

محمد غلام الله[*]

مقدمة

إن العدد الحالي لدفاتر م.ب.د.ت.ب (CREAD)، هو العدد الثاني الذي تنشره فرقة البحث حول "الجامعة الجزائرية"، لقد كان العدد السابق الذي ظهر في جوان 2003 معنونا بـ "الأساتذة الجامعيين الجزائريين، الظروف والممارسات المهنية"[**].

بالرغم من معالجة مواضيع دراسية متنوعة، وتناول ميادين مختلفة الاتساع، تجمع مقالات هذا العدد على التوضيح بصورة متكاملة مختلف جوانب الأزمة المتعددة الأشكال، التي تميز الجامعة الجزائرية، تتفق كل المساهمات حول اللاوظيفية والتنافر التنظيمي، وكذا ضعف المردودية وضخامة التبذير لموارد النظام الجامعي، الذي هو مسير دائما بصورة استعجالية وبوسائل حلول ظرفية، والتي هي بنفسها مصادر لتراكم مشاكل جديدة مستقبلية.

بالرغم من تموقعها ضمن سياق دولي، وتنافس حاد، تجد النظم الجامعية نفسها في العالم أمام تحدٍ إصلاحي، مجبرة على تقديم دليل على مردودية أدائها، وكما يعبر أحد المؤلفين "فإن هذه النظم تتجه نحو تنمية المناهج التسييرية الحديثة، وذلك للتحكم في تكاليفها وتحقيق أهدافها النوعية".

لقد قام مؤلفوا هذا العدد، بوضع تشخيصات، يحددون فيها النقائص، ويقترحون تعديلات، كما جعلوا في الصدارة الضغوطات الداخلية، مثل غياب نظرة إستراتيجية وضعف القدرات التسييرية، وكذا الضغوطات الخارجية عن الجامعة، والمرتبطة بمكانة المعرفة في المجتمع.

ونظرا لأهمية المواضيع المعالجة، نقترح في هذه المقدمة عرض ملخص للإشكاليات، وكذا الإسهامات الأساسية لكل مقال، وقبل هذا سنقدم نظرة مختصرة عن كل دراسة.

يتساءل الأستاذ غلام الله عن التناقض الذي تعيشه المؤسسة التعليمية حينما تتخلى عن البيداغوجية، وعن مؤسسة بحث تهتم بدراسة القطاعات الأخرى، لكنها تمتنع عن معرفة ذاتها، حارمة نفسها من الوسائل التي تشكل فعاليتها، وحسب الباحث، فإن كل الصعوبات إنما مصدرها جامعة باتت أسيرة بنية نظامية هرمية، تخضع فيها وظائف التعليم والبحث إلى الوظيفة السياسية الإدارية، وتقل بالتالي هذه البنية من قيمة البيداغوجي وتهتمش البحث التربوي، جاعلة المؤسسة الجامعية غامضة للفاعلين فيها، عاجزة على تمييز الممارسات الخاصة بها، والتحكم في مصيرها، وهي بذلك تراكم اختلالات وتنافرات وظيفية حادة في المدى البعيد.

حسب الأستاذ أرزقي درقيني، تنغرس جذور أزمة الجامعة الجزائرية في خارجانية العلاقة بين للمعرفة والمجتمع، ينتج عن (اللا)علاقة هذه، خلل بنيوي عن العرض التعليمي للدولة القليل التنوع، وطلب اجتماعي تربوي متنوع أكثر فأكثر. هذا ما يخلق نقصا مستمرا لتكاليف لكل تلميذ، وعدم الملائمة الاقتصادية الاجتماعية للتكوين. حسب المؤلف "فإن تحرير الطالب الاجتماعي ونوعيته... تقع في قلب ديناميكية المجتمع".

ومن جهته يحاول السيد صادق بكوش، تقييم مردودية الجامعة الجزائرية عن طريق

المؤشرات الموظفة حديثا في الأبحاث العالمية، تقدم دراسة بكوش قياس ضخامة

التسربات والتبذير في الموارد، الناتجة عن الخلل المؤسساتي وعدم عقلانية التسير.

أما السيدة تفياني، فتقدم نتائج دراسة اعتمدت على الاستثمار حول إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الجامعة الجزائرية، وتتساءل عن مدى التغيير الذي يدخله الإعلام الآلي على العلاقات التعليمية التقليدية في الجامعة، مما ينجر عنها تدريجيا إعادة هيكلة شاملة لكل بنيات المؤسسة الجامعية، وتطوير المواقف والسلوكات البيداغوجية للأساتذة. في مساهمتها حول تنظيم وتسيير التعليم العالي الجزائري، تؤكد السيدة "نصيرة مزعاش" على أن المناصب الإستراتيجية لتسيير المؤسسات الجامعية وإدارة هيأتهم الاستشارية توكل إلى سلك المدرسين في رتبة الأستاذية. وبالرغم من هذا فإن وظيفة الدعم الإداري هي التي تتحكم في الوظائف البيداغوجية والعلمية، حاولت السيدة "مزعاش" أن تصف مختلف الآليات التي تفسر هذا التناقض المتمثل في عكس السلم الهرمي الطبيعي للوظائف الجامعية.

يرمي قانون 22 أوت 1998 إلى وضع سياسة علمية جديدة، منشأ بذلك هيئة جديدة للبحث وهي مخبر البحث الذي يملك الاستقلالية الإدارية والمالية، من خلال حالة جامعة الجزائر عمل الأستاذ "قوتال لعمارة" على تحليل الضغوطات التي عملت على انحراف التطبيق الفعلي لهذه المخابر عن هدف "لامركزية النشاط البحثي لفائدة الفاعلين المباشرين في الميدان.

لقد حاولت السيدة "عمروني بهجة" والسيد "خالد كريم" كل في محوره الخاص على توضيح أزمة إعادة إنتاج السلك الأكاديمي للجامعة الجزائرية وذلك من خلال حالة قسمي علم الاجتماع وعلم النفس لجامعة الجزائر.

من خلال تحليل تطور وضعية العديد من دفعات طلبة الماجستير من بداية سنوات 80 حاولت الباحثة الأولى إبراز عدم التوازن الكبير الموجود في تأطير المذكرات والمردودية الضئيلة لهذا المستوى من الدراسة، وتكملة لهذا العمل حلل الباحث الثاني خطاب الطلبة في علاقتهم بتأطيرهم في المذكرات موضحا بأن التكوين في الماجستير لا يسمح بتنشئة الطلبة على المعرفة ولا يساهم في بناء هويتهم كمتخصصين في البحث.

في المقال الأول حول : "الجامعة الجزائرية، تكون الضغوطات البنيوية وشروط ديناميكية إصلاح"، يقترح الأستاذ : غلام الله محمد" إطاراً لتحليل تاريخ الجامعة الجزائرية بمختلف مراحلها منذ الاستقلال، متتبعا تكون المشاكل الأساسية التي تعاني منها المؤسسة المالية، يحاول الباحث وضع تشخيص المؤسسة وتوجيه التفكير نحو طرق الحلول الممكنة.

لقد مثلت عشرية 70 منعرجاً كبيراً في مصير الجامعة الجزائرية، حيث عرفت هذه الأخيرة خلال هذه العشرية انفجاراً كبيراً في عدد الطلبة والذي خلق قطيعة مع الإجماع النخبوي، الذي كانت قائمة عليه مؤسسة سنوات 60 الموروثة عن المرحلة الاستعمارية.

في نفس الفترة بدأ يترتب تدريجيا النظام والمنطق اللذان تطورا خلال العشرية اللاحقة مانحين للمؤسسة الجامعية مميزاتا الحالية.

لقد سجل دخول 1969 بداية الانفجار الديمغرافي (تضاعف عدد الطلبة في سنتين ما بين دخول 1968 ودخول 1970 والذي عجل تطبيق إصلاح 1971).

لقد كان القائمون على إصلاح 1971 على وعي أن مثل هذه الوتيرة السريعة لتزايد عدد الطلبة لا يمكن مواجهتها في ظل بنيات لجامعة نخوية تقليدية، دون مصاحبتها بتنمية، وبسرعة مماثلة لمختلف الوسائل خصوصا بالأساتذة الأكفاء. إن توفير هذه الوسائل لم يكن في استطاعة قدرات البلاد ويحكم مسبقا على فشل تشييد الجامعة المنشودة.

لم يكن في ذلك الوقت بإمكان الجامعة أن تواجه تحدي التزايد السريع لأعداد الطلبة دون أن تبدأ بتحويل المعادلة التقليدية للتعليم، واعتماد صيغ البيداغوجية العقلانية والمناهج الحديثة للتسيير التي من شأنها مضاعفة قدرات استيعاب المؤسسات الجامعية، ومردود نشاط الأساتذة، لقد كان التحدي الديموغرافي يتطلب إيجاد حلول بيداغوجية وتسييرية أكثر من التزويد بالوسائل المختلفة.

ولهذا كان في نية واضع مشروع إصلاح 1971 إعادة بناء الجامعة الجزائرية على أسس اختراعات الأكثر مردودية في ميدان البيداغوجية الحديثة من أجل تحقيق هدف "أقصى تكوين بأقل تكلفة" "لإطارات وظيفية" لتنمية البلاد.

في ذلك الوقت عمل إصلاح 1971 وبصورة تناقضية على إرساء آلة إدارية ضخمة، ذات طابع مركزي كثيف، حيث تعمل الوزارة على إدارة الجامعة بصورة مباشرة، وتعيين مسؤولي المؤسسات الجامعية حتى على أسفل درجة في السلم الإداري. لقد أبعدت الأسرة الجامعية من مسؤوليتها في التسيير الجماعي للنشاطات العلمية والبيداغوجية.

لقد أصبحت السلطة في الجامعة تتمركز على مستوى الوزارة حيث تغطي المتطلبات السياسية الإدارية على المتطلبات الأكاديمية. إن الهيراركية الطبيعية للوظائف الجامعية تمّ عكسها حيث أخذت الوظيفة الإدارية الأولوية على الوظائف البيداغوجية والعلمية مخضعين مباشرة تسيير المؤسسة للسياسي.

في سنة 1971 تمّ وضع مشروع إصلاحي ملائم ودقيق ولكنه مشروعا يتطلب التزامات وجهود معتبرة من الجميع. لقد تمّ تنفيذ هذا المشروع منذ البداية في إطار تنظيمي سلطوي مبعدا مساهمة الأسرة الجامعية في عملية التسيير مهماً بالتالي لوظيفة التعليم لو التفكير البيداغوجي، يبدو جليا هنا بأن المصلح لم يعتمد على جهد في البحث والإبداع البيداغوجي في ترجمة مشروعه التجديدي من المستوى النظري للأهداف والنوايا، إلى المستوى الإجرائي للنماذج الجديدة للممارسات البيداغوجية ولترسيخ المواقف والسلوكات البيداغوجية العقلانية للأساتذة. لم يحقق إصلاح 1971 سوى زعزعة النظام الجامعي القديم دون إرساء نظام جديد. مضاعفا بذلك خلاا وظيفيا وتنافرا نسقيا.

ومع سوء التنظيم المتنامي وأمام الاحتجاجات المعظمة، تمّ إلغاء مشروع تجديد البيداغوجيا لـ 1971 وإدخال "الإصلاح المضاد" في بداية 80 والذي عمل على الرجوع النهائي للوضعيات الآمنة للبيداغوجية التقليدية.

إن عدم القدرة على تغيير المعادلة التقليدية للتعليم وللتخفيف من الصدمة الديموغرافية، وجدت الجامعة نفسها خلال 70 شياً فشياً مغمورة بالأمواج المتتالية للطلبة والذي مرّ عددهم من عشرة آلاف إلى خمسين ألفاً ما بين دخول 1969 ودخول 1976. بقي هذا التدفق الكبير لأعداد الطلبة مستمرا وبدون انقطاع لأكثر من ثلاث عشرات دون أن يتبع بتنمية مماثلة في مختلف أنواع الوسائل. إن النقائص الكمية وخصوصا الكيفية منها استمرت في التراكم خلال هذه المدة الطويلة خصوصا في عشرية 90. مما جعل جامعة منتصف 80 توصف من قبل معظم الباحثين بأنها جامعة مفككة بنيويا وغارقة تحت أمواج من الطلبة.

لقد حل التسيير الإداري لتدفقات الطلبة شيئا فشيئا محل التسيير بالمعايير العلمية والبيداغوجية وهكذا تمّ انهيار نظام تقويم معلومات الطلبة الذي فقد معناه، كما انتهى سير الجامعة بكامله إلى الانغلاق في دوامة منطق كمي محض، طبع العقليات وعجل من انحراف القيم الأكاديمية وفقدان مصداقية المؤسسة.

لقد استعملت الإحصائيات المعلن عنها رسميا ذات الطابع الانبساطي في إبراز الخطوات العملاقة التي حققتها السلطة الثورية في اتجاه "مقرطة" "جزارة" "تعريب" والتوجه "العلمي والتقني" للجامعة، لم يكن يهم في ذلك الوقت ان يكون ما تم تحقيقه مجرد حلول ظاهرية تفرغ هذه الاتجاهات المشروعة من محتواها الحقيقي،

لقد اتسعت الشبكة الجامعية بسرعة فائقة في العشريّات الثلاث الأخيرة، حيث شهدت الجامعة في نفس الوقت إصلاحات متتالية، بينما بقيت قدرات التصور والدراسات البيداغوجية الضرورية للتحكم في سيرها وتغييرها في مرحلتها الجنينية.

إن أحد المشاكل الأساسية للجامعة الجزائرية، يأتي من غياب تثمين البيداغوجية، ومن الاهتمام الضعيف لإرساء بنية تحتية للبحث في التربية والتكوين البيداغوجي، والذي كان من شأنه أن يكون طوال العشريّات الثلاث الأخيرة، رصيّدًا من المتخصصين ومن الباحثين في مختلف جوانب التعليم العالي.

لقد كان من الممكن تحقيق تراكم رأسمالي من الخبرة في التربية والتعليم، وطاقة مؤسساتية وتسييرية أكبر، بالإضافة إلى نشر ثقافة بيداغوجية حديثة في المؤسسة الجامعية. وبإهمال دراسة ذاتها، تحرم الجامعة نفسها من إقامة جهاز للإعلام وللمصادر، من أجل الممارسة الفعّالة. وبما أن الجامعة أصبحت غامضة عن مسؤوليها، وعن الفاعلين في الميدان، فلقد أصبحت مؤسسة غير قابلة للتسيير فاقدة الحكم في مصيرها.

إن تناقض التعتيم البيداغوجي في مؤسسة تربوية، هو تعبير عن غياب هامش الاستقلالية الوظيفية الضرورية لتحقيق مهام الجامعة، وعلى غرار المؤسسات الأخرى للبلاد، لم تستطع الجامعة الجزائرية أن تدير ظهرها لنظام التسيير السياسي للمجتمع لسنوات 70 والذي يخضع الحقل التعليمي ككل الحقول الاجتماعية الأخرى للتبعية المباشرة (الحقل السياسي). وبخارجانية سلطة القرار في التسيير البيداغوجي والعلمي، لم تستطع الأسرة الجامعية أن تنفتح كأُسرة مستقلة، ولا أن تنظم المؤسسة حسب قيمها وغاياتها الخاصة بها. هذه الأخيرة أصبحت مضللة بسبب اتخاذها كأداة لإعطاء الشرعية للسلطة المركزية و للسياسية الشعبوية، التي استطاعت أن تضع شبكة جامعية واسعة، دون أن تنجح في خلق عند الفاعلين فيها الكفاءات الضرورية للتحكم في سيرها.

يوصف تاريخ الجامعة الجزائرية بأنه تاريخ متميز بعدم استقرار دائم بسبب أزماتها المتتالية، انه عدم استقرار متعدد الأشكال لا يرتبط فقط بالعامل الديموغرافي، لكن أيضا بالجانب المؤسسي، البيداغوجي العلمي اللغوي المجالي... إلخ.

فاكثر من النقص في الموارد البشرية والمادية تعاني الجامعة أيضا من عدم التحكم في تسييرها ومن التفكك البنوي والخلل الوظيفي مما يؤدي إلى ضياع كبير في هذه الموارد.

بقي نظام التعليم العالي منذ أكثر من خمسة عشر سنة ناظرا للماضي، يسير عكس اتجاه السير الجديد للبلاد منذ 1988 معيدا إنتاج البنية السلطوية المميزة للفترة الاشتراكية والتي هي منافية لمبادئ الاستقلالية الجامعية والحريات الأكاديمية، ساعدت هذه الوضعية على منع إرساء شروط التراكم المتواصل للخبرات البيداغوجية العلمية والتنظيمية.

تنبع كل هذه المشاكل ضمن جامعة أسيرة بنية تنظيمية سلطوية والتي تقلل من البيداغوجية، وتهمل البحث العلمي، مما يجعل المؤسسة الجامعية جاهلة بذاتها، غير قادرة على إضاعة ممارستها الخاصة بها، ولا أن تتحكم فيها.

لا يمكن وضع حدّ للانزلاق الغير متناهي للجامعة الجزائرية دون الرجوع الى السلم الهرمي الطبيعي لوظائف المؤسسة الجامعية ودون إدخال حكم راشد.

ختاما : يستنبط الباحث من التشخيص الذي وضعه : الشروط التنظيمية والثقافية القابلة لتطوير القدرات الداخلية للمؤسسة حتى تواجه التحديات المتعددة وحتى تندمج تدريجيا في مستوى المنافسة العلمية الدولية.

يطرح الأستاذ أرزقي درقيني في مساهمة، ليس من السهل تقديمها بسبب كثافتها،

تفكيراً ذا طابع إبستمولوجي، يتساءل فيه عن الجامعة الجزائرية، من خلال تحليل

حالة المعرفة في المجتمع.

ينبه الباحث إلى عدم تكافؤ الاقترابات التجزئية للجامعة الجزائرية، بواسطة أدوات وإطارات معرفية منجزة ضمن مجتمعات متجانسة بنيويا، تتميز بتقسيم عمل اجتماعي جد متطور، وباستقلال مختلف حقولها الاجتماعية.

إنّ أدوات المعرفة هذه يجب إعادة التفكير فيها في ظل اقتراب شامل، وذلك لتناول حقيقة المؤسسة الجامعية لمجتمع "متداخل" ذي وظائف اجتماعية قليلة التمايز عن بعضها البعض.

يعرّف الباحث الجامعة بأنّها المؤسسة المفضلة التي من خلالها تفكر المجتمعات المعاصرة في ذاتها، وتقوم بتوضيح ممارستها والتحكم أيضا في تنميتها الفكرية والمادية.

بتحقيق استقلاليته، تتحرر المؤسسة الجامعية من الوصاية المباشرة للدولة، كما تحتمي من كل ضغوط السلطات السياسية، الاقتصادية والإيديولوجية وهكذا تقيم مسافة بينها وبين موضوع دراستها والتي هي شرط لموضوعيتها، ومصداقيتها الاجتماعية.

إنّ المجتمع الذي لم يصل إلى جعل من المعرفة حقلا مستقلا، هو مجتمع يرفض معرفة نفسه، كما يرفض أن يجعل من نشاطاته موضوعا للمعرفة.

إن مشروع بناء الاشتراكية في بلادنا، ترجم بدولية المجتمع على أساس اقتصاد الربيع، وأصبحت الجامعة بهذا الشكل ترى نفسها مجبرة على تكوين "موظفين" أي جمهور من الأعوان للتأطير البيروقراطي لكل دوائر النشاط الاجتماعي، لقد قلصت الجامعة لتصبح جهازا للدولة، حيث يتقدم الإداري على البيداغوجي والعلمي، ومن هذا المنطلق، لم تستطع الحريات الأكاديمية أن تُنتج "كحرية مجتمع للتفكير في نفسه"، لم تستطع الأسرة الجامعية أن تحقق استقلاليته، ولا أن تبرز تفكيرها جماعيا "إنّ عمليات التفكير أقيمت مشتتة" كما أن "سير العمل البيداغوجي والعلمي... لم ينتج قدرة عمل يعني عمالا جماعيين ولم يحاول بناء نفسه حول العمل المؤهل" وهذا ما يؤدي إلى تفكير مستمر للتكوين. فالجامعة عاجزة على الأداء، وليست على مستوى تكوين النخبة الفكرية، القدرة على القيام "بالنشاط التفكيري الاجتماعي كفاعل متحكم في نشاطه: "الذي هو ضروري لبناء المجتمع".

يستشهد السيد درقيني أ، بمنظمة اليونسكو التي توصي البلدان العربية بـ ".... تحرير التعليم العالي من الضغوطات البيروقراطية، السياسية والتسيير المركزي المتسلط". وهو الشرط الأساسي لـ "إنتاج المواطنين المستقلين، الواعين، متحررين تفكيريا، مسؤولين، أكفاء... يقدمون الخبرة والبعد النقدي وبالتوجيه الأخلاقي فيما يخص التنمية الاجتماعية، والعلمية والتكنولوجية".

في مجتمع متداخل يغيب فيه تقسيم متجانس للعمل، يصعب فيه تقويم دقيق إلى درجة ما للحقل التربوي، وتقدم الجامعة هنا كأنها مجال سوق تربوي غامض، حيث لا تتوافق العروض والطلبات لقلّة دقتها، ولأنّها تنتج عن "إجماع ضمني" وعن "حلول جزئية على أساس ريعي، يصبح من الصعب على سبيل المثال تحديد على أي مستوى وفي أي مجال للنظام التربوي يكون الاستثمار أكثر مردودية.

إذا لم يتم إصلاح نظام التسيير الحالي للتعليم العالي الجزائري وبصورة شاملة للنظام التعليمي، فإنّ التحديات المتعددة التي يواجهها ستتضخم أكثر فأكثر في السنوات القادمة، مفاقمة للتوترات، وأخذة المؤسسة الجامعية إلى طريق مسدود.

بالرغم من ميزانية الدولة الضخمة المخصصة لقطاع التعليم، فإنّ الارتفاع السريع لأعداد التلاميذ والطلبة، يصحب دائما بضعف في التكاليف الفردية ومنه ضعف نوعية التكوين، بالرغم من أنّ التحدي يكمن في رفع التكاليف الفردية من أجل رفع درجة تأهيل السكان.

من جهة أخرى، فيقدر ما ينفّث التعليم الثانوي والجامعي بدرجة أوسع للشباب، بقدر ما يفقد ملاءمته بالنسبة للاحتياجات الاقتصادية والاجتماعية مبتعداً عن المجتمع ومنغلقاً على نفسه.

ومواجهة لطلب اجتماعي تربوي متميز أكثر فأكثر، تصبح الدولة عاجزة على الإجابة بعروض أو بتمويل أكثر تنوعاً، فهي أسيرة تسيير "أحادي" تخوفاً من آثار سياسية لتنوع العرض العمومي والذي يبطل الاتفاقات البرمة مهدداً التوازن الاجتماعي القائم.

إنّ الهوة ما بين الجامعة وبين المجتمع، لا تزال تتوسع وتظهر في الاتجاه العام الغير المنتج "لتدفقات الطلبة، وفقدانه الشامل لمحفظات الدراسة، مع تضاعف كبير لبطالة حاملي الشهادات.

لا تستطيع الدولة أن تواجه انفجار حاجيات تمويل التربية دون مساهمة المجتمع "بمختلف أشكاله، المباشرة أو غير المباشرة سواء منها المتعلقة بالسوق أم غيرها".

وتكون نقطة البدء بمساهمة مالية أكبر للمجتمع، بدءاً من "الفئات الأكثر يسراً"، تشكل نقطة انطلاق لتغيير بنية التكاليف لصالح المجتمع مع العلم. "تحرير الطلب الاجتماعي ونوعيته، تكونا في المركز... حركية إنتاج المجتمع".

لا يكمن المشكل إذن في مجرد نقائص توازن الأسواق القابلة للتصحيح، بتحقيق المطابقة ما بين العرض والطلب".

إن عدم المطابقة ما بين العرض والطلب الاجتماعي، تعبر عن عدم مطابقة أكثر عمقا، والتي تنغرس جذورها بخارجانية المعرفة (وبالمؤسسة الجامعية) عن المجتمع.

يمكن للمجتمع الجزائري أن يبني كمجتمع معاصر، يعني كمجتمع المعرفة عندما يجعل من المؤسسة التربوية مؤسسته المركزية. لقد كان ينتظر من إصلاح النظام التعليمي أن يصبح حاملاً محورياً في إعادة البناء الشامل للمجتمع ودمقرطته، ذلك لأن هذا القطاع هو "الأكثر تأثيراً في التحول الإجمالي للمجتمع ما دام الأمر يعني بناء مجتمع المعرفة".

وباندماجها بطريقة ايجابية في السوق العالمي للتعليم العالي، وبعلوها إلى مستوى المقاييس التي تفرضها هذه السوق يمكن للجامعة الجزائرية أن تفتح أفقا برجع كفاءتها المهاجرة وإلى الاستثمار الوطني والأجنبي في التكوين.

في مقال معنون بـ "فعالية ونجاعة التعليم العالي في الجزائر" يهدف السيد بكوش من منظور "تشخيصي" وبمقارنة عالمية، بعرض بعض "المؤشرات" الحديثة المستعملة "عالمياً" وذلك لقياس مردودية هذه المرحلة من التعليم. وفي سياق اقتصاد سوق معولمة قائمة على المعرفة، وفي هذا السياق أصبحت درجة فعالية تكوين الموارد البشرية تمثل عاملاً فاصلاً في المنافسة الاقتصادية بدون رحمة، التي تتصارع عليها الأمم.

تحاول الدراسة تحديد درجة تحقيق الأهداف المسطرة على المستوى الداخلي، من خلال المردودية والكفاءات المكتسبة من قبل الطلبة داخل المؤسسات التربوية، وكذا على المستوى الخارجي، وذلك من خلال مساهمة هذه المؤسسات في : "تطوير قدرات التكيف والتنشئة الاجتماعية" وفي "المواطنة" وكذا "الرفع من إنتاجية العمل".

يشير الباحث في نفس الوقت إلى محدودية المؤشرات التي تبقى على مستوى ذي طابع كمي وغير مباشر.

تقاس الفعالية الداخلية، على أساس معدّل الالتحاق بالتكوين ومعدّل الانتقال إلى القسم الأعلى، وكذا معدّل الحصول على الشهادة. تقيم هذه المؤشرات الضياع انطلاقاً من

(المتسربون، المعيدون للسنة الدراسية وكذا التبذير المالي) وليس من النجاعة "كمكتسبات معرفية وغير معرفية".

الفعالية الخارجية للتعليم العالي تم حصرها من خلال التطور مع الوقت لمستوى تعلم السكان.

يلاحظ السيد بكوش بأن المؤشرات المستعملة لا تسمح "بالإطلاع على نوعية التعليم المقدم، ولا حتى على مدى ملائمتها للاحتياجات المعلنة والضمنية للمجتمع بأكليته.

يكتفي الباحث بهذا النوع من المؤشرات الموظفة، فمن جهة بسبب غياب تقويم أكثر دقة من المعطيات المقدمة من الامتحانات التقليدية لمكتسبات التلاميذ، في المعارف، والمعرفة العملية (savoir faire)، ومعرفة الكينونة (Savoir être)، ومنهجية ثانية بغياب أي قياس موثوق لتقويم الإنتاجية الاقتصادية.

مع ذلك تنبه الدراسة إلى مدى ضخامة تبذير الموارد في الوقت الحاضر، بسبب انتشار التسرب الذي أثقل التكاليف، والذي يعكس أيضا الخلل الوظيفي، وضعف إدارة المؤسسات الجامعية.

وبالرغم من محدودية هذه المؤشرات، فهي أيضا أدوات هامة لإرشاد المؤسسات الجامعية، حيث تسمح بحصر النقائص، كما تساعد على القيام بالتصحيات.

وفي الوقت الذي تواجه فيه النظم التربوية في العالم تحديات المردودية حيث "تتجه نحو تطوير المناهج التسييرية الحديثة من أجل التحكم في التكاليف وتحقيق الأهداف النوعية وفي غياب تخطيط محكم، فإن التعليم العالي في بلادنا يبقى مسيرا بصورة "استعجالية" و"مرتجلة".

تكشف المؤشرات أيضا على الضياع الكبير، فقد تم حساب معامل النجاعة الذي يقيس المدة الفعلية لدورة جامعية على عدد سنوات تكوين التلميذ بـ 16% في 2003.

يخلص الباحث و"كنتيجة لهذا التفكير" بأن التعليم العالي في طموحه لتحقيق أهداف الديمقراطية، التعريب والجزارة، وكذا العلمية، انحصر في الاحتفاظ بالبعد الكمي لهذه الأهداف، هذا البعد الذي يقدم ميزة توسع التقارير الرقمية المسيرة، لكنها تخفي حقيقة نوعية التكوين ومتطلبات القطاع الاقتصادي أو النظام التعليمي نفسه، سواء لإعادة إنتاج نفسه أو للبحث العلمي.

تقدم السيدة تفياني النتائج الأولى لتحقيق اعتماد على الاستمارة، ومعنون بـ (ممارسات تكنولوجيا الإعلام والاتصال TICE على مستوى التعليم العالي).

لقد تم تمرير الاستمارة على عينة من 250 أستاذ (5% من العدد الإجمالي) وذلك بمؤسستين علميتين (جامعة باب الزوار والمدرسة العليا للأساتذة بالقبة) وكذا بمؤسستين متخصصتين بالآداب والعلوم الاجتماعية (كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ببوزريعة، والمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة).

تعتبر تكنولوجيا الإعلام والاتصال بالنسبة للجامعات عاملا أساسيا للمردودية وهي شرط ضروري لتكوين الموارد البشرية القادرة على المنافسة ولذا فإن هذه التكنولوجيا تتطلب مفهوما آخر للتعليم والتعلم، وبممارسة البحث ولتفسير الجامعة. "لا يمكن أن يكون هناك إدماج حقيقي لهذه التكنولوجيات دون القيام بصورة تدريجية بثورة شاملة تمس كل بنيات النظام التيجب إعادة تعريفها حسب وسائل الإعلام الجديدة. تعمل التكنولوجيات الحديثة للاتصال والإعلام على إدخال في الجامعة "علاقات جديدة إلى الزمن، إلى السلطة وإلى المعرفة"

تتسائل السيدة تفياني إلى أي مدى استطاعت سياسة إدماج الإعلام إلى في الجامعة الجزائرية تهيئة "الطلبة للعمل في الشبكة ولادماجهم في مجتمع الإعلام أين تشكل المعارف الوسيلة الرئيسية للنمو الاقتصادي والاجتماعي" ؟ ما هي درجة إدماج

الإعلام الآلي ؟ وهل يمثل هذا الإدماج مجرد أداة مستعملة في حدود التعليم التقليدي ؟ أم على العكس من ذلك هل تؤدي إلى ديناميكية تطويرية، مما يسمح بالتغيير التدريجي للمواقف والممارسات البيداغوجية عند الأساتذة ؟

يوحي استغلال المعطيات الأولى لدراسة الباحثة بعدد من الاتجاهات.

معظم الأساتذة المبحوثين أجابوا بأنهم يملكون جهاز إعلام إلى 65% صرحوا بأن لهم جهاز حاسوب في البيت و40% استطاعوا أن يتحصلوا على جهاز فردي في مكان العمل.

بصفة عامة، لقد تكون الأساتذة في الإعلام الآلي بصورة ذاتية ودون تلقي تكوين نظاميا.

إن أقلية من هؤلاء الأساتذة تستطيع التحكم الحقيقي في الأنظمة لمعالجة النصوص، وهم قادرون على استعمالها بصفة مستقلة.

يتميز أساتذة التخصصات العلمية بكونهم أكثر تجهيزا من أساتذة العلوم الاجتماعية والآداب. كما أن مواقفهم بالنسبة لهذه التكنولوجيات تكون ايجابية بنسبة اكبر ولهم مؤهلات أعلى في الإعلام الآلي. ولكن درجة نقل المهارات المكتسبة من الاستعمال الخاص إلى الممارسات البيداغوجية يبقى ضعيف جدا. إن تكرار استعمال أجهزة الإعلام الآلي عند الأساتذة يختلف وبشدة حسب التخصصات، أي من 0 إلى 2% عند أساتذة الآداب والعلوم الاجتماعية، ومن 10 إلى 15% عند أساتذة الأقسام العلمية (بيولوجيا، الإلكترونيك، الإعلام الآلي، الفيزياء، الكيمياء).

بالنسبة لغالبية الأساتذة خصوصا أساتذة الأقسام العلمية، فإن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال من شأنه تحقيق استقلالية التعليم وتكيفية حسب الحاجيات الخاصة لكل فرد واستقلالية كبيرة أيضا للطلبة في البحث حول المعلومات، منميا لديهم كفاءات معرفية. كما يعمل على التقليل من التكاليف يستعمل جهاز الحاسوب في التخصصات العلمية ليقدم تجارب افتراضية، حساب العلامات والحساب الرقمي. يضع بعض أساتذة هذه التخصصات أجهزة مختلفة تحت تصرف الطلبة لاستغلالها بكل استقلالية وحرية في إطار دراساتهم.

يعتبر أساتذة الآداب والعلوم الاجتماعية وكذا الأساتذة ذوا الدرجة العليا أكثر عددا (مقارنة بسلك الأساتذة الآخرين) الذين يعتبرون تكنولوجيا الإعلام والاتصال كمجرد معين لتسهيل في إطار النموذج التقليدي للتعليم كتابة الدروس، تقديم المحتوى، وهي أيضا المنفذ الكبير للطلبة للمصادر الببليوغرافية.

وكنتيجة لما سبق ، فبالرغم من الجهود المقدمة من السلطات العمومية فإن إدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الجامعة الجزائرية تبقى ضعيفة ليس فقط على المستوى الكمي (ما بين 0 إلى 15%) بل أنها طبقت على مستوى سطحي فقط. وفي الحدود التي يفرضها الإطار التقليدي للتعليم.

ان التجارب التجديدية الملاحظة في الأقسام العلمية تبقى هامشية وليست لها القوة الكافية لخلق داخل هذه الأقسام "عمليات تغيير ذات أبعاد متعددة التي يقتضيها الاستعمال المهني لهذه التكنولوجيات".

وفي مثل هذه الشروط فإن كل الإمكانيات التي تحملها الأجهزة المستعملة، تبقى قليلة الاستغلال خاصة في مجال العمل التعاوني وفي إنشاء شبكات بيداغوجية وعلمية وارتباطها مع الشبكات الأكاديمية العالمية.

لذا فإن الأمر يتعلق بإنشاء ثقافة شاملة للاستعمال الجامعي لهذه التكنولوجيات. وبالنسبة للباحثة، فإن مسألة تكوين الأساتذة على تكنولوجيا الإعلام والاتصال وتعلمها في الميدان وتنظيم دعامة لوجيستية لجعلهم أكثر تحكما تقنيا وبيداغوجيا في الأجهزة هي مسألة مركزية.

في دراستها حول الأساتذة الجامعيين ومهام التسيير، تقترح السيدة نصيرة مزعاش تحليلًا للنمط التنظيمي والتسييري للمؤسسات الجامعية الجزائرية، منطلقًا من التنظيم المنبثق عن القوانين الأساسية الرسمية. تصف الباحثة مختلف البنيات وهيئات الجامعة، مناصب المسؤولية، مقاييس وكيفية التعيين لهذه المناصب وكذا الصلاحيات التي ترتبط بها. منبهة إلى التناقضات الملازمة للنصوص التنظيمية. تحاول الباحثة أن تتناول كفايات التطبيق في الواقع للمخطط التنظيمي الرسمي، ومنطق السير الناتج عن هذا التطبيق.

لقد استعانت الباحثة بمقابلات مع مختلف الفاعلين في الجامعة، تحليل الوثائق، التقارير وتقارير اجتماعات المؤسسات الجامعية.

تعتمد القوانين الأساسية على مبدأ أولوية الوظائف العلمية والبيداغوجية على وظائف الدعم الإداري والتقني وعلى أساس هذا المبدأ، فإن مناصب تأطير المؤسسات وبنياتها قد أوكلت إلى سلك الأساتذة في درجة الأستاذية، يعني للجامعيين المؤهلين بأعلى المهارات العلمية. يعين هؤلاء الأساتذة أيضًا عن طريق الاقتراعات أو عن طريق التعيين من قبل هيراركية المجالس (العلمية، مجالس المديرية والإدارة). في مختلف المستويات الجامعة.

وعلى المستوى الوطني وبصورة تقليدية، توكل المناصب الاستراتيجية للإدارة المركزية للأساتذة، وعلى كل مستويات التعليم العالي. "فإن كل الشؤون الأكاديمية هي إذن مسيرة من قبل أكاديميين". لكن المشكلة المركزية التي تطرحها الباحثة فهي تكمن في التساؤل عما إذا كان واقع جعل الأساتذة هم الذين يسيرون الهياكل الإدارية ويترأسون الهياكل الاستشارية يكفي لضمان أولوية البيداغوجية على الإدارة.

يتميز النشاط الجامعي بـ "ازدواجية تنظيمه" تفرض نشاطات التسيير الإداري تنظيمًا عموديًا للسلطة، بينما تحتاج النشاطات البيداغوجية والعلمية إلى بنية أفقية للمشاركة.

تبرز ديناميكية الحياة الجامعية في النشاطات الخلاقة، في التجديد المستمر للمعرفة، وفي التجديد الدائم لمحتوى برامج التعليم. وبحكم سيولته، بتنوعه وتعددته.

يحتاج التسيير الجامعي إلى اتخاذ قرارات ومبادرات متعددة وبصورة يومية. كما يتضمن لامركزية السلطة في المؤسسات، مفضلًا الهيئات الأفقية للمشاركة وللتسيير الجماعي بالنسبة للعلاقات الهيراركية العمودية. "إن إعادة إنعاش هذه المجالات (للمشاركة وللتشاور) وإعادة تنظيمها بطريقة أفقية، كمراكز قوية للتحليل، للتقويم للمصادقة وكذا الاقتراح فهي أساسية لتسيير الجامعة كنظام مستقل يتحكم في مصيره"

تؤسس السلطة الشرعية في الجامعة أيضًا على الإقناع لا على الأمر، كما تتطلب هذه السلطة عند مسؤولي المؤسسة استعدادات لتشجيع المبادرات والمشاركة في اتخاذ القرار الجماعي، في الحكم بين أطراف النقاش وصنع الإجماع. لكن في الواقع فإن إدارة نظام التعليم العالي هي إدارة تتميز بنظام هرمي، مركزي يحصر تسيير الجامعات في إطارات قانونية ضيقة، لا تسمح إلا بهامش ضئيل للاستقلالية. لقد أصبح مسؤولوا المؤسسات الجامعية مجرد منفذين لتوجيهات الوصاية، لذا يدخل في منطق النظام أن يكونوا معينين عن طريق السلم الإداري وليسوا منتخبين من طرف زملائهم.

ينتج من منطق هذا التنظيم عدم حدودية فترة تعيين المسؤولين "حيث يمكن لأي مسؤول جامعي ما أن يحتل وظيفة خلال عشرات السنين" ... بينما مبدأ التناوب... هو في قلب التسيير الجامعي. "تناقش الباحثة مناقشة التجربة القصيرة لانتخاب مسؤولي البيداغوجية في قاعدة السلم ما بين 1989-1993 مع التنظيم الهيراركي الهرمي.

وكخاضعين للسلطة التي تعينهم، فإن أصحاب مناصب المسؤولية للجامعة، لا

يشعرون بأنهم مدنيين أمام زملائهم الذين يعاملون معاملة المأمورين، لقد جعلتهم

وضعيتهم في النظام مفضلين وميالين لنماذج التدخل التسلطي، مخضعين المنطق البيداغوجي المنطق الإداري. تصف السيدة مزعاش مختلف الآليات التي تفسر التناقض بين استياء الأساتذة وشعورهم بالإقصاء وبين واقع المؤسسة المسيرة من طرف زملائهم.

تعرف العلاقات ما بين بنيات التسيير من جهة وما بينها وبين الهيئات ذات التشاور من جهة أخرى من قبل النصوص بطريقة جد عامة، ينتج عنها تداخل للصلاحيات خصوصا ما بين صلاحيات رئيس الجامعة وصلاحيات عميد الكلية وأيضا الخط ما بين المجال الإداري والمجال البيداغوجي.

لقد تم تقليص مهام مختلف هياكل المشاركة والتشاور إلى مجرد سير شكلي، إن القطيعة في سلسلة الاتصال والعجز في وظائف التشاور والتنسيق الناجمة عنها عوضت بتقوية العلاقات الهراركية وبالتالي بالقواعد وإجراءات سير بيروقراطية. لقد نتج عن كل هذا نسق متقطع يتميز بـ "غياب العلاقات الأفقية ما بين الكليات والأقسام" وهوة ما بين الإدارة من جهة والأساتذ من جهة والطالب من جهة أخرى.

لقد تم تعيين الأساتذة في مناصب إدارية دون تحضيرهم لذلك "لذا يفوضون صلاحياتهم التسييرية لأعوان إداريين يحتلون المناصب الوسيطة رئيس فرع أو رئيس قسم"، وغير مدركين للبعد البيداغوجي لوظيفتهم" وهكذا تجد الجامعة نفسها ما بين المطرقة والسندان : فمن جهة هناك ثقل الوصاية ورقابة السلطات العمومية، ومن جهة ثانية فلقد أصبح تسييرها تحت قبضة أوليغارشية جامعية "... من قبل مجموعات التأثير التي بسبب غياب تسيير فعلي للشؤون الأكاديمية، يركزون على بقايا الوظائف... وبشكل متناقض لم تعتمد هذه الوضعية على الانضباط ولا على الأمر الصارم، بل بالعكس تتميز بأزمة سلطوية حادة.

توجد المؤسسة الجامعية في الواقع في وضعية التسيير وغياب إتخاذ القرار، والتقييد الذي يعقم سيرها. إن التراكم المعقد للمشاكل خلق لدى الأسرة الجامعية إحساس بالإحباط وبالملل وبمواقف عدم الالتزام والانطواء على الذات.

يقدم السيد لعمارة قوطال في عمل معنون بـ "مسالك البحث الجامعي في الجزائر، من فرق بحث جامعية إلى مخابر مستقلة". يحلل الباحث السياسة العلمية الجديدة التي أدخلت بقانون برنامج لـ 22 أوت 1998. يهدف هذا القانون إلى تحرير البحث من القيد البيروقراطي ولمنحه ديناميكية جديدة خصوصا في الجامعات. يعمل القانون على إنشاء داخل هذه الأخيرة هياكل جديدة للبحث، تتمثل في مخابر متميزة بالاستقلالية الإدارية والمالية، والتي من شأنها تعويض فرق البحث الجامعية.

من خلال دراسة خبرة خمس سنوات من تطبيق هذا القانون في جامعة الجزائر، حاول الأستاذ قوطال، تحليل الضغوطات التي حرفت انجاز المخابر عن هدف لامركزية النشاط البحثي لفائدة الفاعلين في المستوى القاعدي.

انطلق الباحث بعرض نظرة تاريخية وجيزة للسياسات السابقة للبحث والمشاكل التي اعترضتها. ليعالج بعدها أهداف القانون الجديد وكذا المؤسسات التي أنشئها لحل تلك المشاكل.

تعتبر منظمة التعاون العلمي (م. ت. ع) (O.C.S) التي أنشئت في سنة 1967 في إطار العلاقة الجزائرية الفرنسية، المحاولة الأولى لتنسيق البحث. وحتى يتم الانفصال عن التبعية الأجنبية وإرساء قاعدة علمية وتقنية وطنية في إطار سياسة التصنيع المكثف المبرمج في المخطط الرباعي، فقد تم إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي (O.N.R.S) في 1973، خلافا لمنظمة التعاون العلمي. لقد سمح هذا التطور المؤسساتي بإنشاء في مدة ثماني سنوات ستة عشر مركزا للبحث زيادة على الأربعة الموروثة من منظمة التعاون العلمي (O.C.S). عملت المنظمة الوطنية للبحث العلمي أيضا على تجنيد فرق البحث على مستوى الشبكة الجامعية والتي عرفت نموا سريعا في عشرية 70.

لقد ارتفع عدد الباحثين الممولين من طرف (م.و.ب.ع) (O.N.R.S) أيضا في 1979 إلى 767 باحثا، في مراكز البحث والجامعات، والى 645 باحثا في القطاعات الاقتصادية. لكن هذه المنظمة سرعان ما اتسمت بطابع البيروقراطية والذي ظهر بوضوح في التمثيل المفرط لإعداد الإداريين مقارنة مع إعداد التقنيين والباحثين، وكذا في توجيه ميزانياتها.

لقد تم وضع سياسة جديدة وأكثر براجماتية للبحث منذ 1983. بعد حل (م.و.ب.ع) (O.N.R.S). بسبب حجمها وثقلها الإداري. كما تم تحويل نشاطات هذه المؤسسة إلى الهيئات المختلفة التي أنشئت حديثا. لقد اتسمت فترة 1984-1998 بعدم استقرار مؤسساتي كبير لقطاع البحث والذي عرف تتابع لأقل من سبع وصايات مختلفة، ولكل واحدة نظرتها الخاصة بها في وضع سياسة البحث. لقد اتسمت هذه المرحلة بارتجاليتها وبعدم انسجام نماذجها البنيوية المكلفة بتأطير البحث والتي تختلف من حيث قانونها الأساسي وحجمها ودرجة استقلاليتها ومهامها ونظامها القانوني الخ...

وبهدف حل مشكل عدم الاستقرار وعدم التجانس المؤسساتي للبحث عمل قانون 22 أوت 1998 على إدخال تنظيم جديد للقطاع. أكثر تجانسا وقائما على لامركزية نشاطات البحث. إن الصرح المؤسساتي الجديد سيكون قادرا على تجنيد الموارد البشرية المتوفرة.

يستعيد القانون برمجة البحث المعتمدة في الفترة السابقة من فوق. كما يقوم بتحديد المجالات والمحاور التي يمكن للباحثين اختيار مشاريع دراساتهم من خلالها كما يبتعد أيضا عن "اللاتجانسات" التي تلام عليها طرق البرمجة المنبعثة من التحت، يعني التي تنطلق من المواضيع الفردية المقترحة من قبل الباحثين. والتي تجمع لتكوين المخطط الوطني للبحث.

لقد كان يتوقع من قانون البرمجة إنشاء "هيئة وطنية، مدير دائم" (ONDP) مكلف بتطبيق توجيهات السياسة الوطنية المحددة من قبل "المجلس الوطني للبحث العلمي والتقني" (CNRST). لقد كانت لجان ما بين القطاعات المعتمدة لدى ONDP وكذا اللجان القطاعية على مستوى الوزارة، مكلفة ببرمجة وترقية وتقييم البحث.

لقد تم تقليص عدد أنواع الهيئات المكلفة بتطبيق نشاطات البحث إلى أربعة، نذكر من بينها وبالأخص "المؤسسة العمومية ذات الطابع العلمي والتكنولوجي". عوض المركز القديم للبحث و"المخابر" الموجهة لضم على الأقل أربعة فرق جامعية (لثلاث باحثين فأكثر) على مستوى المؤسسات. يرأسها مدير منتخب. وتتمتع هذه المخابر بالاستقلالية الإدارية والمالية، كما كان يتوقع منها أن تدمج الفرق القديمة للبحث، والتي لم تكن لها ميزانياتها الخاصة، ولتحريرها من البيروقراطية الجامعية.

يلاحظ الباحث التباطؤ المرافق في تحقيق قرارات قانون 1998، ومن ضمن الأربعة هياكل المكلفة بإنشاء وبمتابعة تطبيق السياسة الوطنية للبحث، فقد تم ولغاية جوان 2003 إرساء فقط اللجان القطاعية الدائمة. أما على مستوى هيئات التنفيذ، فقد تم قبول 540 مخبر بحث على مستوى المؤسسات الجامعية. ولغاية شهر ماي 2003 تم تنفيذ مجموع أربعة آلاف مشروع مجندة 11.319 أستاذا باحثا، لكن بتفاوت كبير في التكفل بالميدان.

وقبل الإعلان عن قانون التوجيه والتخطيط الخماسي حول البحث لـ 22 أوت 1998. فان هيئات البحث التابعة للتعليم العالي كان لها تسييرا مركزيا للموارد، لقد شوهت المراقبة القبلية للمصاريف والثقل البيروقراطي التسيير المالي للنشاط البحثي.

لم يكن البحث العلمي يتمتع بميزانية خاصة، ولم تمثل هذه الأخيرة في سنة 1997 سوى 0.18% من الدخل الوطني الخام. لقد كان متوقعا في لكن الباحث يكشف بان حصة ضعيفة فقط من هذا القرض تم تقديمها فعلا. وزيادة على هذا فإن الجهد الحقيقي بالنسبة لـ (د.و.خ) كان يسير نحو التناقص ليصل الى 0.11% في 2002.

ينبه الباحث إلى الضياع الكبير في طاقة الجامعات لاستغلال طاقاتها العلمية ، انطلاقاً من فعاليتها في متابعة إنشاء المخابر. إن جامعة الجزائر التي تملك أكبر طاقة على المستوى الوطني، لم تجند ولغاية جوان 2003 سوى 525 باحثاً في المخابر (من السلك الأكاديمي لـ 716 أستاذاً في مرتبة الأستاذية و3451 أستاذاً دائماً)، أي 3 مرات أقل من جامعة قسنطينة.

يحلل الباحث إذن وبالصّور، حالة جامعة الجزائر ليرز مختلف الضغوطات على تطبيق السياسة الجديدة للبحث. يلاحظ تقلص عدد المخابر المنجزة سنوياً ما بين 2000-2003 على مستوى هذه الجامعة، ومع تمركز الباحثين في كليات العلوم الإنسانية (184 باحثاً) وفي الآداب (106 باحثاً)، لم تسجل العلوم الاقتصادية أي باحث، بينما تسجل كلية الحقوق 56 باحثاً فقط. أما فيما يخص تمويل البرامج السنوية للبحث (CNPRU) فإن القرض المخصص لهذه المؤسسة فهو أقل بمرتين ونصف في سنة 2002 بالنسبة لسنة 1998. بينما القرض المستهلك فهو أقل بثلاث عشر مرة (نسبة الاستهلاك هي 20% من القروض المخصصة لسنة 2002).

يحاول الباحث من خلال مثال جامعة الجزائر، ومن ضوء تجربة خمس سنوات لتطبيق القانون، حصر الضغوطات التي عرقلت تحقيق أهداف تحرير البحث من الثقل البيروقراطي. يهدف القانون إلى إنعاش البحث، وذلك بمنح المخابر الاستقلالية المالية والإدارية، لكن هذه الأخيرة لم تستفيد من الوسائل الضرورية لممارسة هذه الاستقلالية.

إن النظام السابق لفرق البحث الجامعية ، قد استمر في سيره موازاة مع إنشاء المخابر. لم تمتلك فرق البحث ميزانية التجهيزات والتسيير الانفرادي، عكس المخابر، لكن أعضائها كانوا يتلقون منحة شهرية للبحث.

إن إقامة المخابر كان قد عرقل بثقل الإجراءات الإدارية : فبعد المهلة المخصصة لتكوين الفرق في المخابر، طرح إشكالية البحث وتنمية ملف المترشحين، كان يجب الانتظار سنة في المتوسط للحصول على الإشعار بالموافقة. سنة ثانية للصبر كانت هي الأخرى ضرورية للحصول على الاعتمادات الممنوحة وللشروع في سد تكاليف التجهيز والتسيير. أي في الوقت الذي تكون فيه الفترة المخصصة لتمويل مشاريع الثلاث سنوات قد أشرفت على النهاية. ويفقد الباحثون صبرهم شيئاً فشيئاً، ثم يسرحون مع تشتت الفرق، تاركين مدير المخبر وحيداً في عزله.

لم يكن في وسع المخبر توظيف العمال الإداريين والتقنيين للقيام بالأمور الإدارية و للتسيير المالي ولدعم نشاطات البحث، والتي بدونها تبقى استقلالية التنظيم شكلية. هكذا يبقى المخبر تابعاً من هذا الجانب لإدارة الجامعة والتي لها أولويات أخرى. يجد مدير المخبر نفسه مضطراً لمراكمة هذه الوظائف الإدارية إضافة لنشاطاته، والتي لم يكن محضراً لها.

وإذا كان المخبر يملك ميزانية للتجهيز والتسيير، فإن مديره وأعضائه يعملون بطريقة تطوعية ولا يتلقون منحة مقابل نشاطاتهم على عكس زملائهم في الفرق الجامعية للبحث. إن المخابر التي تستمر في النشاط وتدوم، هي المخابر التي غالباً ما تنشأ على قاعدة فرق البحث السابقة معتمدة على مشاريع هذه الأخيرة. ويستفيد أعضاؤها في نفس الوقت من ميزانية المخابر ومن منحة البحث.

إن عملية تجميع الاقتناءات، المعتمدة من طرف الإدارة الجامعية، ساهمت في إغراق تسيير التكاليف في البيروقراطية عوض أن تسمح باقتصاد سلمي.

يظهر الاختلاف بين المخابر كبيراً جداً، فالوصول على الوسائل يتوقف على ديناميكية والرصيد العلائقي لمدير المخبر، فبعض المخابر تصرف أكثر من ميزانيتها ، بينما لم تتمكن الأخرى من الحصول على ميزانيتها. وحتى المخابر التي استطاعت الاستفادة على مكاتب هذه كانت ضيقة وغير مطابقة.

ولكن الأمر المقلق فعلا، هو أن مختلف الهيئات المعنية بتقويم المشاريع من أجل اعتماد المخابر ولتقويم نشاطاتها البحثية، لم تقوم بدورها على مختلف المستويات : المجلس العلمي للكلية، المجلس العلمي للجامعة، اللجنة الجهوية. وتظهر المخابر بأنها معتمدة فقط على مواصفات إدارية، عدد الفرق المقبولة، رتبة وعدد الباحثين. بينما تقويم المشاريع فإنه لم يهتم بملائمة الأهداف العلمية بالنسبة للبرامج الوطنية للبحث، أو حتى على تجانس وتكامل مشاريع الفرق داخل المخبر الواحد، وكذلك على قابلية هذه المشاريع للإنجاز. هناك تعاون ضئيل ما بين المخابر التي تشترك في نفس مواضيع البحث. وليس هناك أدنى تجمع للمخابر في شبكة حول موضوع مشترك. والنتيجة لكل هذا، تتمثل في أن اختيار مشاريع البحث، تعكس الاهتمامات الفردية للباحثين، أكثر مما تعكس البرامج الوطنية ذات الأولوية والتي كان من المفروض أن يتم الاهتمام بها.

وهكذا يشخص الباحث هذه العراقيل التي ينبغي تفاديها للتحقيق الفعلي لأهداف قانون البحث لـ 1998.

بالرغم من تموضعها في قلب عملية إعادة إنتاج سلك الأساتذة الجامعيين، وبالرغم من تعقد العلاقات الإنسانية التي تتضمنها فإن عملية تأطير مذكرات الماجستير وأطروحات الدكتوراه. قليلا ما كانت موضوع دراسة تبيينية ولم يتم تحليلها تحليلًا عقلانيًا، بمعنى آخر، قليلا ما كان هذا النشاط البيداغوجي موضوعا للبيداغوجيا وهو ما يعبر عنه عنوان مقال السيد كريم خالد : "التأطير البيداغوجي وبيداغوجية التأطير".

وتبعًا لمقابلات معمقة يحاول الباحث دراسة "مواقف وتمثلات طلبة الماجستير". من خلال تحليل لخطاب عينة من 24 طالبا من قسم علم الاجتماع وعلم النفس لكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية لجامعة الجزائر.

يهدف الباحث إلى دراسة الواقع المعاش للطلبة وإدراك المعنى الذي يعطيه هؤلاء الطلبة للوضعية البيداغوجية التي يعيشونها والمتمثلة في تأطير بحوثهم. كيف يعيش هؤلاء الطلبة تجربة تحضيرهم لمذكرات الماجستير وما هي علاقتهم بالأساتذة المؤطرين؟ ما هي المواقف والاستراتيجيات المتبناة في سياق تجمهر طلابي وفي نقص الأساتذة المؤهلين والضعف التنظيمي والقانوني؟

يستوحي الباحث من النموذج المطروح من قبل Richard Pregent للتوقف بطريقة منهجية على نشاطات إدارة وتأطير المذكرات.

تجمع نتائج البحث على أن الظروف التي يتم فيها التكوين في الماجستير لا تسمح بتنشئة الطلبة إلى المعرفة كما لا تساهم في بناء هويتهم كباحثين متمرنين.

يؤكد معظم الطلبة على عدم تفرغ الأساتذة المؤطرين لهم والذين هم مغمورين بنشاطاتهم الجامعية الأخرى، وهذا يعمل على صعوبة تخصيص الوقت الكافي لضمان متابعة أعمال الطلبة. مهملون ومتركون لأنفسهم فليس من الغريب أن يعبر هؤلاء الطلبة على أحاسيسهم بالقلق وبالإهمال، وبعدم التوجيه الجيد في بحوثهم. وفي نفس السياق يرى ما يقارب نصف الطلبة بعدم جدوى ملتقيات الإشراف لأنها ليست سوى عروض مملّة للطلبة دون إعطاء الفرصة الحقيقية للمناقشة العلمية.

يشتكي معظم الطلبة من العلاقات السلطوية للتأطير والتي تعمل على تقزيم الطالب وتمنعه من التعبير الحر : بعض الطلبة يشيرون إلى التخويف الذي يتعرضون إليه والمس من كرامتهم، وحتى "الترهيب" الذي يمارسه بعض الأساتذة. بالإضافة إلى إحساسهم بالحرمان حتى من وسائل الطعن ضد أشكال التعسف التي يتعرضون إليها، ومع هذا يصرّح ثلث طلبة العينة برضاهم على نوعية العلاقات الإنسانية مع الأساتذة المؤطرين منبهين إلى أن هذا لا يعني مساعدتهم لهم من الناحية العلمية ولكن بصفة معنوية فقط.

حسب الباحث، كل شيء يسير في وضع يتجاوز الطرفين، فالأستاذ والطالب يدخلان في علاقة تواطؤ ضمني، لكن هذا لا يعبر عن عدم إدراكهما لهذا الوضع بحيث لا يمكن لأي طرف أن يقوم بدوره، فبالأقل يحاول التظاهر بذلك.

إن وظيفة التظاهر تمثل "استراتيجية البقاء" والتي تسمح له في غياب تلقيه تكويناً حقيقياً على البحث على أن يضمن ولو بعد وقت طويل على بعض الحظوظ للحصول على... شهادة.

إن الحقيقة المعبر عنها بخطاب الطلبة تسمح بعكس الوجه السلبي المبادئ الخمس المفتوحة من قبل Richard Pregent "التنظيم المنهجي" للتأطير "والمبادرة والالتزام والمسؤولية من طرف الطالب تجاه مشروع بحثه"، "ترشيد الوقت والطاقة" و"الاتصال الشفاف ما بين الأستاذ المشرف والطالب"، وأخيراً وخصوصاً "خلق لدى الطالب الإحساس بإنتمائه إلى المجموعة العلمية".

وهكذا تساهم دراسة الباحث كريم خالد في توضيح جانب من أزمة إعادة إنتاج سلك الأساتذة الباحثين للجامعة الجزائرية.

تقترح السيدة بهجة عمروني في مساهمتها، بناء مؤشرات لتحليل "التأطير والمردودية في الماجستير" وذلك من خلال حالة "قسمي علم الاجتماع وعلم النفس بجامعة الجزائر". لقد اصطدمت في الأول بغياب معطيات أساسية، مثل عدد الطلبة الناجحون في الماجستير لكل سنة جامعية، والذي لم يكن سهل الوصول إليه بطريق مباشر. لقد اضطرت للرجوع إلى المعلومات المدونة في السجلات الإدارية الغير موحدة المعلومات، المليئة بالثغرات، والتي تم وضعها انطلاقاً من تسير ارتجالي غير مستقر وغامض في كلا القسمين. إن غياب تسير حاسم وضبط محكم للوثائق وكذا غياب الإجراءات الإدارية لبناء قاعدة متجانسة وقابلة للمقارنة، يجعل من الصعب إنشاء مؤشرات ذات مصداقية بهدف تحليل الواقع. لقد تجرأت الباحثة إذن وفي مثل هذه الظروف إلى اللجوء إلى عمل دقيق ومعقد ومعرض لخطر إعادة إنشاء مسارات فردية لكل طالب ولعدة دفعات منذ بداية الثمانينات. لقد تطلب هذا تقاطع المعلومات من مختلف الوثائق الإدارية ومنها سجلات تسجيل الطلبة وسجلات المناقشة، وكذا ملفات الطلبة على مستوى مصلحة الأرشيف، وذلك من أجل تخطي الصعوبات وتجميع المعطيات قدر المستطاع لبناء سلسلة كاملة.

بدأت السيدة عمروني بتتبع تطور النصوص القانونية الخاصة بالماجستير منذ نشأته بمرسوم 1976. للقيام بتحليل مقارن لأهداف النصوص التي اختلفت من حيث درجات طموحها في التكوين ومن حيث بعض الجوانب التنظيمية للدراسات. وسنكتفي هنا بتقديم بعض النتائج الأكثر أهمية والمتحصل عليها من طرف الباحثة.

لقد ارتفع عدد حاملي شهادة الليسانس وبسرعة في العلوم الاجتماعية خلال العشريتين الأخيرتين. وأمام الإنقاص من قيمة شهاداتهم في سوق العمل وشحة المناصب المهنية، يقبل هؤلاء المتخرجون وبغياب البديل، بإعداد كبيرة لمواصلة دراساتهم على مستوى الماجستير. وبالرغم من الحاجز المتمثل في مسابقة جد انتقائية والتي تنتقي أقل من طالب واحد على عشرة (جدول 3 و4) لقد انتهى التجمهر التعليمي في مرحلة التدرج بالامتداد إلى مرحلة ما بعد التدرج من بداية سنوات 90.

لقد انتقل متوسط عدد الطلبة المسجلون سنوياً في قسم علم الاجتماع من 17 طالباً في الفترة التي تفصل دخول 1982 وفترة 1988 إلى 57 طالباً خلال فترة 1989-1996 (جدول رقم 1 و2). كما تضاعف عدد الطلبة تقريباً بأربعة مرات، بينما تطور عدد الأساتذة بصورة طفيفة. إن معدل تأنيث الدراسة في الماجستير في علم الاجتماع عرف هو الآخر تحسناً لينتقل من طالبيين مقابل طالبة واحدة في الفترة الأولى إلى التساوي في الفترة الثانية. أما في علم النفس فقد مثلت الطالبات 66% من عدد طلبة الماجستير خلال فترة 2002-2004.

نظريا، كان ينتظر من عدد المناصب المسموحة سنويا من طرف الوزارة في الماجستير أن تترجم في الواقع بمعدل تاطير جيد ؛ بحيث كان ينتظر خلال 90 معدل أستاذ واحد لأقل من أربعة طلبة في قسم علم الاجتماع، ومعدل أستاذ واحد لأقل من طالبين في علم النفس. لكن فمن جهة لم يلتزم الجامعيون في رتبة الأستاذية بصورة متكافئة في تاطير المذكرات : وفي المتوسط فإن حوالي ثلث هؤلاء الأساتذة لم يشاركوا في تاطير المذكرات خلال كل سنوات فترة 1990-1996 وفي كلا القسمين، ولتوضيح عدم التكافئ بمثال. تلاحظ الباحثة بان "خلال فترة 1993-1996 أطرَ أستاذين 64% من الطلبة" في احد هذه الأقسام (جدول 6). لكن ومن جهة أخرى فإن التمديد اللامتناهي، ولأبعد من الفترة القانونية لانجاز المذكرة هو الذي سيضخم بصفة مفرطة وفي نفس الوقت اللامساوات في التزام الأساتذة في الإشراف على البحوث وفي معدل التاطير. إن أقلية من الطلبة من ضمن طلبة السنة الثانية للماجستير استطاعت خلال العشريتين الأخيرتين أن تناقش مذكراتها بعد خمس أو ست سنوات في المتوسط من مدة التحضير عوض سنة واحدة قانونية. وكنتيجة لذلك تراكم عدد طلبة الأفواج المتتابة سنة بعد أخرى بصفة غير متساوية عند الأساتذة وبصورة متفاوتة. سعت الباحثة مكثفية بست سنوات من 1991 إلى 1996 حساب تراكم 81 طالبا عند أستاذ واحد (جدول رقم 7). مع التوقع بان اقل من ثلث هؤلاء الطلبة تحصلوا على شهادة الماجستير، وهذا في مدة تحضير تتراوح ما بين أربعة وأحد عشر سنة.

أما في علم الاجتماع، فبالنسبة لدفعات 1984 إلى 1996 فنسجل غياب كلي لعدد الطلبة الذين ينجحون في الأجال القانونية أي في سنتين، أما المردودية فهي 15% بعد أربعة سنوات ؛ لترتفع إلى أكثر من 25% في 1998 و1999 (جدول 9-10-11) تعرف مردودية الماجستير ارتفاعا محسوسا في نهاية 90 مع تطبيق النظام الجديد للدراسات. ولكن الم يتم هذا تحت الضغط المتفاقم لديموغرافيا متراكمة وبأدنى مستوى علمي مطلوب ؟ وهذا ما يدفع بصورة تدريجية إلى الحد من الندرة النسبية لشهادة الماجستير بجدلية التكاثر والتقليل من قيمة هذه الشهادة على الصعيد العلمي والمهني شأنها شأن شهادات التدرج سابقا منذ الثمانينات.

الهوامش

[*] أستاذ في قسم علم الاجتماع - جامعة الجزائر - باحث مشارك
بمركز البحوث في الاقتصاد التطبيقي من اجل التنمية CREAD،
رئيس مشروع بحث، ترجمة الأستاذة عمروني بهجة، أستاذة
بقسم علم الاجتماع - باحثة ب CREAD

[**] عدد مضاعف 62/63 - الثلاثي 4/2002، الثلاثي الأول،
2003.