المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

العدد 2
دجنبر - 2009

ملف

الجامعة والمجتمع

دراسات
- نحو سوسيولوجيا الجامعة المغربية
- حدود منظومة البحث الوطنية : حالة الدراسات الاقتصادية
- الرسائل والأطروحات الجامعية المغربية : دراسة ببيليومترية

حوار مع عبد الحي المودن
- الجامعة المغربية بين إرث الماضي وتحديات المستقبل

مائدة مستديرة
- الدينامية الداخلية للجامعة المغربية
- الجامعة ومحيطها الاقتصادي والاجتماعي
- الجامعة وإنتاج المعرفة في مواجهة منافسة الأنظمة الجامعية الدولية

المدرسة المغربية

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة

المدير المسؤول

عبد اللطيف المودني

مدير التحرير

محمد الصغير جنجار

هيئة التحرير

حماني أقفلي، عبد العالي بنعمور، إدريس بنسعيد، رحمة بورقية، أحمد بوكوس، البشير تامر، إدريس خروز، خديجة شاكر، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي، محمد ملوك، مصطفى المسناوي، عبد اللطيف المودني

اللجنة العلمية

حماني أقفلي، عبد العالي بنعمور، إدريس بنسعيد، محمد بردوزي، رحمة بورقية، أحمد بوكوس، البشير تامر، محمد جسوس، إدريس خروز، محمد الدكالي، مبارك ربيع، محمد الطوزي، خديجة شاكر، عبد السلام الشدادي، عبد الحميد عقار، نور الدين العوفي، أمينة لريني الوهابي، عبد العزيز مزيان بلفقيه، محمد ملوك، مصطفى المسناوي، عبد الحي المودن، عبد الرحمان المودن، عبد اللطيف المودني

سكرتيرة التحرير

مريم لوطفي

الناشر

المجلس الأعلى للتعليم

التحرير، الإدارة والاشتراك

المجلس الأعلى للتعليم، المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،

جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط

ص.ب 6535 الرباط - المعاهد

تلفون : 25 44 77 37 05 - فاكس : 12 46 77 37 05

البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

عنوان الموقع : www.cse.ma

تصميم، إنجاز وطبع

USG

توزيع

سابريس

جميع الآراء الواردة في المجلة تعبر عن وجهات نظر أصحابها ولا تعكس بالضرورة موقف المجلة

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

المملكة المغربية

المجلس الأعلى للتعليم

مجلة فكرية تصدر مرتين في السنة بدعم من المجلس الأعلى للتعليم

المدرسة المغربية

رقم الإيداع القانوني : 2008 PE 0120
رقم الصحافة : 09/21 ص.ح
ردمد : 0947 – 2028

المحتويات

مساهمات باللغة العربية

كلمة العدد 5

دراسات

الرسائل والأطروحات الجامعية المغربية : 1956-2007 دراسة ببليومترية
محمد الصغير جنجار 11

حوار

الجامعة المغربية : إرث الماضي وتحديات المستقبل
عبد الحي المودن 33

ترجمات

الجامعة في قلب اقتصاد المعرفة
بيير فيلتيز 47

نحو سوق دولية للتعليم العالي ؟
كريستين موسلان 63

ذاكرة المدرسة المغربية

علماء المغرب ورهان إصلاح التعليم بجامعة القرويين
آسية بنعدادة 79

قراءات

الجامعة موضوعاً للتأمل والتفكير والنقد
أحمد بوحسن 93

واقع الأداء المعرفي العربي ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة
كمال عبد اللطيف 101

ببليوغرافيا 117

شروط النشر في المجلة 130

كتاب العدد 132

مائدة مستديرة

تقديم
محمد الصغير جنجار 137

المناقشات 139

ردود المحاضرين 152

مساهمات باللغة الفرنسية

كلمة العدد 5

دراسات

نحو سوسيولوجيا الجامعة المغربية
رحمة بورقية 11

حدود منظومة البحث الوطنية : حالة الدراسات الاقتصادية
نور الدين العوفي 57

قراءات

الجامعة كفضاء للتساؤل
علي بنمخلوف 81

شروط النشر بالمجلة 85

كتاب العدد 87

مائدة مستديرة

الجامعة : الدينامية الداخلية والعلاقات مع المجتمع المغربي
عبد العالي بنعمور 91

الجامعة ومحيطها
إدريس خروز 100

الجامعة وإنتاج المعرفة في مواجهة منافسة الأنظمة الجامعية الدولية
نور الدين مؤدب 111

كلمـة العـدد

عبرت هيئة تحرير مجلة المدرسة المغربية في افتتاحية العدد الأول عن وعيها التام بأن الطريق الذي سلكته سيكون صعبا، كما أفصحت عن الأمل في أن تحظى هذه الخطوة الأولى باهتمام مختلف المعنيين بقضايا التربية والتكوين، وأن يقبل الباحثون على دعمها والإسهام في إغناء موادها. ومع صدور العدد الأول، تحقق بعض من هذا الأمل في الترحيب الذي لقيته المجلة، وفي الإقبال عليها من القراء والمهتمين بقضايا المدرسة المغربية. ولا يخلو الإقدام على الخطوة الثانية، بدوره، من أمل أكبر في الارتقاء إلى مستوى الطموح المعبر عنه في أرضية مشروع المجلة، وذلك بجعلها فضاء فكريا رحبا يسهم في بلورة فكر نقدي متعدد، يستوعب مختلف أسئلة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين.

يقارب ملف هذا العدد موضوع «الجامعة والمجتمع». ولقد انكبت أشغال المائدة المستديرة المخصصة لتناوله على تدارس ثلاث إشكاليات هي : الدينامية الداخلية للجامعة في علاقتها بالمجتمع ؛ ثم المحيط الاجتماعي والاقتصادي وتفاعله مع الجامعة ؛ وأخيرا، الجامعة وإنتاج المعرفة في محيط تنافس المنظومات الجامعية الدولية.

بالموازاة مع أشغال المائدة المستديرة، سيجد القارئ ضمن باب «الدراسات» محاولة للتفكير في الشروط النظرية والمنهجية لتأسيس سوسيولوجيا الجامعة المغربية، ودراسة عن حدود ونواقص منظومة البحث العلمي الوطني من خلال نموذج الدراسات الاقتصادية، وكذا عرضا ببيليومتريا لما أنتجه الطلبة الباحثون المغاربة من رسائل وأطروحات جامعية منذ الاستقلال.

يتضمن هذا العدد أيضا بابا جديدا تم تخصيصه للحوار مع الأستاذ عبد الحي المودن حول القضايا الكبرى المتصلة بالجامعة المغربية. كما ارتأت المجلة مواصلة الحفر في ذاكرة المدرسة من خلال نشر الوثيقة المتضمنة لمشروع رابطة علماء المغرب لتطوير التعليم الديني وإقرار جامعية القرويين (1961). وحمل باب القراءات عروضا همت إصدارات وطنية وعربية ودولية حول الجامعة وتحديات بناء مجتمع المعرفة.

وحرصا على توظيف الترجمة باعتبارها وسيلة لنقل المعارف والانفتاح على التجارب الدولية، تم تعريب مقالتين تناولتا بعضا من التحولات والتحديات الكبرى التي تواجه التعليم الجامعي في المجتمعات المعاصرة.

وعملا بالتقليد التوثيقي والإعلامي الذي تسهر المجلة على الالتزام به منذ الإصدار الأول، يتضمن هذا العدد ببيبليوغرافيا منتقاة، تحصي بعضا من أهم الإصدارات المغربية والعربية والدولية المنشورة خلال السنوات الأخيرة، التي تناولت الجامعة من أبعاد وزوايا مختلفة.

ومرة أخرى، فإن الطموح الأساس يتمثل في أن يتمكن هذا العدد الجديد من تعزيز الثقة التي استقبل بها القراء الإصدار الأول، ومن توسيع شبكة الباحثات والباحثين المتعاونين مع المجلة والداعمين لمشروعها.

ملف العدد

الجامعة والمجتمع

الجامعة والمجتمع

عرفت الجامعة المغربية تطورات عميقة ومتعددة منذ إحداث أول جامعة بعد الاستقلال، همت تنظيمها ومكوناتها ومهامها، بحيث جعلت، خلال العقود الثلاثة الأولى، من تكوين الأطر أحدى مهامها الأساسية. هكذا، أسهمت الجامعة، بفعل التزايد المضطرد للخريجين، في تكوين جيل من الأطر المغربية لبت، لعقود متتالية، حاجيات تنمية المجتمع من الأطر الإدارية المؤهلة في مختلف القطاعات، لاستكمال ودعم سياسة المغربة وبناء الدولة المغربية الحديثة.

غير أن التحولات المجتمعية والاقتصادية التي عرفها المجتمع المغربي خلال العقدين الأخيرين، بالإضافة للمتطلبات التنموية المتزايدة للبلاد، وكذا ما أصبحت تفرضه منظومات التعليم العالي على الصعيد الدولي من تنافس، يطرح على الجامعة المغربية اليوم تحديات كبرى تستدعي تجديدا لمهامها ووظائفها ولعلاقتها مع المجتمع. من هذا المنطلق، يمكن أن تشكل الجامعة موضوعا للتحليل والتفكير، عبر ثلاثة مداخل لطرح إشكالات تتعلق بدورها في تفاعل مع المجتمع ومع المحيط الدولي.

إشكالية الدينامية الداخلية للجامعة في علاقتها مع المجتمع:

- هل تضطلع الجامعة اليوم بدورها بوصفها إطارا للاندماج الاجتماعي، وللإسهام في تحصيل المعارف والكفايات بفرص متكافئة، وكذا لإعداد أجيال من الشباب المواطن والمسؤول؟
- هل ما تزال الجامعة السبيل الأمثل للارتقاء الاجتماعي؟
- ما هي القيم التي تكرسها الجامعة اليوم، وهل تحمل معنى ومعالم لآلاف الشباب الذين يرتادونها؟
- إلى أي حد تستجيب الجامعة لانتظارات مكونات المجتمع المغربي، اجتماعيا وسياسيا واقتصاديا، وهل استطاعت بمكوناتها وبالفاعلين المعنيين بها أن تفتح دينامية داخلية جديدة لتستجيب لهذه الانتظارات؟

إشكالية تفاعل المجتمع مع الجامعة:

- هل تعتبر الأطراف من خارج الجامعة، والتي من المفترض أن تكون معنية ومحتضنة للجامعة ومدعمة لها، أطرافا منخرطة في التحول المرغوب فيه للجامعة؟
- وإذا كانت هذه الأطراف تدخل ضمن ما يمكن أن نعتبره نخبة المجتمع، ما هو التصور الذي تحمله هذه النخبة عن الجامعة العمومية ؟

إشكالية إنتاج المعرفة في محيط تنافس المنظومات الجامعية الدولية:

- إلى أي حد تضطلع الجامعة بدورها الفعلي، بوصفها قطبا لحفز الذكاء الفردي والجماعي، وباعتبارها فاعلا في الابتكار والدينامية العلمية والإبداع الثقافي، وبروز النخب الفكرية وتجديدها ببلادنا؟
- إلى أي حد تعتبر الجامعة المغربية مؤهلة للانخراط والتفاعل في محيط دولي متميز بتوحيد المعايير الدولية للتكوين، وبوجود مراكز جامعية دولية للبحث تتوفر على إمكانات مادية كبيرة لإنتاج المعرفة؟
- إلى أي حد تستجيب الهيكلة البيداغوجية للجامعة المغربية لتحديات انفتاح السوق العالمية للشغل في إطار العولمة، باستقطاب أحسن الطلبة، وبتأهيل الرأسمال البشري الجيد، الذي ما أحوج تنمية البلاد إليه؟

دراســـــات

محمد الصغير جنجار

الرسائل والأطروحات الجامعية المغربية : 1956-2007 دراسة ببيليومترية

الرسائل والأطروحات الجامعية المغربية : 1956-2007 دراسة بيبليومترية

محمد الصغير جنجار
مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود
للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، الدار البيضاء

في إطار الاهتمام المتزايد الذي صارت تحظى به قضايا البحث العلمي والإنتاج الفكري الجامعي في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية[1]، وتكميلا للبحث المزدوج الذي أنجزه مؤخرا الأستاذ محمد الشرقاوي بشأن منظومة البحث الوطني في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية ، تقدم هذه المقالة عرضا بيبليومتريا لمحتويات قاعدة بيانات بيبليوغرافية أحدثت مؤخرا وخصصت لما أنتجه الطلبة الباحثون المغاربة من رسائل وأطروحات جامعية، منذ الاستقلال وحتى سنة 2007، سواء داخل المغرب أو خارجه[2].

1. الموضوع والمقاربة

إذا كان تقويم البحث العلمي في مجالات العلوم الحقة قد أصبح اليوم مبحثا قائما بذاته، له مناهجه وأهدافه ومعاييره، فإن تقويم الإنتاج العلمي عموما، والجامعي خصوصا، المتصل بمجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، لا يزال يطرح مشكلات منهجية عويصة. بل إن أسس مثل هذا التقويم كثيرا ما تواجه باعتراضات، وأحيانا برفض قاطع من طرف العديد من الفاعلين في الحقول العلمية المذكورة.

ومع أن عملية تقويم الإنتاجات العلمية في هذه التخصصات لا تزال موضوع نقاش، فإن متطلبات وضع سياسات عمومية في مجال البحث العلمي على المستوى الوطني، والحاجة الميدانية إلى صياغة خطط في مجال التكوين الجامعي تتلاءم وحاجات المجتمع وتستجيب لضرورات تنويع العرض البيداغوجي، كلها أمور تقتضي التوفر على تحليل دقيق لمكونات ودينامية البحث في

مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية. كما أن إصلاح نظام الدكتوراه وتحسين جودة «التكوين بالبحث» يتطلبان معرفة شاملة بما تراكم من رصيد علمي، منذ نشأة الجامعة الوطنية، إن نحن أردنا إرساء مهمة تكوين أجيال جديدة من الأساتذة الباحثين على أسس مبتكرة.

ومن ثم، فإن إعداد أدوات بيبليوغرافية إحصائية بما أنتجه الطلبة-الباحثون المغاربة، يعد خطوة أولى على هذا المسار التقويمي. كما أن التحليل الكمي للمعطيات، واستقراء دينامية الإنتاج العلمي من رسائل وأطروحات، كفيل بأن يساهم في وضع خارطة لحقل التكوين-البحث تبرز معالم التخصصات التي تعنينا هنا. ثم إن البيانات الكمية الأولية التي توفرها المقاربة البيبليومترية تستمد فائدتها من كونها تثير الأسئلة، وتساعد على صياغة الإشكاليات والفرضيات التي تتصدى لها المقاربات النوعية، سواء منها العامة أو تلك المنصبة على حقل معرفي محدد.

وبما أن الدراسات الكمية للإنتاج المغربي من الرسائل والأطروحات في العلوم الاجتماعية والإنسانية هو مبحث قيد التشكل، وفي انتظار التوفر على مصادر معلومات أكثر تفصيلا (تضمن بالإضافة إلى المعطيات البيبليوغرافية إمكانية الولوج إلى النصوص)[3]، فإننا سنكتفي هنا بعرض وتحليل النتائج الأولية التي تقدمها لنا قاعدة بيانات مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية بالدار البيضاء، وذلك باستجلاء السمات البارزة التي طبعت إنتاج المغاربة من الرسائل والأطروحات الجامعية خلال الخمسين سنة الأخيرة، والحقب الأساسية التي عرفها تطور هذا الإنتاج، والدينامية التخصصية واللغوية التي ميزته، وتفاعل الداخل والخارج في تكوين النخب الجامعية المغربية. كما سنحاول عقد بعض المقارنات، وطرح بعض التساؤلات التي تسمح بها مقاربة بيبليومترية لا تدعي تقويم محتويات الإنتاج موضوع التحليل، كما لا تناقش مناهجه ولا إشكالياته. غايتنا هو أن نستثمر المعطيات البيبليوغرافية المتوفرة حاليا، من أجل تحويل المشهد الحالي الذي قد يبدو متشظيا وغامضا، إلى واقع يتسم بحد أدنى من المقروئية ؛ واقع قابل للتقويم والترشيد والتوجيه من طرف الفاعلين المسؤولين على قطاع التكوين والبحث الجامعي.

2. الرسائل والأطروحات الجامعية : مصادر المعلومات

يعلم المتتبعون للحقل الجامعي الوطني أن المغرب لا يتوفر على سجل مركزي يحصي كل المعلومات المطلوبة عن الرسائل والأطروحات الجامعية المسجلة والمناقشة في مختلف مؤسسات التعليم العالي بالبلاد. وفي مقابل هذا النقص الواضح، نتوفر على مجموعة من مصادر المعلومات المفيدة، والتي تظل مع ذلك ناقصة من نواحي متعددة (انظر البيبليوغرافيا المثبتة في آخر هذه الدراسة).

وتتوزع هذه المصادر كالآتي :

- فهارس المؤسسات الجامعية المحلية : وحدها كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط دأبت على تحيين قوائم الرسائل والأطروحات الجامعية التي تناقش في رحابها. أما باقي المؤسسات الجامعية المغربية، فهي إما لا تنشر قوائم الرسائل التي ينجزها طلبتها، أو تعد لوائح غير منتظمة تشوبها الكثير من النقائص، سواء في البيانات المتعلقة بالوصف البيبليوغرافي، أو الخلط الذي كثيرا ما يحصل بين الرسائل المسجلة وتلك التي نوقشت ونال أصحابها درجات وشهادات جامعية.

- الفهارس الخاصة التي تنجزها جمعيات أو أشخاص مثل «فهرس الأطروحات والرسائل» الذي أصدرته الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر سنة 1987، أو تلك التي أعدها الأستاذ عمر أفا وصدرت عن كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط. أما الأول فكان شاملا لكل العلوم وأحصى ما أنجز إلى حدود سنة 1984، ولم يتجاوز حجم الرسائل والأطروحات المتصلة بالآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية التي ذكرها، الألف عنوان. أما فهارس الأستاذ عمر أفا، فتعتمد سجلات كليات الآداب بالمغرب بحيث تحصي الرسائل والأطروحات المسجلة والمناقشة.

- الفهارس الإلكترونية : مثل القرص المدمج الذي أعدته «وحدة التكوين والبحث في نظريات القراءة ومنهجياتها» بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، بنمسيك – الدارالبيضاء، وهو مصدر يرصد قرابة 4695 رسالة مسجلة ما بين 1962 و1996، نوقشت من بينها 1709 رسالة.

- فهارس الرسائل والأطروحات في الجامعات الأجنبية : ومنها المجلد الذي أعده معهد البحوث والدراسات حول العالم العربي الإسلامي (إيكس أون بروفاس) بخصوص الرسائل الجامعية المنجزة حول المغرب، ويضم وصفا بيبليوغرافيا لـ 1441 رسالة نوقشت ما بين 1973 و1987، أغلبها من تأليف طلاب باحثين مغاربة. كما صدرت بفرنسا فهارس مختلفة بعضها يركز على تخصص دقيق، وبعضها الآخر يغطي مجالات واسعة. ولعل أهم تلك المصادر هو «فهرس الرسائل الجامعية التي نوقشت بفرنسا» والصادر سنة 2001 عن الوكالة البيبليوغرافية للتعليم العالي، في قرص مدمج يوفر البيانات المخزنة في السجل المركزي الفرنسي الخاص بالرسائل والأطروحات الجامعية. إلا أن هذه الأداة البيبليوغرافية الجامعة لا تتضمن أية إشارة إلى جنسية مؤلف الرسالة الجامعية، مما يصعب معه وضع ضبط دقيق لإنتاج الطلبة الباحثين المغاربة في الجامعات الفرنسية.

لكن تعدد المصادر المنشورة داخليا من طرف مؤسسات التعليم العالي أو الصادرة عن الخواص، وكذلك تلك المتداولة على المستوى الخارجي، لا يسمح، بحكم تضارب أساليب الفهرسة وعدم تجانس بياناتها، بتوفير مادة بيبليوغرافية تستجيب لمعايير الوصف البيبليوغرافي الدقيق، ومن ثم تكون كفيلة بإجراء دراسات بيبليومترية وإنجاز مقارنات وتتبع دينامية البحث العلمي الجامعي المغربي سواء داخل المؤسسات الجامعية الوطنية أو الأجنبية.

3. قاعدة بيانات مكتبة مؤسسة الملك عبد العزيز بالدار البيضاء

انطلاقا من الوضع المشار إليه، عمدت مكتبة مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية، إلى إعداد قاعدة بيانات بيبليوغرافية خصصت لرصد أقصى ما يمكن من الرسائل والأطروحات التي أعدها الطلبة الباحثون المغاربة وناقشوها ونالوا بمقتضاها درجات جامعية، سواء داخل مؤسسات التعليم العالي بالمغرب أو خارجه. وقد استغرق إعداد هذه الأداة البيبليوغرافية ثلاث سنوات (2005-2007). تمت العملية وفق خطة العمل الآتية :

- تجميع مختلف المصادر البيبليوغرافية، سواء منها تلك المتعلقة مباشرة بالرسائل الجامعية المغربية (داخل وخارج المغرب)، مثل فهارس وقوائم المؤسسات الجامعية، أو المصادر البيبليوغرافية الموضوعاتية التي ترصد بشكل غير مباشر وضمن قوائم عامة هذا الصنف من الإنتاج العلمي.

- استخدام قواعد البيانات الأجنبية، سواء منها تلك المتوفرة على شبكة الأنترنيت أو المحمولة على أقراص مدمجة.

- مراسلة كل المؤسسات الجامعية المغربية وإقامة تواصل مباشر مع المسؤولين على وحدات التوثيق بها، بغية تحصيل أكبر قدر من المعلومات عن الرسائل والأطروحات الجامعية المنجزة بها.

- فحص جودة البيانات وتدقيقها، واستكمال المعلومات الناقصة، وتصحيح أسماء المؤلفين والمشرفين العلميين، وتواريخ إيداع ومناقشة الرسائل، وتحديد التخصصات مع ضمان التجانس والتناسق في الأسماء (المؤلفين، المؤطرين، المؤسسات الجامعية، الشهادة أو الدرجة الأكاديمية، لغة الرسالة، الخ.) والتحقق من الجنسية المغربية لمؤلف الرسالة.

- إسناد مهمة مراجعة مضامين قاعدة البيانات لفعاليات أكاديمية مغربية بغية الاستفادة من خبرتها في تنقيح المادة البيبليوغرافية، وتوفير الشروط الضامنة للحد الأدنى من الجودة والمصداقية التوثيقية.

في يناير 2008، أصدرت المؤسسة حصيلة هذا العمل في شكل قرص مزدوج اللغة (عربي/ فرنسي) قدمت فيه البيانات البيبليوغرافية على شكل قاعدة معلومات تسمح بإجراء أبحاث بيبليوغرافية بسيطة (بمفتاح واحد) أو مركبة (بعدة مفاتيح). كما تمنح المستعمل فرصة طبع نتائج أبحاثه أو الاحتفاظ بها بمثابة ملفات إلكترونية، مع عرض للمعلومات بصيغ مختلفة تستجيب لحاجات الباحث ولمتطلبات المهنيين من مكتبيين وإعلاميين.

تتوزع بيانات كل تسجيلة إلى مجموعة حقول، هي : الاسم الكامل للمؤلف، الاسم الكامل للمشرف على العمل، عنوان الرسالة أو الأطروحة، المدينة الجامعية، المؤسسة الجامعية، سنة مناقشة الرسالة، التخصص العلمي، الدرجة الجامعية، البلد، لغة الرسالة أو الأطروحة، جنس المؤلف.

4 . نظرة عامة على مكونات قاعدة البيانات

تحتوي هذه القاعدة على وصف بيبليوغرافي مفصل لـ 9679 رسالة وأطروحة جامعية أنجزت داخل المغرب أو خارجه ما بين 1956 و2007، وتغطي مختلف الحقول المعرفية التي تندرج ضمن العلوم الإنسانية والاجتماعية، كما تتوزع جغرافيا كالآتي :

- الرسائل المعدة في الجامعات المغربية : 7132 عنوان،
- الرسائل المعدة في الجامعات الفرنسية : 2321 عنوان،
- الرسائل المعدة في جامعات أخرى : 226 عنوان.

يتضح من خلال البيانات المقدمة في الجدول رقم 5 حول «تطور إنتاج رسائل وأطروحات المغاربة بالمغرب وفي الخارج» أن التقاطب مغرب-فرنسا الذي تحكم في مسار تكوين النخب الجامعية المغربية منذ الاستقلال، عرف ذروته خلال عقد الثمانينيات، ليتحول بعد ذلك لفائدة التكوين الوطني، حيث أن الرسائل والأطروحات المنجزة في الجامعات المغربية شكلت 95% من مجموع ما أعد من رسائل وأطروحات في السنوات الأخيرة (2000-2007).

بالموازاة مع مغربة التكوين الجامعي، يلاحظ أن التقاطب بين لغتي العمل الرئيسيتين، العربية (49.63%) والفرنسية (43.83%) لا يزال قائما على المستوى العام، اعتبارا لكون التكوين والبحث الجامعي يظل كليا أو جزئيا باللغة الفرنسية في مجموعة من التخصصات، مثل الاقتصاد وتدبير المقاولات، والجغرافيا والسوسيولوجيا-أنتروبولوجيا، العلوم السياسية، القانون، اللسانيات أو علوم الإعلام (جدول 1).

جدول 1 : رسائل وأطروحات المغاربة موزعة حسب التخصصات / اللغات

التخصص	الرسائل باللغة العربية	الرسائل باللغة الفرنسية	الرسائل باللغة الإنجليزية	الرسائل باللغات الأخرى	المجموع
الدراسات الأدبية	1412	382	128	92	2014
القانون	906	818	1	2	1727
الاقتصاد	47	1291	12	1	1351
الدراسات الإسلامية	912	1			913
اللسانيات	246	375	177	61	859
التاريخ	489	206	6	17	718
الجغرافيا	232	458	4	2	696
علم الاجتماع – الأنتروبولوجيا	97	213	9	2	321
العلوم السياسية	108	203	1		312
التربية	106	66	7	7	186
الفلسفة	133	32	5	2	172
علم النفس	69	62		1	132
علوم الإعلام	47	78	1	6	132
الديموغرافيا	-	29			29
التهيئة الحضرية والهندسة المعمارية	-	15	3	2	20
الأركيولوجيا والفنون	-	14	1	1	16
تخصصات غير محددة	-	-	-	-	78
المجموع	4804	4243	355	196	9679

تتوزع الرسائل حسب الدرجات الجامعية كالآتي :

جدول 2 : توزيع رسائل وأطروحات المغاربة حسب اللغة والدرجة الجامعية

الدرجة الجامعية	العربية	الفرنسية	اللغات الأخرى	المجموع
دكتوراه الدولة وما يعادلها	1134	647	131	1912
دكتوراه السلك الثالث وما يعادلها	2777	2541	421	5739
الدكتوراه الوطنية وما يعادلها	897	928	203	2028
المجموع	4808	4116	755	9679

كما يتضح من خلال استخدام متغير «النوع الاجتماعي» في قراءة العينة التي بين أيدينا، أن الإناث لم ينجزن سوى 19،83% من مجموع الرسائل والأطروحات، وهو أمر يبدو مفارقا إذا استحضرنا التنامي المتواصل لأعداد الفتيات في مختلف شعب العلوم الإنسانية والاجتماعية بمختلف الجامعات المغربية ؛ مما يدل على أن نسبة كبيرة من الطالبات يتوقفن عن الدراسة في نهاية الأسلاك الأولى، ولا يخضن مغامرة البحث الجامعي المتقدم. وهكذا تتضاءل نسبة الإناث بقدر ما تعلو قيمة الدرجة الجامعية : الدكتوراه الوطنية (26،87%) ؛ دكتوراه الدولة في النظام القديم (12،23%). وعلى الرغم من التقدم الذي حققه حضور الإناث في مجال التكوين-البحث خلال عقدي الثمانينيات (17،05%) والتسعينيات (22،04%)، فالواضح أن السنوات الأخيرة شهدت توقفا لهذا النمو، إذ لم تتجاوز نسبة الإناث 22،84% خلال الفترة الممتدة من 2000 إلى 2007.

جدول 3 : التطور الزمني لأعداد رسائل وأطروحات المغاربة المنجزة حسب النوع الاجتماعي

الفترة الزمنية	الذكور	الإناث	النسبة- إناث	المجموع
قبل 1970	40	-	% 0.00	40
1979-1971	491	39	% 7.35	530
1989-1980	2366	468	% 17.05	2834
1999-1990	3078	870	% 22.04	3948
2007-2000	1723	510	% 22.84	2233
المجموع	7698 (%80.32)	1887 (%19.68)		9585

يبدو من خلال الجدول رقم 4، الذي يمزج متغيري اللغة والنوع الاجتماعي، أن الإناث أكثر إقبالا على استخدام اللغات الأجنبية (خصوصا الفرنسية) بنسبة 57.28%، بينما لا يستخدم الذكور اللغات الأجنبية في أبحاثهم الجامعية سوى بنسبة 49%.

جدول 4 : توزيع رسائل وأطروحات المغاربة حسب اللغات المستعملة والنوع الاجتماعي

النوع الاجتماعي	العربية	الفرنسية	اللغات الأخرى	المجموع	النسبة
الذكور	3998	3207	493	7698	% 80.17
الإناث	811	979	115	1905	% 19.83
المجموع	4809	4186	608	9603	% 100

كما تقبل الإناث على تخصصات محددة بنسبة تفوق متوسط حضورهن في الإحصائيات العامة حول إعداد الرسائل والأطروحات الجامعية (19،83%). يأتي على رأس تلك التخصصات الفنون والأركيولوجيا (62،50%) ؛ الديموغرافيا (38%) ؛ علم النفس (30،30%) ؛ اللسانيات (28%) ؛ علوم الإعلام (28%) ؛ الدراسات الأدبية (24،62%) ؛ علم الاجتماع والأنتروبولوجيا (23%) ؛ الاقتصاد (20،87%)، وهي في أغلبها تخصصات تفترض استخدام اللغات الأجنبية بصفة جزئية أو كلية. ويقل إقبال الإناث على تخصصات أخرى من قبيل التهيئة الحضرية والهندسة المعمارية (5%) ؛ الفلسفة (14%) ؛ القانون (14%) ؛ الدراسات الإسلامية (15%) أو الجغرافيا (15،60%).

5 . تطور إنتاج المغاربة من الرسائل والأطروحات الجامعية

عند فحص إنتاج المغاربة من الرسائل والأطروحات الجامعية خلال الخمسين سنة الأخيرة، في الحقول المعرفية التي تعنينا هنا (العلوم الاجتماعية والإنسانية)، نلاحظ من خلال طبيعة هذا الإنتاج ووتيرته، أنه يتوزع عبر ثلاث مراحل زمنية، لكل واحدة منها خصائصها، وهي :

1.5. مرحلة التأسيس (1956-1979) : تمتد هذه المرحلة من أواسط الخمسينات مع نشأة الجامعة المغربية إلى متم عقد السبعينات من القرن العشرين. وتوفر لنا قاعدة البيانات عينة مكونة من 530 رسالة وأطروحة جامعية، أعد ثلثها في الجامعات الفرنسية، بينما يتوزع الباقي ما بين جامعة محمد الخامس-الرباط، التي حظيت بأكبر حصة، أي 348 عنوانا، جامعة الحسن الثاني-الدار البيضاء بـ17 عنوانا فقط، وأخيرا جامعة محمد بن عبد الله-فاس الحديثة النشأة بـ7 عناوين. وإذا كانت جامعة الدار البيضاء قد غلب عليها التوجه نحو العلوم الاقتصادية، فإن جامعة فاس بدت في هذه الفترة وكأنها تخصصت في البحث الأدبي. أما جامعة الرباط، وبحكم قدمها النسبي، فإنها تقدم لنا فهرسا متنوعا إلى حد ما، رغم احتلال الدراسات القانونية (201 عنوانا) مكانة مركزية بين مختلف التخصصات المعتمدة في الجامعة خلال هذه الحقبة. مع ذلك، يبدو أن النواة الأولى من الأبحاث المتخصصة في حقول متنوعة مثل الدراسات الأدبية واللسانيات

والفلسفة والسوسيولوجيا والتاريخ والعلوم السياسية وعلم النفس، تشكلت بداية في جامعة محمد الخامس خلال هذه الحقبة. كما ساهمت دار الحديث الحسنية في إعداد مجموعة من الرسائل المؤسسة لحقل الدراسات الإسلامية بالمغرب (52 عنوانا).

لا جدال في أن نسبة عالية من الأساتذة الذين أطروا الأبحاث الجامعية المنجزة خلال هذه الفترة، تلقوا تكوينهم في الجامعات الفرنسية، بينما يلاحظ أن أعداد الباحثين المغاربة الذين تكونوا في جامعات المشرق العربي ظل محدودا طيلة الخمسين سنة الأخيرة، كما تدل على ذلك الإحصائيات المتعلقة بالبلدان التي درس بها الطلبة-الباحثون المغاربة. من ثم، يمكن القول إن تأسيس العلوم الإنسانية والاجتماعية في الجامعة المغربية كان إلى حد بعيد تحت تأثير المدرسة الفرنسية.

جدول 5 : تطور إنتاج رسائل وأطروحات المغاربة بالمغرب وفي الخارج

الفترة الزمنية	الرسائل والأطروحات المنجزة في الجامعات المغربية	الرسائل والأطروحات المنجزة في الجامعات الأجنبية	المجموع	متوسط الرسائل والأطروحات المنجزة سنويا
قبل 1970	27	13	40	
1979-1971	347	183	530	53.0
1989-1980	1409	1443	2852	285.20
1999-1990	3164	781	3948	394.80
2007-2000	2123	110	2233	279.12
رسائل غير مؤرخة	-	-	76	-
المجموع	(%73) 7070	(%27) 2530	9679	

2.5. مرحلة التوسع (1980-1989) : تقدم لنا قاعدة البيانات عن هذه الفترة عينة من الرسائل والأطروحات الجامعية تبلغ 2852 عنوانا. لكن الأهم من هذا أن عقد الثمانينات يشكل لحظة خاصة في تطور البحث والتكوين الجامعي، لعل من خصائصها ما يلي :

- اعتماد الدولة لسياسة البعثات الطلابية إلى الخارج بغية تسريع وتيرة تكوين الأطر الجديدة. يتجلى هذا في كون عدد الرسائل والأطروحات المعدة خارج المغرب (1443 عنوانا) فاق خلال هذا العقد عدد تلك المنجزة في الجامعات المغربية (1409 عنوانا).

- تكريس حضور اللغات الأجنبية، خصوصا الفرنسية، في التكوين الجامعي والبحث العلمي، بحيث أن عدد الرسائل والأطروحات المعدة باللغة العربية لم يشكل سوى 28% (804 عنوانا). بينما كانت الرسائل المعدة باللغات الأجنبية داخل المغرب وخارجه تعادل نسبة 72% (2048 عنوانا).

- تنوع الحقول المعرفية التي نالت اهتمام الطلاب المغاربة، على الرغم من كون التخصصات الكلاسيكية الثلاثة التي أطرت الدراسات الجامعية المغربية منذ التأسيس، أي القانون (625 عنوانا)، الاقتصاد (151 عنوانا)، والدراسات الأدبية (343 عنوانا)، مثلت لوحدها نسبة 55% مما أنجزه المغاربة من أبحاث خلال هذا العقد.

3.5. مرحلة المغربة والتعريب (1990-2007) : إن فحصا سريعا لعينة الرسائل والأطروحات التي تقدمها لنا قاعدة البيانات المنجزة في هذه المرحلة الأخيرة، يسمح باستخلاص النتائج الآتية :

- الارتفاع المحسوس في وتيرة إنتاج الطلبة-الباحثين المغاربة، نظرا لكون هذه الفترة، مع قصرها (17 سنة)، تقدم 64% مما أنتج منذ نشأة الجامعة المغربية، أي 6178 عنوانا.

- مغربة الإنتاج الجامعي : على العكس من عقد الثمانينيات، شهد عقد التسعينيات والسنوات التي تلته (2000-2007) ارتفاعا مهما في أعداد الطلبة الباحثين المسجلين في الجامعات المغربية، التي تعددت هي الأخرى وامتدت خارج محور الرباط-الدار البيضاء. هذا ما تعكسه أرقام الإنتاج المحلي : 5287 عنوانا، أي 86% من مجموع الرسائل الجامعية التي أنجزت خلال هذه الفترة، مقابل 891 رسالة وأطروحة أعدها الطلاب المغاربة خارج المغرب (14%).

- انقلاب موازين قوى لغات العمل الأساسية : بالموازاة مع التوجه القوي نحو مغربة التكوين والبحث الجامعي، انقلبت موازين القوى اللسانية التي سادت في عقد الثمانينيات. هكذا أصبحت اللغة العربية أداة البحث الجامعي بنسبة 62% (3824 عنوانا)، بينما تراجعت اللغات الأجنبية، خصوصا الفرنسية، من 72% كما كان الأمر في الثمانينيات إلى 38% (2354 عنوانا).

- تصاعد الاهتمام بالدراسات الإسلامية : إلى جانب المغربة والتعريب، يلاحظ من خلال العينة المذكورة، تنامي أعداد الرسائل الجامعية في حقل الدراسات الإسلامية، التي انتقلت من تخصص هامشي كما كان الحال في الثمانينيات (73 عنوانا) إلى حقل معرفي رئيسي (786 عنوانا) ينافس الدراسات الأدبية (1539 عنوانا) والدراسات القانونية (855 عنوانا)، ويتجاوز الأبحاث الاقتصادية (718 عنوانا).

- النمو المعاق للعلوم الاجتماعية : إذا كان عقد الثمانينيات قد شهد بروز حقول تخصصية جديدة في الوسط الجامعي المغربي بفضل سياسات البعثات العلمية للخارج، حيث ظهرت رسائل وأطروحات في الجغرافيا والدراسات العمرانية والسوسيولوجيا والأنتروبولوجيا، وتزايد أعداد الأبحاث في العلوم السياسية والفلسفة وعلم النفس إلى جانب علوم الآثار وتاريخ الفن، فإن هذه التخصصات الجديدة عرفت نوعا من تعثر النشأة إثر تحول التكوين الجامعي نحو المغربة والتعريب. يتجلى ذلك من خلال بطء النمو الذي عرفته تلك الحقول المعرفية بالنظر إلى أعداد الرسائل والأطروحات الجامعية المغربية التي أنجزت ضمنها على امتداد السبع عشرة سنة الأخيرة : الجغرافيا (397) ؛ السوسيولوجيا والأنتروبولوجيا (144) ؛ العلوم السياسية (140) ؛ علوم التربية (124) ؛ الفلسفة (120) ؛ علم النفس (63)، بينما كادت تختفي الأبحاث في تاريخ الفن وعلم الآثار.

6. مواطن تكوين النخب الجامعية المغربية

تسمح قاعدة البيانات بتسليط الضوء على موضوع التوزيع الجغرافي للمؤسسات الجامعية التي تكونت فيها النخب العلمية المغربية خلال الخمسين سنة الأخيرة. هكذا، فإن استخدام مفتاح بلد المؤسسة الجامعية التي أنجزت بها الرسالة أو الأطروحة، يضعنا أمام التوزيع الآتي :

جدول 6 : رسائل وأطروحات المغاربة موزعة حسب البلد الذي أعدت فيه

البلد	عدد الرسائل والأطروحات	النسبة المئوية
المغرب	7132	73،68
فرنسا	2321	24،00
البلدان الأوربية الأخرى	144	1،47
الولايات المتحدة الأمريكية وكندا	58	0،59
البلدان العربية	9	0،09
البلدان الإفريقية	1	0،03
بلد المناقشة غير محدد	14	0،14
المجموع	9679	100

يقدم لنا الجدول رقم 6 صورة عامة تبين أن 73،68%، من الرسائل والأطروحات الجامعية للطلبة الباحثين المغاربة تنجز داخل الجامعات المغربية. وعلى الرغم من النقص الذي يشوب معرفتنا الحالية بما أنجز وينجز من رسائل جامعية خارج القطب المغرب-فرنسا (97،68% من مجموع العينة) نظرا لندرة المعلومات المتوفرة بهذا الخصوص، فإن المعطيات التي بين أيدينا لها دلالة فعلية، وتسمح باستخلاص التوجهات الكبرى الآتية :

- شكلت الجامعات الفرنسية الفضاء الأكاديمي الخارجي الرئيسي لتكوين النخب العلمية المغربية، خصوصا في مرحلة تأسيس الجامعة المغربية (الستينات والسبعينات) ثم في عقد الثمانينيات الذي شهد تكثيف سياسة البعثات الطلابية إلى الجامعات الفرنسية. لكن، ومنذ مطلع التسعينيات، بدأ دور الجامعة الفرنسية يتراجع لفائدة تكوين محلي.

- لا تلعب البلدان الانجلوسكسونية (الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا على وجه الخصوص) سوى دور هامشي جدا في تكوين الطلبة الباحثين المغاربة الذين يشتغلون في حقول العلوم الإنسانية والاجتماعية.

- ليس هناك أي تلازم بين التوجه نحو تعريب التكوين والبحث العلمي في الحقول التي تعنينا وإقبال الطلبة المغاربة على الدراسة في الجامعات العربية. هذا ما يتضح من خلال قلة الرسائل الجامعية المنجزة في جامعات المشرق العربي.

- لا يكاد يوجد، بالاستناد إلى المعطيات المتوفرة بقاعدة البيانات، أي تأثير للجامعات الإفريقية في تكوين الطلبة الباحثين المغاربة.

أما على المستوى الداخلي، فيلاحظ تمركز كبير لوظائف تكوين الباحثين، حيث أن أربع مؤسسات جامعية موزعة بين ثلاث مدن (الرباط والدار البيضاء وفاس) تستحوذ على 74% من الإنتاج المحلي من الرسائل والأطروحات. وذلك ما يوضحه الجدول أسفله :

جدول 7 : توزيع الرسائل والأطروحات المعدة محليا حسب المؤسسات الجامعية

المؤسسة الجامعية	عدد الرسائل والأطروحات	النسبة المئوية
كلية الآداب (الرباط)	2437	34.16
كلية العلوم القانونية والاقتصادية (الرباط)	1272	17.83
كلية العلوم القانونية والاقتصادية (الدار البيضاء)	861	12.00
كلية الآداب ظهر المهراز (فاس)	713	10.00
باقي المؤسسات الجامعية المغربية	1849	26.01
المجموع	7132	100

7. أنماط البحث-التكوين : حالة «الدراسات الإسلامية»

عند فحص دينامية مختلف التخصصات العلمية داخل الجامعة المغربية من خلال تتبع وتيرة إنتاج الرسائل والأطروحات الجامعية، تشد انتباه الملاحظ العناصر الثلاثة الآتية :

- الحضور المتواصل لثلاثة تخصصات منذ نشأة الجامعة المغربية، باعتبارها صارت تقاليد أكاديمية راسخة، وهي : الدراسات الأدبية، القانون والاقتصاد.

- تعثر باقي التخصصات العلمية الأخرى بدرجات متفاوتة حيث ظل بعضها هامشيا (علم الآثار، تاريخ الفن والديموغرافيا)، بينما يتضاءل حضور بعضها الآخر (الفلسفة، علم النفس، علم الاجتماع والعلوم السياسية، الجغرافيا والتاريخ).

- الاستثناء الذي تشكله الدراسات الإسلامية منذ أن أصبحت تخصصا علميا يدرس في كليات الآداب والعلوم الإنسانية، حيث عرفت دينامية خاصة جعلتها تحتل المرتبة الثالثة من حيث عدد الرسائل والأطروحات المنجزة داخل المغرب (785 عنوانا) في الفترة الممتدة ما بين 1990 و2000، وراء كل من الدراسات الأدبية (1458 عنوانا) والدراسات القانونية (791 عنوانا).

جدول 8 : ثلاثة نماذج للإشراف العلمي

مجالات البحث / المعطيات	الاقتصاد	الفلسفة	الدراسات الإسلامية
إسم الأستاذ المشرف	فتح الله ولعلو	محمد سبيلا	محمد روكي
تاريخ مناقشة أول رسالة جامعية بإشرافه	1974	1990	1994
تاريخ مناقشة آخر رسالة جامعية بإشرافه	2005	2007	2007
لغة العمل الرئيسية	الفرنسية	العربية	العربية
خبرة التأطير العلمي بالسنوات	31 سنة	17 سنة	13 سنة
عدد الطلبة المؤطرين	49	22	55
عدد الرسائل والأطروحات المنجزة	51	26	55
معدل الرسائل المؤطرة سنويا	1،64	1،52	4،23
عدد الإصدارات العلمية المنجزة من طرف الطلبة بعد حصولهم على الدكتوراه	186 (من بينها 40 كتابا)	122 (من بينها 51 كتابا)	11 (من بينها كتابين)
معدل إصدارات الطلبة	3،79	5،54	0،20
عدد الطلبة بدون إصدارات	25 (%51)	11 (%50)	48 (%87،27)

من ثم، يمكن اعتبار تخصص الدراسات الإسلامية نوعا من العلامة البارزة المميزة للمرحلة الأخيرة من تطور الإنتاج المغربي من الرسائل والأطروحات الجامعية، والتي وصفناها بمرحلة مغربة وتعريب التكوين والبحث الجامعي الوطني، وهو تخصص يتميز بما يلي :

- تخصص حديث العهد، حيث أن جل الرسائل والأطروحات المرتبطة بمجال الدراسات الإسلامية أنجزت بعد سنة 1990.

- حقل معرفي محلي، حيث أن مجموع الرسائل والأطروحات، باستثناء واحدة، أنجزت في كليات الآداب بالمغرب.

- تخصص لا يعتمد لغة أخرى غير العربية، مع ما يواكب هذا من اختيارات بيداغوجية ومنهجية وإيبستمولوجية. هكذا فإن أعمال تحقيق التراث المخطوط (150 رسالة)، مثلا، تشكل نسبة 16،42% من مجموع الأبحاث المنجزة.

- الجهد الاستثنائي الذي يبذله المؤطرون العلميون للإشراف على أكبر عدد ممكن من الرسائل والأطروحات، حيث نلاحظ من خلال الجدول رقم 8 أن أستاذ الدراسات الإسلامية يشرف على ثلاثة أضعاف عدد الأبحاث التي يؤطرها زملاؤه في شعبتي الاقتصاد والفلسفة مثلا.

- تخصص موجه لنيل الدرجات الجامعية بالأساس، حيث أن معدل نشر خريجي الشعبة يعد ضعيفا جدا 0،20% (جدول 8) بالمقارنة مع خريجي الشعب الأخرى[4]. هكذا، فإن نسبة الحاصلين على الدكتوراه «تخصص دراسات إسلامية»، والذين لم ينشروا ولو مقالة واحدة، تتجاوز 87%، بينما تتراوح هذه النسبة بين 51% في العلوم الاقتصادية و50% في الفلسفة.

إحالات بيبليوغرافية

1. انظر القرص المدمج الصادر عن وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي (باللغة الفرنسية) في يونيو 2009، تحت عنوان اللقاء الوطني حول تقديم نتائج الدراسة التقويمية للبحث في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية بالمغرب. يضم القرص تقريرين هما : تقرير عن نتائج البحث النوعي الذي أجري حول عينة من 1643 أستاذ جامعي ؛ والتقرير حول نتائج البحث البيبليومتري الذي يقدم قراءة للإحصائيات المتصلة بإصدارات الأساتذة الجامعيين. كما يتضمن القرص تقارير لباحثين يعرضون فيها رؤيتهم وتحليلهم الشخصي لحقول معرفية محددة.

2. يتعلق الأمر بالفهرس الإلكتروني المحمول على قرص مدمج، الذي أعدته ونشرته مؤسسة الملك عبد العزيز آل سعود للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية تحت عنوان : رسائل جامعية، الدار البيضاء، 2007.

3. ذلك ما يهدف إلى تحقيقه برنامج «توبقال» الذي يعده المعهد المغربي للإعلام العلمي والتقني (IMIST) التابع للمركز الوطني للبحث العلمي والتقني، ويتمثل في إحداث فهرس وطني للرسائل والأطروحات مع ضمان الأرشفة الإلكترونية للنصوص.

4. لإنجاز هذه المقارنة، استخرجنا قائمة الطلبة الباحثين في التخصصات الثلاثة (الاقتصاد، الفلسفة والدراسات الإسلامية) وبحثنا في قواعد البيانات الوطنية (كتب، مقالات، مساهمات في ندوات علمية) عن إنتاجهم العلمي قبل وبعد الرسالة.

مصادر بيبليوغرافية

- فهرس الأطروحات والرسائل التي نوقشت في الكليات والمعاهد والمدارس العليا المغربية منذ تأسيس الجامعة إلى سنة 1984، الرباط : الجمعية المغربية للتأليف والترجمة والنشر، 1987، 374 ص.
- أفا، عمر، دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المسجلة بكليات الآداب بالمغرب 1961-1994، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996.
- أفا، عمر، دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المسجلة بكليات الآداب بالمغرب، ملحق 1995، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1996.
- أفا، عمر، دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المسجلة بكليات الآداب بالمغرب، ملحق 1996، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 1998، 176 ص.
- أفا، عمر، دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المسجلة بكليات الآداب بالمغرب، ملحق 1997، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2000، 184 ص.
- أفا، عمر، دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المسجلة بكليات الآداب بالمغرب، 1998-2003، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2006، 342 ص.
- دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المناقشة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، 1964-2007، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2008.
- *Le catalogue des thèses soutenues dans les universités françaises*, CD-Rom, Edition 2001, Ministère de la recherche et de l'enseignement, Agence bibliographique de l'enseignement supérieur.

- Le CD-Rom, Faculté des lettres et des sciences humaines de Ben M'sik-Casablanca, Unité de formations et de recherches sur les théories de la lecture et de ses méthodes, 1997.
- *Le monde arabe et musulman au miroir de l'université française* : répertoire des thèses soutenues dans les universités françaises, en sciences de l'homme et de la société, sur le monde arabe et musulman, 1973-1987, 2 vol., Aix-en-Provence : Editions de l'IREMAM, 1989-1991, p. 186-198.
- CHAFI, Mohamed, *Un Siècle de recherche sur le Maroc : répertoire des mémoires et thèses soutenus sur le Maroc en France de 1900 à 1991*, Marrakech : Publications universitaires du Maghreb, 1991.
- *2000 thèses sur le Maghreb soutenues dans les universités françaises entre 1968 et 1994*, Centre d'études et de recherches sur l'urbanisation du monde arabe, Tours, Editions de l'URBAMA, 1994.
- HADJ ALI, Djamel, *Répertoires des thèses et mémoires concernant l'Algérie disponibles à Oran*, Oran : Centre de documentation des sciences humaines, 1981.
- BRULE, Jean Claude, SIGNOLE, Pierre, *« Liste des thèses de géographie soutenues en France sur le Maroc »*, in Revue de géographie du Maroc, n°1-2, 1986, p. 271-285.
- QUILES, Jacqueline, BURGAT, Marie, BRUCHET, Danièle, BIANQUIS, Marie-José, *Le monde arabe et musulman au miroir de l'université française : répertoire des thèses soutenues dans les universités françaises, en sciences de l'homme et de la société, sur le monde arabe et musulman, 1973-1987*, Aix-en-Provence : Editions de l'IREMAM, 1989-1991.
- *Répertoire des thèses et mémoires soutenus à l'Université d'Alger, 1962-1982* : droit, sciences économiques et politiques, Centre de recherche et d'information documentaires en sciences sociales et humaines, Oran.
- MILIANI, Hadj, *Répertoire des thèses et mémoires sur la littérature maghrébine de langue française soutenus dans les universités algériennes et françaises de 1962 à 1982*, Oran : Centre de recherche et d'information documentaire en sciences sociales et humaines, 1984.
- *Répertoire national des thèses en agronomie et sciences connexes*, Chéraga : Ministère de l'agriculture, Centre national de documentation agricole, 1992.
- *Répertoire des mémoires du 3e cycle soutenus à l'I.N.S.E.A., 1976-1997*, Rabat : Institut national de statistiques et d'économie appliquée, 1998.

حوار

عبد الحي المودن

الجامعة المغربية :
إرث الماضي وتحديات المستقبل

الجامعة المغربية:
إرث الماضي وتحديات المستقبل

عبد الحي المودن
جامعة محمد الخامس-أكدال، الرباط
حاوره محمد الصغير جنجار

في جوابه على أسئلة «المدرسة المغربية»، يتعرض الأستاذ عبد الحي المودن لمجموعة من القضايا الكبرى المتصلة بمسار الجامعة المغربية منذ نشأتها غداة الاستقلال، ومن ثم، فهو يوضح الظروف التاريخية التي تحكمت في ظهورها وتطورها، الوظائف والمهام المتنوعة التي أنيطت بها، موقعها من المنافسة الدولية القائمة اليوم، وقدرتها على رفع تحديات الحاضر والمساهمة في بناء مجتمع المعرفة.

عبد الحي المودن حاصل على شهادة الدكتوراه في العلوم السياسية من جامعة ميشغان، آن أربور، الولايات المتحدة الأمريكية (1987). اشتغل بالتدريس في جامعة محمد الخامس بالرباط منذ سنة 1978، حيث تخصص في العلوم السياسية والسوسيولوجيا السياسية، والعلاقات الدولية، وقضايا الديمقراطية وحقوق الإنسان.

أسس ويشرف أكاديميا على «مركز تواصل الثقافات» بالرباط منذ 1995، الذي يقدم تكوينا متخصصا لطلبة الجامعات الأمريكية. كما أسس المجلة الإلكترونية «رباط الكتب» التي تهتم بالنشر والكتاب. عمل عضوا بهيئة الإنصاف والمصالحة (2004-2005)، كما أنه عضو بالمجلس الاستشاري لحقوق الإنسان منذ 2006، ويعمل عضوا بالهيئات العلمية لمجموعة من المجلات الأكاديمية الوطنية والدولية.

نشر عبد الحي المودن مجموعة من الدراسات في مجلات وطنية ودولية حول النخب السياسية وقضايا الديمقراطية والتحديث السياسي. كما أصدر روايتين هما «فراق طنجة» (1996) و«خطبة الوداع» (2003) التي نالت جائزة المغرب للكتاب لسنة 2004.

مفهوم الجامعة المغربية : نريد بداية أن نعرف ما هو المفهوم الذي قامت عليه الجامعة المغربية غداة الاستقلال ؟ وهل تطور هذا المفهوم خلال الخمسين سنة الأخيرة ؟ وإذا كان الأمر كذلك، فما هي التطورات الأساسية التي عرفها، وما هي العوامل التي ساهمت في ذلك التطور ؟

المقررون غداة الاستقلال، كانت تحدوهم الرغبة في التحرر من السيطرة الفرنسية عن طريق المغربة التدريجية للأطر التي كانت الدولة وإداراتها في حاجة إليها. لقد تمكن التعليم الجامعي من أن يحقق مغربة الأطر بنسبة كاملة منذ منتصف السبعينات وفي جميع المستويات (التعليم بجميع شعبه، الإدارة العمومية بجميع مستوياتها، الميادين العلمية بما فيها الطب والهندسة...)، وقد ساهمت في هذه المغربة كل من الجامعة المغربية، والجامعات الأجنبية، ولاسيما منها الفرنسية، التي تخرجت منها أفواج من المغاربة. في مرحلة لاحقة، وبعد تزايد عدد خريجي الجامعات المغربية، وأيضا بعد تنوع التخصصات التي تحتاجها الوظيفة العمومية، أصبحت الجامعة المغربية هي المصدر الأساسي، وإن لم يكن الوحيد، في مد المؤسسات العمومية بالأطر.

لكن الرغبة في الاستقلال بقيت محصورة بشكل أساسي في مسألة المغربة، واقتصرت الجامعة المغربية في جوانب أخرى على اتباع التقاليد الجامعية الفرنسية، بحكم أن الجناح الأكثر تأثيرا من أطر ومقرري دولة الاستقلال لم يكونوا يسعون، أو يرغبون، أو يستطيعون أن يقودوا قطيعة مع التراث الفرنسي على المستوى الثقافي بشكل خاص، أو على المستوى الاقتصادي والسياسي بشكل أعم. يمكن قراءة تاريخ الجامعة المغربية منذ الاستقلال إلى اليوم من هذا المنظور، منظور كونها ظلت طيلة الخمسين سنة تعمل على أن تتأقلم مع المتطلبات السوسيولوجية والمعرفية الجديدة، مستلهمة تصوراتها من التجارب الفرنسية بشكل كبير. بقي هذا التوجه سائدا، بالرغم من تعريب التعليم في مستويات الابتدائي والثانوي، وبالرغم من بعض الانفتاح على تجارب بيداغوجية لدول أخرى مثل كندا الفرانكوفونية، أو على الولايات المتحدة في حالة جامعة الأخوين.

استلهام التجربة الفرنسية لا يعني نقل فكرة الجامعة بحذافيرها بحكم تخلف الاقتصاد المغربي، وبحكم السياقات السياسية التي تطورت فيها الجامعة المغربية. لكن التنظيم الإداري للجامعة، وعلاقتها بالدولة المركزية، وبنيات البرامج التعليمية، بما فيها عناوين

المقررات المدرّسة كما تصورها المقررون المغاربة، كانت متأثرة بشكل واضح بفرنسا. بعد تجربة دامت حوالي خمسين سنة، أتصور أن هذه الخيارات كانت تنبع انطلاقا من حسابات براغماتية بسبب صعوبة تطبيق خيارات بديلة، ومن كونها جاءت أيضا نتيجة التنشئة الاجتماعية للمقررين، والتي منعتهم، وما تزال، من الانفتاح على تجارب وتقاليد جامعية أخرى عبر العالم.

هوية وتاريخ الجامعة المغربية : نعرف أن المؤسسة الجامعية نشأت في أوروبا النهضة من قلب الحقل الكنسي التقليدي، وتطورت تدريجيا لترتبط بحركة الفكر العقلاني والعلمي النقدي، الرامي إلى الاستقلال عن المؤسسات والفكر الديني. بينما خضع تاريخ الجامعة المغربية الحديثة لمسار تاريخي مغاير قد تكون ساهمت في تشكله القطيعة التي أحدثتها الحماية في نظامنا التعليمي. كيف تقرؤون تاريخ المؤسسة الجامعية المغربية الحديثة ؟ وإلى أي حد يمكن تفسير ما آلت إليه اليوم في ضوء تاريخ المغرب الحديث ؟

علاقة الجامعة المغربية بالدين لا تخرج عن السياق المذكور أعلاه، وهو استلهام الجامعة المغربية لفكرتها ليس من التجارب الأوربية والعالمية المتنوعة في هذا الباب، ولكن من التجربة الفرنسية بالأساس. الجامعة المغربية نشأت بداية بمثابة امتداد للتعليم الفرنسي المنفصل بشكل كبير عن تقاليد التعليم المحلي في معظم التخصصات، مع استثناءات محدودة في حالة قانون الأحوال الشخصية أو الدراسات الإسلامية. في باقي المجالات، عاش التعليم الجامعي في المغرب قطيعة حقيقية مع التراث الديني. هذه القطيعة على المستوى الأكاديمي كانت تعكس نسبيا أحد خصائص التمايز السياسي بين التيار الحداثي والتيار المحافظ، حيث كانت الجامعة، حتى بداية الثمانينات، تشكل معقل اليسار العلماني بامتياز. إلا أن التيار المحافظ لم يكن يقتصر على التيار الديني، بل بدأت تتعزز صفوفه في الإدارات ومنذ بداية الستينات بالتقنوقراط غير اليساريين أصلا، أو الذين فضلوا الانفصال عن اليسار، من خريجي كليات الطب ومدارس الهندسة العليا والعلوم البحتة. لم تكن مكونات التيار المحافظ منسجمة على المستوى الفكري، ولكن طبيعة النظام السياسي في فترة الحسن الثاني، بل وشخصية الملك نفسه، كانت هي التي تجسد وتفرض الانسجام بين هذين المكونين المتناقضين على مستوى التكوين الجامعي والفكري. تغيرت هذه المعادلة منذ الثمانينات مع البروز ثم التنامي المتواصل للأصولية الدينية باعتبارها حركة سياسية وتيارا فكريا. في الجامعة، لم يقتصر تأثير الأصولية على شعب الدراسات الإسلامية، بل تعداه

ليهُم التخصصات العلمية البحتة، وميادين العلوم الاجتماعية والإنسانية. من جهة أخرى، فإن الظاهرة الأصولية أصبحت تشكل أحد مواضيع الاهتمام الرئيسية انطلاقا من المقاربات المنهجية والأطروحات النظرية لحقول العلوم الاجتماعية والإنسانية. عوض المواجهة التي سادت منذ مطلع الاستقلال بين التحالف المحافظ الديني-التقنوقراطي، من جهة، والتيار اليساري العلماني، برزت مواجهة جديدة بين التيار الأصولي والتيار الحداثي الذي لم يعد مقتصرا على اليسار. لقد شكلت الجامعة ومقرراتها وبرامجها الفضاءات الرئيسية لهذه المواجهة الفكرية والسياسية. لكن الفاعل الرئيسي الذي سيدفع إلى أهم نقاش فكري وسياسي بين هذين التيارين، هي المؤسسة الملكية عن طريق تشكيل لجنة مدونة الأسرة. هذه اللجنة التي ضمت الاتجاهات الفكرية الرئيسية التي أنتجتها المؤسسات الجامعية لمغرب ما بعد الاستقلال، والتي كان عليها أن تجد الصيغة الفكرية المقبولة من جميع الأطراف للإجابة على إشكال سياسي ملموس، هو تغيير قانون الأسرة وملاءمته، من جهة مع الفكر الحديث، ومن جهة أخرى مع المبادئ الدينية. يجب التشديد على أن هذا التوافق الفكري غير المسبوق لم يكن نتاج تقاليد جامعية في حوار متعدد الاتجاهات الفكرية ومتعدد التخصصات، بل إن المؤسسة الملكية هي التي مارست مرة أخرى دورها وبشكل فعال لتحقيقه.

الجامعة والفكر النقدي : اعتبرت الجامعة في الغرب نوعا من «المنطقة الحرة» حيث يمارس الفكر النقدي بدون قيد أو شرط. لقد ساهم هذا الدور الذي لعبته الجامعة في إحداث قفزات فكرية هائلة على امتداد القرن العشرين. إلى أي حد لعبت الجامعة المغربية مثل هذا الدور ؟ وهل ساهمت في خلق نخب فكرية وإنتاج فكر نقدي تسربت آثاره إلى المجتمع والفضاء العام ؟

في المغرب، شكلت الجامعة أيضا «منطقة حرة»، وعرفت هامشا واسعا لممارسة الفكر النقدي، وذلك على عكس باقي الأنظمة السلطوية التي كانت تسعى إلى توظيف الجامعة لبلورة وترسيخ الإيديولوجيا الرسمية من خلال العلوم الاجتماعية والإنسانية. خصوصيات التحديث السياسي في المغرب سمحت للمعارضة بالإنتاج الفكري من صفوف الجامعة، وهذا الإنتاج كان في مجمله، وحتى حكومة التناوب، متعارضا مع الخيارات السياسية والاقتصادية والفكرية التي كانت تتبناها مؤسسات الدولة. كان الأمر كذلك بالنسبة لأهم الأطروحات الفكرية التي أنتجتها الجامعة المغربية في مجالات الاقتصاد والقانون الدستوري والفلسفة والتاريخ. كانت هذه الأطروحات تصل إلى الرأي العام عن طريق جرائد ومجلات ومنشورات التيارات المعارضة، والتي، وإن كانت تتعرض للمنع بين الفينة والأخرى،

وإن اعتقل عدد من منتجيها من مفكري اليسار الراديكالي بالخصوص، إلا أن الدولة كانت تسمح بتداول إنتاجاتهم الفكرية والأدبية في أغلب الأوقات. كنت قد نشرت مقالا عن الحداثة السياسية في المغرب في مجلة «الثقافة المغربية» سنة 2000، يتحدث عن هذه الخاصية للتطور السياسي والفكري في المغرب.

وظائف الجامعة المغربية بين الأمس واليوم : لعل أهم وظيفة اضطلعت بها الجامعة المغربية، خصوصا في الفترة الممتدة من الاستقلال حتى أواخر الثمانينات، هي تكوين الأطر الإدارية والتقنية التي تحتاجها الإدارة العمومية والاقتصاد والمجتمع بصفة عامة، ومن تم، فقد شكلت الجامعة لعدة عقود أداة للارتقاء الاجتماعي، ولعلها ساهمت في تعزيز الطبقة الوسطى. غير أن التحولات الاقتصادية والاجتماعية العميقة التي يعرفها المغرب منذ الثمانينات من القرن الماضي، وظهور البطالة في أوساط حاملي الشهادات الجامعية، كلها عوامل ألقت بظلال من الشك في قدرة الجامعة المغربية على مواصلة هذا الدور. كيف تنظرون إلى هذا المسار وما هي الآفاق الممكنة في هذا المجال ؟

ظللنا نكرر أن الجامعة تمثل أهم مسارات الارتقاء الاجتماعي، لكننا ربما نبالغ في أهميتها في هذا المجال. فعدد الطلبة المسجلين في الجامعة (وليس الخريجين الذين لا يشكلون إلا نسبة من مجموع المسجلين) لم تتعد حدود 100.000 إلا في منتصف الثمانينات، ولم يصل عدد حاملي الشهادات من الجامعات المغربية سنة 2006 إلا حوالي 60.000 من مجموع عدد السكان، الذي يتجاوز 32 مليون. وسواء أخذنا بالتعريف السخي الذي تبنته دراسات المندوبية السامية للتخطيط للطبقة الوسطى، الذي وصل بمقتضاه حجم هذه الطبقة إلى ما يناهز 16 مليون، أم بتعريفات أقل سخاء، فإننا سنظل بعيدين كل البعد عن عدد خريجي الجامعات، الذين لا يمثلون، في كل الأحول، إلا نسبة ضئيلة من مجموع مكونات الطبقة الوسطى. الفكرة هي أن الجامعة ليست إلا مسارا واحدا ضمن مسارات أخرى أكثر أهمية للارتقاء الاجتماعي. إذا ما اقتصرنا على علاقة الجامعة بالارتقاء الاجتماعي، فإن الجامعة العمومية أصبحت تواجه منافسة لا تتوقف عن النمو للتعليم العالي الخصوصي، الذي يتمكن من التأقلم بسهولة أكبر مع عرض العمل في القطاع الخاص. في نفس الوقت، فإن عرض الوظيفة العمومية لم يعد يستجيب، منذ تبني التقويم الهيكلي في الثمانينات، إلا لنسبة قليلة من خريجي التعليم العمومي، نسبة لا تتعدى سنويا 30% في أعلى المعدلات. إن الإشكال لا يكمن فقط في كون التعليم العمومي يتخلف عن حاجيات سوق التشغيل، ولكن أيضا في أن نسبة من خريجي الجامعات العمومية تفضل الاستقرار الاجتماعي الذي

تضمنه الوظيفة العمومية على المغامرة في تقلبات الشغل في القطاع الخاص. إن خيار الوظيفة العمومية يعكس الطبيعة المحافظة لدى شرائح من المجتمع، والإحساس بعدم الثقة في الاقتصاد الحر، والاحتماء بالدولة من طبيعته غير المستقرة.

الديمغرافيا الطلابية : ما تقولونه عن محدودية أعداد الطلبة المسجلين في الجامعات المغربية، سواء قبل أم بعد الثمانينات من القرن العشرين؛ هو أمر مثير للاستغراب، خصوصا إذا قورن هذا الوضع بالأرقام في بلدان المغرب الكبير، مثل الجزائر التي لها نفس ديمغرافية المغرب، وبالخصوص تونس التي لم يتجاوز أبدا حجم ديمغرافيتها ثلث تعداد سكان المغرب، ومع ذلك تكاد تضم جامعاتها نفس أعداد الطلبة المغاربة. كيف تفسرون ضعف الديمغرافيا الطلابية بالمغرب ؟ هل هناك سياسات عمومية مسؤولة عن هذا الوضع ؟ ما آثار ذلك على التنمية وتطوير الكفاءات المجتمعية بصفة عامة ؟

تخلف وضعية المغرب في مجال التعليم بصفة عامة بجميع فروعه، مقارنة بباقي بلدان المغرب الكبير، باستثناء موريتانيا، مسألة موثقة. تعكسه أيضا مرتبة المغرب في مجال التنمية البشرية حيث في المغرب لا تزال معدلات التعلّم ؛ الشرط الأول للولوج إلى التعليم العالي، متدنية. في التقرير الأخير للتنمية البشرية لبرنامج الأمم المتحدة للتنمية مثلا، كانت نسبة المتعلمين في صفوف البالغين في المغرب في الفترة ما بين 1995-2005 هي 52،3%، بينما في الجزائر كانت تصل إلى 69،9%، وفي تونس إلى 74،3%. هذه الوضعية، هي نتاج السياسات العمومية التي، بالرغم من أنه لا يمكن إغفال إنجازاتها منذ بداية الاستقلال، إلا أن حصيلتها كانت وما تزال أضعف من مثيلاتها الجارات المغاربية. أفسر ذلك بالطابع المحافظ لصناع القرار في المغرب في مطلع الاستقلال، الذين كانوا لا يرون في التعليم الشامل، خاصة بعد أحداث الدار البيضاء سنة 1965، مصدرا لتحقيق التنمية، بل عاملا من عوامل خلخلة البنيات التقليدية الضامنة للاستقرار السياسي. لقد كانت البادية بالخصوص، وحتى عهد قريب، هي التي تدفع تكاليف هذا المقترب المالتوسي الذي يتخوف من التنمية السريعة، ومن التعلم الذي يسمح بتصور بدائل عن الواقع المتخلف. الجزائر وتونس بالمقابل، اعتمدتا على التعليم، باعتباره أحد مكونات التحديث، وبوصفه مصدرا لمشروعية نظاميهما، فاستثمرتا فيه أكثر مما فعل المغرب، وبشكل متواصل منذ حصولهما على الاستقلال. بالرغم من أن المغرب تخلى عن المقترب المالتوسي المحافظ، وتبنى مشاريع تنموية طموحة منذ السنوات العشر الأخيرة بالخصوص، إلا أننا مازلنا ندفع لحد اليوم ثمن ما ضاع من سنوات ثمينة في مجال التعليم، كما في باقي الخدمات الاجتماعية.

الجامعة ورهانات الحاضر : يتضح من مختلف الدراسات والتقارير المخصصة لتطورات التعليم الجامعي على الصعيد العالمي، أن الجامعة أصبحت اليوم في منطقة التقاطع بين مجالات ثلاثة هي السوق، والعلم ومتطلبات الفكر النقدي. هذا يجعل الجامعة تواجه انتظارات مجتمعية متناقضة ومتضاربة : فهي من جهة، مطالبة بضمان تكوين جماهيري للرفع من الكفاءات داخل المجتمع ؛ وفي ذات الوقت، يطلب منها انتقاء النخب وتكوينها. ثم إنها تواجه تحدي إنتاج المعارف الأساسية التي يتطلبها المجتمع، وتطلب منها، وتُطالب، من جهة ثانية، بالمساهمة في مجهود الابتكار استجابة لحاجيات السوق ؛ هذا بالإضافة إلى كونها مطالبة بإبداع فكر نقدي تجاه مختلف السلط. إلى أي حد تهيأت الجامعة المغربية لتلبية هذه المطالب المتضاربة والاضطلاع بوظائف الجامعة الحديثة في القرن الحادي والعشرين ؟

جميع الجامعات على المستوى العالمي تواجه هذه التحديات : التوفيق بين إنتاج العلم، والتجاوب مع متطلبات السوق من أطر ومعرفة عملية وتطوير الفكر النقدي. لكن لكل حالة سياقاتها الاقتصادية والفكرية. بالنسبة للجامعة المغربية، لم تكن وظيفتها الأساسية إنتاج المعرفة من خلال البحث الجامعي، بل توفير الأطر التي تحتاجها الدولة بداية، ثم القطاع الخاص فيما بعد. يمكن اعتبار أن الجامعة المغربية والتعليم العالي الخاص يقومان بهذه المهمة بشكل جيد، بدليل أن المغرب لا يحتاج إلى استيراد الأطر من الخارج، إلا بنسب ضئيلة على الأقل. أما في مستوى البحث العلمي، فبالرغم من الارتفاع الكمي المتزايد في ميزانيته منذ بداية حكومة التناوب، إلا أن هذه الميزانية لا تزال دون مستوى 1% من نسبة الناتج الداخلي الإجمالي. إن الدراسة التقويمية التي أنجزتها وزارة التربية الوطنية مؤخرا حول البحث الجامعي في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية، تؤكد التخلف الكبير الذي تعرفه الجامعة المغربية على هذا المستوى. تبقى النقطة الإيجابية في هذه الوضعية المحبطة هي تنامي الوعي بأهمية الموضوع على صعيد كل من المقررين والممارسين. لكن هذا الوعي يتوقف عند الحاجة للبحث العلمي المرتبط بالسوق، ولا يهتم بتطوير وتشجيع الفكر النقدي. إن العلوم الاجتماعية والإنسانية، والآداب والفنون، وهي مجالات أساسية في تطوير الفكر النقدي والإبداع والخلق، ما زالت لا تحظى بالاعتراف المستحق ولا بالتشجيع الضروري من مقرري السياسة الجامعية.

الجامعة ومجتمع المعرفة : في سياق اقتصادي دولي يتسم بعولمة المبادلات التجارية، لم يعد ممكنا للمغرب الاكتفاء بالتميز الذي كانت تشكله مواده الأولية وانخفاض تكلفة يده العاملة. فاستراتيجيات المنافسة الدولية تتخذ اليوم منحى متسارعا تتحدد وتيرته بالابتكار والبحث العلمي. لقد صار إنتاج الأفكار والبضائع الجديدة الأكثر فعالية، المحدد الأول للنجاح الاقتصادي. إلى أي مدى يساهم نظامنا الجامعي في التنافس المعرفي-الاقتصادي العالمي ؟ وما السبيل للارتقاء به إلى مستوى التحديات الحاضرة ؟

الاقتصاد المعولم يتسم بالتقلبات السريعة، ليس فقط بسبب الابتكارات المتجددة والتنوع المتواصل لمجالات الاستثمارات، لكن أيضا بسبب الأزمات المفاجئة، على غرار الأزمة المالية التي اندلعت من الأسواق المالية الأمريكية منذ بضعة أشهر، أو في الأسواق الخليجية حاليا (دجنبر 2009)، وما يمكن أن يحدث من مفاجآت غير متوقعة في أي لحظة. إن اللاستقرار أصبح خاصية من خصائص الاقتصاد المعولم، بما يخلفه ذلك من انعكاس على سوق الشغل والطلب على الخبرات الضرورية للحاجات الآنية. هذه التقلبات المتواصلة، متعارضة مع التراكم المعرفي الذي ظل التعليم الجامعي يسعى إلى أن يحققه، ومع التقاليد الأكاديمية التي يُتوقع من المؤسسات الجامعية أن ترسخها وتحترمها. إن الاقتصاد المعولم يخلق تحديا إضافيا للمعرفة الجامعية، يتمثل في ضرورة الإسراع في التأقلم مع التقلبات المتسارعة، وفي نفس الوقت، الحفاظ على التأني الضروري للتأمل الفكري الرصين. هذه الوضعية تتطلب ابتكار تخصصات متنوعة، وبسرعة، لمواكبة التقلبات، ولكن في نفس الوقت، العمل على عدم التخلي عن المعارف التي تضمن حماية التراكم المعرفي، والتواصل مع التراث التاريخي المحلي والوطني والعالمي. إن هذه المعارف التي قد تبدو للبعض متنافية مع متطلبات السوق، تلعب دورا لا غنى عنه لمواجهة الأسئلة الوجودية التي يطرحها الواقع المعولم الدائم التقلب والمحيّر. هذا الدور، وعلى عكس سلع السوق، لا يمكن استيراده من الخارج في علب جاهزة.

الجامعة وتنافس المنظومات الجامعية الدولية : توجد الجامعة المغربية اليوم أمام تحدي الانخراط والتفاعل مع محيط دولي يتميز بتوحيد معايير التكوين دوليا. لقد بين تقرير جامعة شانغاي الخاص بتقويم الأنظمة الجامعية على المستوى الدولي، أن الجامعات الناجحة هي تلك التي تتوافر على مركبات جامعية ضخمة، وعلى موارد وإمكانيات هائلة تفيد في إنتاج المعرفة ونشر ثمارها ؟ ألا يتناقض هذا مع المسار الذي اتخذه النظام الجامعي المغربي منذ أزيد من عقدين بإحداث مركبات جامعية صغيرة موزعة عبر مختلف المدن، مما يؤدي إلى تشتيت الموارد وتكرار الأنماط التكوينية (كليات الآداب والحقوق نموذجا) ؟

لدينا في المغرب تجارب متنوعة فيما يتعلق بحجم الجامعات العمومية ومواقعها، ولا أعرف إن كانت هناك أبحاث أنجزت في المغرب حول العلاقة بين حجم الجامعات وإنجازاتها في مجال البحث العلمي أو بالنسبة لمستوى التحصيل لدى الطلبة. لكنني لا أعتقد أن هناك فرقا نوعيا بين الجامعات بسبب التخلف العام في مجال البحث، وأيضا بسبب التشابه في المواد المدرسَّة ومناهج التدريس. لو أضفنا إلى المقارنة التعليم العالي الخصوصي، فلا شك أنه سيكون له تفوق في تهيئ خريجيه لحاجيات السوق، لكنه يقتصر على تخصصات محدودة، مقارنة بتنوع تخصصات التعليم العمومي. كما أن التعليم الخصوصي يعتمد بشكل كبير على أساتذة التعليم العمومي وخبرتهم وأبحاثهم. على سبيل المقارنة مع تجارب دول أخرى، فإن معاينتي للجامعات الأمريكية مثلا، تؤكد لي أن جودة التعليم والبحث لا علاقة لها بحجم الجامعة ولا بموقعها الجغرافي. إن هناك جامعات مشهورة بالقيمة العلمية لجامعييها بالرغم من صغر حجمها وقلة عدد طلابها وموقعها البعيد عن التجمعات الحضرية. هذا التنوع في حجم الجامعات في الولايات المتحدة، يسمح للأستاذة وللطلبة أن يختاروا البيئة التي تستجيب لحاجاتهم وشروطهم الخاصة التي تساعدهم على التحصيل والبحث. كما أن توافر تكنولوجيا الاتصال يعمل باستمرار على تقليص الفوارق في الشروط المادية للتعلم بين الجامعات الصغرى والكبرى.

موضوع آخر لا أعتقد أنه حظي بالاهتمام المطلوب لدينا هو ظروف الحياة اليومية للطالب، والتي لا تقتصر فقط على أدوات التعلم، بل تشمل وبشكل أساسي التنشئة الاجتماعية في الجامعة، وعلاقة الطلبة ببعضهم، والتحولات التي يمر بها الطالب في فترة الانفصال عن أسرته ومدينته أو قريته إلى فضاء الجامعة المتعدد الثقافات واللغات واللهجات والمعتقدات والتقاليد. إن الثقافة والقيم التي يتلقاها الطالب في ممارسة الحياة اليومية الجامعية خارج الفصل، لا تقل أهمية عن المعرفة الجامعية، ونحن في حاجة إلى مواكبتها عن طريق البحث الأكاديمي.

استقلالية الجامعة : هناك أيضا نقاش علمي حول موضوع استقلالية الجامعة. نريد أن نعرف منكم ماذا يعني هذا الشعار وما هو مضمونه في التجربة المغربية ؟ ثم إنه إلى جانب ذلك، تطرح قضايا تمويل التعليم الجامعي، والعلاقة بالقطاع الخاص والفاعلين الاقتصاديين والانفتاح على المحيط المجتمعي العام. كيف تنظرون إلى هذه الموضوعات في السياق المغربي وعلى ضوء التجارب الأجنبية ؟

هناك جانبان للاستقلالية، أولهما الاستقلالية الفكرية، التي تعني توفر المؤسسات الجامعية على أكبر قدر من الحرية في التفكير والبحث والتعبير. لدينا تقاليد في استقلالية فكرية نسبية للجامعة، لكنها في حاجة إلى أن تترسخ من خلال الاعتراف بالحاجة الضرورية والمؤكدة إليها في عالم اليوم، وأيضا عن طريق الاعتراف بوجود ممارسات متنافية مع هذا المبدأ، والتي تكون ضحيتها مشاريع أبحاث لا تنجز بسبب غياب هذا التأكيد الضروري على أهمية حرية البحث والتحصيل على المستوى الجامعي بالخصوص. الجانب الثاني هو الاستقلالية المالية، التي تهم تقليص الإجراءات البيروقراطية التي تعرقل عملية اتخاذ القرارات من طرف المؤسسات الجامعية وتطبيق برامجها بالسرعة التي يتطلبها التنفيذ العملي والفعال. كما أنها تهم مصادر التمويل وتنويع هذه المصادر، لكي لا تبقى محصورة فقط في مستوى وزارة التعليم وفي مستوى الدولة، بل من خلال توسيعها لتشمل القطاع الخاص والتمويل الخارجي. لدينا تجارب متنوعة لكل هذه المصادر في المغرب، ولا يزال التراكم المحدود لهذه التجارب لا يسمح بإجراء مقارنات مهمة بعد. لكن تجارب دول أخرى تبرز أنه في الوقت الذي تصبح فيه تعددية موارد الجامعات واقعا يتسع عبر العالم، فإن لكل مصدر إيجابياته وسلبياته. التمويل من قطاعات حكومية يتميز بالاستقرار، لكنه يخضع لإجراءات إدارية تحد من فعاليته. تمويل القطاع الخاص يبقى محدودا في التخصصات ذات المردودية المادية على الآماد القريبة، لكنه يتسم بفعالية في التدبير والتسيير. إذا كان التمويل الدولي سخيا أحيانا، فإنه يكون مرتبطا بشروط تحد من استقلالية اتخاذ القرار على مستوى المؤسسات والجامعات المعنية. أمام هذا الواقع الذي لا يمكن القفز عليه، فإننا نلاحظ أن تقسيما للعمل يترسخ مع تراكم التجارب، بين المؤسسات الجامعية حسب تنوع مصادر تمويلها. لكن يجب التنبيه إلى أن التمويل العمومي هو وحده المضمون لحماية التخصصات والأبحاث الجامعية التي لا تستجيب لشروط السوق، خاصة في مجالات العلوم الإنسانية والاجتماعية والفنون والآداب. فبالإضافة إلى الأهمية القصوى لهذه المجالات على مستوى الهويات وتأسيس شروط فهم الذات والحوار مع الآخر والبحث عن تجاوز الواقع، فإن دورها العملي مؤكد، لكنه لا يظهر بشكل مباشر وفي الأمد القصير.

الجامعة والنموذج الليبرالي الجديد : يرى بعض الباحثين (انظر مقالة كريستين موسلين ضمن مواد هذا العدد) أن هناك توجها عالميا نحو خلق سوق دولية للتعليم العالي، وأن هذا التوجه القوي يعمل على إخضاع الجامعة لمنطق ونموذج الاقتصاد الليبرالي الجديد، مما قد يؤدي في المدى المتوسط إلى ترويض الوظيفة النقدية للجامعة وتحييد دورها في الحياة الاجتماعية والسياسية. هل توافق على مثل هذه القراءة ؟

العولمة في مرحلتها الحالية، كما كانت في مراحلها السابقة، تخلق تحديات وإشكالات حقيقية أمام الجامعات على المستوى الوطني، ولكنها في نفس الوقت، توفر فرصا وإمكانيات جديدة غير مسبوقة للاستفادة من المعارف والتجارب عبر مختلف أرجاء العالم. ما يميز العولمة اليوم عما سبقها هي السرعة الهائلة في انتقال المعلومات والخدمات، واستمرار تطور تكنولوجيا الاتصال وتراجع أثمانها بشكل يقلص من اللامساواة في إمكانية تملكها وتوظيفها. يمكن القول مثلا، إن الباحثين المغاربة يتمتعون بفرص الولوج إلى المعلومات من مواقعهم في المغرب، بسهولة أكبر من أي وقت مضى. هذا لا يعني نهاية اللاتكافؤ بين المركز والهوامش على الصعيد العالمي في ظروف البحث الجامعي، لكن الوضعية اليوم تسمح بتحقيق تقدم أكبر، اعتمادا على موارد أقل مما كان يتطلبه الأمر في السابق. أعطي مثالا على ذلك، المكتبات الإلكترونية عبر العالم، التي يمكن الولوج إليها عبر اشتراكات تقلص بشكل كبير تكاليف الأسفار التي كانت تتطلبها ضرورة الزيارات الفعلية في الماضي. ركزت على هذا الموضوع باعتباره نموذجا لأحد الجوانب الإيجابية للعولمة حاليا. لكن العولمة كما يبين سؤالكم تحدث في ظل الاقتصاد الليبرالي الذي يجعل من الربح القيمة الأسمى والمعيار الأول في تقويم النجاح والتقدم، والذي، بالرغم من الفرص التي يتيحها، فإنه أيضا يتعارض مع فكرة المساواة، بل إنه يطور أشكالا جديدة من الفوارق، سواء على المستوى المحلي، أو الوطني، أو الدولي، لكون مجالات تحقيق الربح انتقائية ومتقلبة وغير صبورة، ولا تخلو من النهم والرغبة في التوسع وترسيخ الهيمنة. لقد ذكّرتُ في إطار الإجابة عن السؤال السابق باستمرار الحاجة إلى التمويل العمومي لسد الفراغات التي تتركها حسابات السوق الحرة في مجال التعليم الجامعي. أريد أن أشير إلى أن تجارب الجامعات الأمريكية الخاصة لا تؤكد هذه التخوفات التي أشير إليها، بل على العكس من ذلك، فالعديد منها تبقى رائدة على الصعيد العالمي ليس فقط في تطوير التخصصات غير المربحة ماديا بشكل مباشر، كالآداب والعلوم الإنسانية والفنون والعلوم الاجتماعية، بل وفي تمويل مشاريع الأبحاث ذات الإشعاع الواسع في هذه المجالات من مؤسسات مرتبطة بالقطاع الخاص. لكن هذه الوضعية تبقى نتاج تطور استثنائي هائل للرأسمالية الأمريكية، ولتقاليد ثقافية راسخة تمثلها مبادرات دعم ورعاية الخواص للفنون والمؤسسات التعليمية. في الوقت الذي من المحتمل أن تبرز فيه هذه المبادرات في دول وثقافات أخرى، بل ويتوجب البحث عن وسائل تشجيعها وتطويرها في بلدنا، فإنه من غير المتوقع أن تصل في الأمد القريب إلى مستوى تعويض مسؤولية الدولة في هذه المجالات.

ترجمات

بيير فيلتيز | **الجامعة في قلب اقتصاد المعرفة**

كريستين موسلان | **نحو سوق دولية للتعليم العالي؟**

ترجمة البشير تامر

جامعة محمد الخامس-السويسي، الرباط

الجامعة في قلب اقتصاد المعرفة

بيير فيلتيز [1]

ترجمة البشير تامر

جامعة محمد الخامس-السويسي، الرباط

ينطلق بيير فيلتيز من واقع الجامعة الفرنسية ليوضح، من خلال مقارنات عدة، التحولات الكبرى التي يشهدها اليوم التعليم الجامعي على الصعيد العالمي، وذلك في ارتباط بمتطلبات التكوين وحاجات السوق وضرورات محافظة المؤسسة الجامعية على وظيفتها النقدية التاريخية. كما يحدد الكاتب مجموعة من الإصلاحات المطلوبة من أجل أن تتمكن الجامعة الفرنسية من رفع تحدي المنافسة العالمية، ولعب دور مركزي في اقتصاد المعرفة.

غدا الحديث عن مستقبل الجامعة (بالمعنى الشمولي للكلمة، أي الجامعات والمدارس العليا ومراكز البحث العمومية، وهي مؤسسات كانت منفصلة عن بعضها تاريخيا في فرنسا، إلا أنها أصبحت مترابطة أكثر فأكثر، كما هو الشأن في أغلب الدول المتقدمة)، إحدى القضايا التي تثير النقاش والانشغال على المستوى الوطني. كان خبرا سعيدا عندما اختارت الحكومة، ونعم الاختيار، مباشرة إصلاحات ضرورية تساعد الجامعات على تجاوز صعوباتها وإعادة تنظيم هياكلها (في مجال تعزيز الاستقلالية، وإعادة تشكيل المجالس الوافرة وغير الفعالة، وإعطاء دور فاعل أكثر للرئيس)[2]. إلا أن هذه الإصلاحات ينبغي أن تندرج ضمن منظور واسع للرهانات الكبرى التي ستواجهها الجامعة على المدى المتوسط والبعيد. ففي البلدان المتقدمة، بدأت الجامعة في تغيير مرجعيتها ؛ بعبارة موجزة : فبعدما كانت الجامعة منحصرة في تخصصها على تكوين الأطر العليا ثم الأطر المتوسطة، أصبحت، في إطار اقتصاد ومجتمع المعرفة اليوم، مؤسسة مركزية يتحدد بها جانب كبير من مصيرنا المشترك.

يكمن التعقيد في هذا الموضوع في كون الجامعة وجدت نفسها وقد ألقي بها في هذا الفضاء المركزي وغير المستقر للمجتمع والاقتصاد ؛ فضاء تخترقه توترات وتناقضات وفرص يلتقي فيها كل من السوق والعلم، ومتطلبات إعمال الفكر النقدي.

نماذج جديدة للإبداع التكنولوجي...

يوجد اقتصاد المعرفة اليوم في نقطة تقاطع كل من الديناميات العلمية والتكنولوجية الجديدة وسياق تنافسي متحول بفعل انسياب المبادلات العالمية. إذا كان من الصعب الفصل ما بين التحولات التي تعرفها التكنولوجيا وسياقها الاقتصادي، فإن بالإمكان تلخيصها في بضع كلمات تعد بمثابة مفتاح للموضوع.

لنعد إلى المسألة في الأصل : تستند التقنيات المستخدمة في الصناعة أو الاقتصاد عموما إلى معارف من مستوى عال تتعلق بمسارات أولية تصفها العلوم الحقة : لقد أصبح الرابط ما بين هذه العلوم والتقنيات التطبيقية مباشرا أكثر ويتقاطع عرضيا مع الحقول المنبثقة عن التقاليد القديمة لفروع صناعية أو حرفية. هكذا، ففي مجال المواد (التعدين وتقنيات الخشب والخرسانة، الخ.) أعيد النظر في التقسيمات القديمة بعدما أمكن التوصل إلى مواد تلبي الحاجة بالضبط في ارتباط مباشر بالخصائص المجهرية، مثلما هو الحال بالنسبة للمواد الدقيقة التي تشكل مثالا لحركة تنطبق أيضا على المواد المعتادة. كما أن الطب، وهو الفن الأمبريقي، بدأ يرتبط هو أيضا وتدريجيا بالمعارف الأكثر تقدما في الإحياء الجزيئي والجيني، ونفس الشيء بالنسبة للمالية الحديثة التي تستند كليا إلى الرياضيات، التي كانت تعد من العلوم الأساسية قبل عشرين سنة.

التشابك العرضاني : ازدادت هذه الترابطات بفعل تعميم المقاربات الرقمية والانتشار اللامحدود على ما يبدو للإعلاميات والنمذجة والتقليد الصوري، لكونها تقيم بدورها جسورا ما بين مجالات كانت بالأمس منفصلة عن بعضها البعض. فمن العجيب حقيقة أن نرى اليوم مجموعة من المشاكل المتنافرة على ما يبدو وقد انكب عليها اليوم فريق متخصص في الرياضيات التطبيقية، في تجاوز تام لتلك التقسيمات ما بين التخصصات التقليدية.

التهجين : إن عددا كبيرا من الابتكارات لبعض المنتوجات أو الخدمات، أي الاختراعات، تجد لها مستعملين وزبائن، هي ناتجة اليوم عن تركيب مكونات وتقنيات (صلبة كانت أو برمجيات) عديدة. لقد غدت السيارة منتوجا إلكترونيا

بقدر ما هي أيضا منتوج ميكانيكي، وفي عالم التكنولوجيات الدقيقة، يتم اليوم جمع كل أنواع الوظائف مثلا على رقاقة إلكترونية في منتهى الصغر قصد إنجاز تشخيصات بيولوجية كانت تتطلب عادة مخابر تتوفر على تجهيزات ذات كفاءات تقنية هائلة. هناك مثال آخر في مجال البيولوجيا الحديثة التي لم يعد ممكنا تصورها دون الإعلاميات ؛ بحيث أن شركة مثل *I.B.M*. أصبحت معنية بالبحوث الأساسية في ميدان البيولوجيا. ثم إن تنوع التهجينات أصبح على درجة من الانتشار يصعب معها الحديث اليوم عن «أنظمة تقنية» كما عرفت خلال الثورة الصناعية الأولى أو الثانية. فمثلما عبر عن ذلك جيدا أنطوان بيكون *Antoine Picon*، فإن عالم التقنيات اليوم أصبح شبيها بمنظر أكثر منه بنظام ؛ فهو خليط غريب من النظام والفوضى على النحو الذي تغدو فيه كل المسارات ممكنة[3]. إن التداخل ما بين المعارف لم يعد موضة يمكن الأخذ بها، بل إنه بات في صلب المتطلبات الصناعية اليوم.

بالطبع، فهذه التحولات لا تجري جميعها فقط في عالم الأفكار والهندسة فحسب، بل إنها تعكس في العمق سباقا محموما من أجل الابتكار المتجدد والمتواصل بين الفاعلين الاقتصاديين ؛ سباق شاق تولد بمثابة نتيجة مباشرة للعولمة. فعلا، فعندما تزول كل حماية جغرافية للأسواق، وتصبح حلبة التنافس معولمة، فإن استراتيجيات التنافس من خلال التكلفة تضحى مستحيلة (بالنسبة للبلدان ذات تكلفة الشغل المرتفعة) أو غير مستدامة (بما في ذلك البلدان ذات الأجور الضعيفة)، ويبقى التنافس من خلال الابتكار هو الحل ؛ أي العمل بذكاء، وابتكار الأفكار والمنتوجات الجديدة بسرعة باعتبارها تحقق فعالية أكثر على المدى المتوسط، بدل العمل بكثافة كبيرة وبأثمان منخفضة اعتمادا على أفكار الآخرين. هذا يعني أيضا أن تقسيم العمل في العالم لن يستمر على الشاكلة المعروفة ؛ الأدمغة في الغرب والمصانع والخدمات المندمجة في الشرق أو في الجنوب[8].

لقد تجمعت على عاتق الجامعة وظائف وانتظارات مختلفة جدا : تكوين الأعداد الكبيرة في مواكبة للمتطلبات العامة للتأهيل في مجتمع متقدم، وانتقاء وتكوين النخب المسيرة، وتنمية المعارف الأساسية، والمحافظة على هيئة تباشر النقد إزاء الحكام كيفما كانوا، والمساهمة في مجهود الابتكار في ارتباط وثيق أكثر فأكثر بعالم الاقتصاد. وبحكم ظروف تاريخية خاصة، فإن بلدنا قام بتوزيع هذه الوظائف ما بين مؤسسات عدة. فالتمييز ما بين تكوينات الأعداد الكبرى والتكوينات النخبوية على الخصوص، كان وما يزال قائما بمعنى الكلمة. لقد كان المشهد بسيطا منذ عشرين أو ثلاثين سنة خلت : فقد اقتصرت الجامعات على تكوين المدرسين والأطر المتوسطة للقطاع الثالث المتنامي آنذاك، بينما، وبغض النظر عن القانون والطب، تكفلت المدارس بالتكوينات المهنية على أساس اختيار المسيرين من دائرتها الأولى. أما البحث العلمي، فقد أنيط ببعض المؤسسات المختصة، مثل المعهد الجامعي للبحث العلمي، ومفوضية الطاقة النووية، والمركز الوطني للدراسات الفضائية، إلا أن هذا المشهد تغير منذ مدة.

لقد قطعت الجامعات خطوات جبارة في اتجاه «المهنية» ؛ حيث اندمج أغلب الباحثين من المعهد الجامعي للبحث العلمي في وحدات جامعية مختلطة. كما أن المدارس الكبرى أقامت بدورها روابط بحث مع الجامعات. لكن إذا ما بدأ التمايز على المستوى «الأفقي» يزول بالنسبة للوظائف، فإن من الواضح أن تمايزا «عموديا» أصبح ضروريا ولا محيد عنه مهما كانت القوى التي تنادي بالمساواة على الطريقة الفرنسية. فلن تكون كل الأقطاب الجامعية على الخطوط الأولى في حلبة التنافس الدولي. لذا، ينبغي أن نقبل بتراتبية ما فيما بينها بدل القيام بترقية البعض منها بطريقة خجولة. إن الملاحظات الموالية تتعلق أساسا بالترتيب الدولي لنظامنا الجامعي. لكنني أعتقد في نفس الوقت أن كل العناصر متداخلة مع بعضها وأن هذا الترتيب لا يمكن أن يبقى جامدا. فالورشان الحاسمان من وجهة نظري هما أولا نجاحنا في أسواق التكنولوجيا المهولة، وثانيا تنمية سلك إجازة عصرية ودينامية وديمقراطية. هما ورشان ليسا من طبيعة واحدة، بمعنى أن كلا منهما يستوجب القيام بأعمال مختلفة، لكنهما، مع ذلك، غير مستقلين الواحد عن الآخر.

المؤسسة الجامعية في حراك وتوتر

توصف الجامعة أحيانا بالجمود، والواقع أنها بالرغم مما ورثته من إطار تنظيمي معيق بسبب التقسيمات التي تمت غداة أحداث 1968، وخاصة قانون سافاري، فقد حققت تطورا كبيرا على مستوى الممارسة والتصور الذي يحمله المجتمع، وكذا الجامعيون أنفسهم عن مؤسستهم[5].

أولا : إن الجامعة من حيث هي إقليم يقع على هامش مجتمعنا وتحكمه عشيرة الأكاديميين، يوجد اليوم في صلب التحول الاقتصادي. لا أدل على ذلك أن تبادر الجامعة والمجالات الترابية إلى الانفتاح على بعضها، وحيث بادرت الجماعات المحلية إلى التقرب، كل من «جامعتها الخاصة»، وعيا منها بما ينطوي عليه الأمر من فوائد اقتصادية محلية (على الأقل في المدى القريب).

ثانيا : بعد اعتمادها على تنظيم إداري يتيح لها التوصل بالاعتمادات ويجلب لها «زبائن»، بدأت الجامعات تدرك أنه لم يعد بإمكانها الحصول على الموارد إلا من خلال الدخول في معترك التنافس، ناهيك عن الاقتناع الحاصل اليوم بأن التنافس الدولي هو أيضا بين الجامعات، وليس فقط ما بين العلماء أو المخابر.

ثالثا : بدأت الجامعات، بعد ما كان هذا الالتزام محكوما بالعرض أساسا، أي بمصالح المدرسين، تدرك أن عليها أن تضع في صلب اهتمامها حاجات الطلبة والمجتمع بشكل عام. يصح هذا على الخصوص بالنسبة لتحديد مسالك التمهين، التي غالبا ما كانت تنطلق من حاجات التوسع في أنشطة المدرسين أكثر مما تأخذ بانتظارات أسواق الشغل[6].

رابعا : للجامعات تنظيم بيروقراطي بالدرجة الأولى، لكنها بدأت تتحول أكثر فأكثر إلى «مقاولات للأدمغة»، مما يفسر الرغبة الجامحة لدى قواها الحية في الحفاظ على استقلاليتها المتزايدة.

خامسا : لكونها، أي الجامعات، تنظيمات غيورة جدا على استقلالها، فقد كانت تعتبر أنها غير مطالبة بتقديم الحساب سوى لنفسها فقط. أما اليوم، ونظرا لكونها تقوم بتدبير أموال عمومية وتنتج معارف استراتيجية، فقد بات لديها الاقتناع أكثر فأكثر بأن عليها أن تقدم الحساب للمجتمع.

هكذا، بدأت تتوضح في الأفق معالم ما قد يصطلح عليه البعض بـ «منعطف ليبرالي» بالنسبة للجامعة ؛ والذي ليس في الحقيقة سوى مطلبا طبيعيا جاء نتيجة لنضج وحداثة ظلت، لوقت طويل، مرفوضة من لدن هياكل متجاوزة. المثير في الأمر أن هذا المنعطف يطالب به ويقبله كل من اليمين واليسار على حد سواء. أريد هنا أن أضيف ملاحظة ؛ إذا ما كنا نعيش اليوم تأرجحا يبرز ضمنه النموذج الأمريكي بمثابة خيار أمثل، فينبغي أن لا نتصور أن تعايش الرهانات العديدة «لاقتصاد المعرفة» سيكون سلميا بالضرورة. إن التَّمَاس الموجود ما بين العلم والسوق الذي يميز هذا الاقتصاد، يضع الجامعة في علاقة مع رهانات السوق بشكل غير مسبوق. لقد شهدت العقود الأخيرة في العالم الأنجلوسكسوني على الخصوص بروز نسيج متشابك فيما بين البنيات الجامعية والبحث الصناعي وتثمين السوق. لقد سمح قانون باي-دول (1980) للجامعات (والأساتذة الباحثين) في الولايات المتحدة بأخذ براءات، وتحصيل المداخيل المترتبة عنها، خصوصا في مجالات علوم الحياة، مما أدى إلى تحولات عميقة. إلا أن هناك من يرى في هذا التداخل المتزايد خطرا على أخلاقيات، بل وعلى أسس الجامعة نفسها، مادام سيعرقل وصول نتائج البحث العلمي إلى العموم، علما أن ذلك يشكل المحور الأساسي للعلم الحديث[7]. كما أنه من الغرابة ملاحظة هذا النمو المتزايد لأشكال هجينة تجمع ما بين المنطق العلمي والمنطق التجاري. لعل أحسن مثال يكمن في مجموعات البرمجيات الحرة، التي تشتغل وفق قواعد بناء تعاوني مفتوح، يكون فيه الحكم للأقران بأسلوب أقرب للعمل الجامعي والعلمي، مقارنة بالمقاولات التجارية التي تمكنت من تحطيم كل احتكار للجامعات في هذا المضمار. هكذا، ظهرت في العالم تجمعات جديدة يمكن اعتبارها «صناعية جامعية» تعتمد على مجموعة من أدوات البحث التي تجمع ما بين البرامج التامة ومراكز النقل والمحاضن في الوسط الجامعي، مشكلة لمسار يبدأ من البحث في صبغته النظرية المحضة إلى أن ينتهي في شكل الأنشطة الأكثر تجارية دون اتباع النموذج الخطي التقليدي ؛ حيث تتمخض عنه على عكس ذلك حلقات من كل نوع، ومسارات مختصرة وشبكات غير متوقعة على الإطلاق. الأهم أن هذه الترابطات والتهجينات الجديدة لا تؤدي إلى تهميش دور تاريخي آخر للجامعة وهو الأهم من دون شك ؛ أعني الدور النقدي المحمي كلية تجاه السلطة الحاكمة. أقتبس بهذا الصدد قول ديريدا

Derrida أن وجود الجامعة ينبغي أن يكون بدون أي شروط[8]. ينبغي أن تضمن لها «حرية غير مشروطة لطرح السؤال وتقديم الاقتراح»، في حين أنه حتى في مجالات التكنولوجيا، فمصلحة رجال الصناعة أنفسهم تكمن ولا شك في ضمان حرية تامة للبحث الأولي باعتباره الأصل والأساس لكل الاختراقات والابتكارات الهامة، بينما لا تشكل هذه الحرية غير المشروطة مطلبا سياسيا بالضرورة. ففي خضم هذه الحركة (المبررة) التي نعرفها نحن في فرنسا، والتي تسعى لتقوية الروابط ما بين الاقتصاد والجامعات، ينبغي أن لا يغيب عن أذهاننا هذا الموقف الغريب الداخلي والخارجي في نفس الوقت إزاء المجتمع التقني-الاقتصادي، والذي أصبح منتميا للماضي أكثر من أي وقت مضى، ألا وهو الموقف النقدي للجامعة.

هل ينبغي الحديث عن عولمة للتعليم العالي ؟

إن فكرة عولمة التعليم العالي تبقى غامضة إذا لم نقم بتوضيحها. بداية، ينبغي التمييز ما بين ثلاثة جوانب : الأول يخص فرص التشغيل، والثاني عروض التكوين، أما الثالث، فيتعلق بالحركية الدولية للنخب.

إن أنظمة التعليم العالي مازالت مطبوعة إلى حد كبير بالطابع الوطني لكل بلد. ينطبق هذا الأمر بشكل خاص على أوروبا حيث يختلف التاريخ الجامعي من هذا البلد إلى ذاك، بعد تأسيس الدولة القومية على أنقاض الفضاء الدولي الموحد للعصور الوسطى. إلا أن الجهود الرامية إلى توحيد مسارات التكوين الجامعي حققت مع ذلك تقدما ملحوظا. فبرنامج إيراسموس *Erasmus*، بالرغم من كونه ضاعف بشكل كبير من أعداد الطلبة المتنقلين، إلا أن عددهم بقي مع ذلك في مجمله ضعيفا ؛ خصوصا عندما لا تتوافر سوق أوروبية للأساتذة مثلما هو الحال بالنسبة للسوق (التنافسية) الأمريكية. من الواضح إذن أن التوظيف وفرص الشغل بالنسبة للطلبة ستظل، ولمدة طويلة، في أغلبها وطنية وجهوية، إن لم تكن محلية[9]، إلا أن الأمور تعرف تغيرا كبيرا بالنسبة لأنواع المهن الأكثر تأهيلا أو الأكثر مهنية. فبالنسبة لهذه المهن، وكذا للعديد من المهن الخاصة بالأطر المتوسطة، دخلنا في عالم يقوم فيه المشغلون بالحث على التنافس ما بين الطلبة المتخرجين من أنظمة وطنية مختلفة على نحو لم يعودوا معه مستأنسين بتلك التراتبية الموجودة ما بين الجامعة والمدارس الكبرى، وما بين هذه الأخيرة نفسها. فالأسبقية ستكون

إذن للشهادات التي ستشبه في هذه الحالة علامات (دولية) لا تضمن كفاءات متخصصة فحسب، بل تشمل أيضا كفاءات نوعية مثل إتقان اللغة الإنجليزية ونوع من القابلية للعمل على المستوى الدولي. لقد أدرك ذلك أبناء الشرائح الاجتماعية العليا الذين يستغلون كل الفرص لتحصيل تجربة دولية. هكذا، يتضح التمييز ما بين مؤسسات متوجهة أساسا نحو سوق عمل دولية، وأخرى تعمل فقط لأجل أسواق محلية ؛ فإلى أي حد يمكن اعتبار هذا التمييز غير ديمقراطي ؟ كان سيكون كذلك لو كان هذا التمييز متصلبا، في حين أن الأمر مخالف لذلك. إن الديمقراطية الحقيقية ليست في تعميم وفرض نموذج الجامعة بالمساواة «باعتبارها خدمة قرب»[10]، بل في السماح للجميع، ودون أي تمييز بسبب الأصل الاجتماعي أو الجغرافي، بولوج مسالك الامتياز. بهذا الصدد، يمكن التساؤل عن آثار الفروع والجامعات الكبرى غير الكافية مع ذلك، رغم تكاثرها في فرنسا. أليس من الأفضل، عوض أن نقترح على شباب بولونيا، أو كالي، أو نيم متابعة الدراسة في جامعة محلية، أن نشجعه ونساعده (بما في ذلك ماديا) ليواصل دراسته في ليل أو بروكسيل أو مونبوليي أو برشلونة ؟

يتعلق الجانب الثاني من هذا التدويل بعروض التعليم العالي. فلكي نفكر بصفة سليمة في مستقبل هذا التعليم، علينا أن نفهم أن هذا الأخير، ورغم كونه منتميا و «بشكل طبيعي» للقطاع العام، إلا أنه يمتلك مع ذلك خصائص صناعة خدمات تنافسية بإمكانها أن تحتل المراتب الأولى في القرن الجديد، مثل صناعات الترفيه والصحة التي تتقاسم معها الكثير من المميزات. وهناك إمكانات لبروز سوق هائلة في هذا المجال. لقد تضاعفت نسبة الراشدين الذين حصَّلوا مؤهلات من مستوى جامعي في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية خلال الخمسة والعشرين سنة الماضية. كما أن الدول الصاعدة بدأت تعرف نفس الظاهرة مثلما هو الحال في كل من الهند والصين والفيتنام وغيرها. هذه الدول راهنت وما زالت تراهن، وبشكل كبير، على التربية. أما ولوج الجامعة فيها، فما زال نخبويا إلى حد كبير، ما دام عدد محدود جدا من الشباب فيها، ومن منطلق تعطشه للترقي الاجتماعي، هو الذي سيكون من نصيبه ولوج الجامعات الكبرى، المرموقة منها، الوطنية أم الدولية. من تم، فإن هناك «أسواقا» مستقبلية كبرى تنطوي على عروض جديدة في هذا المجال ؛ وهي أسواق واعدة بحكم ما يتوافر في آسيا من اعتمادات بشكل خاص، ومدى استعداد الطبقة الوسطى الصاعدة هناك لبذل

كل الجهود من أجل الاستثمار في تعليم أبنائها. هذا الطلب من شأنه أن يحدث تغييرا عميقا في الأنظمة الجامعية العالمية، خصوصا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار أثر الانترنيت والبنيات التقنية للاتصالات التي بدأت تنتشر على المستوى العالمي.

هناك العديد من التشاركات والتجمعات الممكنة التي بدأت فعلا في الظهور. فالجامعات التقليدية الكبرى بدأت تعرض خدماتها عبر الشبكة. أما المركبات الجامعية الافتراضية كليا، فإنها لا تبدو واعدة كما كان متوقعا، إلا أن الأمور مرشحة للتغيير في أي وقت. كما أن بعض الجامعات-المقاولات بإمكانها أن تقترح، عبر الانترنيت، تكوينات وشهادات عن طريق توفير وصي أو مشرف عبر الشبكة، مقابل بضعة آلاف من الأورو في أي مكان عبر العالم. وتمنح جامعة فونكس (ولاية أريزونا)، التي تملكها المجموعة الخاصة أبولو والمصنفة في البورصة، شهادات لـ 280.000 طالب أغلبهم راشدين مستخدمين انطلاقا من 239 مركبا جامعيا، بعضها يوجد في آسيا، مقابل متوسط سعر منخفض نسبيا. إن من مصلحة جامعات النخبة، عمومية كانت أم خاصة، أن تحتفظ بالتكوين المباشر، وأن تعمل على استقطاب وانتقاء طلبة مع العمل على إنشاء فروع أجنبية أو «علامات» كما هو الحال بالنسبة للشركات متعددة الجنسية في بداية انتشارها. لقد باشرت بعض الجامعات الأمريكية أو الإنجليزية هذا المسار فعلا، بل إن بعض الدول قررت أصلا أن تجعل من التعليم العالي صناعة تصديرية بمعنى الكلمة، مثلما فعلت كل من نيوزيلندة وأستراليا. فهذه الأخيرة، بعدما كانت تضم سنة 1988، 21000 طالب أجنبي، أصبحت تستقبل اليوم أزيد من 150.000 طالب، 83% منهم آسيويون يوفرون لها مداخيل تناهز 12 مليار دولار من العملة الصعبة (تساوي مبلغ مداخيل الطلبة الأجانب في الولايات المتحدة)، حيث بات التعليم العالي يحتل المرتبة الثانية في صادرات البلاد.

أخيرا، ينبغي تأكيد الرهان الجيوسياسي الهام الذي يمثله تكوين النخب العالمية، وخاصة تلك الموجودة في البلاد الصاعدة، وذلك في ظرفية لم تعد تتسم بهجرة الأدمغة في اتجاه أحادي فحسب، بقدر ما أن هناك تنقلات لها في كل الاتجاهات. إلا أن هناك بلدا واحدا تتركز فيه اليوم الأغلبية الساحقة من هذا الطلب على تعليم النخب ؛ يتعلق الأمر بالولايات المتحدة الأمريكية، التي يعتمد فيها البحث التكنولوجي والعلمي في أغلبه (بأكثر من

60%) على عاتق الشباب الأسيوي. هذا أمر أساسي لأن الاقتصاد المعولم لم يعد يستند إلى ما تقوم به الشركات متعددة الجنسية فحسب، بل أيضا إلى ما تقوم به الجماعات المهاجرة في الشتات كما يتضح ذلك من خلال مثال تايوان، هذا البلد الذي احتل مكانته في الاقتصاد العالمي بفضل ما قام به مهندسوه المتخرجون العائدون من الجامعات الأمريكية، أو من خلال مثال إسرائيل أو الأقطاب الهندية للمعلوميات[11]، بينما نجد أوروبا، وفرنسا بشكل خاص، بعيدة كل البعد عن هذه التيارات لأسباب عديدة، منها غياب رؤية أو «علامات» مشهورة مثل هارفارد أو ستانفورد، قادرة على تعبئة الشباب الأكثر تفوقا، إلى جانب فارق اللغة وظروف الاستقبال المتردية بالنسبة للسكن، وخاصة في باريس.

لماذا تلعب الأقطاب الجامعية دورا مركزيا في الاقتصاد الجديد ؟

عند تشخيصنا للوضع القائم، نلاحظ أساسا ما يلي : إن الجامعات والمركبات الصناعية الجامعية التي نمت حول جامعات من الدرجة الأولى، باتت هي صاحبة الدور الحاسم في كل تنمية اقتصادية أو تنافسية ما بين الدول. للوقوف على ذلك، ينبغي الذهاب إلى بوسطون، وإلى وادي السليكون، وكذا إلى شنغهاي أو سنغافورة لمعرفة إلى أي حد تشكل هذه البؤر الثقافية، التي تمثل الجامعات قلبها النابض، المحركات الجديدة للتنمية. لقد أشار إلى ذلك المؤلفان أغيون *Aghion* وكوهين *Cohen*[12]، حين تحدثا عن التعليم العالي في الاقتصاديات الاستدراكية المستخدمة لتكنولوجيا معروفة حيث لا يلعب دورا حاسما في النمو، بينما نجده يستعيد دوره المركزي الماكرو اقتصادي في الاقتصاديات الابتكارية بمجرد اقترابنا من حدود التكنولوجيا. الهدف الأول للتعليم العالي لم يعد يكمن في توفير التأطير للمقاولات المستقرة بقدر ما يسعى إلى تطوير قطاعات جديدة.

الجميع يعلم أن بلدنا تخصص في قطاعات مثل الطاقة النووية والطيران، المحكومة بمنطق مشاريع هندسة كبرى، والتي حققنا فيها امتيازا مع بعض الفشل أحيانا. هذا في حين أن القطاعات الجديدة الداعمة للنمو مستقبلا، والتي تفسر إلى حد كبير تأخر البحث العلمي في فرنسا (وأوروبا) بالنظر للولايات المتحدة في مجالات تكنولوجيا المعلومات والإحياء، تنمو وفق مسار أو خطاطة مختلفة على

شاكلة المحاولة الخطأ والانتقاد التدريجي لأحسن الأفكار. هذا النموذج «الدروبني» النابع من قاعدة الابتكار، يجد نفسه في الغالب الأعم على النقيض من المنطق المبني على التخطيط المفروض من أعلى في شكل مشاريع كبرى على الطريقة الفرنسية. في حين أن هذا النموذج الدروبني، بحكم نمطه الجامعي غير المتمركز، والتنافسي، والقريب من البحث الأساسي متعدد التخصصات، والمنفتح للتعاون مع الصناعيين، والكفيل بحث الطلبة والباحثين على إبداع «نبتات صغيرة» لا يكتب البقاء إلا لبعضها، هو في النهاية أكثر فعالية من الهياكل الكبرى القطاعية التي تحتوي جزءا كبيرا من البحث في بلادنا. فهذه الفرضية توجد في صلب فكرة الأقطاب التنافسية[13] الرامية إلى جعل فرنسا تطبق الوصفة الرابحة الموعودة في بلدان أخرى، والتي تتأسس على المثلث المكون من الجامعة، والمقاولات الكبرى، والمقاولات الصغرى والمتوسطة. لكن يبقى التساؤل قائما عما إذا كانت هذه الجامعات تتوافر على الوسائل والثقافة الضرورية التي تمكنها من لعب دور بؤرة المثلث. إن الأمر في الواقع لا يبدو كذلك.

كيف يترجم كل ذلك على المستوى الجغرافي ؟ لنكن واضحين : إن المنطق الذي يفرض نفسه هو منطق التركيز، منطق الأقطاب الكبرى المشعة على المستوى الدولي، إلى جانب أقطاب ثانوية متخصصة. إن هذا التركيز في المجال الثقافي (على عكس ما هو الحال بالنسبة للمجال الحضري)، ستكون له العديد من المزايا. إن تنوع المواد الدراسية المدرجة، والولوج المتاح أكثر فأكثر للوسائل التي يتطلبها البحث الدقيق (تضاعفت تكلفة المنشورات في الطب أو علم الأحياء عشر مرات في ظرف عشر سنوات)، والتنمية الصناعية، والجذب للطلبة والباحثين : كل ذلك يوفر مزايا للتجمعات من الدرجة الأولى مقارنة بالتجمعات الأخرى (بالطبع، إن ما هو أساسي هنا ليس مجموع أعداد الطلبة، ولكن عدد ونوعية الباحثين)، كما أن الصناعيين يجنون بدورهم أيضا فوائد جمة من وجود هذه التجمعات العمومية، إذ تكون التكلفة أقل، حين يتم الارتباط فقط بثلاثة أو أربعة أقطاب عالمية، بدل التوجه نحو أقطاب ثانوية عديدة. فهل ستؤدي شبكة الأنترنيت إلى تغيير هذا الواقع ؟ أليس بإمكان الشبكات الرابطة ما بين الأقطاب الصغرى والمتوسطة، بل وبين الأفراد المعزولين، أن تلعب نفس الدور الذي تلعبه التجمعات المجالية ؟ لا أظن ذلك. فبغض النظر عن مسألة التجهيزات المتدنية اللازمة للبحث، يبدو لي أن شبكة الانترنيت ستؤدي على العكس

إلى مضاعفة الاستقطاب، وذلك عن طريق تسهيل الولوج إلى موارد الأقطاب الكبرى، بفضل تنميتها لكل ما لا يمكن مبادلته بالاتصالات المتاحة (إمكانيات المواجهة المباشرة في المجمعات الكبرى)، وخلق تكامل وثيق ما بين التجمعات المادية، وانتشار العمل الثقافي بحكم ما يعرفه هذا الأخير من إعادة توطين سريع. من المحتمل جدا أننا بصدد بروز أرخبيل من الأقطاب من الدرجة الأولى، عددها محدود، لكنها تستند إلى سلسلة من الأقطاب الثانوية. إن هذا الأرخبيل العلمي والتقني لن نخلطه بالضرورة مع ذلك الذي تحتويه الحواضر العالمية الكبرى. هكذا، فإنه من المتوقع أن يحتوي الأرخبيل أقطابا مثل بوسطون، حيث تُشَغِّل الثماني جامعات هناك 50.000 شخص بشكل مباشر، و40.000 شخص آخر بشكل غير مباشر. إنها تحقن الاقتصاد المحلي بما يناهز 8 ملايير دولار سنويا. كما أن المدن المتوسطة لن يتم إقصاؤها من هذا المشهد، شريطة أن تكون لها سياسات مستقرة مخطط لها على مدى زمني معقول. إن مدينة كارلسرو مثلا، استطاعت، بفضل الدعم الذي لقيته من طرف مقاطعة بادن-فورتمبرغ ودولة ألمانيا الفدرالية، من تأسيس قاعدة تكنولوجية ضخمة. وقد انضمت مؤخرا الجامعة إلى مركز البحث النووي، وهو ما يوازي مركز الدراسات النووية عندنا، حيث كونا مركبا أطلق عليه معهد التكنولوجيا لكارلسرو[14]. مما لاشك فيه أن غرونوبل، في فرنسا، تعد أحسن مثال لقطب مثل هذا بحكم ما لها من وظائف تؤهلها لتحتل موقعها في الخريطة العالمية. بالرغم مما تتوفر عليه المنطقة الباريسية الموسعة من موارد هامة، إلا أنها منظمة ومستغلة بشكل رديء على مستوى الإعداد المادي، كما يتجلى ذلك بوضوح في الحالة المتردية التي توجد عليها أرضية ساكلي.

أية أولويات بالنسبة لفرنسا ؟

لنذكر بأن الجامعة بمعنى الكلمة لم توجد في فرنسا إلا منذ سنة 1968. قبل ذلك، لم يكن هناك سوى كليات خاضعة في الغالب لسلطة وتسيير مباشرين من طرف الدولة. أما التقسيمات والتجمعات التي تلت ذلك التاريخ، فقد كانت سياسية محضة. ثم جاءت قوانين سافاري لتعوق، ولسنوات طويلة، أي تطوير أو تحديث للجامعات[15]. بالرغم من ذلك، فإن هذا التطور والتحديث حصل بالفعل وبشكل جيد، خصوصا إذا ما أخذنا بعين الاعتبار النمو الديمغرافي الهائل لأفواج الطلبة الذين استقبلتهم الجامعة لوحدها، في الوقت

الذي أغلقت فيه المدارس العليا أبوابها في وجههم بكيفية حذقة، والإهمال، إن لم نقل الكراهية، الذي أبانت عنه فئة واسعة من المسيرين السياسيين على التوالي إزاء المؤسسة الجامعية (يجب أن لا يغيب عن أذهاننا أن خريجي المدرسة الوطنية للإدارة، وقادة الصناعة المنتمين لفئة التكنوقراط في الدولة، لم تطأ أقدامهم الجامعة إطلاقا، وعلى غرار الكثير من غيرهم، يبدلون كل ما في وسعهم كي لا يلجها أبناؤهم). لذلك، وكما أوضحت من قبل، فإن من غير الإنصاف توجيه التهم للجامعة الفرنسية. إلا أن توزيع المهام التقليدية ما فتئ يفرض نفسه على الجامعة، إلى جانب السلبيات الناجمة عن نقص التمويل، وضعف الأداء التنظيمي، والاشتغال وفق العرض ومصالح المدرسين. في هذا السياق، فإنني أود أن أختم بالإشارة إلى ثلاثة أوراش تبدو لي حاسمة في المستقبل المنظور:

تحديث المدارس الكبرى[16] : إن الإشكال الرئيسي يكمن في أن أغلب الناس يعتقدون بأنه ليس هناك أي مشكل عند إثارة هذه النقطة ! صحيح أن هذه المدارس تمكنت من تحسين تعليمها (بكيفية غير متماثلة ولاشك)، وطورت أنشطة البحث لديها، كما عملت على زيادة انفتاح طلبتها (بكيفية غير متماثلة كذلك) على العالم الخارجي. إلا أنها، وخصوصا تلك المرموقة من بينها، بقيت حصونا مغلقة في وجه أبناء الفئات الشعبية، بل، وهذا هو الجديد، في وجه الطبقات المتوسطة بحكم جدوى وفعالية إستراتيجية فئات المجتمع العليا لتلافي ولوج الجامعة. هكذا، فقد كرست هذه المدارس وظيفتها الانتقائية باعتبارها وكالة توظيف لصالح المقاولات الكبرى، دون أن تقدم مساهمتها المطلوبة في اقتصاد الإبداع. إنها لم تشجع قط طلبتها على إنشاء المقاولات. لقد بقيت مدارس المهندسين مثلا محافظة على حجمها الصغير دون أن تبلغ المستوى المطلوب عالميا، على شاكلة المدارس العالمية الأخرى، متلافية بذلك الدخول مثلا في أي مغامرة تكنولوجية جديدة وحاسمة[17]. بسبب حجمها هذا أيضا، لم تقم أي مدرسة من هذه المدارس بمراجعة توجهاتها الإستراتيجية نحو مجالات جديدة مثلما فعلت مدرسة البوليتكنيك في لوزان، عندما اتجهت أكثر نحو تخصصات تجمع ما بين البيولوجيا والهندسة مثلما تفعل كثير من الجامعات التقنية الكبرى الأجنبية اليوم في مجالات الطاقة أو البيئة. بالرغم من أن الفاعلين المباشرين راضون عن الوضع، إلا أن هناك هدرا واضحا في غياب استعمال الإمكانات المتاحة، خصوصا عندما نجد علاقة القرب العائلية التي تكاد

تربط المدارس بالمقاولات في جانب، وما تستقطبه هذه المدارس من عقول علمية متوافرة في البلاد في جانب آخر. ما العمل إذن ؟ ينبغي للمدارس أن تزيد من هامش استقلاليتها الذي يوجد اليوم في مستوى أقل من الجامعات. علينا أن نحثها بقوة على الاتحاد والتجمع. فتجميع هذه المدارس مع الجامعات من شأنه أن يشكل أحد الحلول المفيدة والمجددة، دون أن يرقى إلى مستوى الحل الأمثل على المستوى العالمي. إن الرهان لا يكمن في إضافة هذه المؤسسة إلى تلك بقدر ما ينبغي التأسيس لإطار مجدد حقيقة وقادر على تحديث المدارس والجامعات في نفس الوقت، على أساس القبول بأن يكون تجريبيا ومتنوعا.

إنشاء أقطاب ذات حجم دولي والانتقال من «الشبكات» إلى «الفاعلين» : هناك اتفاق يتبلور تدريجيا حول ضرورة تزويد بلدنا ببعض المركبات ذات البعد الدولي، حيث تتمفصل الوظائف الكبرى التي سبقت الإشارة إليها. المهم هنا ليس القفز في الترتيب إلى الدرجات العالمية الأولى مثل ترتيب شنغهاي من خلال الزيادة في الحجم، بل الحث على إنشاء أو تقوية البيئات الاقتصادية التي تحتوي أبعادا تخص التكوين، والمقاولاتية، والابتكار الصناعي، والبحث الأساسي، والفضاءات الثقافية والنقدية. يتعين أن يوجد في قلب هذه المنظومات الاقتصادية فاعلون حقيقيون تتمحور حولهم هذه المنظومات : فاعلون لا مركزيون من الداخل، مثلما هو الحال بالنسبة لكافة المؤسسات الجامعية في العالم ذات الحكامة الشفافة والموحدة وذات الهوية القوية. لقد أصبحنا في فرنسا «أبطالا» بما نتوافر عليه من شبكات تعاون متراكمة ومتداخلة مع بعضها البعض. يتجلى هذا في العديد من المجالات لأن ما يجري في مجال البحث العلمي والتعليم العالي يذكرنا بما نلاحظه مثلا في تنظيم السلطات الترابية مع تعدد الترابطات الجماعاتية. إن أغلب المخابر اليوم، توجد تحت وصايات عدة، كما أن إنشاء أقطاب البحث والتعليم العالي والمؤسسات العمومية للتعاون العلمي، يمثل في حد ذاته تقدما إيجابيا إلى حد كبير. لكن من المهم عمليا أن لا تبقى هذه الهيئات الجديدة مجرد بنيات فوقية فقط، لأن إنشاء بعض مستويات التنسيق الجديدة يكون الدافع من ورائه تلافي تغيير ما هو قائم. والنتيجة ؟ إن تكلفة التنسيق ترتفع، والمسؤوليات تذوب في الوقت الذي تصبح معه إمكانيات التغيير أكثر صعوبة.

مراجعة محتويات التكوين، خصوصا في سلك «الإجازة» : ينبغي أن لا ينسينا الاهتمام الحالي بالبنيات المؤسسية والتنظيمية، الانكباب على التفكير الذي غدا ضروريا في محتويات التكوين، لما لها من تأثير في بقية مكونات البنية برمتها. لقد أنجزت دراسات عديدة بخصوص معدلات الرسوب في الأسلاك الأولى من التعليم الجامعي، لكن هل لدينا فكرة واضحة عما ينبغي أن تكون عليه الأهداف التربوية (دون الحديث عن الطرق) ودفتر التحملات الخاص بالإجازة ؟ كما أن الفصل الحالي بين إجازات عامة وأقسام تحضيرية وإجازات مهنية (المتخصصة أكثر من اللازم لا من خلال عناوينها ولا في محتوياتها) غير مناسب، لذا، فإنه من الأفضل استلهام الفلسفة الأمريكية للكوليج، للنهوض بمسالك مفتوحة متعددة الاختصاصات، تركز على تكوين الفكر النقدي، وزرع حب التعلم مجددا من خلال معارف أساسية (اللغة الانجليزية واللغات عموما، والإعلاميات، والمعارف الأساسية الخاصة بالمجتمع والاقتصاد) ؛ معارف ستضمن إدماجا أحسن في سوق الشغل، مقارنة بما هو عليه الحال في أشباه التخصصات القائمة. إن ذلك لا يتطابق وتقاليدنا، الشيء الذي سيتطلب تفكيرا معمقا بالرغم من الإكراهات التي يفرضها النظام حاليا. علاوة على ذلك، فإن هذه المسالك الجديدة ستتيح لأولئك الذين مكثوا بسبب الانتماء الجغرافي أو المولد في تعليم من الدرجة الثانية بركوب قطار النجاح والاختلاط بتلاميذ أكثر نجابة و/أو ينتمون لفئات محظوظة. لا يتعلق الأمر بإعادة النظر في الأقسام التحضيرية التي لا تخلو من ثغرات كبرى بقدر ما لها من مزايا عديدة، لكن سعيا لتحقيق التنوع والتنافس المطلوب ما بين المسالك، سيكون من الأفضل، إضافة إلى المسالك الموجودة، إنشاء مسالك امتياز جديدة، مع العمل على إدماجها في الجامعات، ليلتحق خريجوها إما بالمدارس الكبرى، وإما بالأسلاك الجامعية على مستوى الماستر المهني أو البحث العلمي.

إحالات بيبليوغرافية

1. بيير فيلتيز Pierre Veltz : باحث ومدير سابق لإحدى أكبر مدارس المهندسين بفرنسا. نشر هذه الدراسة في مجلة *Esprit* عدد دجنبر 2007، تحت عنوان :
«*L'Université au cœur de l'économie de la connaissance*».

2. شريطة أن لا تتوقف هذه الإصلاحات في منتصف الطريق : إذ ينبغي إصلاح الإدارة المركزية ومد الجامعات «المستقلة» بالوسائل المالية والتنظيمية وتلك الخاصة بتسيير هذه الاستقلالية، كما ينبغي تلافي تقوية «النزعة المحلية» في التوظيف المبالغ فيها حاليا.

3. PICON, Antoine, « Quasi-objets techniques et paysages de la technologie contemporaine », in *Revue européenne des sciences sociales*, n°35, 1997, p.247-256.

4. VELTZ, Pierre, *Faut-il sauver les grandes écoles ?* p.80-82.

5. PARADEISE, C., LAREDO, P., MELA, J. F., *« Universités : les enjeux de la réforme»*, Latis. n°6, 2007.

6. يبدو لي أننا خلقنا لبسا يؤسف له بين التخصص والتمهين، فعدد الإجازات المهنية يتجاوز الحد المطلوب بكثير.

7. يحذر ديريك بوك Derek Bok، رئيس جامعة هارفارد، من هذه المغالاة في مؤلف له يحمل عنوان : الجامعة في السوق : *University in the Market Place,* Princeton University Press, 2002.

8. DERRIDA, Jacques, *L'université sans condition*, Paris: Galilée, 2001.

9. يميز فيليب لاريدو Philippe Laredo وبكيفية مفيدة ما بين «التربية الثالثية الخاصة بالجماهير» الموجهة نحو الحاجات المحلية والتكوينات العليا المهنية المرتبطة بالسياق الوطني والأوروبي، وبين التكوينات الموجهة نحو البحث العلمي :
PARADEISE, C., LAREDO, P., MELA, J. F., « *Universités : les enjeux de la réforme* », Latis. n°6, 2007.

10. في سنة 2001، كان متوسط المسافة الفاصلة بين مدينتين تمنحان شهادات ما بعد الباكالوريا هو 32 كلم، وهي المسافة التي كانت تفصل ما بين ثانويتين سنة 1994.
BARON, Myriam, «La formation supérieure en régions », in *Cybergéo* : revue européenne de géographie, n°279, juin 2004.

11. SAXENIAN, A. L., *The New Argonauts*, Harvard University Press, 2006.
FOUREL, J., «Fuite et circulation des cerveaux: les défis américains et asiatiques», in *Réalités industrielles* - Annales des mines, Décembre 2003.
JUBINET, B., LIGNERES, P., *La guerre pour les cerveaux*, Mémoire de l'Ecole des mines de Paris, sous la direction de T. Weil.

12. AGHION, P., Cohen, E.*, Education et croissance,* Conseil d'analyse économique/ Paris: La Documentation française, 2003.

13. BLANC, C., *Pour un écosystème de la croissance*, Paris : La documentation française, 2003.

14. ليس من غير المفيد التذكير بأن الجامعة التقنية لكالسرو Carlsruhe تأسست في الأصل لتكون رديفا لمدرسة بوليتكنيك الفرنسية في باريس.

15. ALLEGRE, C. *Vous avez dit matière grise* ? Paris: Plon, 2006.

16. لقد تناولت هذه النقطة بتفصيل في كتابي (مرجع مذكور) والذي عرض مضمونه في :
MONGIN, Olivier, «Comment passer d'une culture de la sélection à une culture de l'innovation ?» in *Esprit*, Août-Septembre 2007.

17. هذه الإشكالية الخاصة بالحجم في الحد الأدنى المطلوب تنطبق بصفة أقل على مدارس التجارة التي لا تشكل سوى شعبا في جامعات متعددة التخصصات في مختلف جهات العالم.

نحو سوق دولية للتعليم العالي ؟

كريستين موسلان[1]

ترجمة البشير تامـــر

تكشف كريستين موسلان عن التوجهات الكبرى التي يحملها الخطاب الدولي حول الإصلاح الجامعي، والذي تروج له مجموعة من الدول والمنظمات العالمية. من ثم فهي تعمد إلى استخراج مجموعة من التوضيحات المعمارية المتضمنة لتلك التوجيهات المفروض أن يعتمدها مسار إصلاح التعليم الجامعي في مختلف بلاد العالم. كما تنتهي بفحص توصيفين كتب عنهما الكثير، وهما : تحويل التعليم العالي وخوصصته.

عرف التعليم العالي الفرنسي إصلاحات عديدة خلال السنوات الأخيرة : فبعد مسلسل بولون[2] الذي انطلق سنة 2000، جاء قانون 18 أبريل 2006 المتعلق بالبحث العلمي، والذي أفضى إلى إنشاء كل من الوكالة الوطنية للبحث ووكالة التقويم والبحث والتعليم العالي، أي حينما حَدد القانون (حرية ومسؤولية الجامعات) الصادر في غشت 2007، بدل القانون التوجيهي لسنة 1948، التدابير الجديدة الخاصة بتسيير الجامعات. الخلاصة أن فرق التسيير والموظفين الجامعيين الفرنسيين ما فتئوا يقومون بإعادة ملاءمة النموذج الجامعي الفرنسي. إن موجة الإصلاحات هذه لا تعني فرنسا فقط : ذلك أن التحولات التي تتم في بلدنا يبررها الخطاب الرسمي بالاستناد إلى التغييرات الحاصلة لدى جيراننا وفي بعض البلدان الصاعدة (فقد أصبحت الصين في ظرف سنوات قليلة مركز اهتمام كبير)، ناهيك عن الولايات المتحدة التي كانت ولا تزال النموذج الذي يسعى الجميع لتقليده، بالطبع. هكذا، فعند توجيه أنظارنا خارج حدود بلدنا، نلاحظ بأن التعليم العالي أصبح في صلب سياسات العديد من الدول الأوربية، وعلى الخصوص منها بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. ثم إن التنامي الذي تعرفه اقتصاديات المعرفة باعتبارها بؤرة تقاطع كل من النمو الاقتصادي والإبداع والبحث العلمي،

بوأ الجامعات مكان الصدارة ضمن الانشغالات الحكومية، وأدى إلى اتخاذ العديد من التدابير، من ضمنها التأكد من كون مؤسسات التعليم العالي في كل بلد تضطلع بتكوين العاملين ذوي المؤهلات العليا، القادرين غدا على الاشتغال بالمعرفة التي يتطلبها الاقتصاد الجديد، وعلى تيسير الانتقال من البحث إلى الإبداع. ففي فرنسا، رفع المسؤولون صوتهم عاليا، وكأن الأمر يتعلق بمسلمة كونية، مشددين على أن الجامعة توجد في صلب نظام البحث، في حين أن تعليمنا العالي كان محدودا جدا خلال القرن التاسع عشر، لا يزيد عن كونه امتدادا للتعليم الثانوي. كما أن دور الجامعيين آنذاك انحصر هو أيضا، ولمدة طويلة، في قيامهم بالتدريس وتحصيل الرتب، الشيء الذي انعكس سلبا على البحث العلمي، مما أدى في النهاية إلى إنشاء الهيئات الكبرى المختصة في هذا المجال (كانت أول هيئة هي الصندوق الوطني للبحث العلمي الذي تأسس سنة 1936، والذي تحول فيما بعد إلى المركز الوطني للبحث العلمي سنة 1939).

إن هذه الحركة التي جعلت من الجامعات مؤسسات إستراتيجية بالنسبة للدولة الوطنية، واكبتها في ذات الوقت اقتناعات برزت هنا وهناك في العديد من البلدان وانبثقت عنها، على درجات مختلفة، سياسات وبرامج متباينة. إلا أن الجدير بالملاحظة هو أن التوجهات المحبذة للتعليم العالي والحلول التي ارتبطت بها كانت متماثلة لدى الجميع[3]، لذا، فإننا سنعمل هنا على عرضها بإيجاز.

أنظمة للتعليم العالي خاضعة لنفس الضرورات

من الصعب رسم لوحة شاملة ومحددة للتوجهات التي تعرفها أغلب أنظمة التعليم العالي اليوم. لذلك، فإننا سنكتفي بالوقوف على البعض من هذه التوجهات كما تأتى لنا استنباطها من تصريحات القادة السياسيين ووزراء التعليم العالي، والوثائق التي تنشرها بعض المنظمات الدولية الكبرى (مثل منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية واليونسكو)، أو انطلاقا من الأوصاف الخاصة ببعض الإصلاحات كما يتم تحليلها في بعض الدراسات العلمية[4]. من المؤكد أن محتويات هذه المنشورات مختلفة، وأنها لا تتبنى نفس الموقف بخصوص العديد من النقط والقضايا، إلا أن ما يفرق بينها هامشي بالنظر إلى النبرة العامة التي تعكسها في النهاية، بغض النظر عن الخصوصيات المحلية أو الوطنية الخاصة بهذا البلد أو ذاك. بالإمكان، كما عبر عن ذلك علماء الاجتماع، رواد النزعة المؤسسية الجديدة أمثال جون ماير *John Meyer*

وبراين روان *Brian Rowan*[5] الكشف عن «سكريبتات *Scripts*» على المستوى الدولي، أي تعليمات أو توصيفات معيارية تروج ضمن المناخ المؤسسي للجامعات وتطرح مقترحات مشروعة ومعايير ينبغي للمؤسسات والحكومات أن تتبناها إن هي أرادت أن تظهر بمظهر العقلانية والفعالية. فكما فعل هؤلاء المؤلفون، وعلى عكس المقاربات التي أوظفها في الأبحاث التي أقوم بها[6]، فإنني سأحيد عن ذلك هذه المرة لأركز في السطور الموالية على الممارسات العملية لمختلف الفاعلين، والكيفية التي يجري بها تفعيل التوجهات العامة التي يعرفها التعليم العالي. هكذا، فإنني سأتناول المعايير التي تفرض نفسها على أنظمة التعليم العالي بالرغم من إمكانية فصلها عن الممارسات الفعلية[7]. هناك خمسة معايير ينبغي الوقوف عندها، علما أنها لا تخص التعليم العالي[8] حصرا بقدر ما أنها تشكل صدى للتحولات التي تشهدها العديد من القطاعات العمومية الأخرى.

تغيير دور الدولة

إن إعادة النظر في أهمية وتدابير تدخل السلطات العمومية في الشؤون الجامعية تعكس في الحقيقة إرادة تغيير العلاقات التي تربط الفاعلين العموميين والسياسيين بمؤسسات التعليم العالي. كما عبر عن ذلك كل من غي نيف *Guy Neave* وفرانس فان فوت *Frans Van Vught*، فإن الهدف هو الانتقال من دولة تضع القواعد وتراقب مدى احترامها وتطبيقها إلى دولة تسهر على تقييم وضبط قطاع التعليم العالي. بالرغم من كون هذا التحليل يبدو استكشافيا، إلا أنه اختزالي يبسط المسألة.

ذلك أن نموذج الدولة الواضعة للقواعد والمراقبة لها لا ينطبق على كل الحكومات : ففي بريطانيا مثلا، لم تكن الحكومة تتدخل في التعليم العالي إلا في جانب قليل قبل فترة حكم تاتشر، إلا أنها لم تكن تقوم بتقييمه مع ذلك. فالباحثان المذكوران (نيف وفان فوت[9]) أغفلا المكانة المركزية التي كانت تحتلها (ومازالت) المجموعة الأكاديمية في تدبير الأنظمة الجامعية، كما أن الإدارة المشتركة ما بين الجامعيين والسلطات العمومية تزيد من إضعاف العلاقة القائمة ما بين الدولة والجامعة كما هو ملاحظ في كل من فرنسا وإيطاليا[10]. إلا أنهما يشيران رغم ذلك إلى تلك الخطاطات المعيارية التي مهدت لإدخال أدوات تسيير وإدارة جديدة خاصة بالتعليم العالي في العديد من البلدان ؛ هذه الأدوات التي تركز على النتائج أكثر من تركيزها على المدخلات،

مع انفتاحها أكثر على التفاوض، وتركها لهامش كبير بدل تحديد توجيهات تتناول أدق التفاصيل. فالحكومات أصبحت تلجأ أكثر فأكثر إذن إلى التعاقد ومنح الموارد حسب الكفاءة وإلى الميزانيات العامة، الخ. لقد تعززت هذه التطورات مع النمو المتزايد والشامل لمساطر وكالات التقييم أو الاعتماد[11]. بموازاة ذلك، فإننا نلاحظ إعادة تقسيم للصلاحيات ما بين المصالح الحكومية المخففة من عدد الموظفين، والتي أضحت تركز على مهام إعداد التصورات والقيادة من جهة، والوكالات المكلفة بتنفيذ السياسات. هكذا، فإن إنشاء الوكالة الوطنية للبحث، ووكالة تقييم البحث والتعليم العالي في فرنسا يندرج ضمن هذه التوجهات. أخيرا، فإن نقل أو تحويل الاختصاصات والمسؤوليات من السلطات العمومية نحو المؤسسات، أو العمل على لامركزيتها أو لاتركيزها، يشكل في النهاية أحد الثوابت التي تخدم التوجه الأساسي الثاني، والقاضي بـ «جعل الجامعات أكثر استقلالية».

تحويل الجامعات إلى منظمات

إن الهدف من وراء هذه الفكرة هو إفساح المجال للمؤسسات الجامعية لتنفذ استراتيجياتها التنموية. من هنا، لم يعد للدولة من دور سوى تقييم النتائج المحصلة (أو المسلسل الجاري تنفيذه لبلوغها)، وتصحيح الانحرافات المحتملة من خلال آليات تحفيزية مثلا.

فهذه الاستقلالية تعني نقلا للاختصاصات والمسؤوليات إلى الجامعات. لعل أفضل وأوضح مثال بهذا الخصوص هو المتعلق بتدبير المناصب والأشخاص، إذ أن هذه المهمة خرجت من يد السلطات العمومية بتاتا في كل من هولندة والنمسا وإيطاليا وفرنسا (منذ صدور القانون المتعلق بالحريات والمسؤوليات الخاصة بالجامعات *Loi LRU*).

إلا أنه، وكما أبان عن ذلك التحليل الذي قام به كل من نيلس برونسون *Nils Brunsson* وسهلن اندرسون *Sahlin Andersson* لمجموع المصالح العمومية[12]، فالأمر يتعلق قبل كل شيء «ببناء الجامعات في شكل منظمات»، بمعنى تمكينها من هوية وحدود خاصة بها مع تعزيز تراتبيتها من الداخل، وإدراج كل أشكال العقلانية فيها. في حين أن الجامعات سبق وأن شهدت مثل هذه المسارات خلال السنين الأخيرة[13]، وبات من اللازم لها القيام بتطوير أدائها وفق منطق تنظيمي أو مؤسسي[14]. لعل من ضمن الأهداف المرسومة لبناء

الجامعات على شاكلة المنظمات، تحويل عمل الجامعيين، سواء ما يتعلق بتوزيع المهام وعلاقات الشغل بين الجامعيين وجامعاتهم (مثل تلك الموجودة ما بين المشغلين ومأجوريهم)، أو حيثيات المراقبة والتقويم، أو الوزن المعترف به لهم في ضبط الأنشطة من خلال المهنة الجامعية.

تقوية دور المساهمين

إن الجامعات، إذا ما كان عليها أن تكون أكثر استقلالية بالنظر للسلطات العمومية، فإن عليها مقابل ذلك أن تعمل على إدماج شركائها في سيرها العام. يرى بعض الباحثين أن هؤلاء الشركاء هم خارجيون حصرا (مثل المقاولات، وممثلي المجتمع المدني، والفاعلين الإداريين، والساسة المحليين)، بينما يرى آخرون أن من ضمنهم أيضا الشركاء الداخليون (كالطلبة ومستخدمي المعاهد). بغض النظر عن هذه المعارك الخاصة بحدود الاختصاص، فإن الفكرة بسيطة في حد ذاتها : ذلك أن على الجامعات أن لا تشتغل وهي منطوية على نفسها، بمعنى أن عليها الربط ما بين مصالحها الأكاديمية، بل جعل هذه المصالح تابعة للرهانات المتبعة من طرف الفاعلين المعنيين بالأنشطة الجامعية. بالرغم من أن العديد من الأبحاث التاريخية أوضحت أن الجامعات كانت في تفاعل مستمر مع محيطها، وأن الصورة النمطية للجامعة المعزولة عن المجتمع ليست سوى ضربا من الخيال، فإن أصحاب القرار السياسي ما فتئوا يرددون ذلك المبرر الذي مفاده الدعوة إلى «إخراج الجامعات من أبراجها العاجية». هكذا، فإن بعض الدول الأوربية كالنرويج مثلا، لجأت إلى شخصيات أجنبية للمشاركة في الهيئات الجامعية، بينما عمدت دول أخرى (كألمانيا وهولندا) إلى إنشاء لجان للتوجيه الاستراتيجي[15] تذكرنا بما يسمى «المجلس الإداري» الذي يطلق عليه في الولايات المتحدة «*Boards of trustees*». من بين الدوافع الكامنة وراء هذا التوجه أيضا، الرغبة في تثمين البحث «المناسب» الذي يفيد المجتمع ويستجيب للطلب الاجتماعي، في مقابل بحث أكاديمي صرف لا يستهدف سوى الفائدة العلمية. في هذا الصدد، كان للكتاب الذي ألفه ميشيل جيبونس *Michael Gibbons* إلى جانب مؤلفين آخرين سنة 1992 [16]، صدى إيجابيا كبيرا لدى أصحاب القرار الحكوميين الذين حصل لديهم الاقتناع بأطروحة الكتاب الداعية إلى ضرورة الإسراع بالانتقال من النمط 1 المتعلق بالوضعية الحالية، إلى النمط 2 الذي يعكس تصورا لمستقبل مجتمع المعرفة[17].

الانخراط في منطق الخوصصة

يمكن اعتبار هذا التوصيف المعياري الرابع، من دون شك، الأقل تجانسا. وهو ينطوي على ثلاثة توجهات غير حاضرة جميعها في نفس الوقت وفي كل البلدان. تتعلق الأولى بالعمل على تشجيع إنشاء وتطوير التعليم الخاص، قصد إفساح المجال لأكبر عدد من الطلبة لولوج تعليم محدود جدا ومرتبط بالقطاع الثالث، قصد سد النقص الحاصل في العروض الخاصة بهذا النوع من التكوين. نجد هذا الوضع في كل من البرتغال والدول الشيوعية سابقا في أوروبا منذ سقوط حائط برلين. إلا أن هذا التوجه يبقى نادرا مع ذلك، لأن أغلب هذه المعاهد الجديدة تركز على بعض التخصصات المحددة بحيث لا مجال لمقارنتها بالجامعات العمومية الكبرى : فهي لا تقترح مجموعة متكاملة من المواد الدراسية، بل تتوجه نحو تكوينات ممهننة، إلى جانب محدودية أنشطة البحث فيها.

التوجه الثاني منتشر أكثر، وهو إحدى النتائج التي تولدت عن التحول في العلاقة ما بين الجامعات والسلطات العمومية. فأمام القيود المفروضة على الميزانية، بدأت هذه الأخيرة تشجع الجامعات على اللجوء إلى تنويع مواردها وجلب التمويلات من القطاع الخاص، سواء في شكل عمليات مساعدة، أو تعاقد خاص بالبحث مع المقاولات، أو مقابل القيام ببعض الخدمات العمومية، بل وحتى زيادة رسوم تسجيل الطلبة. ففي ألمانيا مثلا، كانت الدراسات العليا مجانية، إلى أن أصدرت المحكمة الدستورية في يناير 2005 قرارها بفرض رسوم على التسجيل تم الأخذ بها تدريجيا من لدن المقاطعات الألمانية الواحدة تلو الأخرى. كما تم الرفع من سقف هذه الرسوم أيضا في بريطانيا. في جانب آخر، في بعض الدول، مثل أستراليا وبريطانيا، يسهم الطلبة الأجانب بشكل كبير في الرفع من الاعتمادات الخاصة للمؤسسات الجامعية لكونهم يؤدون رسوما أعلى من تلك التي يؤديها أبناء البلد (أو بعض الجاليات كما هو الحال في بريطانيا).

يقضي التوجه الثالث، وهو الأكثر انتشارا، بنقل طرق الحكامة والتدبير المعمول بها في القطاع الخاص إلى الجامعات. فأغلب الأبحاث التي أجريت حول الجامعات خلال سنوات الستينات والسبعينات كانت تؤكد على الخصوصيات التنظيمية التي تميز هذه الأخيرة، بينما شاهدنا خلال الثمانينات والتسعينات تحولا في خطاب هذه الأدبيات التي بدأت تستخدم مفاهيم

جديدة مثل «الجامعات المقاولاتية»[18] أو «الجامعات الخدماتية»[19]. من جانبهم، فإن أصحاب القرار على مستوى السلطات العمومية أخذوا يلجئون أكثر فأكثر إلى استخدام لغة مستمدة من مجال التدبير، داعين إلى إدخال الآليات التجارية بل التجارة بالمرة في تدبير المؤسسات وتسيير أنظمة التعليم العالي.

لقد حلت بدل النظام الوطني المحايد نسبيا فكرة إيجاد مؤسسات متنافسة فيما بينها تعمل جاهدة من أجل تحصيل الموارد النادرة والاشتغال في بعض المجالات الإستراتيجية. لعل من بين أوضح النتائج المتمخضة عن هذا التطور، العمل بالمساطر الخاصة بالتنافس بين المشاريع. إن البرنامج الأخير المسمى «المبادرة الممتازة» في ألمانيا، يسعى إلى التعرف على عدد محدود من الجامعات والبرامج ومجالات البحث التي سوف تخصص لها ميزانيات بمبالغ هامة، وتمويل عدد محدود من شبكات البحث الموضوعاتية المتقدمة (*RTRA* بفرنسا)، إلى جانب برنامج «كامبيس» الذي وضع بغرض التعرف على عشر جامعات ذات الامتياز في فرنسا ؛ كلها أمثلة شاهدة على ظهور أدوات تسمح بالتمييز ما بين مختلف المؤسسات بحسب كفاءة كل منها. أما الترتيب على المستوى الدولي، فهو ناتج في الحقيقة عن توجه آخر لكونه يرمي، ولو نظريا على الأقل[20]، إلى مساعدة الطلبة والجامعيين على توجيه اختياراتهم ضمن سوق شمولية لعروض التكوين.

التموضع في أفق عالمي

اتسمت الأنشطة العلمية للجامعة والجامعيين على الدوام بالصبغة العالمية، بل والشمولية أيضا، عدا فترات الصراع التي يحصل فيها بالضرورة انطواء داخل المجال الوطني. بالمقابل، فالمعتاد أن هذا الأمر لا ينطبق على التعليم إلا بشكل محدود.

إلا أن الملاحظ خلال العقود الأخيرة هو أن الحركية الكبيرة للطلبة والجامعيين باتت تشكل مصدرا للدخل، بل إنها أصبحت بالنسبة لبلد مثل أستراليا أحد المكونات الأساسية لميزان تجارتها الخارجية ؛ الشيء الذي أكدته دراسة كل من كورت لارسن *Kurt Larsen* وفانسان لانكران *Vincent Lancrin*[21]، حيث أبانت عما لهذه المبادلات المرتبطة بتكوينات مخصصة للخارج من انعكاسات على الميزانية والتجارة. دون أن ننكر الأهمية المالية المتزايدة لهذه النواة الأولى لسوق عالمية للتكوينات، فإنه من المفيد الإشارة في ذات الوقت إلى ما يواكبها من حركة

معيارية شاملة، هي أيضا مفادها إضفاء القيمة على كل ما هو دولي أو بالأحرى كل ما هو خارجي أو أجنبي. إن الإعلان عن عدد الطلبة الأجانب الذين يتم استقبالهم، أو عدد الدكاترة الذين يتم توظيفهم من خارج الحدود، أو نسبة الأساتذة الأجانب ضمن هيئة التدريس ككل، أو عدد الأساتذة الذين قاموا بنشر أعمالهم في مجلات دولية أو وجهت لهم دعوات لإلقاء محاضرات في الخارج، تشكل كلها معيارا للجودة العلمية، بحيث كلما ارتفعت هذه الأرقام اعتُبر ذلك إيجابيا.

من بين النتائج التي تمخضت عن هذا التطور، وهي في ذات الوقت أحد محركاته، ظهور مسار عابر لحدود الدول، يعمل على تسهيل هذه المبادلات العلمية وجعلها أكثر كثافة. نتحدث هنا بالطبع عن مسار بولون الذي يعمل على ملاءمة تنظيم التكوينات وضمان احترام المعايير المشتركة للجودة ما بين الدول الموقعة، بالرغم من أن تطوير مسارات اعتماد التكوينات الخاصة بالتسيير، تمر هي أيضا عبر وكالات تقترح خدماتها على المستوى الدولي، الشيء الذي من شأنه أن يؤدي إلى الملاءمة ما بين مختلف الممارسات في هذا المجال.

التركيز على توصيفين خاصين

إن الكشف عن هذه التوجهات المتحكمة في الإصلاحات التي تشهدها أنظمة التعليم العالي ليس سوى مرحلة بالطبع. فهو يطرح عددا من الأسئلة أكثر مما يقدم أجوبة. بإمكاننا التساؤل عن أصل هذه التوجهات وكيفية انتشارها ولماذا تتكرر من هذا البلد إلى ذاك. لكن ينبغي أيضا فحصها عن قرب، وتدقيق الاختلافات أو الانحرافات التي تعتريها لا محالة، كما أن علينا الاهتمام، وبشكل أدق ، بالكيفية التي يتم بها تفعيل هذه التوجهات، والوقوف على التغيرات الملموسة التي ترتبت عنها. وأخيرا، فالأمر يستوجب «الإثبات» بمعنى الكشف عن الديناميات العميقة التي تقع وراء هذه التصورات المشتركة لدى القائمين على هذه الإصلاحات.

نظرا لصعوبة القيام بهذه التحريات بحكم ضخامتها، فقد كان لزاما اللجوء إلى الاختيار. الاختيار الأول هو أننا لن نحتفظ، من بين التوصيفات الخمسة، سوى بتوصيفين اثنين يفرضان نفسهما على أنظمة التعليم العالي، ألا وهما التدويل والخوصصة. وما يبرر هذا الاختيار جزئيا هو وجود عدد كبير من الأبحاث التي تناولت موضوع حكامة الأنظمة الجامعية

(أي العلاقات ما بين الدولة والجامعات ومسألة استقلالية المؤسسات ودور الأطراف المعنية في إدارتها). ثم كان علينا بعد ذلك تحديد الآفاق التي سيتم تفضيلها بغية استكشاف هذين التوصيفين. هكذا، فقد لجأنا إلى الاعتماد على أشهر الدراسات التي تناولت كلا منهما. فأما الصنف الأول من هذه الدراسات، فإنه يعرض الوضع القائم، ولا يكتفي بتقديم الوقائع والأرقام بل يتعداها إلى الكشف عن التوجهات والاستراتيجيات المعلنة التي كانت وراء إنتاجها ؛ في حين أن الصنف الثاني يتبنى مقاربة تأويلية تعكس الديناميات الضمنية النابعة إلى حد ما عن الإرادة والقيادة المتحكمة في التطورات الجارية، تلك التي تضفي معنى على هذه الأخيرة.

فيما يتعلق بأشكال خوصصة التعليم العالي، فإن دراسة بينيدوتو لوبوري *Benedetto Lepori* استندت إلى بحثين أوروبيين أنجزا بغية الكشف عن مدى التراجع الذي عرفته الموارد العمومية المخصصة فعليا لمؤسسات التعليم العالي ولجوئها إلى تنويع مصادر التمويل وتحديد أنواع التمويل الخصوصي التي تقوم بتعبئتها. وإذا ما لاحظ المؤلف بأن هذه التحولات، باستثناء بريطانيا، كانت محدودة، فإنه يؤكد إلى جانب ذلك أن «الخوصصة» لا يمكن قياسها فقط انطلاقا من مصدر الاعتمادات التي يتم جمعها، بل أيضا من خلال التحول الذي تشهده أشكال منح التمويلات العمومية ولجوئها المتزايد إلى آليات أكثر تنافسية تركز أكثر على النتائج والمشاريع.

هذا الموضوع الخاص بتحول أشكال عمل الهيئات العمومية هو الذي نجده بالضبط في صلب الدراسة التي أنجزها راجاني نايدو *Rajani Naidoo*، فقد أكد هذا الباحث أنه من الخطأ فهم التطورات التي يعرفها التعليم العالي البريطاني باعتبارها تخليا للدولة عن هذا القطاع وترك مقاليده لقوانين السوق. على العكس من ذلك، فمنذ سنوات حكم تاتشر، ما فتئت الدولة تتدخل أكثر مستخدمة آليات تجارية قصد تعزيز قدرات القيادة والتسيير. هذه الروابط المبتكرة وغير المألوفة ما بين الدولة والسوق، هي التي تشكل الجدة في أصالة التحولات التي يعرفها هذا القطاع إلى جانب قطاعات عمومية أخرى في بريطانيا[22]. هكذا، فإن الخوصصة لا تمر عبر انزلاق ما هو عمومي نحو القطاع الخاص، ولكن بتوسيع مجال تدخل الأول من خلال تعبئة وتقوية الثاني.

أما بالنسبة للتوصيف الثاني، فلكون التدويل أصبح انشغالا عالميا، فقد بات من اللازم الإشارة إلى السرعة التي

أصبحت تعرفها هذه الظاهرة بالرغم من كونها ما زالت محدودة في الواقع. كما لا ينبغي التقليل من أهمية التنوع الذي يعرفه هذا المسار: فالامتداد والشروط والحوافز الخاصة بالتدويل غير متماثلة عبر مناطق العالم كما أوضح ذلك استيفان فانسان لانكران *Stephan Vincent-Lancrin*، فقد تناول هذا الأخير، إلى جانب أعداد الطلبة وتيارات تنقلاتهم، خصائصهم الرئيسية ومختلف الاستراتيجيات التي يتم تطويرها على المستوى الوطني، كما أن هذا المؤلف طرح أسئلة بخصوص التكلفة المترتبة عن هذه الاستراتيجيات.

يستكمل تحليل حالة التدويل هذه، من خلال المقاربة التأويلية التي نجدها لدى الباحث سيمون مارجينسون *Simon Marjinson*. فهذا الأخير لم يركز على المعطيات الكمية، بقدر ما حاول الكشف عن الدلالة الخفية لهذه المسارات الشمولية. يبسط هذا المؤلف أطروحة تعد من بين الأطروحات القوية بنفس القدر الذي تُشكل به موضوع نقاش؛ يتعلق الأمر بحركة الهيمنة والتعميم التي يعرفها النموذج الأمريكي بالنسبة لكافة الأنظمة الجامعية. التدويل بهذا المعنى، لا يمكن حصره فقط في وجود تيارات مادية، بل إنه يتضمن على الخصوص، في نظر نفس الباحث، مؤثرات ثقافية ورمزية ومعيارية.

إحالات بيبليوغرافية

1- كريستين موسلان (Christine MUSSELIN) مديرة أبحاث بالمركز الوطني للبحث العلمي الفرنسي، وتعمل مديرة لمركز سوسيولوجيا المنظمات. نشرت هذه المقالة في المجلة الفرنسية Critique internationale عدد 39، سنة 2008، تحت عنوان:

«Vers un marché international de l'enseignement supérieur ?»

2- انطلقت هذه الدينامية سنة 1998 مع صدور إعلان السوربون، ثم تأكد سنة 1999 بعد توقيع 29 بلدا أوروبيا (صاروا 46 في سنة 2007) في بولون على إعلان مشترك يرمي لبلوغ هدفين أساسيين سنة 2010: يقضي الأول بملاءمة التكوينات في سلكي الإجازة والماستر (وهو ما يطلق عليه عادة LMD: ليسانس، ماستر، دكتوراه)، والثاني بتعميم إقامة أنظمة تأمين الجودة، وستسمح هذه التدابير على الخصوص بإمكانية انتقال الطلبة من بلد إلى آخر. أنظر الأطروحة:

RAVINET, Pauline, « La genèse et l'institutionnalisation du processus de Boulogne: entre chemin de traverse et sentier de dépendance », Thèse de doctorat de science politique, Science Po, 2007

3- MUSSELIN, Christine, «The Role of Ideas in the Emergence of Convergent Higher Education Policies in Europe: the Case of France», Working Paper Series n°73, Center for European Studies, Harvard University, 2000, et «Change and Continuity in Higher Education Governance? Lessons Drawn from Twenty Years of National Reforms in European Countries», dans *Governing Knowledge: A Study of Continuity and Change in Higher Education*. A fistsbrift in Humour of Maurice Kogan, Dordrecht : Springer, 2005, p. 65-80, édité par BLEIKLIE, Ivar et HENKEL, Mary.

4- BRAUN, Dietmar, MERRIEN, François-Xavier (eds), «Towards a Model of Governance for Universities: A Comparative View», in *Higher Education Series*, Londres: Jessica Kingsley Publishers, 1999 ; AMARAL, Alberto, MEEK, Lynn, LARSEN, Ingvil M. (eds), *The Higher Education Managerial Revolution*, Dordrecht: Kluwer Academie Publishers, 2003.

5- MEYER, John W. et ROWAN, B., «Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony», in *American Journal of Sociology*, 83, 1977, p. 340-3.

6- MUSSELIN, C., «Sociologie de l'action organisée et analyse des politiques publiques : deux approches pour un même objet ?», in *Revue française de sciences politiques*, 55, (1), 2005, p. 51-71.

7- يؤكد كل من ماير *MEYER* وروان *ROWAN* على هذه النقطة المتعلقة بالفصل المتزايد ما بين التوصيفات والممارسات. هناك دراسات في العلوم السياسية تناولت هذا الفصل ما بين السياسات المتبعة وما يترتب عنها بصفة فعلية. من بين تلك التي تناولت السياسات الجامعية، يمكن الإشارة إلى الدراسة المقارنة التي أنجزت من طرف

BAUER, Marianne, BLEIKLIE, Ivar, HENKEL, MAURICE KOGAN, Mary

حول بريطانيا والنرويج والسويد، والتي أبانت إلى أي حد لم تكن الإصلاحات التي بوشرت ذات تأثير كبير في الممارسات اليومية للجامعيين. أنظر بهذا الصدد :

HENKEL, M., *Academic Identities and Policy Change in Higher Education*, Londres: Jessica kingsley Pubishers, 2000 ; KOGAN, M., BAUER, M., BLEIKLIE, J., HENKEL, M., *Transforming Higher Education, A comparative Study*, Londres: Jessica Kingsley Publishers, 2000.

8- FERLIE, Ewan, MUSSELIN, Christine, ANDERESANI, Gianluca, «The "steering" of Higher Education Systems: A Public Management Perspective», Paraitra dans *Higher Education*.

9- NEAVE, Guy, VAN VUGHT, Frans, *Prometheus Bound: The Changing Relationship between Government and Higher Education in Western Europe*, Oxford: Pergamon Press, 1991.

10- BURTON R., CLARK, «The Higher Education System: Academic Organisation», in Cross-national Perspectives, Berkley University of California Press, 1983; MUSSELIN, C., *La longue marche des universités*, Paris: PUF, 2001.

11- SWARTZ, Stephanie, WESTERHEIJDEN, Don, *Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area*, Dordrecht: Springer, 2004 ; SERRANO-VELARDE, Kathia, «*Evaluation, Akkreditiernung und Politik, Zur Organisation von Qualitatssicherung im zuge des Bolognaprozesses*», (Evaluation, accreditation et politique. La mise en place de l'assurance qualité à la suite du processus de Bologne), Thèse de doctorat de sociologie, Berlin : Université von Humboldt, 2007.

12- BRUNSSON, Nils, SAHLIN-ANDERSSON, Kerstin, «Constructing Organisations: The Example of Public reform Sector», *Organisation Studies*, 4, 2000, p. 323-335.

13- MUSSELIN, C., «Are Universities Specific Organisations?», dans *Towards Multiversity? Universities between Global Trends and National Traditions*, Bielefeld: transcript Verlag, 2006, p. 63-84, édité par KRUCKEN, Georg, KUSMUTZY, Anna, TORKA, MARK ; ENDERS, Jurgen, DE BOER, harry, LEISYTE, Liudvika, "Public Sector Reform in Dutch Higher Education: The Organisational Transformation of the University", *Public Administration*, 85, (1), 2007, p. 27-46.

14- KRUCKEN, Georg, MEIER, Frank, «Turning The University into an Organisational Actor», dans *Globalisation and organization*, Oxford: Oxford University Press, 2006, p. 241-257, édité par DRORI, Gili, MEYER, John, HWANG, Hokyu ; WHITLEY, Richard, «Constructing Universities as Strategic Actors in Europe, Japan and Elsewhere», Academia Europaea–Wenner-Gren Foundations, International Symposium on «The University in The Market», November, 2007 ; RAMIREZ, Francisco O.,«The rationalization of Universities», dans *Transnational governance Institutional Dynamics of Regulation*, Cambridge: Cambridge University Press, 2006, p. 225-244, édité par DJELIC, Marie-Laure, SAHLIN-ANDERSSON, Kerstin.

15- يختلف تكوينها من بلد إلى آخر، بل من مقاطعة إلى أخرى في ألمانيا مثلا، لكنها تضم دائما ممثلين يعكسون المناخ السائد في المؤسسات.

16- GIBBONS, Michel, LAMOGES, Camille, NOWOTNY, Helga, SCHWRTZMAN, Simon, SCOTT, Peter, TROW, Martin, *The New Production of Knowledge: The Dynamics of Science and Research in Contemporary Societies*, Londres: Sage, 1994 ; NOWOTNY, Helga, SCOTT, Peter, GIBBONS, Michel, *Re-thinking Science: Knowledge and the Public in an Age of University*, Londres: polity Press, 2001, (Repenser la science: savoir et société à l'ère de l'incertitude, Paris, Belin, 2003).

17- يعكس النمط الأول 1 نظاما للإنتاج العلمي تقوده مصالح العلماء فقط، ويحتوي نظاما دقيقا للمواد الدراسية، وهو الجاري العمل به في العديد من الجامعات «الأبراج العاجية»، حيث توظف عاملين دائمين يتم تقويم عملهم من طرف زملائهم. أما النمط الثاني 2 في إنتاج المعرفة، فتحكمه إمكانيات تطبيق البحوث وهو يعطي الأولوية لتداخل المعارف وتقاطعها. يشرف على تطويره مجموعة غير متجانسة من العاملين المتنقلين يرتبطون مع الجامعة بتعاقد مرن يسعى للإجابة عن الأسئلة التي يطرحها المجتمع وتسهر على تقويم عملهم الأطراف المعنية.

18- CLARK, Burton, *Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation*, Oxford: Pergamon-Elsevier Science, 1998.

19- DJELDVOLL, Arild, «The Service University in The Knowledge Economy of Europe», dans The Strategic Analysis of Universities: Microeconomic and Management Perspectives, Bruxelles: Université Libre de Bruxelles, 2002, p. 85-109, édité parDEWATRIPONT, Mathias, THYS-CLEMER, Françoise, WILKIN, Luc.

20- كما أشار إلى ذلك عدد من المؤلفين، فإن الترتيب والاعتماد يشكلان رافعتين تستخدمهما إدارات المؤسسات لتبرير قيامها بإصلاحات داخلية في غياب أي وسيلة أخرى تمكنها من ذلك. أنظر :
NELSOBN ESPELAND, Wendy, SAUDER, Michael, «Rankings and Reactivity: How Public Measures Recreate Social World», in *American journal of Sociology,* 113, (1), 2007, p. 1-40 ; CRET, Benoît, «L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label», Thèse de doctorat en sociologie, Sciences Po. 2007.

21- LARSEN, Kurt, VINCENT-LANCRIN, Stephan, «International Trade in Educational Services : Good or Bad?», Higher Education Management and Policy, 14,(3), 2002, p. 9-45.

22- LE GALES, Patrick, «La restructuration de l'Etat en Grande Bretagne : les instruments de contrôle et de surveillance», dans L'action publique et ses instruments, Paris : Presses de Sciences Po., 2004, sous la direction de LASCOUMES, Pierre, LE GALES, Patrick.

ذاكـــرة المدرسة المغربية

آسية بنعدادة | علماء المغرب ورهان إصلاح التعليم بجامعة القرويين

علماء المغرب ورهان إصلاح التعليم بجامعة القرويين

آسية بنعدادة

جامعة محمد الخامس-أكدال، الرباط

جوابا على وثيقة «المذهب التعليمي» التي وضعتها لجنة التربية والثقافة في سياق إعداد المخطط الخماسي (1960-1964) الذي اضطلعت بوضعه حكومة عبد الله إبراهيم منذ أبريل 1959، أعدت رابطة علماء المغرب، التي تأسست سنة 1960، مشروعا لتطوير التعليم الديني وإقرار جامعية القرويين» (انظر النص صحبته). في هذه المقالة، تقدم الأستاذة آسية بنعدادة تأطيرا تاريخيا يذكر بالملابسات التي تحكمت في رد فعل الرابطة، والنقاش الذي قاد إلى الصيغة الجديدة التي اتخذها التعليم الديني بمختلف كليات جامعة القرويين.

يدخل «مشروع رابطة علماء المغرب» في إطار الدفاع عن التعليم الأصيل الذي يُجسده جامع القرويين، ورفض الإصلاح الذي تقدمت به وزارة التربية الوطنية غداة استقلال المغرب. فهل هذا الموقف جديد، أم يدخل ضمن مسلسل المواجهة التي كانت قائمة باستمرار بين علماء القرويين وبين متزعمي الإصلاح في فترة الحماية ؟

يبدو أن علماء القرويين كانوا يرفضون الإصلاحات المنبثقة من خارج هذه المؤسسة، ذلك ما سنوضحه في هذا التقديم، بتتبعنا لمراحل هذه المواجهة منذ الفترة الاستعمارية وإلى استقلال المغرب، قصد فهم الظروف التي جعلت رابطة علماء المغرب تقترح في الستينات من القرن العشرين مشروعا لتطوير التعليم الديني وإقرار جامعية القرويين.

كان التعليم العالي في المغرب، عند دخول الاستعمار، منحصرا في جامع القرويين الذي كان يعتبر المركز التعليمي الأول والأساسي، وذلك على امتداد قرون عدة. وقد عرفت القرويين تراجعا منذ القرن الخامس عشر،

وبلغ هذا التقهقر ذروته في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، على الرغم من المحاولات الإصلاحية التي قام بها بعض السلاطين السعديين والعلويين.

بعد فرض الحماية على المغرب، أنشأ الفرنسيون إلى جانب هذا النظام التعليمي التقليدي، نظاما تعليميا عصريا متنوعا يقوم على أساس عنصري طبقي، حيث أحدثت ثلاثة أنواع من التعليم : تعليم أوروبي خاص بالجالية الأوربية، تعليم فرنسي إسرائيلي في مدارس الرابطة الإسرائيلية الدولية، وتعليم أهلي خاص بالمغاربة المسلمين، وهو نوعان : تعليم للعامة وتعليم للنخبة.

لكن هذا التعليم الاستعماري العنصري الذي أدخلته الحماية، أحدث هزة عنيفة في صفوف علماء القرويين وطلبتها، ودفع بفئة منهم للدفاع عن فكرة إصلاح التعليم الأصيل. وبالفعل، قامت محاولات لإصلاح هذه المؤسسة منذ السنوات الأولى للحماية، وذلك بمبادرة من المخزن، وبرغبة من سلطات الحماية التي كانت تخشى علماء القرويين لما يسببونه من ضيق لنفوذ فرنسا بالمغرب. فعمدت سلطات الحماية إلى مراقبة محاولة الإصلاح تلك، كما تبنت مطلب تحديث القرويين. لكن هذه المحاولات باءت بالفشل، حيث ووجهت بمعارضة شديدة من طرف بعض العلماء المتشبثين بالتقليد أو الرافضين لتدخل دولة أجنبية في الأمور الدينية، والذين يعتبرون الإصلاح نوعا من الخروج عن الدين.

إلا أن مد الإصلاح بالقرويين لم يتوقف، حيث قامت عدة محاولات أخرى أسفرت عن صدور ظهيرين في مارس 1931 و1932، ينظمان التعليم بالقرويين ويؤسسان مجلسا أعلى للتعليم الإسلامي، ويقسمان الدراسة بالقرويين إلى ثلاثة أسلاك، ويحددان بدقة مواد الدراسة وكيفية تدريسها، وينظمان أوقات الدراسة، وطرق اجتياز الامتحان فيها، ويدخلان علوما ومناهج جديدة، بالإضافة إلى إصلاحات مادية تتعلق برجال التعليم، حيث أصبح العالِم يتقاضى راتبا شهريا. لكن هذه الإجراءات أثارت عاصفة من الاحتجاجات والمظاهرات من بعض العلماء الذين رفضوا إسناد هذه المهمة للعلماء الموظفين رغبة في الحفاظ على امتيازاتهم، مما أدى إلى تأجيل تطبيق جزء من هذا التنظيم حتى نهاية الأربعينات. وفي الثلاثينات، ثم إحداث التعليم الحر ذو التوجه العربي الإسلامي باعتباره رد فعل وطني، لقي دعم زعماء الحركة الوطنية.

لذلك ورث المغرب المستقل تعليما متنوعا ومتنافرا، فبات من الضروري والمستعجل إصلاح هذا القطاع، وكانت هذه هي المهمة الرئيسية التي شغلت بال المسؤولين منذ السنوات الأولى للاستقلال، حيث تم إعداد إصلاحات متتالية لم تطبق دائما. نشير بهذا الخصوص إلى ما يلي :

تشكلت أول لجنة رسمية لمعالجة شؤون التعليم، وهي اللجنة الملكية لإصلاح التعليم التي عقدت أول اجتماع لها في 8 شتنبر 1957، وكانت تشمل ممثلين عن جميع أصناف التعليم الموجودة بالمغرب. وقد خرجت هذه اللجنة باختيارات أساسية، هي المبادئ الأربعة الشهيرة : التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة. كما اهتمت بإصلاح التعليم بجميع مستوياته، وفيما يخص جامع القرويين، أوصت بتحويل السلك العالي للقرويين ومدرسة بن يوسف إلى كلية للآداب وكلية للشريعة، لكن هذا الإصلاح لم يرق جميع الأطراف، لذلك تم تكوين لجنة ثانية لإصلاح التعليم في أبريل 1958، وكانت أول خطوة في سبيل تعميم التعليم.

غير أن أهم تغيير حدث في السياسة التعليمية تم مع وصول حكومة عبد الله إبراهيم في دجنبر 1958، حيث صدر مرسوم في أبريل 1959 تأسست بموجبه لجنة المخطط الخماسي (1960-1964) التي انبثقت عنها خطة الإصلاح للجنة التربية والثقافة. وقد أسفرت أعمال هذه اللجنة عن صياغة تقرير يحمل عنوان «المذهب التعليمي»، ويضم جملة من المبادئ والأهداف أهمها توحيد التعليم ؛ حيث لاحظت اللجنة أن هذا التنوع في التعليم (فرنسي، عربي، مزدوج) يشكل السبب الأول في المشاكل التي يتخبط فيها النظام التربوي المغربي. من ثم، بدأ التفكير في توحيده وإنشاء مدرسة وطنية مغربية موحدة. ستواجه محاولات توحيد التعليم عدة صعوبات ؛ فإذا كان هناك إجماع حول المبدأ، فإن الاختلاف كان كبيرا حول الطريقة، حيث ظهرت ثلاثة توجهات متباينة بهذا الشأن : موقف يرى وضع مسألة توحيد النظام التعليمي في إطار التعليم الفرنسي الإسلامي الموروث عن الاستعمار، وموقف ثان يدافع عن التوحيد في إطار تعليم عصري معرب على منوال المدارس الحرة. أما الموقف الثالث، فقد دافع عن التوحيد في إطار التعليم الأصيل واعتبره كفيلا بالحفاظ على الشخصية الثقافية المغربية الإسلامية.

أما وزارة التربية الوطنية، التي كان يرأسها آنذاك عبد الكريم بن جلون، فقد تبنت

توحيد التعليم في إطار النظام الفرنسي الإسلامي، أي حول التعليم المزدوج. بذلك، كانت مسألة التوحيد بالنسبة للتعليم الأصيل تعني إدماجه في التعليم العصري.

تتلخص الإجراءات التي عزمت الوزارة تطبيقها في مستهل السنة الدراسية 1960-1961 بالنسبة للتعليم الأصيل، في مجموعة من التوجهات، منها : إدماج الطور الأول من هذا التعليم والسنوات الأولى من الثانوي الخاص به في التعليم العصري ؛ تقليص تدريس العلوم الدينية وعلوم اللغة العربية، والتركيز على اللغة الأجنبية، بالإضافة إلى إلغاء القسم النهائي في كل من جامعة بن يوسف بمراكش والمعهد العالي بتطوان، مما يعني إلغاء العالِمية. ومن التدابير التي اتخذت : تعيين مدير للقرويين متخرج من غير سلك التعليم الإسلامي، وتوظيف أطر بعيدة عن خريجي القرويين أو سلك التعليم بها.

لكن عمل الوزارة اصطدم بمعارضة شديدة من علماء التعليم الأصيل، الذين رَفضوا مخطط 1960-1964، واعتبروا تلك الإجراءات انزلاقا بالمغرب المسلم نحو اللادينية. كما اعتبروا تعيين مدير للقرويين من غير علمائها طعنا في كفاءة خريجي هذه المؤسسة، وأكدوا أن هذه القرارات تمس بمكانة القرويين وبإشعاعها العلمي الذي تجاوز المغرب، وجعل من فاس عاصمة العلم لا للمغرب فقط، بل ولأقطار غرب إفريقيا كذلك.

لقد اجتمع حوالي خمسون عالما بنزل «باليما» بالرباط، منهم محمد بن عبد السلام الطاهري، وأحمد الودغيري، ومحمد جسوس، ومحمد بن عثمان الشامي، ومحمد عمور، وعبد الرحمن البوزدي، وأحمد اليزمي، ومحمد بن هاشم العلوي ؛ وبعد دراسة أوضاع التعليم الأصيل والعراقيل التي تواجهه، قرروا عقد مؤتمر لدراسة التطورات الهادفة لإصلاح هذا التعليم، وتطوعوا بمائة درهم من كل عالم وأمنوا على ذلك محمد بن عثمان.

انعقد المؤتمر بالرباط يومي 18 و19 شتنبر 1960، وشارك فيه نحو 400 عالم يمثلون جميع الأقاليم المغربية، ونددوا فيه بالمضايقات التي تلحق التعليم الأصيل وتلاحق العربية بوجه عام، وبالنظرة الاحتقارية التي كان ينظر بها لعلماء القرويين ؛ حيث كانوا يوصفون «بأولاد أحمد» أو أبناء «اللغ». ومن القرارات التي اتخذها المؤتمر، رفض العمل بالبرامج التي تدمج التعليم الديني في العصري، ورفض المدير والموظفين الجدد المعينين في

القرويين. كما أعلنوا في هذا المؤتمر عن تأسيس رابطة علماء المغرب، وفي 1961، عين عبد الله كنون أمينا عاما لها. وفي ذات السياق حررت الرابطة مشروعا لإصلاح التعليم الأصيل حتى يستمر في أداء الرسالة المنوطة به، والتي تتجلى في المحافظة على التراث الثقافي الإسلامي العربي. يؤكد نص المشروع على الاعتراف بجامعة القرويين وتعليمها وشهاداتها، وباستقلال إدارتها تحت إشراف وزير التربية الوطنية اعترافا رسميا، وتولي أمر إدارتها من خريجيها، وإحداث كليتين للغة العربية وأصول الدين ؛ تكون إحداهما بمراكش والأخرى بتطوان لتعويض القسم النهائي الذي كان بالمدينتين، وألغتهما الوزارة السابقة التي كان يترأسها عبد الكريم بنجلون، مع احتفاظ المعاهد الثانوية الإسلامية ببرامجها واستقلالها الذاتي، وتطويرها، وإدخال اللغات الأجنبية في نطاق محدود. كما تبنى المشروع فكرة الاحتفاظ بالطور الأول مع مراعاة سن القبول على شرط إحداث سنة إعدادية إلى جانبه، يهيَّأُ فيها الطلبة المتقدمون في السن، والذين حفظوا القرآن ولهم إلمام أولي بالعلوم الإسلامية والعربية للالتحاق بالثانوي. كما ينص المشروع على الاعتراف بمعادلة شهادات القرويين من عالمية فما دونها مع شهادات الكليات العصرية، وتخويل الحق لعلمائها في ولوج الوظائف العمومية كغيرهم، وفي الاستفادة من التقاعد.

تجدر الإشارة إلى أن مشروع الرابطة تبنى لهجة شديدة جدا اعتبرت التدابير التي اتخذتها الحكومة لإصلاح التعليم التقليدي بمثابة خطة تسعى ل«القضاء على التعاليم الإسلامية واللغة العربية وانزلاقا بالمغرب المسلم نحو اللادينية وتركيزا للغة الأجنبية...»، الأمر الذي يبدو اليوم غير مناسب مع طبيعة الإصلاحات موضوع الاحتجاج.

في غشت 1961، قدمت الرابطة نسخة من هذا المشروع للديوان الملكي، ولأعضاء اللجنة التي ألفها الملك الحسن الثاني لمناقشة المشاكل التي يتخبط فيها التعليم بصفة عامة. كانت هذه اللجنة تتكون من بعض الوزراء وهم وزير التربية الوطنية محمد رشيد ملين، ووزير الاقتصاد الوطني والمالية محمد الدويري، ووزير الدولة المكلف بالشؤون الإسلامية علال الفاسي، والوزير المنتدب في الشغل والشؤون الاجتماعية عبد القادر بنجلون. كما توصل الأمين العام لرابطة العلماء عبد الله كنون بجواب من هذين الأخيرين يدعمان فيه مشروع الرابطة، ويَعِدان بأخذه بعين الاعتبار أثناء مناقشة اللجنة لمسائل التعليم.

بالفعل، في فبراير 1963، صدر ظهير يعيد تنظيم جامعة القرويين حتى «تستمر كما كانت دائما في الماضي في مهمتها التاريخية»، والمتمثلة في الحفاظ على الفكر الإسلامي ونشره في المغرب العربي. ومن ثم، تتحدد مهمتها في تكوين متخصصين في العلوم الدينية واللغة العربية، وتنمية البحث العلمي في مجال الشريعة الإسلامية واللغة العربية.

كما أعطى الظهير لهذا التعليم الأصيل تنظيما يماثل تنظيم التعليم العالي العصري بجامعة الرباط، ويجعل من جامعة القرويين مؤسسة عمومية تخضع، من حيث السلطة القانونية، لوزارة التربية الوطنية التي تدير شؤونها وزارة المالية، وتتكون من كلية الشريعة بفاس، وكلية اللغة العربية بمراكش، وكلية أصول الدين بتطوان، ولها مجلس ورئيس.

ملحق

نص وثيقة «مشروع رابطة علماء المغرب لتطوير التعليم الديني وإقرار جامعية القرويين» 1961*

ظلت جامعة القرويين والمعاهد الإسلامية ولن تزال منذ أحد عشر قرنا تواكب مختلف التيارات الحضارية المتعاقبة على هذه الأمة وتحتل مركز القيادة فيها وتوجهها الوجهة الصالحة المفيدة فكان أن أصبحت بفضل ذلك قبلة مقدسة تتجه إليها أنظار المهتمين بمصير العروبة والإسلام.

وما من أحد في هذا الوطن – مهما تكن مشاربه وأهواؤه – يستطيع أن ينكر على القرويين أنها كانت دوما الشعلة الأولى لجميع الحركات الإصلاحية التي يزخر بها تاريخ المغرب.

ومواقف أبناء القرويين وأساتذتها منذ صدور الظهير البربري والاعتداء على عرش المغرب في شخص محمد الخامس مواقف خالدة مشهورة أثارت حفائظ عناصر الشر وجراثيم الفساد التي أصابت هذه الأمة إبان الاحتلال الأجنبي.

وكان من المؤكد عند المؤمنين بالقرويين كمعقل للإسلام وحصن للغة العربية والحركات الوطنية التحريرية أن تقف هذه الحرب العنصرية إثر انبثاق فجر الاستقلال وأن تحظى جامعة القرويين بما هي أهل له من القداسة والاعتراف بالجميل والرعاية الحقة وأن يعاد النظر في وضعيتها على أساس سليم لحمته العمل على رفع مستواها العلمي بما يتناسب ومقدسات الأمة الدينية وسداه التقدير لها بتمكين رجالها من تخطيط برامج ومناهج تجعلها تواصل أداء رسالتها الإنسانية، ولكن فوجئنا بعد هذا الاستقلال بمشاهدة تلك العناصر تواصل كيدها للقرويين وتتربص بها الدوائر محاولة بكل ما تملك من وسائل أن تدمرها لأنها ترى فيها العقبة الكأداء التي تحول دون تحقيق أهدافها المعروفة فكانت هذه البرامج المهلهلة وكانت هذه النظم التي لا تدل إلا على فساد نبات أصحابها وإن تقنعوا عند عرضها بأقنعة براقة من استهداف للإصلاح وقصد للتشييد والبناء والتوحيد وقد سبق للعلماء أن رفعوا في عدة مناسبات احتجاجاتهم الصارخة واستنكاراتهم الشديدة ضد السياسة الهادفة إلى القضاء على كل ما من شأنه أن يجعل هذه الأمة تتمسك بدينها ومقوماتها كأمة ذات سيادة واستقلال.

* ملاحظة : لقد فضلنا الإبقاء على النص كما هو من حيث الترقيم وعلامات الوقف في الجمل.

وعقد العلماء مؤتمرا عاما في عاصمة الرباط يومي 18 و19 شتنبر 1960 شارك فيه نحو 400 عالم يمثلون جميع الأقاليم المغربية من سوس ومراكش وفاس والرباط وسلا والدار البيضاء ومكناس وطنجة وتطوان والعرائش والقصر الكبير وأصيلا وشفشاون والريف ووجدة وغيرها فدرسوا الأوضاع القائمة في البلاد من سياسية واقتصادية واجتماعية ودينية واتخذوا في جميع ذلك قرارات مهمة نشرت بصورة ملتمسات في حينها ووجهوا إلى الأمة المغربية نداء حارا يدعونها فيه إلى التمسك بأهداف دينها الحنيف والغيرة على الحرم ومقاومة الانحلال الخلقي وعدم إلقاء السمع لدعاة الفتنة والبدعة والضلال مهما تستروا بمحاولة التجديد والنهوض ودعوى الوطنية الكاذبة.

وكان مما أولاه المؤتمر عظيم اهتمامه موضوع التعليم الإسلامي القروي الذي دخل إذ ذاك في طور التصفية النهائية بمقتضى برامج الوزارة التي عزمت على تنفيذها في مستهل السنة التعليمية الجديدة (1960-1961) وتتلخص في إدماج الطور الأول من هذا التعليم والسنوات الثلاث الأولى من الثانوي الخاص به في التعليم العصري العام ونصب مدير للقرويين لا صلة له بتاتا بتعليمها ولا بثقافتها وهذا بعد إلغاء الأقسام النهائية من كل من جامعة ابن يوسف بمراكش والمعهد العالي بتطوان إلى تدبيرات أخرى ثانوية، وفرض أطر من الموظفين البعيدين تمام البعد عن سلك التعليم الإسلامي القروي والذين لا يفهمون عنه مدلولا ولا دالا.

وقد استنكر المؤتمر بالإجماع هذه الخطة التي لا تنم إلا عن نية سوء في القضاء على التعاليم الإسلامية واللغة العربية انزلاقا بالمغرب المسلم نحو اللادينية وتركيزا للغة الأجنبية التي ضج المواطنون مما تلقاه من العناية والتثبيت على حساب اللغة العربية في جميع مؤسسات الدولة من مدارس وإدارات ومصالح مختلفة، فإنه مما لا خفاء به أن الدراسات الدينية التي تحذف من الطور الأول والسنوات الثلاث الأولى من ثانوي التعليم الديني سوف لا تعوض بحال فيما بقي من أقسام هذا التعليم وذلك الفراغ سيكون عاملا قويا في ضعف النتائج المحصل عليها في المعلومات الدينية عند الطالب القروي حين التخريج أضف إلى ذلك إلغاء القسم النهائي في كل من مراكش وتطوان، ومعناه إلغاء شهادة العالمية وإذا لم يكن عند الطالب القروي حصيلة مهمة من العلوم الدينية فلن تكون عند غيره بحال. ومثل هذا يقال في علوم اللغة العربية التي ما تزال جامعة القرويين والمعاهد الأخرى هي التي ترفع رايتها باليمين فإضعاف دراستها في هذه المعاهد معناه تقوية اللغة الأجنبية وتوطيد سيطرتها في البلاد.

وللتعبير عن هذا الاستنكار قرر المؤتمر عدم قبول المدير المعين للقرويين من غير سلك التعليم الإسلامي لأن أقل ما يعبر عنه هذا التعيين هو تسجيل العجز على رجال القرويين حتى عن تدبير شؤون جامعتهم التي هم أولى بها من غيرهم أيا كان كما قرر رفض البرامج التي تدمج التعليم الإسلامي في التعليم العصري وبذلك استمر رؤساء المعاهد أثناء السنة الدراسية المنصرمة يطبقون البرامج السابقة ويقبلون المنخرطين في السنتين الأوليين من الطور الأول والثانوي. على أن القسمين النهائيين في جامعة ابن يوسف بمراكش والمعهد العالي بتطوان قد ألغيا تماما ولم يكن بيد العلماء وسيلة للإبقاء عليهما واستمرارهما.

والآن وهذه هي الوضعية الشاذة التي يوجد عليها التعليم الإسلامي في القرويين وابن يوسف ومعاهد تطوان ومكناس وباقي المعاهد الأخرى، لا يصح مطلقا أن يبقى طابع عدم الاستقرار هو الذي يدمغ هذا التعليم الذي يعترفا لجميع بأهميته والذي تتوفر بلادنا على ثاني مركز مهم له في العالم الإسلامي خصوصا ونحن نعيش عهد الحسن الثاني الذي أخذ فيه كل شيء طريقه نحو الاستقرار والتكامل، فكيف تبقى جامعة القرويين جامعة معلقة في الهواء لا تعرف مصيرها وفي كل يوم تتلقى أوامر متعارضة مع أهدافها السامية ورسالتها الخالدة مما لو نفذ لمسخت مسخا ولصارت نسخة مزيفة من المدرسة الثعالبية التي أقامها الاستعمار الفرنسي في الجزائر لتخريج أيمة المساجد والحزابة والمؤذنين فقط لا غير، وفي حالة عدم التنفيذ تتلقى التهديدات الوقحة التي تهين كرامة العلماء، وتقلل من شأن التعليم الإسلامي حتى لتجعله عبئا ثقيلا على الدولة همها التخلص منه في أول فرصة.

إن الإشعاع الذي ينبعث من القرويين هو الذي يضيء مسالك الطلبة من الجنوب الجزائري ومن شعوب افريقية السوداء فيؤمون معاهدها المختلفة للارتواء من معين الثقافة الإسلامية والعربية، وذلك ما جعل فاس عاصمة العلم لا للمغرب وحده بل لأقطار غرب افريقية أيضا. فإذا طمسنا مبعث ذلك الإشعاع فمعناه قطع هذه الرابطة القوية التي تجمع بيننا وبين إخواننا من سود افريقية. وهم سوف لا يؤمونا لأجل جامعة الرباط لأن لهم جامعاتهم العصرية ولأنهم يجدون في أوروبا ما هو أهم وأنفع منها بلا شك. وعليه فإن جميع البواعث الداخلية والخارجية تحدونا للعمل على العناية بجامعة القرويين وتنظيم الدراسة بها تنظيما يكفل لها الحياة والتجدد والاستمرار في أداء رسالتها العلمية وتنوير الأفاق الإفريقية المسلمة والمحافظة على التراث الثقافي الإسلامي العربي الذي هي المؤتمنة عليه في هذه الديار.

والمشروع الذي تراه رابطة علماء المغرب كفيلا بتحقيق هذه الغاية وتتشرف بتقديمه إلى السيد وزير التربية الوطنية بالنيابة الذي أبدى تفهما عميقا لمطالب وفد العلماء في مقابلتهم له التي جرت يوم 27 يونيو 1961 هو هذا :

أولا : الاعتراف بجامعة القرويين وتعليمها وشهاداتها وباستقلال إدارتها كما هو الشأن في غيرها من الجامعات اعترافا رسميا حتى لا تبقى عرضة للإلحاق والتسور على تسييرها من طرف كل من هب ودب مع قصر النظر في شؤونها وتولي مديريتها على خريجيها وحاملي شهاداتها دون غيرهم وذلك تحت إشراف الوزارة طبعا.

ثانيا : إحداث كليتين للغة العربية وأصول الدين تكون إحداهما بمراكش والأخرى بتطوان لتعويض القسم النهائي الذي كان بكل من المدينتين المذكورتين وألغي في عهد الوزارة السابقة.

إن هاتين المدينتين كانتا بسبب وجود قسم الدراسات الإسلامية العليا فيهما تعتبران مركزين ثقافيين مهمين في الجنوب والشمال، وكان المظنون أن عهد الاستقلال سيقوي هذين المركزين ويزيدهما نشاطا فإذا الأمر بالعكس وإذا بالوزارة السابقة تطمس هذين المنارين الإسلاميين وتخلف في نفوس المغاربة عموما والمثقفين خصوصا بالجنوب والشمال حسرة لا يزيلها إلا تأسيس الكليتين المذكورتين بهذين المركزين كما طلبنا وذلك إلى جانب كلية الشريعة التي فتحت بفاس في العام الماضي.

ثالثا : الاحتفاظ للمعاهد الثانوية الإسلامية ببرامجها الكاملة واستقلالها الذاتي مما يمنع إدماجها كلا أو بعضا في غيرها بدعوى التوحيد أو غيره من العلل مع تطويرها طبعا وتلقيحها بمواد الثقافة العامة الضرورية وإدخال اللغات الأجنبية اللازمة إليها من غير أن يطغى ذلك على المادة الأصلية التي ينبغي أن يبقى لها الاعتبار الأول في جميع السنوات.

رابعا : الاحتفاظ بالطور الأول مع مراعاة سن القبول الطبيعية فيه، على شرط إحداث سنة إعدادية قابلة للإعادة إلى جانبه يقبل فيها الطلبة المتقدمون في السن الذين يكونون قد حفظوا القرآن أو بعضه ولهم إلمام أولي بالعلوم الإسلامية والعربية حيث يهيَّئون للالتحاق بالثانوي وتطوى مرحلة الطور الأول بالنسبة إليهم في سنة واحدة، فنكون بذلك قد حللنا مشكلة قبول الطلبة الذين تجاوزوا السن المحددة للتعليم

الأولي وتفادينا مأساة الطرد الذي يتعرض إليه هؤلاء المواطنون وغالبهم يأتون من البادية لا لذنب إلا أنهم قضوا شطرا من شبابهم في حفظ القرآن العزيز والمتون العلمية المعتمدة في التعليم الإسلامي القروي.

خامسا : إن مجموع هذه المؤسسات من معاهد وكليات هي التي يتركب منها هيكل جامعة القرويين وهي التي تحظى بعناية الدولة واعترافها بجامعية تعليمها وشهاداتها وشخصيتها المستقلة عن كل تدخل أو تطفل ممن ليس من أهلها الحاملين لثقافتها.

سادسا : الاعتراف بمعادلة شهادات القرويين من عالمية فما دونها لغيرها من شهادات الكليات والمدارس العصرية التي في درجتها وتخويل حامليها نفس الحقوق التي تخولها الشهادات الأخرى والاعتراف كذلك للعلماء بجميع الحقوق التي لغيرهم ممن يزاولون عملا في الوظيفة العمومية بما في ذلك حق التقاعد من تاريخ اشتغالهم.

إن هذا الاعتراف ليس حقا للعلماء يجب أن ينالوه بموجب ما بذلوا من ذات أنفسهم في خدمة الأمة ومصلحة البلاد فحسب ولكنه أيضا تشجيع على طلب العلوم الإسلامية والعربية وضمان لمستقبل الطلبة المنقطعين إليها والساعين في تحصيلها ولا يخفى ما في ذلك من حفظ لدمائها وصيانة لجوهرها من التلف والضياع وهو ما حرصت عليه جميع الدول المتعاقبة على الحكم في المغرب ولا سيما دولتنا العلية الشريفة وأجداد مولانا الإمام من مولاي رشيد إلى سيدي محمد بن عبد الله ووالده مولاي سليمان إلى أب المغاربة أجمعين مولانا محمد الخامس قدس الله روحه فالأمل بوارث سره مولانا الحسن الثاني أن يعمل على بقاء هذه الشعلة متقدة تنير السبيل أمام الأجيال الطالعة بما يتوافق وهمته العالية في الأحياء والتجديد.

قراءات

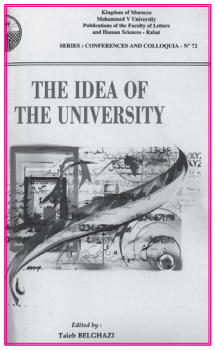
أحمد بوحسن | الجامعة موضوعاً للتأمل والتفكير والنقد

كمال عبد اللطيف | واقع الأداء المعرفي العربي ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة

الجامعة موضوعاً للتأمل والتفكير والنقد[1]

أحمد بوحسن

جامعة محمد الخامس-أكدال، الرباط



تتضمن قراءة الأستاذ أحمد بوحسن عرضا لأهم محاور كتاب «فكرة الجامعة». وهو من الأعمال الجامعية المغربية القليلة التي تناولت أسس ومسار الجامعة المغربية بين الماضي والحاضر، وعقدت مقارنات مع تجارب جامعية أوربية وأنجلو-أمريكية. كما استشرفت آفاق الإصلاح والتطوير على ضوء التحولات الكبرى التي يشهدها التعليم الجامعي على الصعيد العالمي.

يعتبر هذا الكتاب من المؤلفات القليلة التي وضعت حول الجامعة المغربية، وحول تجربتها ومسارها، منذ نشأتها سنة 1957 حتى سنة 1997، تاريخ نشر الكتاب. ثم إنه من الكتب المغربية القليلة التي جعلت من الجامعة موضوعاً للتأمل والتفكير والدراسة ؛ وحتى إذا كان قد مر على تأليفه اليوم اثنتا عشرة سنة، حيث ظهرت كتب أخرى، رغم قلتها في الموضوع، وبخاصة في الذكرى الخمسين لتأسيس الجامعة المغربية في سنة 2007، فالكتاب ما يزال مرجعاً أساسياً في موضوع الجامعة، والجامعة المغربية بخاصة. يعود ذلك إلى أهمية مادته العلمية ؛ من حيث غناها، وتنوعها، وعمقها.

يتمثل هذا الغنى في الموضوعات المختلفة التي عالجها الباحثون والباحثات من منظورات وتصورات وتجارب مختلفة، باختلاف الجامعات المغربية والأوروبية والأمريكية، ولغة التأليف التي تشمل العربية والفرنسية والإنجليزية بخاصة. أما العمق، فيتمثل في المجهود النظري

1 قراءة لكتاب «فكرة الجامعة»، تنسيق الطيب بن الغازي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة «ندوات ومناظرات»، رقم 72، 1997.

والتحليلي والمنهجي الذي كتبت به معظم الأبحاث. ولعل الذي يميز هذا الكتاب هو كثرة أبحاثه باللغة الإنجليزية الصادرة في معظمها عن الباحثين والباحثات من جامعات أنجلو-أمريكية ذات تجربة علمية وتربوية طويلة وغنية، من شأنها أن تفيد وتوسع زاوية النظر إلى الجامعة المغربية، وتعمق تصوراتها المستقبلية.

الكتاب في الأصل ندوة علمية من تنظيم شعبة اللغة الإنجليزية بكلية الآداب بالرباط، وقام بإعداد الكتاب للنشر وتنسيق مواده الباحث الطيب بن الغازي. يتألف هذا الكتاب من ستة وعشرين بحثاً باللغة الإنجليزية، وستة أبحاث باللغة الفرنسية، وأربعة أبحاث باللغة العربية، بالإضافة إلى التقديم التركيبي لمجمل الأبحاث، بالعربية والإنجليزية، أنجزه الطيب بن الغازي.

إن الإلمام بكل تفاصيل هذه الأبحاث الدقيقة أمر متعذر، حيث أن بعض الأبحاث في الكتاب تشكل لذاتها موضوعاً مستقلاً جديراً بالتوقف عنده وحده. لذلك، فإن مقام هذه القراءة وحيزها وغايتها، التي تهدف إلى التعريف والتحفيز على القراءة المباشرة للكتاب، تقتضي الاقتصار على أهم القضايا التي عالجتها الأبحاث المختلفة الكثيرة الواردة فيه بنوع من التركيز والاختزال.

لابد من الإشارة قبل ذلك، إلى أن الأبحاث ركزت كلها على الجامعة من منظور العلوم الإنسانية والاجتماعية، بل إن الباحثين والباحثات ينتمون إلى تلك الحقول المعرفية وحدها. فليست هناك وجهة نظر من زاوية العلوم الدقيقة أو العلوم التقنية وما يتصل بها. لذلك، هيمنت على فكرة الجامعة في الكتاب، نظرة أصحاب الإنسانيات والاجتماعيات في الغالب. قد يرجع ذلك إلى ما تشعر به العلوم الإنسانية والاجتماعية من أزمة أكثر من العلوم الأخرى.

يمكن حصر أبحاث كتاب «فكرة الجامعة» في الموضوعات التالية :

1 - المفهوم الفلسفي لفكرة الجامعة ؛

2 - تحقيب مسار الجامعة ؛

3 - أزمة الجامعة ؛

4 - إصلاح الجامعة.

1 - مفهوم الجامعة

عالجت بعض الأبحاث مفهوم الجامعة من منظور فلسفي ومن منظور نقدي، بحيث رجعت إلى الأصول الفكرية والتاريخية الإيديولوجية التي قامت عليها فكرة الجامعة في الفضاء الأوروبي، وبالخصوص الفضاء الأنجلو-أمريكي، ذي الأصول الجرمانية. فتعرضت إلى فكر الفلاسفة الرواد مثل كانط وهمبولت وهايدجر، وخلفية فكر الأنوار القائمة على تمجيد العقل والحرية والاستقلال، وإيديولوجية الدولة-الأمة التي تحكمت في فكرة الجامعة عند إنشائها، ثم علاقتها بأزمنة الحداثة وأفكارها المشبعة بالعقلانية والفكر النقدي، وبالروح التقنية والصناعية، وكذا النزعة التخصصية في المعارف والعلوم والفنون، وما تولد عن ذلك من سيادة المركزية الأوروبية ونتائجها التاريخية. وقد ركزت هذه الأبحاث على النتائج المعرفية التي كشفت عنها العقلانية الصارمة، وكذا الانحصار التخصصي الضيق، من إهمال للبعد الإنساني والاجتماعي والنقدي الذي ينفتح على تداخل التخصصات، مع نقد لهذا التوجه الذي لا يراعي حدود التخصص.

لقد كشفت هذه الأبحاث عن الأصول الفكرية للجامعة الأوروبية، والأنجلو أمريكية بالخصوص. كما كشفت عن التطورات الفكرية التي تحكمت في مراحل نشوء هذه الجامعة، في علاقتها بالتطورات العلمية والتقنية والصناعية والاقتصادية والسياسية. وكان لهذا العرض الفكري والفلسفي لفكرة الجامعة أهميته العلمية في استخلاص خلاصات فكرية وتربوية هامة تدعو إلى تجاوز كثير من الأفكار القائمة على المركزية الأوروبية، أو مركزية الرجل الأبيض، والسعي إلى إنشاء جامعة ما بعد حداثية تنفتح على الفضاء العام بمختلف مكوناته البشرية والبيئية وغيرها ؛ وإلى إعادة النظر في الجامعة بوصفها فضاء لممارسة النقد والتفكير الحر والاختلاف والتسامح، بعيداً عن الإملاءات التي يفرضها أصحاب المصالح الاقتصادية والصناعية والتدبيرية، والتي أصبحت إيديولوجية جديدة توجه الجامعة.

أما فيما يخص مفهوم الجامعة المغربية، والأفكار الفلسفية والتاريخية التي قامت عليها، فهناك أبحاث حاولت أن تستعرض بعض الأصول التعليمية التي عرفتها جامعة القرويين، في القرن التاسع عشر بالخصوص ؛ وبعض المحاولات أو الأفكار الإصلاحية التي عرفتها

بعدما اكتشف المغرب في معركة إيسلي في 1844، ضعف عتاده الحربي وخططه الحربية، ومقارنة المغرب ببعض الدول التي استفادت من العلم الأوروبي، ولم يستفد منه المغرب في ذلك الوقت. لقد أرجعت بعض الأبحاث سبب ذلك إلى سيادة الفكر التقليدي المحافظ المعتمد على الحفظ لبعض المتون وعلى النقل دون العقل الذي تغلب على فكرة الجامعة المغربية. كما تعرضت بعض الأبحاث إلى علاقة فكرة إنشاء الجامعة المغربية الحديثة بأفكار الثورة الفرنسية، وبالمحافظة في نفس الوقت على الفكر التقليدي المتمثل في التعليم الأصيل، مما جعل فكرة الجامعة المغربية تجمع في أصل نشأتها بين الجامعة التي تخدم الدولة (المخزن) وإدارتها بالخصوص، وبين الفكر التقليدي المحافظ، بنوع من التوفيق الذي سيميز الدولة المغربية التي تتحكم في الجامعة.

2 - تحقيب مسار الجامعة

للتحكم في تاريخ الجامعة، وتحديد المنعطفات الفكرية والاجتماعية والتربوية التي عرفتها، تعرضت بعض الأبحاث إلى مراحل مسيرتها منذ نشأتها إلى أواخر القرن العشرين. ولا شك أن تحديد مختلف تلك المراحل التي عرفتها الجامعة قد يساعدنا على تبين نوع التطور الذي عرفته الجامعة في تاريخها الخاص، وفي علاقتها بالتاريخ العام للمجتمع الذي توجد فيه وتوجهه في نفس الوقت. لقد حاولت بعض الأبحاث أن تحقب الجامعة الأوروبية، والأنجلو-أمريكية بالخصوص، من خلال علاقتها بالأفكار الفلسفية والاقتصادية والاجتماعية الكبرى، أو ما يعرف بالسرد الكبير الذي عرفته الأنوار وما بعدها، والمرحلة الحداثية الصناعية والتقنية الكبرى، التي استتبعتها مرحلة الاستهلاك الكبرى، ثم المرحلة المعاصرة التي تعرف بجامعة ما بعد الحداثة. مثل هذا التحقيب القائم على النظريات الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، عرف في كل مرحلة مداه وحدوده، بل نتائجه المهولة أحياناً. ونظراً للروح النقدية والحرية والعقلانية التي تشبعت بها الجامعة الأوروبية، فإن استعراض مراحلها هو في الحقيقة استعراض لتطور تلك المكتسبات الفكرية والإنسانية التي تخشى الجامعة المعاصرة من ضياعها، بل تتخوف من تقلصها في المرحلة الراهنة التي يراد فيها تقليص العلوم الإنسانية من طرف إيديولوجية أصحاب المصالح التجارية والصناعية والتدبيرية الآخذة في الاستفحال. ولعل هذا ما دعا بعض الباحثين والباحثات إلى التذكير بالعصر الذهبي للجامعة، وكذا التحذير من هذا التوجه التجاري والتقنوي والتدبيري الذي بدأ يتحكم فيها.

أما الأبحاث التي تعرضت لتحقيب الجامعة المغربية، فقد حاولت أن تضع تحقيباً تتوزع فيه الجامعة المغربية بين مرحلتين كبيرتين : مرحلة القرن التاسع عشر، وما ورثته من التعليم الجامعي المغربي التقليدي الذي مثلته جامعة القرويين، ومرحلة الجامعة الحديثة التي وضع أسسها الاستعمار الفرنسي في العشرينيات من القرن العشرين. وهناك تحقيب يركز على الجامعة المغربية الحديثة : مرحلة الاستعمار، ومرحلة الاستقلال، وما بعد الاستقلال، والمرحلة الراهنة. وهناك من حقب مسار الجامعة من منظور تربوي، ومن خلال الإصلاحات التي عرفتها في السبعينيات والثمانينيات والتسعينيات، وما بعدها. وكل تحقيب يركز على الخلفيات الفكرية والسياسية والتربوية التي تحكمت فيه، فهناك أثر الفكر الفرنسي الذي تحكم في إنشاء الجامعة المغربية في ارتباطه مع الدولة، وتوفير الأطر الإدارية والتقنية والعلمية لهذه الدولة، وتقسيم الجامعة إلى معاهد ومدارس عليا وإلى كليات، وما نتج عن هذا التصور في المرحلة الراهنة من مشاكل فرضت ضرورة إعادة النظر في الجامعة ووظيفتها ومناهجها.

3 - أزمة الجامعة

تعرضت معظم الأبحاث لأزمة الجامعة من زوايا مختلفة. فهناك أبحاث حددت أزمة الجامعة في التصورات الاقتصادوية والتجارية والتدبيرية التي بدأت تقلص من مفهوم الجامعة ودورها في النقد وممارسة التفكير بحرية ونشر القيم الإنسانية وممارسة الاختلاف والاستقلال الفكري. لقد ظهر هذا التوجه في الأبحاث التي انتقدت الجامعة الحداثية، وتدعو إلى الجامعة ما بعد الحداثية، وتقاوم المركزية والنخبوية والتهميش والنزعة الاقتصادية والتجارية والتدبيرية في مفهوم الجامعة وتسييرها. كما تدافع هذه الأبحاث عن العلوم الإنسانية والاجتماعية التي بدأت تعرف انحساراً وتقليصاً في موارد تمويل أبحاثها وتخصصاتها. هناك أيضا أبحاث حددت أزمة الجامعة في عدم استجابتها لمتطلبات الصناعات والخدمات الجديدة، ولذلك طالبت بإعادة النظر في المناهج المتبعة في تدريس وتأطير تخصصات العلوم الإنسانية والاجتماعية، وانفتاحها على مواد التواصل والتدبير والبيئة وغيرها حتى تتلاءم وسوق الشغل المعاصر. هناك أبحاث على شكل تقارير، تقوم باستعراض وضعية الجامعة في تخصصات إنسانية واجتماعية، وتنتهي إلى تحديد مشاكلها. وغالباً ما تتمثل في انحسار معارفها وعدم مسايرتها للواقع التقني والمعرفي المعاصر، ثم تقترح حلولاً تربوية ومنهاجية، وبنيوية أحياناً.

إذا كانت أزمة الجامعة الأوروبية، والأنجلو-أمريكية، تختلف عن أزمة الجامعة المغربية، بحكم تاريخها ووضعيتها في بلد يسير في طريق النمو، فإن استشعار ما تعرفه تلك الجامعات الغربية قد ينبهنا إلى ما يمكن تفاديه من توجهات قد تضر بمستقبل جامعاتنا، بل وتبني بعض الحلول العلمية والتربوية التي كانت لها نتائج ملموسة في مجتمعات تلك الجامعات. لهذا نجد جل الأبحاث المغربية في هذا الكتاب تستوحي كثيراً من توجهات الجامعة الأنجلو-أمريكية وأفكارها.

4 - إصلاح الجامعة

تقوم أبحاث هذا الكتاب في الغالب باستعراض الوضع الجامعي في مختلف تجلياته، ومن منظورات وتخصصات مختلفة، وبالخصوص في مجال الإنسانيات والاجتماعيات، سواء في الجامعات الأوروبية الأنجلو-أمريكية أم في الجامعة المغربية، ثم تحاول بعد ذلك اقتراح تصورات أو فرضيات أو توصيات لإصلاح التصور أو المنهاج أو الطريقة المتعلقة بتسيير وتدبير الجامعة. بل إن بعض العروض قدمت نموذجاً للإصلاح الذي يرى صاحبه أنه قابل للاقتداء، مثل نموذج الإصلاح الذي اتبعته جامعة الأخوين في إفران بالمغرب، بالرغم من أن هذا الإصلاح يخص جامعة خاصة لها إمكانيات مادية وبشرية محددة. هناك أبحاث قامت بتقديم تصورات إصلاحية تربوية دقيقة، اعتمدت على مختلف الإصلاحات التي عرفتها الجامعة المغربية، كما اعتمدت أبحاث أخرى على التقارير الدولية واستخلصت منها بعض الاقتراحات التي تدعو إلى الأخذ بالمنظومة الدولية الأوروبية في المنهاج التربوي للجامعة المغربية. يبدو أن كثيراً من الآراء التي وردت في بعض هذه الأبحاث العلمية والتربوية قد عرفت طريقها إلى الإصلاح الجامعي الذي جاء في 1997 وفي 2003 بالخصوص.

يمكن القول في الأخير، إن هذا الكتاب الذي يستعصي تلخيصه بهذه الطريقة أو تلك، يعرض التصورات الأساسية التالية :

- فكرة الجامعة في أصولها الفلسفية والفكرية والتاريخية والسياسية ؛

- الجامعة الأوروبية، والأنجلو-أمريكية، بالخصوص، في جزء من تاريخها وصراعها ومشاكلها وحرصها على القيم العقلانية والإنسانية والروح النقدية وأهمية الاختلاف والتطلع إلى جامعة تطول الفضاء العام بمختلف مكوناته ؛

- الجامعة المغربية في تاريخيتها والأفكار التي تأسست عليها، والأزمة التي وصلت إليها، والاقتراحات العلمية والتربوية والتخطيطية لتجاوزها.

لاشك أن مثل هذه الكتب الجادة، في مادتها واجتهاداتها وتنوع مقارباتها، هي التي تتخذ مراجع يعتمد عليها في وضع تصورات جديدة لجامعة المستقبل في المغرب.

واقع الأداء المعرفي العربي ومتطلبات بناء مجتمع المعرفة *

كمال عبد اللطيف
جامعة محمد الخامس–أكدال، الرباط



يقدم الأستاذ كمال عبد اللطيف، باعتباره أحد محرري «تقرير المعرفة العربي 2009»، عرضا مركزا لمختلف مضامين هذا التقرير، بدءا بالجوانب النظرية المؤطرة لفكرة مجتمع المعرفة، مرورا بقضايا التعليم والمعلومات والاتصال، والإنتاج الرقمي ونشاط البحث والإبداع، لينتهي ببسط بعض عناصر الرؤية التي يقدمها التقرير من أجل بناء مجتمع المعرفة في المنطقة العربية.

تم في نهاية شهر أكتوبر 2009 إطلاق تقرير المعرفة العربي الأول لعام 2009 بعنوان «نحو تواصل معرفي منتج»، ويعد هذا التقرير محصلة لتعاون مشترك بين برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم. كان الفريق المركزي الذي حرر التقرير يتكون من الباحثين كمال عبد اللطيف، رمزي سلامة، عمر بزري، معين حمزة ونجلاء رزق.

يتناول التقرير أحوال المعرفة في الراهن العربي، وهو يكتسب شرعيته من الحاجة إلى التعرف على نوعية الأداء المعرفي العربي في زمن ازدادت فيه أهمية المعرفة وتنامى دورها في المجتمع. لا شك أن مقاربة التطور المعرفي والثورة المعرفية التي عرفها العالم في نهاية القرن الماضي وبداية هذا القرن تعتبر، على وجه العموم، مسألة مستجدة في مؤسسات البحث الوطنية والدولية التي تولي عناية لأدوار المعرفة.

* تقديم لكتاب «تقرير المعرفة العربي 2009 : نحو تواصل معرفي منتج»، الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي ومؤسسة محمد بن راشد آل مكتوم، 2009.

يندرج هذا التقرير في موضوع المعرفة في الوطن العربي، ضمن سلسلة من التقارير، هدفها فتح مداخل عديدة للاقتراب من واقع المعرفة، والتفكير في سبل النهوض بمتطلباتها من أجل تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة. لقد اتجه هذا التقرير لوضع ما يمكن اعتباره مدخلا عاما للإحاطة بحال مجتمع المعرفة العربية ومكوناتها، كما اتجه لرسم الملامح الكبرى لرؤية عامة تهدف إلى ردم بعض جوانب الفجوة المعرفية العربية.

لا تزال الأدبيات التي تبحث في مسارات المعرفة في بدايتها ؛ لهذا، صَوَّب التقرير نظره نحو قطبين اثنين :

القطب الأول نظري، يضع الأسس الفلسفية والمقدمات الكبرى المعتمدة في هذا التقرير، والقطب الثاني يدور حول بعض المكونات الصانعة لدوائر المعرفة في الواقع العربي، وذلك لإنجاز تشخيصات تسمح بقياس حجم الفجوات المعرفية القائمة. سنحاول أن نوجز المفاصل الكبرى للتقرير باعتماد المخطط التالي : مقدمات التقرير ؛ جدليات التقرير ؛ موضوعات التقرير.

قبل إعادة ترتيب محتوى التقرير من خلال العناصر التي ذكرنا، نشير إلى أن العمل كان يراوح الخطى بين مستجدات مجتمع المعرفة في الدول التي ولجت أبواب المعرفة، وبين حال المعرفة العربية بمختلف فجواتها ونواقصها. لقد ظل التقرير، في كل الموضوعات والمحاور التي اعتنى بها، متجها لإنجاز تشخيص يساعد على إدراك واقع المعرفة العربية، ويرسم في الآن نفسه، بواسطة إشارات عامة، فتوحات المعرفة اليوم ومكاسبها، والآفاق التي أطلقتها أمام المجتمعات الإنسانية. كما حرص التقرير، على الرغم من نقص البيانات، وغياب المراصد الوطنية والقومية، على الاستفادة من بيانات المؤسسات الدولية بعيون فاحصة، مما ولَّد فيه نوعا من الجدل الداخلي المتطلع إلى بناء وتطوير الأداء المعرفي العربي.

يمكن أن نضيف أن التقرير حرص على الاستفادة من المُتاح من البيانات، كما حرص على تثمين الإرهاصات والبدايات التي تعكس نشوء ما يشكل أَنْوِيَة صغيرة لمجتمع المعرفة العربي، وذلك مقابل وضعه اليد على المعضلات الكبرى التي يعاني منها وضع المعرفة في مجتمعاتنا، سواء في مجال التعليم أم البحث، أم في مجال استخدام الوسائط التقنية الجديدة، التي تصنع اليوم شبكات المعرفة في عصر المعلومات.

انطوت مختلف فصول التقرير على هاجس الاستماع إلى المحلي والخصوصي باعتباره يشكل منطلق التفكير في تعميم مكاسب الكوني والعالمي في المستوى المعرفي. لم يكن حضور هذا الهاجس بسبب نزعة تُخَاصِم مكاسب المعرفة الكونية، بل باعتباره الفضاء الذي ينشد توطين هذه المكاسب وإعادة إنتاجها، بهدف بلوغ مرتبة المشاركة في الإبداع وتجاوز مختلف أشكال تسليع المعرفة واستهلاكها.

هناك هاجس آخر صاحب هذا التقرير، يتمثل في النظر إليه باعتباره واحدا من المداخل الممكنة للإصلاح في الوطن العربي، لهذا السبب، اتسع مفهوم المعرفة في التقرير ليشمل روحها، أي ليتضمن البعد التنويري والبعد التنموي، ويتجاوز في الآن نفسه الأبعاد الأخرى التي تُعْلِي من شأن المؤشرات الجزئية والكمية، متناسية أن المعرفة حرية، وأنها طريق يستلزم المزيد من شحذ آليات الذكاء الإنساني الخلاق.

مقدمات التقرير

تتسم البنية العامة لمختلف قضايا هذا التقرير بطابعها العام والمفتوح، وذلك بحكم أهمية الآفاق التي يفتحها موضوع العناية بالمعرفة ودورها في التنمية. فقد كان الحرص في مختلف مفاصله على العمل في إطار واجهتين، واجهة واقع المعرفة في الوطن العربي، ثم واجهة رسم بعض ملامح الطموح الرامي إلى تجاوز فجوات المعرفة العربية، ثم العمل في الواجهتين معا على تقديم مقترحات، تساعد في حال تنفيذها، في بداية تدارك بعض جوانب الفجوات المعرفية العربية.

انطلق التقرير من مبدأ الحق في المعرفة، واعتبره مبدءاً لا يقبل الجدل، خاصة في الوطن العربي بالذات، الذي مازال يعاني من الأمية المعرفية والرقمية. كما نظر إلى المعرفة باعتبارها أداة للتنمية، وفي الوقت نفسه، ربط الحق في المعرفة والتنمية بالنهضة والتنوير، واعتبر أن الإبداع هو السبيل المُعَزِّز لكل ما يسعف الإنسان على تجاوز عوائقه وقيوده. لقد سمحت هذه المبادئ مجتمعة بإضفاء الطابع المركب على بعض فصول التقرير، بحكم الترابط القائم فيما بينها.

تُسَلِّم فصول التقرير مجتمعة بأن التأخر التاريخي العربي في مجال المعرفة قابل للتدارك، عندما يتوافر الطموح أولا، وتتوافر الإرادة السياسية المدعومة برصد الموارد اللازمة لبناء البيئات التمكينية والمؤسسات القادرة على رعاية التطور المعرفي، وتحويل مكاسبه إلى وسائل مساعدة على تحقيق التنمية الإنسانية الشاملة.

جدليات التـقرير

تضمن التقرير في مختلف الموضوعات التي ركب في فصوله جدليات عديدة، وجمع في مقاربته بين التوصيف، ورصد التفاعل، وإبراز التناقضات والمفارقات، متوخيا الحذر في إصدار الأحكام والمواقف. لقد حاول التخلص من النظرة الاقتصادوية للمعرفة، ومن تبعات المنظور الحتمي للتكنولوجيا، كما حاول إبراز رحابة كل من مفهوم مجتمع المعرفة ومفهوم الإبداع. وظلت تصاحبه في هذه الخيارات رغبة معلنة أحيانا، ومضمرة أخرى، تشير إلى مبدأ البحث عن مجتمع للمعرفة مطابق ومتفاعلٍ مع محيط المجتمع العربي، باعتبار أن الهدف الأساس للمعرفة كما يتصوره التقرير، يتوخى خدمة الإنسان وخدمة طموحاته في النهوض بواقعه، وتجاوز الإشكالات التي تحد من إمكانية توسيع درجات تحرره.

من بين أبرز الجدليات التي حرص التقرير على أن تكون بادية للعيان في فصوله بصور وأشكال مختلفة، مسألة علاقة المعرفة بالحرية وبالتحديث، وبكل ما يساهم في تعزيز الكرامة الإنسانية.

عندما تنحو بعض فصول التقرير للدفاع عن أهمية الحرية والمؤسسات والتشريعات، فإنها تتوخى النظر إلى المبادئ السابقة باعتبارها مفاتيح لتشييد مناخ العقلانية والنسبية، وفتح الطريق أمام مفاهيم المحاسبة والرقابة والمراجعة والشفافية، وغير ذلك من القيم التي تعد أرضية مؤسِّسة وداعمة لمجتمع المعرفة اليوم.

توقف التقرير أيضا أمام بعض الجدليات الموصولة بالهُويّة، مثل إصلاح اللغة، واتجه لإبراز الطابع المُلِح لهذه المسألة من أجل أن تظل اللغة العربية حاضرة وقادرة على تركيب نسق فاعل ومنفعل بمكاسب التقنيات الجديدة في المعرفة. في السياق نفسه، بلورت بعض توجهات التقرير دفاعها عن مبدأ التواصل مع العالم دون إغفال التواصل مع الذات، وذلك

بإصلاح عللها، ومنحها القدرة على أن يكون تواصلها مع العالم مُنتجا وفعالا. من المؤكد أن هذه الجدلية تدخل في باب الانفتاح على المكاسب التي بنتها ثورات المعرفة المعاصرة.

يعد مبدأ الانفتاح الإيجابي على ثورة المعرفة، وما ترتب عنها من مكاسب في مجالات التنمية وتوسيع خيارات الإنسان في العيش الكريم، قاعدة أساسية في مشروع نقل المعرفة، وتوطينها، وإبداعها في عالمنا، وذلك انطلاقا من قاعدة أن الاستمرار في النقص المعرفي العربي يؤدي إلى استمرار تأخرنا التاريخي العام. لهذا السبب، حرص التقرير على أن يكون مبدأ التواصل المعرفي مع العالم خاصية ملازمة لكل مظاهر المعرفة في العالم العربي ؛ في التعليم وفي التقنية، وفي الثقافة العامة. لابد من التشديد هنا على أن الدفاع عن التواصل لا يعني التبعية ولا يعني الانتقاء، كما لا يعني الاستعارة ؛ إنه، أولا وقبل كل شيء، إرادة وطموح هدفهما تهيئة السبل التي تمكننا من بيئة تمكينية للمعرفة، ومن تحقيق مطلب توطين وإبداع المعرفة، وذلك باستيعاب القيم المعرفية المعاصرة والعمل على تطويرها لمصلحة الإنسان العربي.

فصول التقرير

يتضمن التقرير تقديما عاما وستة فصول. في التقديم العام، نقف على تأطير للتقرير يضعه في سياق التطورات التي عرفها حال التنمية الإنسانية في الوطن العربي حتى الربع الأول من سنة 2009، ويستعرض أبرز التحديات التي تعاقبت على المشهد السياسي والمعرفي العربي، مبرزا ضغوطها على الأداء المعرفي العربي. كما يعالج الأزمة المالية العالمية وتأثيراتها على مجتمع المعرفة، وانعكاساتها على الأوضاع العربية، ويفكر في مآل الإصلاح في العالم العربي، بعد انطلاق الجيل الثالث من مفاهيم الإصلاح في الفكر العربي في مطلع الألفية الثالثة.

ولأن مهمة التقديم لا تتجاوز مبدأ الإشارة إلى مظاهر التحديات القائمة في الواقع العربي، ولاسيما ما يرتبط منها بمجالات المعرفة، فقد تم الوقوف على استمرار الاحتلال الأمريكي للعراق، والخطر الذي مازال يولده داخل المجتمع العراقي وفي المشرق العربي على وجه العموم. كما تم الوقوف على العدوان الإسرائيلي الأخير على غزة، وأشكال الدمار والتنكيل

التي لحقت الفلسطينيين من جراء هذا العدوان، دون إغفال الملابسات والشعارات التي أطّرت العدوان في علاقتها بالتناقضات الموجودة في الساحة الفلسطينية. لم يغفل التقديم أيضا إثارة المشاكل التي تثيرها نزعات التطرف والتشدد في علاقتها بالمعرفة، بحكم أن هذه النزعات تميل إلى عدم الاعتراف بالآخر، وتعتمد منطقا أحاديا ومنغلقا في الفكر، ولهذا أثره الكبير على مناخ الحريات الذي يعتبر شرطا معززاً لإقامة مجتمع المعرفة.

يخصص هذا التقديم، أيضا، محورا يقوم فيه برصد سريع لأحوال المعرفة خلال السنوات الأخيرة، مقدما بعض المؤشرات التي ستتم معالجتها والعودة إليها تفصيلا من خلال فصول التقرير.

أما الفصول الستة، فقد تتابعت كما يلي :

1 - الإطار النظري للمعرفة في الوطن العربي، مفاهيم وإشكالات

استوعب الفصل أربعة محاور، عالج في أولها الأسس والمنطلقات الموجهة لآليات الفهم والتحليل، وحددها في منطلقين اثنين، المنطلق الأول ترسم ملامحه العامة ثلاثية المعرفة، والتنمية، والحرية ؛ ذلك أن الحديث عن علاقة التنمية الإنسانية بالمعرفة يستحضر البعد الغائي الذي يجعل المعرفة في خدمة التنمية. أما الضلع الثالث، المتمثل في الحرية، فيبرز في الأطر الاجتماعية والسياسية والاقتصادية المساعدة في عملية العناية بالمعرفة والإبداع، وذلك بحكم التفاعل القائم بين توسيع فضاءات الحرية وبناء المعرفة.

أما المنطلق الثاني، فترسمه العلاقة بين مطلب التنمية وبناء مجتمع المعرفة ؛ فقد أصبح من المؤكد اليوم أن تجليات المعرفة اتجهت لتفعيل الجهود التنموية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، الرامية إلى مغالبة النواقص التي تحد من إمكانية توسيع وتعميم الرفاه البشري.

ثم تناول التقرير في المحور الثاني بناء المفاهيم، متوقفاً أمام مفهوم مجتمع المعرفة، محاولا بناء الحدود المختلفة التي رُسمت لتعيين دلالته. كما حاول تركيبَ تعريف إجرائي اعتمادا على نتائج مختلف فصوله، وهو ما يعتبر محاولة أولى في إعادة النظر في مرتكزات المفهوم، بالاعتماد على تصور يراعي حاجات وطموحات المجتمع العربي الفعلية في مجال المعرفة.

لقد تميزت معطيات هذا الفصل بمعاينة دلالات المفهوم المختلفة وفحصها في الخطاب المعرفي المعاصر، وبخاصة أشكال تداوله في التقارير الدولية. كانت الغاية من عملية البناء ومن تركيب تعريف محدد هي عدم الاكتفاء بما هو متداول في هذا الباب، ولاسيما أن الفجوة المعرفية العربية متعددة وعميقة، وتقتضي، أساسا، الاستعانة بحال المعرفة العربية، من أجل بلورة التعريف الذي يتجاوب وينسجم مع الخصوصيات والطموحات العربية.

وقف الفصل في محوره الثالث على النواظم والمرجعيات النظرية، التي يتم انطلاقا منها تركيب مفاهيم مرادفة لمجتمع المعرفة، من قبيل تقنيات المعلومات، واقتصاد المعرفة، والمجتمع الشبكي، وذلك بهدف إبراز التصورات الفلسفية التي تقف وراء تلك التسميات. لقد ترتب على عمليات الفحص والبناء إبراز مرجعيتين اثنتين وبصورة بارزة : أولاهما تشير إلى جوانب من الفلسفة الوضعية، ولاسيما في أبعادها المتحمسة للحتمية التكنولوجية ؛ أما المرجعية الثانية، فقد كشفت عنها مفاهيم حقوقية تجد سندها في الأجيال المختلفة لحقوق الإنسان، الأمر الذي يضع خطاب مجتمع المعرفة في صلب دعاوى التحديث السياسي.

لقد انتهى الفصل بمحور رابع عالج أبرز إشكالات مجتمع المعرفة، سواء في أبعادها الكونية أم في بعض جوانبها المرتبطة بالتحولات المعرفية الجارية في المجتمع العربي، من قبيل إشكالية الهوية والعولمة، تقنيات المعلومات والواقع الافتراضي، مشروع بناء منظومة جديدة للقيم، مجتمع المعرفة والمشاركة السياسية، المرأة العربية ومجتمع المعرفة، ثم قضايا تجديد النسق اللغوي العربي. لقد أنشأ الفصل في هذا المحور جدلا جمع فيه بين الإشارة إلى جوانب من هذه الإشكالات وإلى الآفاق المحتملة منها في سياق ما يجري من تطورات في مجتمع المعرفة.

2 - بيئات الأداء المعرفي العربي: توسيع الحريات وبناء المؤسسات

إذا كان الفصل الأول يهتم بالإطار النظري العام لمجتمع المعرفة، فإن هذا الفصل يتناول الشروط التي تمكن من تطوير المعرفة في الوطن العربي، وهما متكاملان على أكثر من وجه. ذلك أن هذا الفصل يعمل، من خلال مجموعة من المحاور، على تشخيص الضغوط والقيود التي تعرقل بناء مقومات مجتمع المعرفة، معتمداً أمثلة من البيئة السياسية والاقتصادية، وكذلك البيئة الاجتماعية والثقافية والإعلامية، ليبرز أشكال الإكراهات والقيود التي تحول دون تشكل بيئة حاضنة ومستوعبة لمتطلبات مجتمع المعرفة.

ينطلق الفصل من مسلمة أساسية ترى أن الحريات بأشكالها المختلفة تعد أبرز سمة من سمات البيئات المحفزة للمعرفة. لقد أصبحت هذه المسلمة عنواناً للعصر، ومرشدا لجميع تجارب النهوض المعرفي ؛ فكل بيئة تمكينية راعية للحريات توفر إطاراً ملائماً لقيام مجتمع المعرفة. المعرفة والحرية وجهان لعملة واحدة.

في معرض التفكير بالبيئة السياسية المؤطرة للمعرفة، اهتم الفصل بمسألة تراجع الحريات في الوطن العربي. كما تعرض في تحليله للبيئة الاقتصادية إلى استمرار غياب الحريات في المجال الاقتصادي، موضحا أن الطفرة النفطية لم تدعم الحريات الاقتصادية. كما أشار إلى واقع حرية الملكية الفكرية. في الجانب الثقافي، وضع اليد على قيود المعرفة وتصاعد اتجاهات التشدد الديني. أما في المستوى الاجتماعي، فقد أشار إلى أن استمرار حرمان المرأة العربية من كثير من حقوقها يضاعف النقص في البيئة التمكينية التي يفترض أن تكون رافعة للمعرفة. من خلال كل هذه العناصر، عمل الفصل على تسليط الضوء على كثير من الكوابح والإكراهات التي ما تزال تحاصر الأمل في إنعاش أوضاع المعرفة العربية. لقد اعتبر الفصل الحرية قاطرةً للمعرفة ؛ ففي غيابها تنشأ ظواهر تُفقِر المجال المعرفي، وتولّد ظواهر تعمق من فجوات المعرفة.

في محور آخر، تناول الفصل، بطريقة تمهيدية، البحث في موضوع المؤسسات والقوانين ومختلف العناصر التي تمكن من المراجعة والمراقبة والمحاسبة، لتضمن لمجتمع المعرفة الدعم والرعاية، ثم توقف أمام محور آخر تناول فيه مسارات البيئة التمكينية العربية، موضحا أنه لا سبيل لولوج مجتمع المعرفة إلا ببناء قواعدها، أي بناء ما يؤهل المجتمع العربي لإنتاج المعرفة وإبداعها.

أبرز التقرير في إطار توضيحه لأهمية المأسسة، أن البناء المؤسسي والقوانين المنظمة له يحققان مطلب الشفافية، ذلك أن المؤسسات تساهم في المراقبة والمحاسبة مع سيادة أحكام القانون، من حيث ارتباطها بالمجال المعرفي، وتساهم أيضا في تحقيق درجة من اللامركزية والفعالية في أدائها للمهام المحددة لوظيفتها، حيث يؤدي التشبيك المؤسسي والتفريع المؤسسي إلى تعزيز آلية المأسسة التي ترادف في هذه الحالة شكلا من أشكال التحديث داخل المجتمع. لا يتعلق الأمر هنا بالتشبيك والمأسسة في الداخل وحده، بل

إن المؤسسات تمتلك بدورها، في ظل مزايا التشبيك، ما يمنحها القدرة على ولوج دروب المؤسسات في الخارج، وخصوصا عندما تكون قد استوعبت فضاءات التشبيك الناتجة عن ثورة المعلومات، الأمر الذي يولد بيئة محفزة على التلاقح والمثاقفة والتشارك والتعلم، وركوب درب المغامرة المحسوبة، أي الفعل المؤسسي في بعده العقلاني المسؤول والقائم على حسابات المصلحة والمردودية.

3 - التعليم وتكوين الرأسمال المعرفي

يثير موضوع التربية والتعليم في علاقته بمجتمع المعرفة قضايا متعددة، بحكم الترابط القائم بين التكوين والتربية واكتساب المعرفة، ثم إعادة إنتاجها وإبداعها. يمكن التفكير في دور التعليم في تعميم المعرفة، كما يمكن تناول أدواته التربوية ووظائفه في التنشئة المعرفية والاجتماعية، إضافة إلى مجمل علاقته بالرأسمال المعرفي، وعلاقة هذا الرأسمال بالسوق وبتوظيف التعليم لخدمة التحرر والتنمية.

يضاف إلى ذلك أن التعليم يحتل في حياة الأفراد والجماعات مكانة خاصة، وذلك لطول فترة التعليم، وللتجدد والتراكم الحاصل في ميادين المعرفة المختلفة، وكذلك لأدواره في تهيئة الأفراد للانخراط في سوق العمل والتمتع بمؤهلات منتجة ومبدعة.

لقد ازدادت أهمية التعليم في مجتمع المعرفة بفضل التقنيات الهائلة التي أصبحت توظَّف في مجال التربية والتعليم ؛ فأصبحنا نتحدث عن التعليم عن بعد، وعن المختبرات الجماعية، وعن تقنيات التعليم التي تركب الفضاءات الافتراضية، والتقنيات التي تقدم الدروس والاختبارات والشهادات عن بعد. إلا أن ما أشرنا إليه الآن قد لا يكون قريبا تمام القرب من واقع التعليم في الوطن العربي ؛ ذلك أن تعميم التعليم لم يحصل كلية في مختلف الأقطار العربية، كما أن نسب الأمية عند الكبار والصغار والشباب ما تزال تحديا يواجه المسؤولين عن أنظمة التعليم في كثير من البلدان العربية. يعني ذلك أن مطالب مجتمع المعرفة، المحددة في جودة التعليم، واستخدام التقنيات العصرية في التدريس، وإنشاء شبكات للتعليم المتجدد، لا تندرج في الواقع العربي إلا في بعض الأقطار، وفي صورة تجارب رائدة صعبة التعميم، في الوقت الراهن على الأقل.

عندما نضيف إلى كل ما سبق محتوى التعليم، وتكوين أطره، ووضعية الجامعات، وكذلك وضعية خريجي الجامعات وأحوال البحث العلمي، فإننا نجد أنفسنا أمام موضوعات مركبة يصعب مواجهتها دفعة واحدة.

في إطار الوعي بالطبيعة الشائكة للموضوع، اتجه الاهتمام في هذا الفصل نحو قضية محورية تتعلق بالرأسمال المعرفي العربي، كما تبنيه وتُراكم لَبناتِه المدرسةُ والجامعة.

نقصد بالرأسمال المعرفي مجمل الكفايات المعرفية التي يمتلكها أفراد المجتمع، والتي تشمل المعارف في مختلف الميادين، كما تشمل المهارات الذهنية بمختلف أشكالها، وتطبيق المعارف والمهارات لحلّ مسائل نظرية أو عملية، والتوليف، والتخطيط، والتنظيم، واستشراف المستقبل، والتكيّف مع المتغيّرات والمستجدّات، واستغلال فرص التجديد والابتكار والإبداع، وما إلى ذلك من مهارات عقلية عليا. وتشمل أخيراً الكفايات الإنسانية والاجتماعية القائمة على المعرفة، وفي مقدّمتها المهارات المتعلّقة بالتواصل وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين والتعاون معهم.

استعرض الفصل في الجزء الأول منه المشهد العام لحال المعرفة من خلال التعليم في الدول العربية، ثم اتجه في قسمه الثاني، الذي يشكل مادة الفصل، إلى رصد كيفية تطوير هذا المشهد، وذلك من خلال جملة من المؤشرات الكمية والنوعية المستندة إلى تقسيم ثلاثي، عالج فيه الفصل الرأسمال المعرفي عند الأطفال والشباب والكبار.

لقد خلص الفصل إلى أن البحث في موضوع الرأسمال المعرفي يكشف عمق الفجوة التي تزداد اتساعا بين أحوال الرأسمال المعرفي العربي، ومكاسب المعرفة والثورة المعرفية المتواصلة في العالم.

انطلاقا من البيانات المتاحة، قدم الفصل خريطة تقصَّى فيها طبيعة الرأسمال المعرفي وفجواته ومفارقاته. كما وضح أشكال التمايز والاختلاف والتقابل بين البلدان العربية في مختلف مراحل التعليم المختلفة. عالج الفصل في الجزء الثالث موضوع نوعية الرأسمال المعرفي المناسب لولوج مجتمع المعرفة، كاشفا محدودية رأس المال ذاك، ومبرزا بعض فجواته وبعض العوائق التي ما تزال تحول بينه وبين مجتمع المعرفة.

4 - تقنيات المعلومات والاتصالات في الدول العربية: دعائم المعرفة وأدواتها

إذا كان الفصل الأول والثاني قد وجها العناية للأطر النظرية والبيئية المهيأة والداعمة لمجتمع المعرفة، وتوقف الثالث أمام موضوع التعليم -وهو من مرتكزات مجتمع المعرفة-، فإن الفصل الرابع اعتنى بالدعامة التقنية التي تحتل اليوم بدورها مكانة هامة في باب تطوير المعرفة وتحصيل المعلومات، مبرزا أن تقنيات المعلومات تعد إحدى الدعائم الرئيسية لإقامة مجتمع المعرفة ؛ ذلك أنها تمثل الأداة الرئيسة في العصر الحالي لنشر المعرفة وتداولها، علاوة على دورها في تطوير ودعم وتسهيل وتسريع البحث العلمي والثقافي على أوسع نطاق ممكن. لقد توخى هذا الفصل قياس درجات ولوج العرب إلى مجتمع المعرفة انطلاقا من مستويات تحصيلهم واكتسابهم لتقنية المعلومات والاتصالات، مسلطاً الضوء على مكون مركزي في مجتمع المعرفة.

أبرز الفصل أهمية الفتوحات التي أنجزتها تقنيات المعلومات والاتصالات في تركيب شبكات المعرفة، التي أصبحت أدوات ضرورية في نشر وتعميم وتوسيع دوائر المعرفة وتوظيفها في مختلف مناحي الحياة، وبحسابات تتجاوز عوائق الزمان والمكان، بحكم ما أصبحت تقدمه خدمات الإنترنتْ، على سبيل المثال. لقد أصبحت هذه التقنيات هي الطريق المناسب والسهل لتحصيل المعارف، وتم تعميمها في مختلف مجالات الحياة ؛ في الاقتصاد والإدارة والتعليم، مما يكشف درجات تغلغلها في مختلف البنى في المجتمع.

لقد عالج الفصل نوعية حضور تقنيات المعلومات في البلدان العربية، محاولا تقديم التطبيقات الجارية وحدودها، مستعرضا بعض الأمثلة في مجال التعليم والتجارة والرعاية الصحية والتنمية الاجتماعية، موضحا الفجوات القائمة في هذه التطبيقات، دون أن يغفل إبراز المكاسب المحصَّلة.

اعتنى الفصل في محور آخر بالتحديات التي تواجه المحتوى الرقمي العربي، متوقفا أمام ضحالة هذا المحتوى مقارنة مع المحتوى الرقمي العالمي. في هذا السياق، اهتم الفصل بموضوع تطوير اللغة العربية، من أجل أن تصبح قادرة على إنتاج المعارف الملائمة لمتطلبات

الواقع العربي. في هذه النقطة بالذات، تمت الإشارة إلى الفقر التقني للغة العربية مقارنة مع اللغات التي تمتلك ناصية المجال التقني المعلوماتي، ونبه إلى أهمية تطوير أدوات هذه اللغة، لتصبح قادرة على تركيب المحتوى الرقمي بما يوسع مكاسب العرب التقنية، ويوسع المحتوى الرقمي على وجه العموم.

في نهاية هذا الفصل، تمت الإشارة إلى بعض المبادرات التي تمكن من تخطي جانب من العقبات التي تحول دون تعميم تقنية المعلومات والاتصال في المحيط العربي، موضحا أنه، باستثناء بضع علامات مضيئة متفرقة في عدد محدود من الدول العربية، فإن صوغ استراتيجيات قطاع تقانات المعلومات والاتصالات، ووضع التشريعات والقوانين التي من المفترض أن تنظم استثمارها، يتم ببطء نسبياً في مختلف الأقطار العربية. لقد أضحت الحاجة ملحة لإعادة النظر في هذه الاستراتيجيات، وذلك لأنها لم تتناول بالعناية اللازمة عدداً من القضايا الأساسية، التي لا يمكن بدونها استثمار تطبيقات التقانات المتاحة على النحو الأمثل. في واقع الحال، فإن الاستراتيجيات التي أُقرّت في الكثير من الدول العربية، أولت القسط الأكبر من العناية لقضايا البنية الأساسية والتشريعات، ولم تتناول بالعناية ذاتها القضايا المرتبطة بالتطبيقات وبالمحتوى الرقمي، وبتطوير الإمكانات المتاحة لاستخدام اللغة العربية على الشبكة.

5 - الأداء العربي في مجال البحث والإبداع

اتجه التقرير في الفصل الخامس لبحث موضوع الإبداع في المعرفة العربية، منطلقا من محاولة توسيع مؤشرات الإبداع كما بنتها التقارير الدولية، التي كانت في الأغلب الأعم ترادف الإبداع بالابتكار، وتنظر إلى العلوم والتقنيات باعتبارها المجال الخاص بالإبداع، حيث يتم قياس درجة الإبداع بحصر عدد الكشوف العلمية في العلوم، وحصر براءات الاختراع المسجلة، ويتم تناسي المجالات المعرفية الأخرى، كالعلوم الإنسانية والاجتماعية والإبداع الفني، على الرغم من دورها الهام باعتبارها فضاء للإبداع والتركيب الخلاق. لقد توقف الفصل في بدايته أمام موضوع الإبداع واقتصاد المعرفة، مشيرا إلى أن الوطن العربي يفتقد إلى مرصد قومي يُعِدُّ المؤشرات الكمية والنوعية العربية، ويضمن مصداقية البيانات حول البحث والنشر العلمي والإبداعي العربي. تشكو المؤسسات الدولية، من جانبها، من النقص الفادح في المعلومات الواردة من الدول العربية.

حاول الفصل في محوره الأول إبراز سياسات العلوم والتقانة في الوطن العربي، وذلك من خلال رصده لنشر وإنتاج المعرفة العلمية، ووقوفه على معطيات تتصل بواقع مراكز البحوث العربية، إضافة إلى مسألة تمويل البحث العلمي في الوطن العربي. ثم انتقل بعد ذلك إلى السياسات العربية في مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية والإبداع الفني. في هذا المحور بالذات، تجاوز التقرير المؤشرات المتداولة، وفتح المجال لإدراج كشوف البحث في الإنسانيات والعلوم الاجتماعية، وكذلك دور الفنون في تركيب الإبداعات الموصولة بالتخييل وبالوجدان. فقد غدت الفنون التشكيلية والإبداعات الأدبية في الرواية والمسرح والسينما والموسيقى تمتلك بدورها القدرة على إنتاج الإبداع الذي يثري الوجدان ويخصب الذاكرة، مما حَوَّل مفهوم الإبداع والبحث العلمي من محيط يوصف بالطابع الكمي والرياضي إلى مجالات التخييل والحساسية والقيم، وهي مجالات يصعب قياسها كمياً، كما يصعب نفي حضور الإبداع فيها.

أما المحور الثالث في هذا الفصل، فقد اتجه إلى رصد مظاهر ومؤشرات الفجوة الإبداعية في الراهن المعرفي العربي. عالج هذه الفجوة من خلال بحثه في المردود المجتمعي والاقتصادي للإبداع، ثم هجرة الأدمغة العربية، واضعا اليد على أهمية الهجرة البينية التي تَضِيق وتتسع بين الأقطار العربية دون سياسة واضحة، وقادرة على تحقيق نوع من التكامل بين الأقطار العربية. تزداد أهمية التعاون العربي عندما نعرف التنوع والاختلاف الحاصل في نوعيات الأداء المعرفي بين الأقطار العربية، حيث أن بوسع أي سياسة تعاون أن تقوم بعمليات توظيف متنوعة بين البلدان العربية، مما سيعزز إمكانية خلق بيئة تمكينية عربية مشتركة. إذا كان هذا الأمر يبدو صعبا اليوم، جراء غياب التنسيق والتعاون، فإنه يصبح ممكنا في حال توافر الإرادة السياسية القادرة على تطوير منظور عربي للمعرفة والإبداع. يمكن أن نرجح أهمية هذا الموقف، مثلا، بإنشاء مراكز عربية مشتركة للبحث والإبداع، فنقلل من هدر الإمكانيات والطاقات في مراكز هامشية في كل قطر عربي على حدة، وننشئ مراكز تستوعب الموارد البشرية والمالية المشتركة.

6 - رؤية وخطة لبناء مجتمع المعرفة في المنطقة العربية

اتجهت فصول التقرير السابقة إلى توصيف ورصد ومساءلة حال المعرفة وطبيعة الأداء المعرفي العربي. لقد جرى العمل التحريري فيها، مجتمعةً، باعتماد إيقاعٍ مزدوج، يرسم أوله ملامح المعرفة في الراهن العربي، اعتمادا على البيانات المتاحة، مع تسجيل ملاحظة نقدية كبرى تتعلق بغياب مرصد عربي لمتابعة تطور حال المعرفة العربية، ولاسيما أننا نعيش اليوم في بداية القرن الحادي والعشرين، قرن ثورة المعرفة بامتياز. أما الإيقاع التحريري الثاني، فيتجه للتفكير في كيفية تطوير الأداء المعرفي العربي في الموضوعات التي شكلت العناوين الكبرى للفصول. وقد ازدوج الإيقاع بهدف الإمساك بمختلف تموجات الوضع المعرفي العربي، مستوعباً التشخيص والرصد إلى البحث والتفكير في سبل النهوض بالأداء المعرفي العربي.

بنى التقرير في نهايته رؤية وخطة للعمل، من أجل التصدي للفجوات المعرفية التي كشفت ملامحها فصول التقرير، وتشكل هذه الخطة صيغة مقترح يؤدي في حال تبنيه أو تبني الروح الموجهة له إلى ردم جوانب من الفجوة المعرفية، ليتمكن المجتمع العربي من الاستفادة من مكاسب المعرفة الداعمة لمشاريعه في النهوض والتنمية.

لا يدخل هذا الفصل في باب رسم المأمول في الوضع المعرفي العربي بلغة «اليَنْبَغِيَات» والأحلام التي تضيق بمظاهر التباعد بين مجتمع المعرفة في الدول المتقدمة وهامشية المعرفة في الواقع العربي، بل إنه يكتفي برسم المعالم الكبرى لتجاوز العقبات وتخطي الانغلاق والفقر المعرفيْن، وذلك في صورة اقتراح محدد يعي جيدا الفروق والاختلافات القائمة في مجال المعرفة بين البلدان العربية، ويدرك، في الوقت نفسه، ضخامة الفجوات القائمة وصعوبة مواجهتها. لهذا، اعتمدت الخطة مبدأ التدرج طريقا لسد الفجوات المعرفية، وعملت على ترتيب أولويات في التحرك متدرجة في الزمن (المدى الزمني القريب والمتوسط والبعيد)، ليتمكن العرب من التواصل مع ذواتهم ومع العالم بناءً على مكاسب المعرفة المعاصرة.

إن التواصل مع الذات، أي تشخيص عللها المعرفية بصورة دقيقة، وتشخيص أعطابها الموصولة ببيئات المعرفة، ثم التواصل مع العالم بكثير من الشجاعة والطموح، وبكثير من الإيمان الذي يسلم بأن التشارك في إنتاج المعرفة يتطلب الحوار، ويتطلب بناء التعاقدات

العقلانية التي لا تنظر إلى الذات من زاوية سكونية، بل ترى أنها في تطورها تعد محصِّلة فعل تاريخي مركب ؛ سيتيح للعرب إمكانية إنجاز مشاريعهم في توسيع دوائر المعرفة وتحقيق النهضة العربية المأمولة.

يبيّن الفصل الختامي أن الرؤية المقترحة تطابق الطموح والإرادة العربية الساعية لتخطي فجوات المعرفة. في هذا الإطار، اهتم ببناء هذه الخطة على ثلاثة أسس : أولها يتعلق بالقواعد اللازمة لمجتمع المعرفة، وقد حددها في ثلاث قواعد : توسيع مجال الحريات، التناغم والتجاوب مع حاجات التنمية الإنسانية، الانفتاح والتواصل. أما بالنسبة لمحاور الرؤية، فقد حددها في بناء البيئة التمكينية، ثم توطين المعرفة، ثم توظيفها لخدمة المشروع التنموي والنهضوي في الوطن العربي. ثم رسم الفصل ورتب ما أطلق عليه التقرير مهام مستعجلة وأخرى أقل استعجالا، وذلك حسب معطيات الفجوات المعرفية المرسومة في البلدان العربية.

يبدأ التحرك الهادف إلى ولوج مجتمع المعرفة بالعمل في ميدان البيئة التمكينية، ليصل إلى مجال النقل والتوطين، وينتقل بعد ذلك إلى التحرك في مجال توظيف المعرفة من أجل الانخراط في إنتاج المعرفة وإبداعها، دون أن يغفل أن هذه الخطة المقترحة تترك المجال واسعا للجمع بين ما هو مطلوب في صيغ من التفاعل والترابط والتدرج، حيث يظل مبدأ التحرك والمواجهة وتنويع المداخل من الوسائل المشجعة على اللحاق بمجتمع المعرفة.

أشار هذا الفصل أيضا إلى مقترحات تشير إلى بعض المطالب المستعجلة، من قبيل الحاجة إلى مرصد عربي للمعرفة، وهو ما يمكن أن يُدرَجَ في أكثر من محور من محاور هذه الخطة المقترحة، بهدف تعزيزها وإطلاقها.

إن إيجاد نظام متكامل لرصد واقع المعرفة في العالم العربي يعد اليوم مطلبا أساسيا، بل إنه يشكل في الراهن العربي الخطوة المدخل لمقاربة النهوض بالأداء المعرفي العربي وامتلاك قواعد الإبداع ؛ ذلك أنه لا يمكن وضع البرامج دون قياس الفجوات ومعرفة درجات الخلل التي تسود مختلف مجالات المعرفة.

يتطلب إيجاد هذا الدليل عملا جماعيا تشارك فيه مختلف الجهات ذات الصلة بالموضوع. إنها خطوة مركزية في باب الإعداد لمجتمع المعرفة العربي، حيث تبنى القواعد وترتب البيانات وتبتكر المؤشرات في إطار التواصل مع الذات وأحوالها المعرفية، دون إغفال الاستفادة من التجارب السابقة في هذا المجال ؛ ذلك أن دليلا عربيا مقترحا للمعرفة لا يعني التخلي عن المكاسب التي بنتها التجارب التي سبقتنا قدر ما يعني بناء دليل يستجيب لمتطلبات الواقع العربي. لا يعتبر هذا المقترح من الأعمال الطوباوية، على الرغم من أهمية اليوتوبيا في أفعال التاريخ، بل إنه يندرج ضمن الخطط المساعدة على تجاوز الفجوة المعرفية العربية بالبناء المتدرج الذي يسلم بأن دليلا عربيا للمعرفة يعد خطوة أساسية في طريق طويل ؛ إنها خطوة البداية الضامنة لسلسلة الأفعال الموصلة إلى مجتمع المعرفة الذي نأمل.

يفتتح تقرير المعرفة للعام 2009 سلسلة من التقارير التي ستتابع في السنوات القادمة، بهدف بناء مرجعية من المعطيات والتوصيفات والمقترحات للنظر في طبيعة الأداء المعرفي العربي، وقياس المسافات التي تفصله عن مكاسب ومنجزات ثورة المعرفة في العالم المعاصر.

يفترض أن تدعم المعطيات والنتائج التي تضمنها هذا التقرير ما يتيح إمكانية مقاربة زوايا أخرى في موضوعات المعرفة والحرية والتنمية والتقدم، وهي محاور موصولة بمتطلبات التغيير المعرفي المطلوب في المجتمع العربي، والهدف من ذلك هو فتح الطريق وتوسيعه أمام مشروع النهضة العربية.

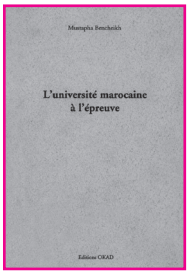
بيبليوغرافيا مختارة

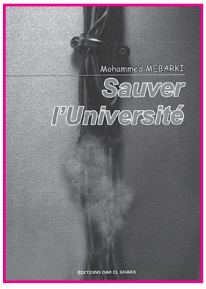
الجامعة والمجتمع
بيبليوغرافيا منتقاة ببعض المنشورات الحديثة

Etudes sur l'université au Maroc et dans le monde arabe

- **ARAB, Abdelhamid**
  La bibliothèque universitaire d'Alger sous la domination coloniale française, Alger: Département de bibliothéconomie et des sciences documentaires, 2005, 1 vol. (5137 p.) : couv. ill. ; 23 cm

- **BENCHEIKH, Mustapha**
  L'université marocaine à l'épreuve, Rabat: Ed. Okad, 2004, 107 p. ; 22 cm

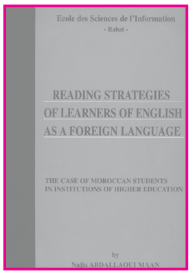




- **MEBARKI, Mohammed**
  Sauver l'université, Oran: Editions Dar el Gharb, 2003, 174 p. ; 20 cm

- *Université Mohammed V-Agdal : bilan, 2002-2006*, Rabat: Université Mohammed V, 2006, 1 vol. (129 p.) : ill. ; 24 cm

- **LAOUISSET, Djamel Eddine**
L'université : contraintes pédagogiques et impératifs de recherche, Alger: Houma, 2003, 117 p. ; 23 cm



• **ABDALLAOUI MAAN, Najia**
Reading Strategies of Learners of English as a Foreign Language : the Case of Moroccan Students in Institutions of Higher Education, Rabat: Ecole des sciences de l'information, 2001, 371 p. ; 24 cm

• **بورقية، رحمة**
نحو سوسيولوجيا الجامعة، المحمدية :
كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2003. 25 ص. ؛ 24 سم

• **استكمال الإصلاح ومواصلة تحسين الجودة : الدخول المدرسي والجامعي للموسم 2007-2006**
وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، 2006. 1 مج. (36 ص.) ؛ 24 سم

• **إيد الحاج، عبد الوهاب**
الجامعة والمحيط ورهان التنمية : تحديات التنمية بين الجامعة والجماعة والجامعات المحلية والمقاولة المغربية : نقد واستراتيجية، 2005 . 292 ص. : غلاف مص. ؛ 21 سم



• **أي مستقبل لكليات الآداب والعلوم الإنسانية ؟**
[نص مطبوع] : أعمال الندوة المنظمة بمناسبة مرور خمسين سنة على إنشاء كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجامعة محمد الخامس- أكدال / تنسيق محمد بريان، الرباط : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2008، سلسلة ندوات ومناظرات (كلية الآداب والعلوم الإنسانية، الرباط) : 152، 1 مج. (87، 136 ص.) ؛ 24 سم

• **عزوزي، حسن**
جامعة القرويين ودورها التاريخي في البناء الحضاري، فاس : المجلس العلمي المحلي، 2008

- **دليل الأطروحات والرسائل الجامعية المناقشة بكلية الآداب والعلوم الإنسانية الرباط، 1964-2007**، الرباط : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية

- **اليبوري، أحمد**
أسئلة المنهج : حول رسائل وأطروحات جامعية، الدار البيضاء :شركة النشر والتوزيع المدارس

- **البحث العلمي ودراسات الدكتوراه في كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط**، الرباط : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2008



- **الكتاني، يوسف**
كي تعود القرويين أم الجامعات المغربية، الرباط :
منشورات عكاظ، 2005. 168 ص. : غلاف مص. ؛ 24

- **مركز تطوير التعليم الجامعي (القاهرة). المؤتمر العربي (5 ؛ 2006 ؛ القاهرة) الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين** : الواقع والرؤى : المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر، العربي الخامس لمركز تطوير التعليم الجامعي، 26-27 نوفمبر 2007 / [أحمد غالب الهبوب، الجوهرة بنت فهد آل سعود، فايز مراد مينا، ...وآخرون] . - القاهرة : جامعة عين شمس، 2006. 2 مج. (212، 778 ص.) : غلاف مص. ؛ 24 سم

- **أبا الخيل، سليمان بن عبد الله بن حمود**
الوقف وأثره في تنمية موارد الجامعات، الرياض : جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2004. 434 ص. ؛ 24

- **القحطاني، منصور بن عوض بن صالح**
تمويل البحث العلمي في الجامعات السعودية وسبل تنميته : دراسة ميدانية، مكة المكرمة : جامعة أم القرى، 2004. 733 ص. ؛ 24 سم

- **مركز تطوير التعليم الجامعي (القاهرة). المؤتمر العربي (2 ؛ 2003 ؛ القاهرة) جامعة المستقبل في الوطن العربي** : [أعمال] المؤتمر القومي السنوي العاشر، العربي الثاني لمركز تطوير التعليم الجامعي [الذي عقد في] 27-28 ديسمبر 2003 / [نظمه مركز تطوير التعليم الجامعي، جامعة عين شمس، القاهرة] . - القاهرة : جامعة عين شمس، 2003. 2 مج. (545 ص.) ؛ 28 سم

- **بشير، محمد عمر**
قضايا التعليم الجامعي والعالي : الأزمة، التحديات، الانهيار، أم درمان : جامعة أم درمان الأهلية، 2005. 26 ص. ؛ 20 سم

- **محمود، سعيد طه**
قضايا في التعليم العالي والجامعي، القاهرة : مركز آيات للطباعة والكمبيوتر، 2003. 441 ص. ؛ 24 سم

- **المركز العربي للتعليم والتنمية (القاهرة). المؤتمر السنوي (01 ؛ 2004 ؛ القاهرة) مستقبل التعليم الجامعي العربي : رؤى تنموية : المؤتمر السنوي الأول للمركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة**، 3-5 مايو 2004، الإسكندرية : المكتب الجامعي الحديث، 2006. 2 مج. (1712 ص.) ؛ 24 سم

- **واقع التعريب الجامعي وآفاقه [كذا] : بحوث ودراسات الندوة المنعقدة بتاريخ 21 نوفمبر 2001**
المجمع العلمي ؛ [داخل حسن جريو، جلال محمد صالح، سامي عبد المهدي المظفر... وآخرون] ، بغداد : المجمع العلمي العربي الإسلامي، 2004. 141 ص. ؛ 24 سم

- **الاستراتيجية العربية لتطوير التعليم العالي**
[أشرف على الإعداد] المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة التربية ، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2005. 119 ص. ؛ 24 سم

- **المؤتمر السنوي للبحوث السياسية (18 ؛ 2005 ؛ القاهرة)**
التعليم العالي في مصر : خريطة الواقع واستشراف المستقبل : أعمال المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية، 14-17 فبراير 2005، القاهرة : مركز البحوث والدراسات السياسية، 2006. 2 مج. (1572 ص.) ؛ 24 سم

- **مؤتمر الوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي (09 ؛ 2003 ؛ دمشق)**
التعليم العالي والبحث العلمي في مجتمع المعرفة : وقائع المؤتمر التاسع للوزراء المسؤولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2006. 1 مج. (648 ص.) ؛ 24 سم

- **بناء مجتمعات المعرفة : التحديات الجديدة التي تواجه التعليم العالي :** تقرير صادر عن البنك الدولي، القاهرة : مركز معلومات قراء الشرق الأوسط، 2003. 195 ص. ؛ 24 سم

- **تطوير التعليم العالي في مصر وتحديات المستقبل**
تحرير إبراهيم بدران مع نخبة من علماء مصر، القاهرة : مكتبة الشروق الدولية، 2005. 309 ص.

- **تمويل التعليم العالي في القرن الحادي والعشرين**
المنظمة الإسلامية والعلوم الثقافية، الرباط : الإيسيسكو، 2004. 167 ص. ؛ 24 سم

- **التميمي، عبد الجليل**
خمسينية الجامعة التونسية على ضوء شهادات بعض العمداء والمديرين، تونس : مؤسسة التميمي للبحث العلمي والمعلومات، 2008

- **خطة تطوير التعليم في الوطن العربي**، تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم

- **شحاتة، حسن**
استراتيجيات التعليم والتعلم الحديثة وصناعة العقل العربي، القاهرة : الدار المصرية اللبنانية، 2008

- **استراتيجيات التعليم الجامعي العربي وتحديات القرن 21، القاهرة** : المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008

- **مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي، القاهرة** : المنظمة العربية للتنمية الإدارية، 2008

- **مؤسسات العلم والتعليم في الحضارة الإسلامية**، الرباط : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2008

- **الوهابي، عبد الرحيم**
المناهج التعليمية ومنظومة القيم : اقتراحات نظرية وتطبيقية لترسيخ القيم في المدرسة المغربية، فاس : آنفو برانت، 2008

- **إبراهيم، عبد الله**
البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، الرباط، بيروت : المركز الثقافي العربي، 2008

Etudes générales sur l'université

- **AHIER, John**
  Graduate Citizens ? : Issues of Citizenship and Higher Education, London : Routledge Falmer, 2003. 1 vol. (VI-200 p.) : couv. ill. ; 22 cm

- **Alliance pour un monde responsable, pluriel et solidaire**
  Université, quel avenir ? : propositions pour penser une réforme, Paris : Editions Charles Léopold Mayer, 2003. 115 p. ; 16 x 17 cm

- **BALLARD, Michel**
  Traductologie et enseignement de traduction à l'université, Arras : Artois Presses Université, 2009

- **BASSO, Olivier**
  «Tu seras patron, mon fils ! » : les grandes écoles de commerce face au modèle américain, Paris : Editions Village mondial, 2004. 328 p. ; 24 cm



- **BEN MOUSSI LE GALL, Laure**
  Validation des acquis de l'expérience : retour d'expériences à l'université, Paris : L'Harmattan, 2009

- **BOFFO, Stefano**
  Gouverner les universités en France et en Italie, Paris : L'Harmattan, 2008

- **BOK, Derek**
  Universities in the Market Place : the Commercialization of Higher Education, Princeton : Princeton University Press, 2003, XI-233 p. ; 24 cm

- **BUICAN, Denis**
  Université, vache folle et sacrée de la République, Paris : F.-X. de Guibert, 2004. 163 p. ; 21 cm

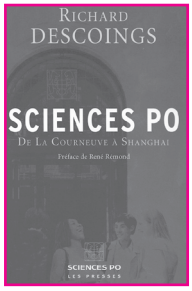
- **BURGEL, Guy**
  Université, une misère française, Paris : Hachette Littératures, impr. 2006. 1 vol. (183 p.) : couv. ill. ; 19 cm

- **CHARLE, Christophe**
  Histoire des universités, Paris : Presses universitaires de France, impr. 2007. 1 vol. (128 p.) : couv. ill. ; 18 cm

- **DAVIDENKOFF, Emmanuel**
  Les universités sont-elles solubles dans la mondialisation ?, Paris : Hachette Littératures, impr. 2006. 1 vol. (214 p.) ; 21 cm

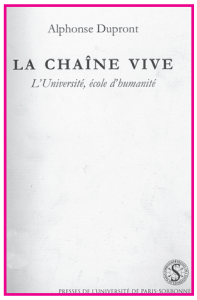
- **DENANTES, Jacques**
  Les universités françaises et la formation continue, 1968-2002, Paris : L'Harmattan, 2006. 1 vol. (240 p.) ; 22 cm

- **DESCOINGS, Richard**
  Sciences Po : de la Courneuve à Shanghaï, Paris : Presses de Sciences Po, DL 2007. 1 vol. (502 p.) : couv. ill. ; 22 cm



- **DONOGHUE, Frank**
  The Last Professors : the Corporate University and the fate of the Humanities, New York : Fordham University Press, 2008

- **DUPRONT, Alphonse**
  La chaîne vive : l'université, école, Paris : Presses de l'Université de Paris-Sorbonne, 2003. 193 p. : ill. ; 24 cm

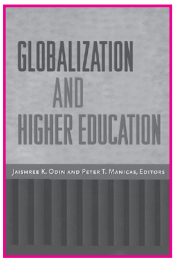


- **Education Development and Leadership in Higher Education : Developing an Effective Institutional Strategy**, ed. by Kym Fraser, New York: Routledge Falmer, 2005. 219 p. : couv. ill. ; 24 cm

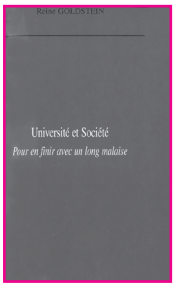
- **Etudier dans une université qui change : le regard des étudiants de trois régions d'Europe**
  [enquête réalisée par le Réseau Uni 21] ; [sous la dir. de] Charles Hadji, Tino Bargel, Josep Masjuan, Grenoble : Université de Grenoble, cop. 2005. 285 p. : graph. ; 23 cm

- **FORSYTH, Alasdair**
  Losing out ? : Socioeconomic Disadvantage and Experience in Further and Higher Education, Bristol : Policy Press, 2003. VI-69 p. ; 30 cm

- **Globalisation et universités : nouvel espace, nouveaux acteurs**, sous la dir. de Gilles Breton et Michel Lambert, Paris : Ed. de l'UNESCO, 2003. 264 p. ; 24 cm



- **Globalization and higher education**, ed. Jaishree K. Odin and Peter T. Manicas ; [foreword by Deane Neubauer], Honolulu : University of Hawaii Press, cop. 2004. IX-265 p. ; 23 cm



- **GOLDSTEIN, Reine**
  Université et société : pour en finir avec un long malaise, Paris : L'Harmattan, 2003. 282 p. ; 22 cm

- **GUILLON, Roland**
  Les classes dirigeantes et l'université dans la mondialisation, Paris : L'Harmattan, 2004. 122 p. ; 22 cm

- **Innovative assessment in Higher Education**, ed. by Cordelia Bryan and Karen Clegg , London : Routledge, 2006. 1 vol. (XIX-233 p.) : couv. ill. ; 24 cm

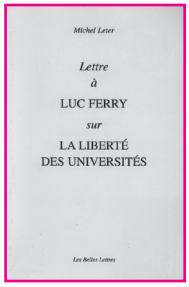
- **JEBRAK, Michel**
Société du savoir, néoténie et université, Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval, 2008

- **KRONMAN, Anthony**
Education's end : why our Colleges and Universities have given up on the Meaning of life, New Haven : Yale University Press, 2008

- **LAMY, Michel**
L'université des professeurs : l'immobilisme en mouvement, Paris : Punctum, 2005. 303 p. : couv. ill. ; 21 cm

- **LENEY, Katya**
Decolonization, Independence, and the Politics of Higher Education in West Africa, Lewiston : The Edwin Mellen Press, 2003. XIV-541 p. ; 24 cm 37 . 02 . 3 / 80

- **Les ravages de la modernisation universitaire en Europe**:
[actes du colloque sur les enseignements supérieurs et la recherche, tenu à l'Ecole normale supérieure en 2006], Paris : Editions Syllepse, 2007



- **LETER, Michel**
Lettre à Luc Ferry sur la liberté des universités, Paris : Les Belles lettres, 2004. 243 p. ; 21 cm

- **LORENZI, Jean-Hervé**
L'université maltraitée : pour sauver notre enseignement supérieur : universités, grandes écoles et recherche, Paris : Plon, 2003. 214 p. ; 23 cm

- **L'Université citoyenne : progrès, modernisation, exemplarité : professionnalisme des consultants**
  ISEOR, Paris : Economica, 2003. 335 p. ; 24 cm

- **L'Université dans le devenir de l'Afrique : un demi-siècle de présence au Congo-Zaïre**
  sous la dir. de Isidore Ndaywel è Nziem ; préf. par Elikia M'bokolo, Paris : L'Harmattan, 2007. 1 vol. (406 p.) : couv. ill. ; 24 cm

- **MACFARLANE, Bruce**
  Teaching with Integrity : the ethics of Higher Education Practice, New York : Routledge Falmer, 2004. VII-184 p. : couv. ill. ; 24 cm

- **MICHAUT, Christophe**
  L'influence du contexte universitaire sur la réussite des étudiants, Lille : Atelier national de reproduction des thèses de l'Université de Lille III, 2003. 319 p. ; 24 cm

- **MUSSELIN, Christine**
  Les universitaires, Paris : La Découverte, 2008

- **OBLIN, Nicolas**
  La crise de l'université française : traité contre une politique de l'anéantissement, Paris : L'Harmattan, cop. 2005. 205 p. : couv. ill. ; 22 cm

- **PEGUIRON, Frédérique**
  L'intelligence économique au service de l'université, Paris : L'Harmattan, 2008

- **SALMI, Jamil**
  The Challenge of Establishing World-class Universities, Washington : The World Bank, 2009

- **SCHMALZBAUER, John**

  People of faith : religious conviction in American journalism and higher education, London : Cornell University Press, 2003. XVII-267 p. ; 24 cm

- **SHAPIRO, Harold T.**

  A Larger Sense of Purpose : Higher Education and Society, Princeton: Princeton University Press, 2005. XVI-183 p. : couv. ill. ; 24 cm

- **TSAFAK, Gilbert**

  L'enseignement universitaire à distance en Afrique subsaharienne, Paris : L'Harmattan, 2009

- **Université et entrepreneuriat : une relation en quête de sens**

  sous la dir. de Christophe Schmitt ; [avec les contrib. de Robert Paturel, Abdelhamid Skouri, Carlos Lopez Monsalvo, et al.]. - [Nogent] : Institut CEDIMES, cop. 2005. 322 p. : graph., couv. ill. ; 22 cm

- **Universités et grandes écoles**

  in Problèmes politiques et sociaux : dossiers d'actualité mondiale, dir. de publ. Jean Jenger, numéro : 936, Année : 2007



شروط النشر في المجلة

مسطرة تقويم النصوص

تخضع كل النصوص المقترحة على مجلة «المدرسة المغربية» للقراءة من طرف مقررين مختصين تحددهما هيئة التحرير. بناء على التقويم الذي يقدمه المقرران ونتائج المناقشات التي تتم داخل هيئة التحرير -في إطار جهل تام باسم المؤلف-، ينقل مدير التحرير كتابة القرار النهائي إلى كاتب النص، وذلك في أجل لا يتعدى شهرين بعد استلام النص المقترح.

مواد المجلة

تنشر «المدرسة المغربية» صنفين من النصوص :

الدراسات : التي تصدر ضمن ملف موضوعاتي يعلن عنه سلفا أو تلك التي ترد على المجلة بمبادرة من مؤلفيها والتي قد تنشر خارج الملف أو ضمن مواد إصدار عادي.

يجب ألا يقل حجم الدراسة عن 30.000 رمز مطبعي وألا يزيد عن 40.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش والجداول والرسوم البيانية...).

المراجعات والمتابعات : يتعلق الأمر هنا بالقراءات النقدية للإصدارات الحديثة المتعلقة بمجال تخصص المجلة أو المتابعات للأحداث والوقائع الدالة في حقل التربية والتعليم. وهي مقالات يجب أن تتراوح ما بين 10.000 و15.000 رمز مطبعي (بما في ذلك الفراغات والهوامش).

يمكن للمراجعات النقدية أن تتناول بالتحليل كتابا أو عدة كتب، كما يمكن أن تهم عددا خاصا من مجلة أكاديمية أو أكثر، بغض النظر عن لغة الإصدار الأصلية. يشترط في هذا الصنف من المقالات أن يطرح إشكالية الكتاب/الكتب أو المجلة موضوع المراجعة، رابطا إياها بالنقاش العلمي الجاري في الموضوع وطنيا ودوليا. كما يتوجب تفادي العرض التقريري لمحتويات النص موضوع المراجعة واستخدام عنوان مغاير لعنوان الكتاب.

لغة النشر

تعتبر العربية لغة النشر الأساسية في المجلة، غير أنه يمكن قبول دراسات بلغات أجنبية مثل الفرنسية والإنجليزية والإسبانية.

الترجمات

تتولى المجلة نشر الترجمات العربية لنصوص نظرية أساسية أو تأسيسية في مجال تخصصها، أو الترجمات العربية لدراسات تحليلية أو نقدية تتناول تجارب مهمة في ميدان التربية والتعليم، أو تقارير علمية دولية أو جهوية أو وطنية قد تفيد الدارسين والمهنيين والقائمين على السياسة التربوية.

طبيعة النصوص وطريقة تقديمها

يجب ألا تكون النصوص المقترحة للنشر قد سبق نشرها سواء ضمن مواد مجلة أخرى أو في أعمال ندوة ما أو على موقع إلكتروني معين.

تبعث النصوص إلى المجلة في صيغة إلكترونية (Word 2003/2007) ويشترط أن تكون المساهمات موثقة بالإشارات المرجعية وفق الترتيب الآتي : اسم المؤلف (الاسم العائلي متبوعا بالاسم الشخصي)،

عنوان الكتاب، دار النشر ومكانه وتاريخه، ورقم الصفحة. عندما يتعلق الأمر بمقالة، يتم توثيق المراجع كما يلي : اسم المؤلف، عنوان المقالة بين « »، متبوعا بعنوان المجلة والعدد وتاريخه ورقم الصفحة. يتم وضع الهوامش في أسفل الصفحة وفق ترتيب آلي.

يجب أن تُرفق كل دراسة بمختصر (ما بين ستة إلى عشرة أسطر) محرر بنفس اللغة يستعرض الموضوع الرئيسي للدراسة.

كما يجب أن تقرن النصوص المعروضة للنشر بنبذة مختصرة عن المسار العلمي والمهني للمؤلف (الوظيفة، المؤسسة التي ينتمي إليها، آخر أعماله المنشورة...). وهي بيانات لن يتم نشرها أثناء عملية التقويم.

الصلاحيات التحريرية للمجلة وحقوقها

تحتفظ هيئة تحرير المجلة بصلاحية إدخال كل التصويبات المطلوبة على النصوص التي يتم قبول نشرها. كما يمكن أن تطلب من المؤلف إجراء بعض التعديلات على النص قبل نشره، وقد تتولى أيضا حذف أو تعديل أو إعادة كتابة بعض الفقرات وتغيير عنوان المقالة وإحداث عناوين فرعية إذا اقتضى الحال ذلك، وتوخيا لأكبر قدر من الجودة التحريرية والقروئية، على ألا تمس تلك التعديلات الشكلية بجوهر النصوص.

يتنازل المؤلف، في مقابل نشر مقاله ضمن مجلة «المدرسة المغربية»، عن حقوق الملكية الفكرية في كل العالم وبمختلف الأشكال والحوامل (الترجمات، الإصدارات الإلكترونية وعلى الانترنيت، الخ.) مع ذلك، يمكن له، بعد الحصول على إذن مكتوب من المجلة، إعادة نشر مقاله شريطة ذكر المصدر، أي «المدرسة المغربية».

إذا كانت المجلة تبعث بإشعار مكتوب للمؤلفين الذين تقبل أو ترفض نصوصهم، فإنها غير ملزمة بتقديم أي تبرير لقرارها بعدم نشر المقالات المعروضة عليها.

كما تحتفظ المجلة بحقها في نشر المقال المجاز في العدد المناسب وفق خطة هيئة التحرير.

التعويض المادي

يحصل المؤلفون الذين تنشر مساهماتهم ضمن مواد المجلة على تعويض مالي، تختلف قيمته بحسب طبيعة النصوص (دراسات/قراءات ومتابعات). كما ترسل إليهم أربع نسخ من العدد المتضمن لمساهمتهم.

المراسلات

تبعث جميع المراسلات والنصوص المقترحة إلى سكرتارية التحرير (السيدة مريم لوطفي) على العنوان الآتي :

المجلس الأعلى للتعليم
المجمع الإداري لمؤسسة محمد السادس للنهوض بالأعمال الاجتماعية للتربية والتكوين،
جناح أ2، شارع علال الفاسي، مدينة العرفان، الرباط
ص.ب. 6535 : الرباط – المعاهد
تلفون : 25 44 77 37 05 - **فاكس :** 12 46 77 37 05
البريد الإلكتروني : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

كتاب العدد

عبد العالي بنعمور

أستاذ العلوم الاقتصادية ورئيس المجلس الأعلى للتنافسية الاقتصادية. من آخر أعماله : تصور جديد للمدرسة المغربية، منشورات مرصد تنافسية المقاولة، 2007.

Editions ODCE, 2004. Espérance et Volonté,

علي بنمخلوف

أستاذ الفلسفة بجامعة نيس صوفيا أنيبوليس الفرنسية وعضو اللجنة الوطنية الفرنسية للأخلاقيات. من آخر إصداراته :

Montaigne, Paris : Les belles lettres, 2008 ; *Frege, le nécessaire et le superflu*, Paris : J. Vrin, 2002.

آسية بنعدادة

أستاذة التاريخ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط. من آخر إصداراتها : الفكر الإصلاحي في عهد الحماية : محمد بن الحسن الحجوي نموذجا، بيروت : المركز الثقافي العربي، 2003 ؛ تحقيق كتاب زهر الأكم لعبد الكريم بن موسى، الرباط : مطبعة المعارف، 1992.

أحمد بوحسن

أستاذ باحث بكلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط. من آخر أعماله : «كلية الآداب والعلوم الإنسانية بين التصور المعرفي والتصور الوظيفي : الجامعة والدولة» ضمن أعمال ندوة «أي مستقبل لكليات الآداب والعلوم الإنسانية؟»، الرباط : منشورات كلية الآداب، 2008 ؛ ترجمة كتاب دان روس، المجتمع والمقاومة في الجنوب الشرقي المغربي، الرباط : منشورات زاوية، 2006.

رحمة بورقية

أستاذة السوسيولوجيا ورئيسة جامعة الحسن الثاني-المحمدية. من آخر إصداراتها :
مواقف : قضايا المجتمع المغربي على محك التحول، المحمدية : كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2004 ؛ نحو سوسيولوجيا الجامعة، المحمدية : منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، 2003.

البشير تامر

أستاذ باحث، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، ومدير كرسي اليونسكو لمحو الأمية وتعليم الكبار. من آخر أعماله : تاريخ المغرب : منتصف القرن التاسع عشر-1912، منشورات مركز الدراسات العربية، 2001.

محمد الصغير جنجار

باحث ونائب مدير مؤسسة الملك عبد العزيز للدراسات الإسلامية والعلوم الإنسانية. من آخر إصداراته : السياسي والديني في المجال الإسلامي (ترجمة إلى العربية)، منشورات مقدمات، 2008.

« La figure d'Abraham : Clé du dialogue islamo-chrétien dans la pensée de L . Massignon » in *Parole donnée : L .Massignon et le Maroc*, Publications de la Fondation du Roi Abdul-Aziz, 2008.

إدريس خروز

أستاذ العلوم الاقتصادية، جامعة محمد الخامس، الرباط، ومدير المكتبة الوطنية للمملكة المغربية. من آخر أعماله :

«Le processus de Barcelone : dix ans après, quelles perspectives ? » : In l'*Annuaire de la Méditerranée*, Rabat : Publication GERM, 2005 ; «Le développement local et l'économie solidaire à l'épreuve de la mondialisation, Casablanca : Publications de la Fondation du Roi Abdul-Aziz, 2003.

نور الدين العوفي

أستاذ العلوم الاقتصادية ومدير مجلة Critique économique. من آخر إصداراته :

Les jeunes, mode d'emploi : chômage et employabilité au Maroc, Rabat : Diwan 3000, 2008 ; *Economie des organisations : tendances actuelles* (avec M. Bensaid et M. Hollard), Rabat : Economie critique, 2007.

بيير فيلتيز (Pierre Veltz)

باحث ومدير سابق لإحدى أكبر مدارس المهندسين بفرنسا (Ecole nationale des ponts et chaussées)، من آخر أعماله :

La grande transition : la France dans le monde qui vient, Paris : Seuil, 2008 ; *Faut-il sauver les grandes écoles* ? Presses de Sciences Po, 2007.

عبد اللطيف كمال

أستاذ الفلسفة والفكر العربي الحديث، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط. من آخر أعماله : العرب في مواجهة حرب الصور، اللاذقية : دار الحوار، 2008 ؛ الفكر الفلسفي في المغرب، القاهرة : رؤية للنشر والتوزيع، 2007.

نور الدين مؤدب

أستاذ بجامعة نانت الفرنسية، والمشرف على مشروع الجامعة الدولية بالرباط.

عبد الحي المودن

أستاذ العلوم السياسية والسوسيولوجيا السياسية والعلاقات الدولية، كلية الحقوق، جامعة محمد الخامس، الرباط. من آخر أعماله : «من الاختيار التوافقي إلى الدمقرطة»، مجلة آفاق، عدد 75، 2007 و«العنف السياسي في مغرب الاستقلال في من الحماية إلى الاستقلال : إشكالية الزمن الراهن»، الرباط : منشورات كلية الآداب، 2006.

كريستين موسلان (Christine Musselin)

مديرة أبحاث بالمركز الوطني للبحث العلمي الفرنسي ومديرة مركز سوسيولوجيا المنظمات. من آخر أعمالها : *Les Universitaires*, Paris :La Découverte, 2008 ; *Le marché des universités*, Presses de sciences Po, 2005.

مائدة مستديرة

الجامعة والمجتمع

أشغال المائدة المستديرة التي نظمتها «المدرسة المغربية»

يوم 16 أكتوبر 2009 بالرباط

المشاركون

رحمة بورقية، أحمد بوكوس، مصطفى بن الشيخ، عبد العالي بنعمور، أحمد بوحسن، محمد الصغير جنجار، إدريس خروز، محمد الدكالي، محمد العيادي، أمينة عوشار، سلمى المعدني، نور الدين مؤدب، محمد ملوك.

قبل انطلاق المناقشة، قدمت ثلاثة عروض[1] باللغة الفرنسية، هي :

الدينامية الداخلية للجامعة المغربية في علاقتها بالمجتمع
عبد العالي بنعمور

الجامعة ومحيطها
إدريس خروز

الجامعة وإنتاج المعرفة في مواجهة منافسة الأنساق الجامعية الدولية
نور الدين مؤدب

1 حررت العروض باللغة الفرنسية، وهي مدرجة في الشق الفرنسي من هذا العدد.

تقديم

محمد الصغير جنجار
مدير التحرير

اسمحوا لي في البداية أن أعبر باسم هيئة تحرير مجلة «المدرسة المغربية» عن شكرنا العميق لكل السيدات والسادة الأساتذة الذين لبوا الدعوة للمشاركة في هذا النقاش حول «الجامعة والمجتمع»، الذي سيكون موضوع ملف الإصدار الثاني من المجلة. وقد ارتأينا، على أساس التقليد الذي جرت به العادة، أن نخصص مائدة مستديرة لموضوع كل عدد. وأشكر السادة الأساتذة الذين قبلوا إعداد أوراق كأرضية للنقاش في المحاور الثلاثة التي اختارتها هيئة التحرير، ويتعلق الأمر بالأستاذ عبد العالي بنعمور الذي سيحدثنا عن «الدينامية الداخلية للجامعة في علاقتها بالمجتمع»، والسيد ادريس خروز الذي خصص ورقته «للجامعة في تفاعلها مع المحيط الاقتصادي والاجتماعي»، والأستاذ نور الدين مؤدّب الذي ستنصب ورقته على موضوع «الجامعة والمناخ الدولي وتحديات مجتمع المعرفة». شكرا أيضا للأستاذة رحمة بورقية، عضو هيئة التحرير، التي قبلت مشكورة تسيير هذه الجلسة.

رحمة بورقية

مسيرة الجلسة

شكرا، أرحب بدوري بالحضور الكريم. كما تعلمون، فإن موضوع الجامعة يمكن أن يستدعي دراسات وكتابات متعددة، بجوانب متعددة ومن زوايا مختلفة. كما يمكن له أن يكون مشروع برنامج عمل للتفكير وللدراسة، لكن ارتأينا في هذا العدد الثاني من المجلة أن نقتصر على تدارس بعض القضايا الكبرى للجامعة.

من المداخل التي اعتبرناها أساسية لمقاربة الموضوع، هناك ثلاثة مداخل، على أساس أن تخصص فيما بعد أعداد قادمة تنكب على قضايا أخرى تهم الجامعة المغربية :

المدخل الأول يتعلق بالجامعة بوصفها مؤسسة لها دينامية داخلية وتاريخ خاص يرتبط بها. بالطبع، سينصب تفكيرنا حول الجامعة المغربية أساسا ؛ إذن في هذا التاريخ، ما هي المحطات الأساسية التي اجتازتها الجامعة المغربية ؟ ما هي مكوناتها الداخلية ؟ وكيف تتفاعل هذه المكونات ؟ يمكن أن نعتبر الجامعة كذلك، كما يقال، تجمعا للموارد البشرية (الطلبة، الأساتذة، الإداريين)، كيف تتفاعل هذه المكونات فيما بينها ؟ هل لهذه المكونات مشروع مشترك ؟ كيف تتكون هذه المكونات حول المشروع المشترك للجامعة ؟ ما هو الدور الذي يسند للجامعة، وإذا كان لها مشروع، فما هي انتظارات المجتمع بالنسبة لهذا المشروع ؟ إذن، بصيغة أخرى، يمكن أن نقول إن الجامعة هي مجتمع مصغر، فما هي الدينامية التي تخترق هذا المجتمع المصغر ؟ هذا هو المدخل الأول الذي ستنصب عليه مداخلة الأستاذ بنعمور.

المدخل الثاني يتعلق بالمحيط المباشر للجامعة، هذا المحيط له انتظارات متمايزة (انتظارات المجتمع، انتظارات الأسر، انتظارات سوق الشغل...)، فكيف تتفاعل الجامعة مع هذه الانتظارات في محيطها ؟ هل الجامعة تلعب دور قطب إشعاعي في هذا المحيط ؟ الجامعة لها أيضا علاقة بالمناخ الإيديولوجي العام، فكيف تتفاعل مع هذا المناخ الإيديولوجي ؟ حول هذه التساؤلات، سوف تنصب مداخلة الأستاذ إدريس خروز.

المدخل الثالث يهم الجامعة والعلاقة مع المحيط العالمي. نحن نعلم اليوم مدى حدة تنافس النظم الجامعية، ثم هناك توجها نحو توحيد المعايير (معايير الجودة)، مسألة التقويم التي أصبحت تفرض نفسها على الجامعات. إذن كيف تتفاعل الجامعة المغربية مع هذا المحيط العالمي ؟ كيف يمكن لنا أن نواجه الفوارق الموجودة بين جامعات تنتمي إلى عالم الشمال وأخرى توجد في الجنوب ؟ كيف يمكن للجامعة أن تواجه التحدي المتعلق بالجمع بين الجودة والمجانية ؟ هذا المحور هو الذي ستتطرق له مداخلة الأستاذ نور الدين مؤدب.

هذه المداخل الثلاثة اعتبرناها مداخل أساسية لنبدأ التفكير في موضوع الجامعة، علما أنه من الأكيد أنها قضايا متداخلة وستثير إشكالات أخرى مرتبطة بها.

المناقشات

محمد ملوك

سوف أحاول أن أناقش بصفة عامة موضوع الجامعة وعلاقتها بمحيطها كما جاء في مداخلة الأستاذ إدريس خروز، وقد راقني نص المداخلة كثيرا لغناه وقوته وجرأته أحيانا. بعد تقديم مقتضب تحدث فيه عن دور الجامعة عموما، والجامعة المغربية على وجه الخصوص، طرح الأستاذ خروز فرضيته التي بقيت حاضرة في كل فصول المداخلة، وقد ارتكزت هذه الفرضية على مفهومين مفتاحيين وهما : الدينامية والتناقض. لقد دافع المتدخل عن فرضيته بكل اقتناع وبالحجج الكافية، وبالاستناد أيضا إلى المراجع المتخصصة في هذا الميدان، وهو ما يجرنا إلى القول إن النقاش حول الجامعة ليس نقاشا مغربيا محضا، بل هو نقاش نجده في فرنسا، وفي ألمانيا، ولاسيما في جامعات ألمانيا الشرقية، حيث أنه بعد انهيار جدار برلين، وجدت جامعات ألمانيا الشرقية نفسها في نفس الوضعية، بحيث طرحت مسألتا الاستقلالية والوصاية وما يتعلق بهما من إشكاليات.

الملاحظ أيضا أن الباحث حلل الموضوع بطريقة تركيبية، مع تقديم التفاصيل حول تطور التعليم بالمغرب على العموم، والتعليم الجامعي خاصة، ذلك التطور الذي واكب التحول الذي تعرفه البلاد على جميع المستويات ؛ السياسية والثقافية والإيديولوجية، مما يبين التفاعل الحاصل بين الجامعة ومحيطها.

لقد شكلت الجامعة فضاء للصدام الإيديولوجي وللجدال الفكري إلى حدود سنوات الثمانينات، وبقراءة نص المداخلة والاستماع إلى الأستاذ خروز، نحس بنوع من الحنين إلى الماضي، وهذه مسألة تستحق بعض النقاش، لأن الجامعة، بالإضافة إلى وظائفها الكلاسيكية بوصفها فضاء للمعرفة والبحث، فهي أيضا مكان للنقاش وللمواجهة الفكرية والإيديولوجية لتلك الفترة التي عاشتها الجامعة، وهنا، أعود إلى العنوان الذي خصصه الباحث لمداخلته، والذي يحيل على فكرة «الازدهار والانحطاط» ؛ فهو عنوان يلخص جيدا حالة الجامعة إلى حدود سنوات

الثمانينات. نعم، كانت هناك حركية ودينامية، ولكن كانت هناك أيضا استقلالية وحرية، وهنا أريد أن أطرح السؤال على الباحث : ألم تعرف الجامعة كيف تستغل هذه الاستقلالية النسبية ؟ لعل الباحث قد أجاب عن هذا السؤال بقوله «لقد كانت هناك تجاوزات، هذه التجاوزات هي التي سمحت للدولة بالتدخل». هناك سؤال ثان، وهو أنه، بالنظر إلى وضعية الجامعة في هذه الفترة الزمنية، حيث ضعف عدد المؤطرين المغاربة مقابل عدد أكبر من المؤطرين الأجانب، ألا يمكن أن يشكل غنى الموارد البشرية الوطنية عاملا حاسما في تطور دور الجامعة ؟ بعبارة أخرى، هل يشكل الانفتاح على الكفاءات الأجنبية مسألة إيجابية أم سلبية ؟

بعد مرحلة الثمانينات، دائما حسب المتدخل، بدأت الأزمة في ارتباط ببرنامج التقويم الهيكلي والمشاكل الاقتصادية والاجتماعية التي عرفتها البلاد. ولعل سوء التسيير الداخلي للجامعة أثر سلبا في ديناميتها الداخلية، مما أدى بالسلطات العمومية إلى التدخل من أجل إعادة توجيه الجامعة. هنا يحضرني سؤال بارتباط مع هذا التحول : هل كانت الجامعة قادرة على السيطرة على ديناميتها الداخلية ؟ وإلى أي حد تمكنت من إنتاج ديناميتها الداخلية الخاصة بها، علما أن الظروف لم تكن دائما ملائمة لذلك ؟ هل كانت التجاوزات المسجلة في ما يخص الصدامات الإيديولوجية مبررا كافيا لتهميش الجامعة ؟

على المستوى العلمي والأكاديمي الذي يشكل بطبيعة الحال أساس وجود الجامعة نفسها، أثار الباحث مسألة هامة تتعلق بالخصاص الحاصل في الأساليب العلمية التي تراجعت بفعل مجموعة من العوامل، منها التعريب وما نتج عنه داخل الجامعة، وبالرغم من أن هذا التفسير مدعم ببعض الحجج، فإنه من الممكن دائما التساؤل هل هذه العوامل وحدها هي السبب، أم أن هناك أسبابا أخرى يمكن أن تفسر التدهور على المستويين العلمي والأكاديمي ؟ أعرف أن زملائي في تخصصات العلوم الاجتماعية والعلوم الإنسانية قد يقولون العكس، أي أنه ليس هناك أي تدهور، وقد يكون هناك تدهور نوعي نسبيا، لكن من الناحية الكمية، ليس هناك أي تراجع. إذن هذا بالنسبة للفترة الأولى من تطور الجامعة.

المرحلة الثانية هي مرحلة ما بعد الثمانينات، هنا وعلى خلاف المرحلة الأولى، وهذا ما جعلني أتحدث عن مسألة الحنين إلى الماضي، فإن العنوان الذي اختاره الباحث وهو : «الفشل المعلن لتعليم منفصل عن محيطه»، هو في حد ذاته فرضية. هناك طبعا مجموعة

من المقترحات والشروط التي يطرحها الباحث لتجاوز هذا المشكل، غير أنه مع ذلك يجب الوقوف مليا عند مفهوم الاستقلالية.

التفسيرات التي أعطاها الباحث بخصوص التغيير مثلا، وهنا أطرح سؤالا عن مقاومة الإصلاح من جهة، وعن طبيعة ووضعية المعارف من جهة أخرى، هل هذا يكفي وحده لتفسير وضعية الجامعة المغربية ؟ علما أن الجامعة، وكما قال الباحث في عرضه، هي قبل كل شيء انعكاس لحالة المجتمع ولمحيطها عامة. فما هو نصيب هذه المقولة من الصحة ؟ عندما نحاول أن نرى نموذجا، هنا نتحدث عن الثقافة، الجامعة هي ثقافة، عندما نحاول أن نقارب النموذج الأنكلوسكسوني الذي ما فتئ ينتشر عبر العالم عن طريق العولمة، فإنه لا يجب أن يغيب عن بالنا أن هذا النظام هو نتيجة لتطور دام على الأقل قرنين من الزمن، وهنا لا أتحدث فقط عن الجامعات التقليدية مثل كامبردج وغيرها، ولكن أتحدث عن كل الجامعات الأنكلوسكسونية. هل يمكن تصور جامعة في سياق ما وفي مجتمع ما وفي إطار ثقافة معينة في وقت قصير ؟ لنتذكر ردود أفعال مجموعة من المثقفين ضد جامعة الأخوين في التسعينات، حين قالوا إنها جسم غريب وإنه سيتم رفضها. هل نفعل شيئا من أجل تأسيس ثقافة الجامعة الأنكلوسكسونية بهذا المنظور وبهذه الاستراتيجية، علما أنها أصبحت الآن جامعة عالمية ؟ هل نفعل شيئا من أجل حل هذا المشكل ؟ هنا أتفق مع الباحث فيما قاله عن كون الإصلاح لم يتم إعداده ولا تنفيذه بشكل جيد.

أحمد بوكوس

في إطار مناقشة الأوراق التي عرضت علينا، أود إبداء مجموعة من الملاحظات :

الملاحظة الأولى هي أنني أعتقد أن العلوم الإنسانية لا يمكن لها أن تحتكر التفكير حول أزمة الجامعة بالمغرب.

ملاحظة ثانية تبدو لي هامة : تحدث الأستاذ ملوك عن الحنين ؛ بالفعل، من المهم أن نقوم بهذا الرجوع إلى الوراء لقياس ما تم إنجازه وما لم يتم إنجازه، لكن السؤال الذي يطرح

نفسه هو : هل نتوفر على تشخيص تقني علمي حول الوضعية الحالية للجامعة المغربية ؟ ما هي حقيقة الجامعة المغربية ؟ أعتقد أنه يتعين القيام بتشخيص موضوعي ودقيق.

الملاحظة الثالثة ترتبط بضرورة مراجعة البرامج ؛ فبالرجوع مثلا إلى برامج كلية الآداب، نجد أن هناك برامج تعود إلى سنة 1970، وهنا أضرب مثلا بمادة اللسانيات التي تدخل في مجال تخصصي. في كثير من الحالات، يتحول الأساتذة إلى مدرسين لتاريخ هذه المادة أو تلك. يقتضي الفحص النقدي لمحتوى البرامج المصالحة بين متغيرين : الاستحقاق والتغيير، وهما مبدءان هامان. وكذلك الشأن بالنسبة لتنويع أشكال التواصل البيداغوجي ؛ إذ لا يزال الدرس الكلاسيكي هو المهيمن. ثم هناك مسألة تقوية تناسق التعلمات، ولو تعلق الأمر بنفس الشعبة مثلا، حيث يتعين أن يكون هناك تواصل بين الأساتذة، وأيضا فيما بين الطلبة. وأخيرا، يجب البحث عن التماسك بين مختلف التخصصات. في هذا الإطار، تم القيام بمجهود مهم حيث أحدثت في إطار النظام الجديد للدراسات الجامعية وحدات للتكوين العام، وهي بمثابة وحدات أفقية، كما أحدثت أيضا وحدات تمكن من الانفتاح على المحيط. ومن ثم، فإن مسألة مراجعة المناهج والبرامج هي في غاية الأهمية.

بالنسبة لمسألة اللغة، يبدو لي أن هناك بعض الخلط. فعندما نطرح مشكل اللغة، فإنه يتعين التمييز بين وضعية ووظيفة اللغة. فعندما نتحدث عن اللغة المدرسة، فإنه ليس هناك أي مشكل في أن يتم تدريس مجموعة من اللغات الوطنية والأجنبية، فالتحكم اللغوي هو مسألة إيجابية بالنسبة لجميع المتعلمين. غير أنه عندما نتحدث عن لغة التدريس، فهذه مسألة أخرى، هنا يجب أن يتم اتخاذ القرار. لقد ظل الميثاق غامضا بخصوص هذه النقطة، وهو غموض قاد إلى الوضعية الحالية التي تتسم بالجمود. فالمادة التاسعة التي تم تخصيصها للغات لم تُفَعَّل رغم أهميتها. وهنا أعتقد أنه يجب احترام مبدأ تنويع العرض التربوي والتكويني وأيضا العرض اللغوي، بمعنى إعطاء الفرصة للطالب لاختيار شعبته وتخصصه وكذا لغة التدريس التي يريدها، بحيث يتحمل مسؤولية اختياره.

هناك مسألة أخرى تتعلق بالعالمية والكونية وعلاقتها بالخصوصيات. أعتقد أنه يتعين طرح هذا المشكل لأنه مشكل حقيقي وهام بالنسبة إلينا وبالنسبة لجامعتنا، لكن لا يجب أن يطرح المشكل بطريقة آلية، بمعنى أن المحلي والعالمي طرفان يقصي أحدهما الآخر ؛

بل الصحيح هو أن العالمي لا يقصي المحلي، والعكس صحيح. فالمهم هو كيف يخدم ما هو كوني الجانب المحلي، وبالمقابل، كيف يمكن للمعطيات المحلية أن تساهم في تأهيل نظامنا التعليمي. إذن، يجب إرساء تدبير عقلاني واستشرافي لمنظومتنا الجامعية.

مصطفى بن الشيخ

ستنصب مساهمتي على مداخلة كل من الأستاذ إدريس خروز والأستاذ نور الدين مؤدب.

أشكر بداية الأستاذ خروز الذي لخص بشكل جيد وضع الجامعة المغربية من سنة 1970 إلى سنة 2000. بدون شك أنه، بوصفه متخصصا في الاقتصاد، كان من الضروري أن يعود قليلا إلى السياق التاريخي، وهو ما توفق فيه.

أعتقد أن ما يهمنا الآن هو الجامعة المغربية في الفترة بين سنة 2000 والحاضر. هذه الجامعة التي يمارس فيها الآن عدد من الحاضرين، عرفت فترات من العمل الجيد والنتائج الإيجابية، كما عرفت بالمقابل بعض الاختلالات. بارتباط مع هذه الاختلالات، أريد أن أقدم ثلاثة اقتراحات. إني أعتقد أنه من بين الأخطاء الكبرى التي نرتكبها هي أننا نريد أن نعالج كل الإشكالات في آن واحد ؛ والصواب هو أنه يتعين العمل بالخيارات، علما أنه ليس هناك استقرار على صعيد الوزراء المتعاقبين على هذا القطاع، الذي عرف أكبر عدد من الوزراء منذ الاستقلال. الحقيقة أن السياسات المعتمدة في قطاع التعليم العالي لم تكن دائما سلبية، بل الواقع أن بعضا منها كان إيجابيا للغاية، لكن تنفيذها هو الذي كان سلبيا.

رجوعا إلى الاقتراحات الثلاثة التي ذكرت بالنسبة للتعليم العالي :

الاقتراح الأول يتعلق بالتكوين المستمر : فالمشكل الأساسي، سواء بالنسبة للأساتذة أم الإداريين، هو التكوين المستمر. الجميع متفق الآن على أن هناك مستويات متدنية بالتعليم العالي ؛ فما العمل من أجل تأطير وتأهيل هؤلاء الأساتذة الشباب الذين لا يتجاوز عمرهم 35 سنة ؟ نفس الأمر يطرح بالنسبة للمسيرين. هؤلاء يوجدون بين المطرقة والسندان ؛

فهم مطالبون بالبحث عن تمويل لأنشطة الجامعة، وفي نفس الوقت، هم مطالبون بتسيير شؤونها الداخلية. هنا أذكر أن القانون المنظم للجامعات أعطى للرؤساء اختصاصات كثيرة، لكن السؤال المطروح هو : هل يقوم هؤلاء بتفويض جزء منها ؟ إذن، فالتكوين المستمر شأن يهم الجميع : المسيرين والأساتذة، وخاصة عندما يتعلق الأمر بالتواصل مع باقي الفرقاء، كالنقابات مثلا. فالمسير يجب أن يتوفر على تكوين كاف يمكنه من التفاوض دون الخضوع للمساومات، مع الدفاع عن الاختيارات العامة. بالنسبة للأساتذة، يجب أن ينصب التكوين على تأهيل هؤلاء عن طريق التواصل مع باقي الجامعات على المستوى الدولي.

العنصر الثاني الذي يتعين التركيز عليه هو التشغيل، وهنا يجب أن نكون واضحين ؛ فجميع أنظمة التعليم الجامعي عبر العالم توازن بين التكوين والبحث. في بلادنا، لم نستطع قط أن نقيم هذا التوازن دائما ؛ إذ يتم تغليب أحدهما على الآخر حسب الفترات. يمكن أن يتم التركيز مبدئيا على التكوين القائم على الجودة، وهو ما يفترض التركيز على تكوين الأساتذة، مع تجنب بعض القرارات المرتجلة من قبيل إحداث إجازات مهنية لا تحمل من هذا الوصف إلا الاسم. ففي هذه التجربة، لم يتم التمييز بين ما هو أساسي وما هو مهني، كما لم يساهم المهنيون في هذا التكوين. ويتم أحيانا إحداث ماستر فقط من أجل الحصول على التمويل مع نسيان أن الأهم هو تكوين الطلبة.

العنصر الثالث هو التقويم الذي يهم الجميع ؛ فالجامعة لحد الآن لا تخضع للتقويم، سواء تعلق الأمر بالأساتذة أو بالمسيرين، وهناك صعوبة كبيرة في إرساء مثل هذا التقويم، وخاصة على مستوى التطبيق. هنا أذكر أنه كانت هناك مجهودات في موسم 1987-1988 في إطار توظيف الأساتذة الجامعين حيث تم وضع شبكة للتقويم، لكن تطبيق هذه التجربة أدى إلى نتائج سلبية.

أختم بالقول إنه يجب الإشادة بأولئك الذين حاولوا في العشرية الأخيرة (2000-2009) قيادة سفينة جامعتنا في ظروف قاسية، مع العلم أن الوقت حان للوقوف عند الاختلالات الكبرى التي تعرفها الجامعة والنقاش بشأنها. فمع الاعتراف بكون جامعتنا مريضة، إلا أنها قابلة للعلاج عن طريق مبادرات دقيقة مع اعتماد خيارات واضحة.

أحمد بو حسن

لدي بعض الأفكار أود طرحها للتفكير والمناقشة، وهي كالتالي :

- قامت الجامعة المغربية على فكرة أساسية هي تكوين الأطر وملء الفراغ الذي تركه النظام الاستعماري الفرنسي على مستوى تدبير الإدارات العمومية.

- إن ما يميز الجامعات الأجنبية (ألمانيا، مثلا)، هو كونها تمكن العالم والباحث من التفكير بحرية مطلقة، في حين أن الجامعة المغربية تبني اختياراتها على التوافق. لذلك، فإن الجامعة هي مجال للتفكير غير الخاضع لحدود وقيود السلطة السياسية، مما يمنحها قوتها ومكانتها الخاصة.

- عرف النظام التعليمي بالمغرب، منذ الاستقلال، ثنائية على مستوى اللغات التي يتم التدريس بها : عربية-فرنسية، لتظهر في المرحلة الحالية ثنائية التدريس باللغتين الفرنسية والإنجليزية. هذا الوضع يستدعي الآن بناء مفهوم جديد للجامعة المغربية، مما يعني ضرورة الحسم في جوهر الإشكال الذي هو في العمق ذو طابع سياسي.

- يستلزم استعمال مفهوم «التوافق» أثناء تحديد الاختيارات الكبرى مناقشة عميقة لتطعيم التفكير النظري والتصوري لفكرة الجامعة المغربية، بالإضافة إلى العمل على مراجعة التفكير في مفاهيم أخرى، من حيث توظيفاتها ودلالاتها السياقية، مثل : التحكم في اللغات، الهجين (hybride)، بيداغوجية التعامل مع التقويم، الخ.

- من بين المشاكل الأساسية التي تهدد اللغة، احتفاظها بأنماط التفكير الكلاسيكي، حيث نجد أنفسنا اليوم أمام أصولية عروبية وأصولية فرنساوية بسبب برامج مدرسية وأكاديمية تترك ما يتعلق بالدين جانبا، لتدريسه في المواد المُدرسة باللغة العربية، على سبيل المثال ؛ هذا وضع يظل بحاجة إلى إشباع اللغة بالأنساق العلمية المعاصرة والمتفاعلة مع مختلف المشارب الفكرية، وفي انفتاح على جامعات أخرى ذات مستوى عال.

- تظهر اليوم، الحاجة المُلحة للفكر العلمي وللفلسفة في الجامعة، ولتعزيز البعد العقلاني الذي تتم التضحية به حرصا التوافقات.

سلمى المعدني

لدي بعض الأفكار التي أود الإشارة إليها في سياق هذه المائدة المستديرة، وهي كالتالي :

- يبدو أن التصور العام لمشاريع الإصلاح التعليمي الراهن قد يعيدنا لنفس الأخطاء التي تم الوقوع فيها في المراحل السابقة.
- هناك حاجة ماسة لوضع رؤية استراتيجية ومؤسساتية مبنية على قرارات دقيقة وجريئة، وذلك بالنسبة لجميع القضايا المتعلقة بالتربية والتكوين : لغات التدريس، التوجيه قبل الانتقاء، التكوين، الخ.
- الحاجة إلى بناء القرارات السياسية على دراسات ميدانية مؤطَّرة داخل الجامعة، واستثمار الدراسات المنجزة في جميع التخصصات والمستويات الجامعية.
- تأطير بحوث ذات طابع براغماتي تتكامل فيها العديد من الشعب والتخصصات والجامعات، مع إمكانية تمويل البحث من طرف المنظمات الدولية.
- في اعتقادي، ليس من الضروري التفكير في وكالة تهتم بالبحث، لأن الجامعة هي المسؤولة عن قيادة وتوجيه البحث. يبقى فقط إصلاحها وخلق شراكات تمكن من تمويل البحث.
- العمل على ترصيد المكتسبات بشكل عقلاني، بدل إهمال المسؤولين للأعمال المنجزة والتراكمات التي تم تحصيلها من الأبحاث والدراسات العلمية في مختلف التخصصات.
- تتوفر كلية علوم التربية على بنيات للتكوين والتأطير والتقويم، لكنها تظل إلى حد الآن غير مُستغلة ولا تشتغل. كما أنها بحاجة إلى العمل بتنسيق مع جامعات أخرى من أجل أن توفر التكوين وإعادة التكوين للأساتذة الجامعيين، بشكل مستمر.

أمينة عوشار

باختصار شديد، سأحاول التركيز على بعض العوامل التي تبدو لي أساسية، منها :

- مسألة الانسجام على مستوى المشاريع المقدمة من أجل الترشح لمنصب رئيس جامعة ومنصب عميد كلية الذي يعمل في إطار جامعة معينة ؛ فهل هناك من علاقة منسجمة بينهما ؟

- هل صارت الوظيفة الأساسية للجامعة في المغرب تختزل في التكوين المهني للمهندسين، والأطباء والمحامين ؟ وهل لدينا مؤسسات للبحث العلمي ؟ أطرح هذين التساؤلين بالنظر لما يلاحظ من تراجع في عدد البحوث الأكاديمية، كما أن غالبية المسجلين في أسلاك الدكتوراه هم موظفون. معنى ذلك أنه ليس هناك ما يكفي من منح الدكتوراه للطلبة، مما يجعل من الحصول على الدكتوراه مجرد شهادة للترقي المهني لدى غالبية الموظفين. معنى ذلك، أيضا، أن البحث قد انتقل تطبيقه من سلك الدكتوراه إلى معاهد البحث التي تظل جد محدودة في المغرب. هناك ثلاثة معاهد فقط للبحث في جامعة محمد الخامس السويسي، ومعهدان بجامعة محمد الخامس أكدال، ومعهد واحد بجامعة محمد بن عبد الله بفاس ؛ مع العلم بأن البحث بالمعنى الدقيق للكلمة لا يتم بمعاهد البحث بالنظر لما خلفته المغادرة الطوعية في صفوف الأساتذة الجامعيين من نقص في الموارد والطاقات البشرية، الأمر الذي أضعف مكانة ومردودية البحث العلمي. أدت هذه الوضعية أيضا إلى انتقال مشاريع البحث إلى مؤسسات البحث الموجودة خارج الجامعة، حيث نجد معاهد بحث جامعية مثلا، لا تتوفر سوى على خمسة باحثين وأخرى خارجية تتوفر على خمسة عشرة باحثا، مما يحد من مصداقية البحث العلمي في المغرب.

- هناك أيضا نقص في الموارد البشرية وفي تمويل الأبحاث العلمية، ولاسيما في العلوم الاجتماعية والإنسانية. على سبيل المثال، من يستطيع تمويل بحث عملي في إطار المبادرة الوطنية للتنمية البشرية بمدينة خميس الزمامرة ؟ أعتقد أن مسؤولية التمويل من المفروض أن تتحملها كل من الجماعات المحلية والجامعة والدولة، بدل المنظمات الدولية.

- لا يزال مشكل تعقد المساطر الإدارية يعيق بحدة انفتاح وتبادل الخبرات بين الجامعات في المغرب. أعطي مثالا على هذا : لا يمكن لمسؤول عن مسلك أو ماستر جامعي أن يؤدي مصاريف النقل لزميل له من جامعة أخرى، من أجل تقديم محاضرات معينة لطلبته.

- هناك حاجة ملحة إلى وضع معايير لتقويم التأطير الأكاديمي والإنتاج العلمي مثلا، بالنسبة للأستاذ أو المؤسسة التعليمية، إذ ما يلاحظ هو إعطاء الأهمية القصوى للجانب المادي على حساب الإنتاج العلمي أثناء مقارنة الكليات ومدى إشعاعها الخارجي.

محمد الدكالي

الملاحظ في العديد من الجامعات في المغرب هو عدم تمكن الأستاذ من المادة التي يحضِّرها ومن المعلومات التي يتوفر عليها، إضافة إلى غياب ثقافة الكتاب، على خلاف المجتمع الفرنسي مثلا، الذي يولي عناية كبرى للقراءة بهدف الرفع من مستوى التلاميذ وفي جميع المناطق، بما فيها النائية منها.

أما بالنسبة للغة التدريس، فإن الفرنسية هي جزء من الإرث المغربي، بالرغم من ذلك، يبدو أن الفصل بين لغات التدريس في التعليم المدرسي والتعليم العالي يزيد من تعقيد الوضعية ويطرح التساؤل حول استمرار مثل هذا التناقض في النظام التعليمي.

ما يطغى على الجامعة في المغرب حاليا، هو المطلب المادي على حساب جودة التكوين والبحث. كما أن المغادرة الطوعية ساهمت في تفاقم الخصاص الحاصل في الأساتذة الباحثين المتميزين. إضافة إلى ذلك، إن تراجع مستوى التلاميذ الوافدين من أقسام الباكالوريا على الجامعة راجع أيضا إلى ضعف تكوين المدرسين والأساتذة، مما يفسر تفشي ظاهرة الغياب في صفوف الطلبة، لأن الغياب هو إحدى الوسائل المعبرة عن التملص من حضور المحاضرات. مقابل ذلك، نتساءل كيف يمكن أن نقبل وجود العديد من تخصصات الماستر التي تدرس ما يناهز 16 مادة وتُلزم الطالب بالقيام بالبحث !

من أجل تجاوز هذه الوضعية المزرية، يبدو أن الحوار ما بين الأساتذة يظل ضروريا، كما أن تفادي وضع الاعتبارات المادية على قائمة الأولويات يظل العلاج الأنسب لهذه المسألة، ناهيك عن وجوب العمل على إنهاء سياسة التوافقات الشكلية التي من شأنها تغيير منظورنا لإصلاح الأوضاع الراهنة.

محمد العيادي

شخصيا، قرأت نص إدريس خروز واستمعت لعرضه، وأعتقد أن هناك تكاملا على مستوى التشخيص وعلى مستوى المقترحات والحلول التي قدمها في ما يخص قضايا الجامعة المغربية. لقد روعي في اللجان والهيئات المكلفة بإصلاح التعليم، التكوين السياسوي والانتماءات السياسية المتناقضة والمختلفة وذات الاتجاهات المتعددة، التي تخرج في نهاية المطاف بمشاريع تطغى عليها الشعارات العامة. وأظن أن سياسة البحث عن توافق وطني فيما يتعلق بالتعليم كان من ضمن الأسباب الأساسية لتراجع التعليم. فالتعليم رهين بسياسة تتحمل مسؤوليتها وزارة التعليم ولا حاجة للبحث عن توافقات لكل التيارات السياسية.

فيما يتعلق بالتعريب، أظن أنه عندما نتحدث عن الجامعة، فهي مجتمع للمعرفة، والمعرفة كونية ؛ ليست هناك معرفة محلية. هناك قيم كونية لا تتعارض مع القيم الوطنية، في كل المجتمعات هناك قيم محلية تجسدها القومية والهوية، إلا أنه ليس هناك تعارض بينها وبين ما هو كوني، ولا يجب أن نجعل القيم الكونية في مواجهة القيم الوطنية، وهذا شيء أساسي يجب التأكيد عليه.

فيما يتعلق بالجامعة، وقد تضمنت ورقتا الأستاذ خروز والأستاذ بنعمور توصيفا تاريخيا لتطور الجامعة، أظن أن الجامعة حققت في المرحلة الأولى (من الاستقلال حتى الثمانينات من القرن العشرين) هدفين أساسيين : الهدف الأول هو إشباع حاجات المجتمع المستقل من الأطر، والهدف الثاني هو الارتقاء الاجتماعي. وهذان الهدفان لم تعد الجامعة المغربية تضمنهما، علما أنهما شكلا الأساس الذي بنيت عليه، وأساس تلك النظرة الإيجابية

التي حظيت بها الجامعة في السابق، حيث كانت مصدرا لولوج سوق الشغل وللارتقاء الاجتماعي. أما الآن، فقد أصبحت نظرة المجتمع للجامعة سلبية بسبب عدم تحقيقها لهذين الهدفين، علما أنه إذا أخذنا نسبة التغطية الجامعية بالنظر إلى النسيج الديموغرافي، نجدها أقل نسبة على الصعيد العالمي وحتى على الصعيد الإقليمي والقاري، لكن في نفس الوقت، نجد هذه المفارقة بين عدد خريجي الجامعة ونسبة البطالة المرتفعة.

أريد أن أتوقف هنا عند النموذج الجامعي فقط، دون الحديث عن التعليم العالي بصفة عامة، وأقصد هنا نموذج الكليات المقتبس من فرنسا التي بدأت تتراجع عنه مؤخرا. بنيت الجامعة في البداية على ثلاثة أقطاب أساسية وهي الحقوق، الآداب والعلوم، ثم تفرعت عنها باقي التخصصات. هذا النموذج تكرر في بناء كل الجامعات بالمغرب، مما يعني أن هناك إعادة إنتاج لنفس النموذج. العنصر الثاني هو أننا خلقنا كليات الحي ؛ فنحن نتوفر الآن على كليات للأحياء، وأصبحنا نلزم الطلبة بالتسجيل في الكليات التي ينتمي إلى دائرتها التربوية مقر سكناهم. إذن، لقد تم خلق نموذج للكليات لم نعرفه في السبعينات، حيث كان الطالب يغادر مدينته للتسجيل والدراسة في الجامعة.

بالنسبة لمسألة اللغة، أظن أنها متشعبة. تكلمنا عن مسألة التعريب، وأعتقد أنه تعريب إيديولوجي، تقليداني. ولكن ما يطرح الآن ليس مسألة التعريب ولكن مسألة ضعف اللغة. تحدث الأستاذ بوكوس عن غياب التشخيص، أعتقد أن هناك دراسات تشخيصية وميدانية عن الجامعة، المشكل أنها لم تخرج للعموم، ومن المعطيات التي أسفرت عنها هذه الدراسات بالنسبة لوضعية هيئة التدريس أننا نتوفر على هرم مقلوب، هيئة التدريس تتكون في غالبيتها من الأساتذة، ولا يوجد هناك إلا قلة من الأساتذة المساعدين، الأمر الذي لا يشجع على البحث، لأن وضعية الأستاذ مستقرة منذ البداية.

أشير إلى قضية أخرى تتعلق بالجامعة ومحيطها، وهنا أيضا توجد مفارقة تتعلق بخريجي الجامعة : هناك مشغلون يبحثون عن خريج بمواصفات معينة لكن لا يجدونه، وهناك خريجون يجدون منافذ إلى سوق الشغل، لكن ليس داخل المغرب وإنما بالخارج (حالة خريجي معاهد تكوين المهندسين)، ثم هناك خريجون لا يجدون شغلا. من ثم، فإن هذه المعضلة ترتبط ليس فقط بالجامعة، وإنما أيضا بالمحيط الاقتصادي الذي لا يستجيب للحاجة في مجال الشغل.

نقطة أخرى تتعلق بالتدريس والبحث. يمكن الجزم هنا بأن 90% من الأساتذة الجامعيين هم مدرسون جامعيون لا يقومون بالبحث الجامعي، وهذا لا يمنع أن هناك مبادرات للبحث، لكنها تبقى شخصية. هذا الأمر ينطبق أيضا على مختبرات البحث الموجودة بكليات العلوم مثلا، إذ ليس هناك تنسيق بين الباحثين سواء داخل الكلية نفسها أو بين الكليات. والخلاصة أن التعليم العالي ببلادنا لا يقوم بالبحث كما يجب، وإنما بطريقة هامشية وبناء على مبادرات شخصية.

أما موضوع انغلاق الجامعة على نفسها بالنسبة لمحيطها وموقفها تجاه المحيط العالمي، فالمدرسون في الجامعة لا يتحركون لا بين الجامعات ولا في المحيط الخارجي، والجامعات المغربية، وهذه من النقط السوداء، لا تستقبل الأجانب، بحيث لا توجد إمكانية لاستقطاب كفاءات أجنبية للتدريس بالجامعة المغربية لمدة محدودة مثلا. هناك إذن انغلاق للجامعة على كل المستويات.

على المستوى العام، يمكن أن نتحدث أيضا عن جانب من السلبيات التي ورثتها الجامعة، فنذكر هذه الثنائية بين التكوينات الأدبية والتكوينات العلمية، مع العلم أن الخلفية البيداغوجية المطبقة على التخصصين هي واحدة بحيث تعتمد على التلقين والحفظ.

من ناحية أخرى، يمكن القول إن المشاكل والأمراض الموجودة بالتعليم المدرسي تنتقل إلى التعليم الجامعي، وبالتالي فإن أي إصلاح جامعي لا يمكن أن يتحقق بدون إصلاح المنظومة بصفة عامة.

مسألة أخرى تتعلق بالتمويل التي يكثر بشأنها النقاش بالنظر إلى أنها تنطوي على جانب سياسي. أعتقد أن ما أثاره الزملاء بخصوص ضرورة إلزام الميسورين بأداء مصاريف التمدرس بالجامعة يدخل في إطار مبدأ المساواة. ومع ذلك، فهذا غير كاف لأن الجامعة في حاجة إلى تمويل من نوع آخر، مثل الشراكة، احتضان القطاع الخاص، الخ. إن التمويل العمومي محدود وغير كاف للاستجابة لحاجات الجامعة، فالأمر يتطلب إيجاد حل مناسب، ويجعل من مسألة الأداء جزءا من تمويل الجامعة.

ردود المحاضرين

نور الدين مؤدب

لدي ملاحظتان اثنتان : الأولى : ما من شك أن المغرب يجهل مؤهلاته وقدراته المتنوعة من الأساتذة الباحثين العاملين في الخارج. مقابل ذلك، نجد الصين، مثلا، تخصص الملايين من الدولارات لجلب مواردها البشرية المقيمة في أستراليا والولايات المتحدة الأمريكية وغيرهما. في حين أن ما يلاحظ في المغرب هو استمرار تجاهل الباحثين المغاربة المقيمين بالخارج، وهدر هذه الطاقات المتاحة. الثانية : ضرورة العمل على وضع إطار مرجعي للأستاذ الباحث يضمن له العمل في إطار يتلاءم وتطلعاته العلمية والمهنية.

إدريس خروز

يبدو أن إصلاح الجامعة في المغرب، اليوم، قائم على نوع من التوافق، إذ يلاحظ انخراط واسع على مستوى الخطاب، في حين أن التطبيق يظل محكوما بتوافق شكلي في الغالب. كما أن غياب الجامعة في العديد من مشاريع البحث (برنامج ميدا 2، مثلا)، والاعتماد المتزايد على الخبرات الدولية (البنك الدولي، مثلا)، ناهيك عن المستحقات المالية التي تخصص للخبير الدولي مقابل ما يقدم للخبراء المغاربة، بما في ذلك الأولوية التي تمنح لمكاتب الخبرة الأجنبية التي تتعامل مع الخبير الوطني، بجعله مجرد مكلف بالجوانب الإدارية لتدبير المشاريع لا غير ؛ كل هذا يزيد من تراجع مكانة الجامعة في المجتمع ويضعف انفتاحها على العالم الخارجي.

بالنسبة لنظام الإجازة–الماستر–الدكتوراه المعمول به في الجامعات بالمغرب، يطرح السؤال عن جدوى استدعاء أساتذة من خارج الجامعة، في حين أن هناك أساتذة في الإحصاء، والجغرافيا، والرياضيات مثلا، هم من داخل نفس الجامعة ولا يتم استثمار مؤهلاتهم وتخصصاتهم للقيام

بنفس العمل. زد على ذلك الإجازات المهنية التي تنتشر في العديد من الجامعات ونتساءل عن التكوين الذي توفره، ومدى مصداقية الدبلومات التي تمنحها للخريجين. معنى ذلك أن الهاجس المادي يتزايد في أوساط الأساتذة على حساب المهام العلمية والبحثية بالأساس.

عبد العالي بنعمور

يمكن من خلال الدراسات المقارنة معرفة ما يجري في بلدان أخرى في ما يخص المرجعيات التي تعتمدها كل جامعة على مستوى التصورات والقيم التي تشتغل بها. في المغرب، نتساءل، هل يمكن الحديث عن قيم الديمقراطية والكونية داخل الجامعة ؟ في اعتقادي، إن هاتين القيمتين هما ملك للجميع، وبالتالي يمكن إدماج الخصوصيات المحلية فيما هو كوني، مع الاشتغال عليه بالطبع لتطوير المؤهلات والمكتسبات المشتركة.

تمت الإشارة إلى مسألة الإصلاح. في مجتمعنا، نتحدث كثيرا عن التشخيص بدل اقتراح الحلول المناسبة، على الرغم من أن التشخيصات تظل جدية ومن ثم، يتم التخلي عن إنجاز المشاريع أمام غياب اقتراحات عملية.

بالنسبة لمسألة التوافق، بالطبع يظل الجانب السياسي والمصالح الشخصية تفرض كل منهما تأثيرها على صناعة القرار، لكن ذلك لا يلغي الإصغاء إلى الباحثين، ورغم ذلك، أود الإشارة إلى أننا مازلنا بحاجة إلى قيادات قادرة على اتخاذ القرارات الملائمة.

رحمة بورقية : كلمة ختامية

في خضم هذه الإشكالات والتساؤلات ووجهات النظر المهمة التي تم تبادلها، نظل بحاجة إلى إجابات وافية عن التساؤل التالي : هل يمكن أن نُعرف الجامعة من خلال مقاربة تحليلية ؟

نطرح هذا التساؤل لأنه من النادر ما نجد وزيرا يؤلف كتابا، وفي المقابل، قليلة هي الكتابات حول الجامعة التي يمكن له الاطلاع عليها. فهل الكتابة في موضوع الجامعة «طابو» ؟

ما من شك أن المواضيع التي تم تناولها في هذه المائدة المستديرة تفتح العديد من الأوراش الهامة، كما أن هناك وحدة مركبة من التصورات والمقاربات التي تجعلنا نفكر في الجامعة من زاوية ديناميياتها. بالطبع، هناك تحولات تستدعي التحليل والفهم، ولا أعتقد أن المنهج المقارن قد يساعدنا على تحقيق ذلك، بل ذلك ممكن من خلال مقاربتها من داخل منطقها الداخلي وفي علاقة بجوانب معينة من مكونات الجامعة.

إن مقاربة الجامعة المغربية من منظور تاريخي يرصد التوافقات والقطائع، من شأنه أن يساعدنا على فهم العديد من الوقائع والتحولات. مثلا، مع بداية الاستقلال، كانت هناك قطيعة مع الجامعة التي تأسست في مرحلة الاستعمار، مع العلم أنها كانت قطيعة متدرجة، بمعنى آخر، يمكن القول إنها قطيعة مع نوع من الاستمرارية. أما في المرحلة الممتدة ما بين الثمانينات والتسعينات، فقد عرفت الجامعة في المغرب جمودا كبيرا، لكن مع بداية الألفية الثالثة، بدأ إصلاح التعليم العالي الذي قيل عنه أنه فشل في حين أن ما جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين بخصوص الجامعة، مثلا، يعتبر بمثابة توجهات كبرى كانت بحاجة إلى برامج لتفعليها، ويأتي البرنامج الاستعجالي الآن ليقدم التدابير الإجرائية لتفعيل مقتضيات الميثاق.

من هنا، يتضح أن الجامعة في المغرب تظل حاملة لتاريخ من القطائع والتوافقات التي تحتاج للدرس. وحينما نتوجه إلى داخل الجامعة، من الضروري استحضار مكانة الفاعلين (أساتذة، نقابات، طاقم إداري...) ودورهم في مقاومة الإصلاح، كما لو أن هناك رغبة في عدم معانقة التغيير المنشود.

يضاف إلى ذلك، ضرورة التساؤل حول ما يلي :

ما مدى تملك المجتمع للجامعة في المغرب ؟

ما هي أنماط التدبير المعمول به في الجامعات بالمغرب ؟

ما مدى نجاعة استنساخ الجامعات في العديد من المدن المغربية ؟

هل هناك نموذج أم نماذج متعددة للجامعات في المغرب ؟

ما مدى نجاعة التفكير في وكالة مستقلة لتقويم الجامعات في المغرب ؟

هذه بعض الأفكار والتساؤلات التي من شأنها إغناء التفكير وتعميق النقاش لمقاربة العلاقة بين الجامعة والمجتمع، في اتجاه المزيد من التحليل وفهم فكرة الجامعة في المغرب.

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Royaume du maroc

Conseil Supérieur de l'Enseignement

Revue biannuelle
publiée avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement

Al-Madrassa Al-Maghribiya

Dépôt légal : 2008 PE 0120
Dossier de presse : 21/09
ISSN : 2028-0947

Table des matières

Contributions en langue française

Editorial 5

Etudes

Vers une sociologie de l'université marocaine
Rahma Bourqia 11

Les limites du régime de recherche national : Cas de la discipline économique
Noureddine El Aoufi 57

Lectures

L'université, lieu du questionnement
Ali Benmakhlouf 81

Conditions de publication dans la revue 85

Auteurs ayant contribué à ce numéro 87

Table ronde : «Université et société»

L'Université : dynamique interne et rapports à la société marocaine
Abdelali Benamour 91

L'université et son environnement
Driss Khrouz 100

L'Université et la production du savoir face à la concurrence des systèmes universitaires internationaux
Noureddine Mouaddib 111

Contributions en langue arabe

Editorial 5

Etudes

Thèses universitaires marocaines : 1956-2007 : étude bibliométrique
Mohamed Sghir Janjar 11

Entretien

Université marocaine : héritage du passé et défis futurs
Abdelhay Moudden 33

Traduction

L'université au cœur de l'économie de la connaissance
Pierre Veltz 47

Vers un marché international de l'enseignement supérieur
Christine Musselin 63

Mémoire de l'école marocaine

Ulémas du Maroc et l'enjeu de la réforme de l'enseignement de la Qaraouiyine
Assia Benadada 79

Notes de lecture

L'université comme objet de réflexion et de critique
Ahmed Bouhassan 93

Etat des connaissances dans le monde arabe et conditions de construction de la société du savoir
Kamal Abdellatif 101

Bibliographie 117

Conditions de publication dans la revue 130

Auteurs ayant contribué à ce numéro 132

Table ronde 137

Editorial

En lançant Al-Madrassa Al-Maghibiya, le comité de rédaction mesurait la difficulté de l'entreprise dans laquelle il s'était engagé et s'en était ouvert dans l'éditorial du premier numéro. Il avait également émis le souhait que ce premier pas retienne l'attention des acteurs concernés par les questions de l'éducation et de la formation, et qu'il s'assure le soutien et les contributions des chercheurs. Ceci est en partie chose faite, en témoigne l'accueil favorable réservé à la première livraison de la revue. A travers ce deuxième numéro, l'ambition de la revue est de poursuivre sur cette lancée avec, pour ultime objectif, de donner corps à la ligne éditoriale exprimée dans la plateforme qui sous-tend ce projet, en contribuant à l'élaboration d'une pensée critique susceptible d'intégrer les diverses questions que pose notre système éducatif.

Le présent numéro est consacré au thème : « Université et société». La Table ronde qui y a été consacrée s'est articulée autour de trois problématiques essentielles : la dynamique interne de l'Université dans son rapport à la société ; l'environnement socio-économique et son interaction avec l'Université ; et enfin l'Université et la production du savoir face à la concurrence des systèmes universitaires internationaux.

En sus des travaux de la table ronde, la rubrique « Etudes » soumet au lecteur une tentative de penser les conditions théoriques et méthodologiques pour fonder une sociologie de l'université marocaine ; ainsi qu'une étude des limites et insuffisances du système national de recherche scientifique à travers le cas de la discipline économique. Une présentation bibliométrique de la production des étudiants–chercheurs marocains en matière de thèses universitaires depuis l'indépendance vient clore cette rubrique.

L'invité de la nouvelle rubrique intitulée « Entretien », Abdelhay Moudden, aborde les grandes questions liées au devenir de l'université marocaine. La revue poursuit, par ailleurs, son travail de prospection de la « mémoire de l'école marocaine » en publiant le document du projet de l'Association des Ulémas du Maroc relatif au statut d'université de la Qaraouiyine (1961). Quant à la rubrique « Notes de lecture », elle présente une série de publications nationales, arabes et internationales traitant de l'université à l'épreuve du défi de construction de la société du savoir.

Ce numéro comprend également la traduction de deux articles consacrés à l'examen des mutations et des défis auxquels fait face l'enseignement universitaire dans les sociétés contemporaines et une bibliographie sélective sur le thème de l'université, qui recense quelques-unes des plus importantes publications marocaines, arabes et internationales parues au cours des cinq dernières années.

Ce deuxième numéro aspire donc à conforter la confiance que les lecteurs ont témoigné à Al-Madrasa Al-Maghribiya à l'occasion de la sortie du premier numéro, et que le réseau des chercheurs contribuant à la revue puisse s'élargir et se renforcer.

Dossier

Université & société

L'Université et la société

Depuis la création du premier établissement universitaire après l'indépendance, L'Université marocaine a fait l'objet de grands et profonds changements. Ces changements ont porté aussi bien sur ses composantes que sur ses missions, qui ont, principalement, consisté en la formation de cadres durant les trois premières décennies de l'indépendance. Ainsi, grâce à l'accroissement du nombre de lauréats, l'Université a-t-elle contribué à former une génération de cadres marocains en vue de répondre aux besoins du développement du pays et à la nécessité de pourvoir, en personnels qualifiés, les différents secteurs dans le cadre du renforcement et du parachèvement de la politique de la marocanisation et de l'édification de l'Etat.

Cependant, face aux changements sociétaux et économiques survenus tout au long des deux dernières décennies, et face aux exigences croissantes du développement, ainsi qu'aux défis de compétitivité que les systèmes d'enseignement supérieur au niveau international imposent, il est devenu impératif que l'Université marocaine repense, en profondeur, ses missions et ses relations à la société. A ce titre, ce numéro de la Revue de «l'Ecole marocaine» sera décliné selon trois axes principaux qui traiteront de la problématique du rôle de l'Université dans sa relation à la société et à l'environnement international en général, comme suit :

l'Université : dynamique interne et rapport à la société marocaine

- Dans quelle mesure l'Université marocaine s'acquitte- t-elle de ses missions en tant que cadre pour l'intégration sociale ; la contribution à l'accès de tous à la connaissance; la réalisation de l'égalité des chances et la formation de générations de citoyens responsables ?
- L'Université, constitue-t-elle toujours une voie optimale pour la mobilité sociale ?
- Quelles valeurs l'Université véhicule-t-elle aujourd'hui, et quel sens revêt pour les milliers de jeunes qui s'y rendent tous les jours ?
- Dans quelle mesure l'Université répond aux attentes sociales ; politiques et économiques de la société marocaine dans toute sa diversité ? A-t-elle réussi à créer une nouvelle dynamique interne afin de répondre à ces attentes ?

La problématique de l'interaction de la société avec l'Université

- Les parties prenantes autres que les acteurs universitaires, censées être concernées par l'Université, la parrainer et soutenir son développement, sont-elles réellement impliquées dans le changement voulu ?
- En leur qualité d' «élite sociale» du pays, quelle vision ces acteurs portent-ils pour l'Université publique ?

L'Université et la production du savoir face à la concurrence des systèmes universitaires internationaux

- Dans quelle mesure l'Université joue son rôle de moteur pour l'épanouissement de l'intelligence individuelle et collective ; et d'acteur de l'innovation et du dynamisme scientifique et de la créativité culturelle et de l'émergence des élites intellectuelles et de leur renouvellement au Maroc ?
- Dans quelle mesure est-elle qualifiée pour adhérer et interagir dans cet environnement international que caractérisent l'homogénéisation des critères de formation et l'existence de centres de recherche universitaires dotés d'importants moyens de production du savoir ?
- Dans quelle mesure la nouvelle architecture pédagogique de l'Université marocaine répond aux défis de la globalisation du marché de l'emploi et de la mobilité des compétences; de l'attraction des meilleurs candidats et de la qualification du capital humain dont le pays a tellement besoin ?

ETUDES

Rahma Bourqia — **Vers une sociologie de l'université marocaine**

Noureddine El Aoufi — **Les limites du régime de recherche national : cas de la discipline économique**

Vers une sociologie de l'université marocaine

Rahma Bourqia
Université Hassan II
Mohammédia

Rahma Bourqia, sociologue et présidente d'université, tente de présenter, dans cette étude programmatique, les contours, les champs d'investigation et les questionnements susceptibles de poser les jalons d'une sociologie de l'université marocaine. Celle-ci est d'autant plus nécessaire que les études analytiques sur l'université marocaine sont peu nombreuses et ne portent que rarement sur son fonctionnement, la morphologie sociale de ses acteurs, leurs trajectoires, perceptions et les valeurs qu'ils véhiculent.

Les réformes successives de l'éducation, les politiques publiques, les réajustements nécessaires qu'implique la mise en oeuvre de ces réformes, ainsi que leur mode d'appropriation par les acteurs, interpellent un travail de réflexion et de recherche. L'institution et l'organisation universitaires pourraient en constituer l'objet.

Cette contribution tente de tracer les contours de la construction d'un objet de recherche sociologique, à savoir l'université marocaine, afin de soulever quelques questionnements pour le débat sur le système universitaire, et de tracer, de manière même schématique, les contours d'un agenda de recherches futures.

1. Vers une université qui se pense

Une sociologie de l'université marocaine est tributaire de la production d'études analytiques sur le fonctionnement de cette université, sur la morphologie sociale des acteurs qui la composent, sur leurs trajectoires, sur leurs pratiques et perceptions du métier, ainsi que sur les valeurs. Les publications analytiques sur l'université marocaine et sur ses acteurs ne sont point abondantes et peu de travaux publiés ont été réalisés. Certaines de ces études ont été menées il y a quelques années essentiellement sur les étudiants[1] ; mais l'université en tant qu'organisation, ou encore les enseignants comme corps de profession n'ont pas suscité un grand intérêt pour constituer un objet de recherche dans le cadre d'une sociologie des organisations ou une sociologie des professions.

Il existe certes un certain nombre de rapports[2] sur l'université ainsi que quelques écrits mais qui ne pourraient constituer une accumulation importante du savoir sur l'université. Il est évident que la recherche sociologique sur l'université, subit l'effet du déficit que connaissent les sciences sociales.

Par ailleurs, si l'université ne constitue pas un objet d'étude et de réflexion analytique sociologique, elle apparaît comme objet du discours du sens commun et des médias. Le journalisme nous rapporte quelques faits survenant dans les campus universitaires, tels que les affrontements entre les factions estudiantines, une injustice à l'égard d'un étudiant, une dérive de la part d'un enseignant, un commentaire critique du discours d'un responsable de l'enseignement supérieur, une polémique autour d'une décision du ministère, etc. En l'absence d'études analytiques objectives sur l'université, ainsi que d'une connaissance du système universitaire, de sa logique interne, de son fonctionnement et de la pratique de ses acteurs, une image négative sur l'université que reflètent les journaux à travers des faits à portée sensationnelle prédomine[3].

Une sociologie de l'Université est amenée à décoder la logique interne de l'institution, son fonctionnement, ses ordres et ses hiérarchies et à dévoiler le fonctionnement des acteurs, leurs représentations, leur rapport à la fonction, leur perception de cette fonction, leurs valeurs, etc. Par ailleurs, une sociologie de l'université implique des interrogations sur l'interaction entre l'institution universitaire et les acteurs, entre cette institution et la société.

Pourtant l'université marocaine ne voit pas se développer une sociologie qui la cible comme objet de recherche. Elle ne produit pas de théories sur elle-même ni sur ses modèles. Dans le contexte marocain, même lorsque les acteurs prennent la parole pour se prononcer sur l'université, ils reprennent le discours du sens commun, véritables impressions générales sur l'université. Ainsi la parole objectivée, distanciée, construite et basée sur les acquis du savoir sociologique se fait rare. On pourrait s'interroger sur le pourquoi d'un tel constat.

En effet, il y aurait une difficulté à produire une connaissance sur l'université. Trois facteurs pourraient expliquer ce constat :

Le premier facteur relève du fait que ceux qui vont prendre en charge la production de la connaissance sur l'université sont les universitaires eux-mêmes, en l'occurrence les chercheurs en sciences sociales et sociologues universitaires. Il y aurait une difficulté de la réflexivité, une distanciation pour construire une connaissance, où l'acteur fait partie d'une institution et se prend comme objet de recherche. Cet état de fait réduit souvent même les chercheurs qui se prononcent sur l'université dans les journaux à produire un discours de jugement de valeurs, sur les réformes ou le fonctionnement. Dans l'immédiateté des questions des journalistes, l'universitaire a tendance à produire une connaissance instantanée non contrôlée scientifiquement où la frontière entre la connaissance scientifique et celle du sens commun est brouillée. Dans ce discours, les acteurs se placent en dehors du système universitaire objet de discours.

Le deuxième facteur se rapporte au fait que l'université est une concentration d'enseignants chercheurs qui forment un corps professionnel. Ce corps pourrait laisser apparaître une réticence au fait de se livrer à l'exercice d'être un objet de connaissance. Il est à remarquer que, lors d'enquêtes sociologiques prenant comme objet des catégories sociales défavorisées, celles-ci en général répondent aux questionnaires des enquêteurs et livrent une parole lors des entretiens. Plus on se déplace vers les catégories de couches moyennes et supérieures, plus cet exercice devient délicat pour le sociologue.

Ceux qui ont osé, par la réflexion, prendre pour objet de connaissance un corps professionnel, se sont confrontés à la résistance de ce corps. Le travail de Michel Foucault[4] sur le système médical n'a pas été bien reçu par le corps médical. Il a osé introduire une épistémologie de la médecine, et toucher par la réflexion le pouvoir médical et son corps "sacré ". Les travaux réalisés par Pierre Bourdieu[5] sur le corps professoral académique, surtout son ouvrage «L'Homo Academicus», n'ont pas échappé à la réaction de ce corps. L'esprit de corps n'admet pas l'intrusion du savoir pour le présenter comme un objet de connaissance. Dans un de ses textes, Pierre Bourdieu écrit : « on sait que les groupes n'aiment guère ceux qui 'vendent la mèche', surtout peut-être lorsque la transgression ou la trahison peut se réclamer de leurs valeurs les plus hautes. Les mêmes qui ne manqueraient pas de saluer comme 'courageux' ou 'lucide' le travail d'objectivation s'il s'appliquait à des groupes étrangers et adverses seront portés à jeter le soupçon sur les déterminants de la lucidité spéciale que revendique l'analyse de son propre groupe »[6]. La connaissance du fonctionnement du corps professionnel apparaît comme une intrusion dans le "secret" de ce corps. Il est vrai que les méthodes et les techniques d'investigation mobilisées par les sociologues dans les études prennent l'allure et le caractère d'interrogatoire, mais demeurent un moyen pour accéder aux points de vue et aux opinions et par conséquent aux perceptions des groupes sociaux sur leurs contextes et institutions.

Le troisième facteur relève d'une difficulté épistémologique. Cette difficulté a déjà été soulevée par Pierre Bourdieu. Le sociologue, qui est un universitaire,

doit établir une relation de distanciation et d'objectivation avec son objet, qui est l'université, pour l'étudier. La familiarité avec cet espace d'appartenance professionnel ainsi qu'avec la pratique universitaire au quotidien, pourraient entraver la connaissance sociologique et dévier la lecture sociologique vers une lecture du familier. Il y a là, comme l'écrit Bourdieu, « la difficulté d'instaurer cette relation de proximité rompue et restaurée »[7]. Autrement dit, pour produire un savoir sociologique sur l'université, il faudrait rompre avec la proximité mais tout en usant de la connaissance immédiate pour construire l'objet de connaissance.

Puisque la connaissance et l'analyse de l'institution universitaire et ce qu'elles apportent comme conscience critique sont mises en veilleuse par les facteurs de familiarité et de la difficulté épistémologique, l'université comme objet du savoir sociologique est à construire. Ceci implique une responsabilité qui engage le sociologue dans une réflexion sur le processus intellectuel de la construction de cet objet, afin de soumettre son propre point de vue à une socioanalyse pour éviter les partis pris et les présupposés.

Il faudrait néanmoins souligner le fait que lorsqu'on étudie l'institution universitaire dont on fait partie, quelque soit le degré de distanciation et d'objectivation adopté, on ne pourrait se soustraire à une dose de normativité. L'université qui est amenée à évoluer, à changer et à se développer, interpelle, en perspective, une certaine université norme. Le chercheur universitaire s'engage dans un travail qui associe la réflexion à l'action. Ceci nous amène à nous poser la question : comment penser les réformes ? Existe-il un modèle de réforme ou une pluralité de modèles ?

2. Penser la réforme

Une sociologie de la réforme universitaire pourrait porter sur son historique, son contenu, sa mise en oeuvre ainsi que sur les discours qui se développent autour de cette réforme. Il est évident que c'est un champ d'investigation qui pourrait nous renseigner sur les continuités et les discontinuités dans les différentes réformes qu'a connu le système

éducatif depuis l'indépendance. Sans présenter une analyse exhaustive des réformes de l'université, on pourrait s'interroger, de manière esquissée, sur quatre aspects de ces réformes : le discours et la perception, la réalité pratique de la réforme, son historique, et le vecteur de la réforme actuelle, à savoir la professionnalisation.

Au niveau du discours on pourrait se demander quel sens donne-t-on à la notion de réforme ?

La perception que se font les acteurs du système sur la réforme, le sens qu'on lui accorde ainsi que le discours qui se développe autour de cette notion méritent d'être étudiés et analysés dans le contexte marocain.

Il y a d'abord le sens que lui accorde le sens commun. La notion de réforme (islah), revient de manière répétitive et parfois inflationniste dans les discours du sens commun sur l'éducation et l'enseignement supérieur. Galvaudée par les différents discours des politiques, des acteurs et des médias, la notion de réforme se trouve vulgarisée et appauvrie de son sens mobilisateur pour le changement[8].

La réforme engendre aussi un discours véhiculé tantôt par les politiques tantôt par les acteurs. En général, la réforme est perçue non pas comme un processus et des dispositifs à mettre en place les pratiques universitaires, mais plutôt comme une série de textes qui l'on annoncée : Charte, loi, normes pédagogiques. Autrement dit, elle est en dehors des acteurs dans leur diversité. Perçue comme étant loin des acteurs et en dehors de leur emprise, la réforme apparaît tantôt sous une couleur apologétique par ceux qui étaient impliqués dans la conception des textes fondateurs, tantôt sous une couleur critique par ceux qui se considèrent en dehors de cette conception. Tout se passe comme s'il y avait ceux qui la défendent et ceux qui la critiquent. En général, le discours courant sur la réforme, véhiculé même par les acteurs universitaires, est perçu galvaudé par le discours.

Ceux qui la critiquent ne la perçoivent pas comme un processus continu de changement impliquant la responsabilité de tous les acteurs, mais comme une notion abstraite ou un ensemble d'idées, qui fonctionneraient en dehors de l'action des acteurs. Une telle perception idéalisée de la réforme est porteuse de frustrations et d'attentes qui, lorsqu'elles ne sont pas au rendez-vous, provoquent des déceptions et des attitudes de passivité ou d'insatisfaction.

Un certain discours attribue la lenteur des réformes à l'échec de la Charte. Or celle-ci constitue les grandes orientations et les idées directrices qui tranchent sur les questions et enjeux de l'éducation et non leur mise en oeuvre. Entre la promulgation des orientations par la Charte et les effets que les idées directrices de cette Charte auraient sur la classe, en l'occurrence sur l'étudiant, il existe toute une série de mesures et de paramètres qui interviennent dans tout un processus. Celui-ci comporte les politiques, la déclinaison des orientations en des plans d'action, leur gestion, le niveau de compétence des acteurs, leurs aptitudes, leur degré de motivation, leur mobilisation, ainsi que tous les dispositifs mis en place pour évaluer les effets. Or ce qui est souvent objet du discours ne constitue que les deux bouts d'une chaine, allant de la Charte au rendement de l'université qui est réduit parfois dans le discours du sens commun à la question de "la production des chômeurs".

Au niveau de la réalité pratique, l'application de la réforme, qui est a priori une philosophie et une conception pour entrainer le système universitaire vers des changements notoires, pourrait se heurter à la centralisation qui fonctionne sous la houlette de circulaires ministérielles ainsi qu'au conformisme des acteurs à la routine bien établie et préservatrice du statut quo. Le transfert qui doit s'opérer du centre vers l'université est un processus qui implique un changement de procédures, de textes, et surtout un changement de la manière de faire et une mobilisation qui ne s'installent pas toujours de manière instantanée.

Par ailleurs, la réforme pourrait aussi se heurter au fait d'être prise en otage dans un processus de négociation entre les acteurs, pour défendre leurs intérêts ou maintenir l'ordre établi, souvent associé aux acquis (mouktassabat). Or l'appropriation institutionnelle ne pourrait se faire sans les acteurs qui insufflent au sein de l'université l'esprit réformateur qui intègre l'idée de l'amélioration continue du système, voire de la réforme au quotidien dans le management, le contenu des programmes de formation et dans l'acte d'enseigner. L'appropriation de la réforme fait en sorte que la réforme cesse d'être une simple notion du discours.

Au sein des universités, en général depuis la mise en oeuvre de la réforme, on constate une certaine acceptation de cette réforme dans la mesure où tous les acteurs y auraient adhéré. Mais on pourrait s'interroger toutefois sur la perception qu'ont les acteurs de cette réforme et dans quelle mesure elle serait devenue dans la pratique un élan vers un changement animé par une mobilisation créatrice d'une dynamique réformatrice, qui accélère le rythme vers une mutation perceptible. Seule une étude sociologique sur le discours véhiculé sur la réforme et sa perception pourrait fournir des éléments de réponse à cette question.

Au niveau de l'histoire des réformes depuis l'indépendance, il est évident que les politiques éducatives qui se sont succédées ont eu un impact sur la situation actuelle des universités. Ce qui caractérise ces politiques est la discontinuité. L'orientation politique et le style de gouvernance changent avec chaque Ministre qui se trouve en charge du département. En d'autres termes, chaque changement de Ministre fait rentrer le système dans une période de transition, voire d'hésitation, qui fait durer la temporalité des changements du système. Les réformes se transforment parfois en réformettes qui se renouvellent de manière récurrente mais différente. La grande rupture dans cette évolution a été marquée par l'élaboration de la Charte qui a tracé les grandes orientations pour la réforme de l'éducation en général, et celle de l'université en particulier, devenue une trame de fond des réformes durant cette dernière décennie.

L'université, avant la Charte, a connu plusieurs tentatives de réformes qui ont apporté des changements partiels au niveau du système universitaire. A la fin des années 90, l'université marocaine, tout aussi bien que le système éducatif en général, reflétait des dysfonctionnements qui ont interpellé des interventions dans le sens d'instaurer des mesures qui augmentent rendement et performance. L'adoption de la Charte, produite à travers un processus de consensus politique, constituait un pas en avant vers une réforme du système universitaire. La loi 01.00 viendra en 2000 pour prendre en charge les orientations de la Charte. La réforme, mise en oeuvre depuis 2003 par l'introduction du système LMD, ainsi que la marge d'autonomie relative acquise par les universités, leur ont permis d'introduire une diversification dans l'offre de formation et d'améliorer le système de gouvernance. Une évaluation générale de l'impact de la réforme pédagogique sur le rendement interne, menée en 2006, a montré que malgré les améliorations apportées au niveau du système universitaire, les phénomènes de décrochage et des déperditions du système non régulé persistent. Le « Plan d'Urgence », prévu pour les universités pour la période 2009-2012, fait de la lutte contre le décrochage un des objectifs majeurs.

Ainsi, les trébuchements des réformes depuis la création de la première université sont dus à une multitude de facteurs et à la complexité des processus de réforme ainsi qu'aux méandres des discontinuités. Les missions assignées à l'université marocaine après l'indépendance, celle de former des cadres en particulier, se trouvent aujourd'hui remises en question. Ces derrières années, l'université est interpellée pour former aux professions et répondre ainsi aux besoins de l'entreprise. Le modèle économique qui a tendance à prédominer impose aux universités la professionnalisation.

Au niveau du vecteur actuel de la réforme, on retrouve le précepte de la professionnalisation qui s'inscrit dans des impératifs économiques sous la pression d'un marché de l'emploi demandeur de profils appropriés. Cette orientation mérite d'être méditée.

La globalisation a contribué à changer le statut de l'éducation et celui du mode de production du savoir[9]. D'autres acteurs, outre ceux du système universitaire, entrent en jeu dans la production de ce savoir : les entreprises, les groupements d'intérêt... L'université doit répondre aux besoins exprimés par les entreprises et à la demande de recherche sur commande. C'est ainsi que l'université se trouve sous la pression de produire un savoir instantané. Ce nouvel état de fait, sans y voir une tendance de marchandisation de l'éducation et du savoir, crée une exigence qui ne se passe pas sans créer des tensions entre ceux qui sont pris dans ce nouveau mouvement et ceux qui voudraient conserver l'ordre établi.

Actuellement, sous la pression d'une certaine idée de "la crise de l'université" et d'un marché économique qui n'absorbe pas de manière suffisante les lauréats, l'université tente de céder à la poussée de la professionnalisation. Il est nécessaire de définir le sens et le contenu à accorder à cette professionnalisation, devenue une nécessité dans la réforme. Il faudrait néanmoins distinguer entre les institutions de formation professionnelle et l'université, en assurant les passerelles entre les deux systèmes pour respecter le principe de la formation tout au long de la vie. Si le premier type forme pour un métier, l'université forme pour un savoir académique où, à travers les méthodes d'apprentissage spécifiques, les étudiants apprennent à traduire ce savoir et à le transformer en savoir être et en savoir faire pratique. Si l'université se réforme aujourd'hui, c'est dans le sens de renouvellement du savoir académique ainsi que les méthodes d'apprentissage et la mise en situations pratiques des étudiants. Une nouvelle conception de la formation universitaire ne se range ni du côté du professionnalisme à outrance qui vide l'université de son essence et de sa raison d'être, ni du côté d'un académisme médiocre qui l'appauvrit par sa non remise en question. Un certain équilibre est à chercher pour asseoir le savoir académique, le savoir pratique et le savoir-être au coeur de l'apprentissage à l'université.

Par ailleurs, si le modèle économique[10] et son corollaire la professionnalisation sont des lignes directrices qui traversent les réformes de l'université, ils laissent sur le côté les sciences sociales et humaines qui, par leur nature,

sont peu malléables pour s'embarquer dans l'élan de la professionnalisation. La réforme des humanités et des sciences sociales[11] a un rapport plus avec les contenus et l'actualisation du savoir et un renouvellement des méthodes d'apprentissage qu'avec la professionnalisation. Le risque d'amener des disciplines qui, en général, s'enseignent de manière directive et à travers "la dictée" aux étudiants avec des savoirs non renouvelés vers une professionnalisation forcée, pourrait produire une formation professionnelle médiocre et par conséquent porter préjudice à l'université et discréditer la formation universitaire.

3. Penser les réformes en rapport avec les acteurs

Des changements ont été introduits depuis la Charte et la promulgation de la loi 01.00. Le système LMD a été mis en place depuis 2003, une culture de la réforme continue fait relativement son chemin depuis, dans la mesure où cinq années après sa mise en place, on tente d'améliorer le système LMD au niveau des contenus des programmes de formation et de concevoir une standardisation des minima requis de connaissances à acquérir dans une discipline donnée dans le système non régulé[12]. Le plan d'urgence, élaboré pour les quatre années (2009--2012) au niveau national, et décliné pour chaque université, introduit la contractualisation, la gestion par projet ainsi qu'une série de mesures pour améliorer l'offre de formation. Les améliorations visent l'infrastructure, le renforcement des modules transversaux : l'enseignement des langues, surtout le français qui reste la langue d'enseignement pour plusieurs disciplines, la méthodologie du travail universitaire, les techniques d'expression et de communication, et l'informatique. Quelques initiatives provenant des responsables universitaires et des enseignants sont mises en place. Toutes les mesures inscrites dans le plan d'urgence interpellent des interrogations sur le degré d'appropriation et d'implication massive des acteurs.

Dans la mise en place des réformes, la manière dont se construisent les subjectivités des acteurs dans l'expérience et le vécu à l'université est à prendre en considération. Une sociologie de l'expérience universitaire est

amenée à interroger le vécu de ces acteurs. « Il s'agit d'une sociologie générale dont le but est de produire une analyse du système scolaire, à partir de l'interprétation analytique et théoriquement construite de l'expérience subjective des acteurs »[13]. Cet aspect influe sur le fonctionnement du système et sur son rendement. Les réformes ne résident pas seulement dans les idées directrices et les textes réglementaires qui sont pourtant importants pour initier toute réforme, mais aussi à travers la perception que se font les acteurs de ces réformes, et comment ils les appliquent dans leurs portées positives et dans leurs effets pervers. Les réformes doivent ainsi se penser à travers les acteurs.

3.1 Les étudiants

Les étudiants constituent des acteurs non des moindres du système universitaire. Une sociologie de la jeunesse estudiantine doit interroger non seulement les conditions sociales des étudiants et leur milieu, mais aussi le mode de socialisation et le rapport enseignant-enseignés et ses implications sur la formation ainsi que le degré du sentiment d'appartenance à l'université.

Le passage à l'université est un vécu. C'est une expérience qui peut être soit positive, soit négative, et une épreuve de formation, d'enseignement et d'éducation. Quelle trace laisse ce passage sur la personnalité de l'étudiant ? Quel impact laisse cette épreuve sur sa vision du monde, de la société et de soi ? Celui qui rentre à l'université est-il un autre lorsqu'il en sort ? Dans quel sens ?

Toutes ces questions méritent d'être prises en charge par des études empiriques. Celles-ci pourraient nous éclairer sur la nature de la socialisation universitaire des étudiants à travers les dispositifs d'accueil, d'accompagnement, de suivi et d'encadrement. La socialisation ainsi que le coaching des étudiants est à interroger pour cerner le manque à gagner au niveau de la formation de l'étudiant si ce processus de socialisation universitaire est défaillant.

L'institution éducative, en l'occurrence l'université, contribue à transformer socialement l'individu. Il serait intéressant d'évaluer cette transformation opérée sur les étudiants dans des universités de masse. Ce qui est constaté à travers l'observation, c'est qu'il se trouve qu'une élite, des plus "brillants", arrive à échapper à l'effet de la massification qu'on retrouve dans les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales. Ceci nous amène à nous interroger sur l'intégration ou la non intégration des étudiants au sein de la société après leur passage à l'université.

Dans l'expérience des acteurs entrent en jeu les conditions sociales des étudiants, leur héritage ainsi que les conditions et les contraintes du système universitaire. Comment l'étudiant se construit-il au sein de ces contraintes ?

Les étudiants intègrent l'université munis de leurs charges sociales différenciées, leurs origines, leur héritage culturel, leurs appartenances à des classes sociales, leurs codes linguistiques, leur appartenance à une famille lettrée ou illettrée, etc. Tout ceci se croise avec les conditions des campus universitaires, leurs structures d'accueil et les modes d'intégration dans la vie universitaire. Une sociologie de l'expérience universitaire se chargerait d'analyser les contraintes objectives et la manière dont se construisent les étudiants en rapport avec ces contraintes, et voir pourquoi elles sont transformées en expérience positive épanouissante par les uns et négative par les autres.

François Dubet s'interroge sur la façon dont se construisent les élèves à l'école. Il constate que certains se construisent dans l'école « d'autres se protègent derrière un ritualisme assurant leur survie dans un système, alors que d'autres encore se construisent contre l'école, ne pouvant surmonter les épreuves qui leur sont imposées, ils les refusent »[14]. Ainsi une sociologie de l'expérience estudiantine à l'université pourrait révéler les itinéraires variés des étudiants et éclairer le pourquoi de ces variations. A travers des observations sur le terrain, on pourrait retrouver au moins trois catégories :

Il y a une élite d'étudiants qui se détache par le type de formation choisi et par le système sélectif dans lequel ils se retrouvent. On peut en trouver aussi dans le système non régulé, où ils se placent comme un groupe qui a profité du passage à l'université à travers la distinction, récompensée à la sortie par l'insertion professionnelle et l'intégration dans la société. Ce sont ceux qui se construisent à travers l'université.

Il y a une masse qui intègre le système non sélectif, parfois entravée par des problèmes linguistiques pour suivre les études supérieures avec un degré de motivation faible et un sentiment de se retrouver parmi les moins doués. Ceux-ci subissent passivement leur passage à l'université.

Une autre catégorie se constitue d'un groupe minoritaire mobilisé dans les conflits idéologiques qui se fait le porte parole de la contestation. Dans ce cas, la socialisation ne se fait pas par l'université mais par les groupes de pairs adhérant à des courants idéologiques qui traversent l'université (fasa'il). Ce groupe se construit contre l'université et adhère à des idéologies considérées comme leur école de pensée et de formation tout en préservant un rapport ambivalent avec l'université.

Ainsi l'intérêt qu'on pourrait porter la sociologie du monde estudiantin, est un intérêt pour le processus de la formation de toute une jeunesse qui a accédé à l'éducation supérieure et formera l'élite de demain.

3.2 Le corps enseignant

La réforme ne pourrait atteindre les résultats escomptés qu'à travers une remise en question des fonctions traditionnelles des enseignants et les exigences d'un système universitaire en changement. Comment est organisée la profession dans la pratique universitaire ? Comment s'opère le recrutement ? Comment est pratiquée la hiérarchie des statuts ? Comment est régi l'exercice de la profession ?

Au niveau des itinéraires et des pratiques des enseignants, aucune étude n'a été réalisée sur l'historique du mode de recrutement de l'université marocaine et son impact sur la diversité des profils d'enseignement, le niveau de compétence requis, l'autorité académique et le degré d'implication. Depuis la création de la première université, la diversité des modes de recrutement qui se sont succédés a produit différents profils d'enseignants en termes de compétences et de degré d'investissement par rapport à la profession. Le recrutement par besoins en enseignants pour faire fonctionner l'institution universitaire lors des premières créations a précédé le recrutement par les pairs (département), accompagné durant les années 90 de recrutements ayant pour objectif de permettre à quelques doctorants diplômés chômeurs d'intégrer les nouvelles facultés. Ce n'est que depuis la réforme de 1997 qu'un processus de sélection par les commissions, composées de membres internes et externes à l'université, fut mis en place.

Si les statuts de professeur assistant, professeur habilité et professeur de l'enseignement supérieur sont définis par les textes réglementaires, les tâches à accomplir pour chaque catégorie sont tributaires de pratiques locales, parfois propres à chaque établissement. Un enseignant nouvellement recruté pourrait se voir attribuer un cours magistral. La hiérarchie de grade, qui en principe est une hiérarchie d'expérience et de compétence, est généralement mise en retrait par un égalitarisme "du politiquement correct universitaire", qui est communément partagé et qui considère que tous les enseignants ont le même niveau de compétence.

L'idée de la liberté académique sur laquelle se base tout système universitaire devient au niveau pratique un volontarisme des acteurs. Il y a des enseignants qui innovent, testent, introduisent des nouveautés dans leur manière d'enseigner et s'investissent pleinement dans la vie universitaire. D'autres se complaisent dans une routine[15] pour maintenir le confort du moindre effort.

Un contrôle par les pairs, fonctionnant a priori comme une autorité sur la répartition des enseignements, pourrait ne pas exister et livrer par conséquent les enseignants les moins expérimentés à leur sort, souffrant

du manque d'encadrement de la part de ceux qui ont, en principe, acquis de l'expérience. Ce fait est corroboré par la généralisation du phénomène de l'égalitarisme des enseignants et par la faiblesse de la production scientifique qui est l'un des critères les plus visibles de la distinction et de la différenciation entre les enseignants[16]. Il existe ainsi une culture de démocratisation généralisée qui brouille la ligne de démarcation entre les tâches propres à chaque catégorie et à chaque statut ainsi qu'entre la compétence et l'incompétence, et qui limite la reconnaissance déclarée et affichée de la compétence.

Le métier d'enseignant doit répondre aux exigences du monde moderne et aux attentes des étudiants. Les attentes des étudiants sont aujourd'hui focalisées sur l'obtention d'un diplôme qui leur permette de trouver un emploi une fois qu'ils ont quitté l'université. Ce qui requiert de l'enseignant de revoir de manière continue les contenus des programmes et d'avoir de nouvelles aptitudes pour qu'il puisse réaliser ce dosage au niveau des programmes de formation entre les connaissances académiques et les connaissances pratiques, à même de doter l'étudiant d'un savoir-faire et de prédispositions d'adaptation, de responsabilisation et de prise d'initiative.

Le métier d'enseignant évolue. Il se décompose aujourd'hui en une série de tâches qui demandent une spécialisation, une qualification et des compétences particulières : ingénierie pédagogique, tutorat de l'enseignement à distance, maîtrise de l'informatique, utilisation des moyens audiovisuels, standardisation des contenus, évaluation des enseignements, etc. Le métier qui se réduisait à la préparation de cours et à les dispenser de manière répétitive aux cohortes successives d'étudiants n'est plus de mise. L'université doit anticiper sur les évolutions futures de la profession d'enseignant. L'enseignement à distance est entrain de changer l'apprentissage et le rôle de l'enseignant en tant que tuteur, ayant un rapport avec l'étudiant à travers le médium des technologies de l'information. L'enseignant est interpellé à changer avec le changement des tâches de l'acte d'enseigner.

Il existe une perception communément partagée par le sens commun qui considère le métier d'enseignant comme un métier relativement peu

fatiguant avec une liberté d'action et un travail qui se réduit à la charge horaire réglementaire. Or, la perception des acteurs est tout autre du métier. Ils le perçoivent en général comme fatiguant et stressant. Si le sens commun ne voit dans le métier que « les quelques heures de travail » comparées aux heures de travail dans l'administration, l'enseignant, dans son vécu au quotidien, fait l'expérience d'un métier qui exige une constante vigilance et qui demande des réajustements, des renouvellements continus pour maintenir l'attention d'un auditoire d'étudiants, le motiver, lui apporter du nouveau, et pouvoir lire la satisfaction ou l'insatisfaction sur le visage de cet auditoire.

La profession d'enseignant connaît une évolution constante, par le fait du développement du savoir et des technologies de l'information. Ainsi, l'enseignant passe du rôle traditionnel qui le place comme pourvoyeur de connaissances (ou plutôt d'informations) ou comme instructeur, au rôle d'animateur et de facilitateur, qui suscite la curiosité des apprenants, et leur communique l'art de chercher des solutions aux problèmes posés. Les prédispositions, telles que la rénovation des méthodes d'enseignement, l'ouverture sur les savoirs nouveaux et l'introduction des technologies de l'information dans l'enseignement, doivent être les attributs du métier d'enseignant aujourd'hui. A ce niveau, un déficit d'études sur le métier est apparent.

La mobilisation des enseignants, principaux acteurs du système universitaire, leur investissement dans la pratique pédagogique et dans la recherche, ainsi que leur ancrage[17] dans la vie de l'université sont des conditions pour une réforme profonde de l'université. Quelle est la teneur de l'engagement de l'enseignant par rapport à la science, au métier et à la société ?

Il est vrai que les conditions de travail subissent les difficultés et les contraintes d'un pays en voie de développement, mais on ne pourrait s'empêcher de s'interroger sur le degré d'engagement des acteurs envers la science et l'acte d'enseigner ; un engagement qui crée un rapport étroit

avec le métier. A partir de quels indicateurs pourrait-on mesurer et évaluer cet engagement ?

Le métier d'enseignant, idéal type, ne se réduit pas à l'accomplissement d'un emploi du temps et d'une charge horaire parfois négociée à la baisse, mais à une posture de l'esprit : innovation constante, recherche du meilleur possible malgré les contraintes des conditions de travail, curiosité intellectuelle, engagement au savoir, professionnalisme, dévouement au métier, éthique professionnelle et une prise de conscience constante du rôle de l'enseignant comme un intellectuel dans la cité.

Il est évident qu'au sein de l'université, comme dans certaines organisations complexes, les enseignants ne constituent nullement un groupe uniforme et homogène. Il y aurait toujours un groupe qui correspond à cet idéal type qui grâce à son investissement et son implication, l'université évolue, change et se maintient. Néanmoins, en se référant à l'observation du milieu universitaire, on pourrait relever deux faits qui pourraient limiter l'investissement de certains enseignants dans la vie universitaire. L'un relève de la pratique, le deuxième de la représentation qu'on se fait de l'université.

a. Le rapport que certains enseignants ont avec le marché de l'éducation privé et lucratif: Un potentiel non négligeable d'enseignants est impliqué dans l'enseignement privé qui lui assigne des charges horaires et des volumes de travail qui s'ajoutent à ses tâches au sein de l'université. Les profils "recrutés" ou plutôt cooptés par le privé sont ceux dont l'université elle-même ne dispose pas en nombre suffisant : informatique, gestion, économie, ingénierie, langues étrangères, etc. On constate une certaine démobilisation et une quête de gain supplémentaire en dehors de l'université, sur le marché informel des heures supplémentaires et de l'expertise, par ceux qui disposent d'atouts et de compétences à "vendre" sur ce marché. Il est à noter que 89% des enseignants des écoles et instituts privés sont des vacataires, provenant pour la plupart des universités publiques. Une étude montre que 42% des enseignants exercent une autre activité en dehors de

l'enseignement au sein de l'université d'attache, et que 19% parmi ceux-ci ont déclaré lors d'une enquête exercer une activité rémunérée et 36% des activités à la fois rémunérées et volontaires[18]. Ceci ne se passe pas sans créer un manque à gagner pour l'université en termes d'investissement des enseignants qui disposent d'atouts et de compétences. Ainsi, le défi du "rapatriement" de ces compétences vers l'université demeure posé.

b. L'appréciation que l'on se fait de l'université et de ses systèmes est tributaire des aspirations des acteurs: On apprécie un système lorsqu'on aspire à y placer ses propres enfants. Lors d'une enquête, à la question adressée à un échantillon d'enseignants : « dans quel système souhaiteriez-vous mettre vos enfants pour leurs études universitaires ? » les réponses sont significatives. En effet, 49% optent pour le système sélectif, 28% pour l'étranger, 5% pour les instituts et établissements privés, et seulement 6% ont mentionné le système non régulé. Ces réponses reflètent la hiérarchisation des systèmes : d'un côté, le non régulé est déprécié; par contre le système sélectif et l'envoi des enfants à l'étranger pour les études sont appréciés et constituent le choix de la majorité des répondants. Par réalisme, une grande partie des enseignants enquêtés (49%) a choisi le système sélectif ; un système qui attire les meilleurs avec une gratuité des études. Les enseignants, qui font partie des couches moyennes, aspirent à sécuriser un avenir pour leurs enfants en les plaçant dans un système sélectif, perçu de meilleure qualité. Les facultés qui constituent sur le plan des effectifs le corps principal de l'université ne reçoivent que 6% des réponses. Les aspirations se portent sur ce qui est valorisé dans la réalité et dans les perceptions. Les aspirations que l'on porte pour ses propres enfants rehaussent la valeur de ce à quoi on aspire soi même. Le peu de valorisation du système non sélectif et public, auquel appartient la majorité des enseignants, est révélateur de la perception que les enseignants eux-mêmes portent sur l'université.

L'acte d'enseigner est un autre aspect qui mérite d'être étudié. A travers l'acte d'enseigner, les enseignants ont des approches variées envers les étudiants. Plusieurs attitudes pourraient traduire autant d'approches qui impliquent des rapports divers et variés avec les étudiants : des enseignants

qui valorisent et motivent les étudiants ; d'autres qui les rabaissent pour se valoriser eux-mêmes ; ceux qui les hiérarchisent (les bons et les mauvais) ; ceux qui, à travers leur façon "de livrer" les cours, laissent apparaître une indifférence. Plus un enseignant est passionné, plus il s'investit, et plus il intéresse et motive les étudiants. Il y a matière à investiguer sur la variation des approches et sur les rapports qu'entretiennent les enseignants appartenant aux deux systèmes, régulé et non régulé, avec l'acte d'enseigner. On pourrait s'interroger sur les critères possibles à dégager pour l'étudier et analyser ces variations et leur impact sur l'apprentissage. C'est là tout un programme d'une sociologie des enseignants.

Les enseignants et l'élite : à ce propos, on pourrait se poser les questions suivantes: l'université fait-elle des enseignants une élite intellectuelle ? Quel est le degré d'engagement des enseignants à l'intellect ?

Les enseignants et l'affiliation politique pourrait constituer un domaine d'investigation sociologique. Au sein de l'université, certains enseignants sont labellisés politiquement par leur affichage d'appartenance à des partis politiques. Le moment des élections pour la représentation dans les instances universitaires ou syndicales font apparaître les affichages partisans. Or, l'intellectuel n'est pas uniquement une question de couleur politique. Comme l'écrit Pierre Bourdieu, un enseignant ne devient un intellectuel que lorsqu'il « engage dans son combat politique sa compétence et son autorité spécifiques, et ses valeurs de vérité ou de désintéressement, ou, en d'autres termes, quelqu'un qui va sur le terrain de la politique mais sans abandonner ses exigences et ses compétences de chercheur »[19]. Nous disons que l'intellectuel engagé est celui qui invente, comme l'écrit Bourdieu « une façon de faire la politique »[20] et arrive à porter des valeurs académiques de désintéressement, de liberté d'idées même par rapport à son appartenance politique, de probité, de compétence créatrice d'idées et d'éthique académique. C'est celui qui se soumet à la réflexivité critique pour la retourner sur soi et sur sa pratique. Les enseignants universitaires intellectuels sont ceux qui contribuent à former une élite intellectuelle qui réfléchit sur sa place au sein de la société ; une élite qui concourt à créer de manière collective des « utopies réalistes »[21]. Dans cette ligne

d'idées, il serait intéressant d'étudier la manière avec laquelle se croisent l'appartenance politique et les valeurs académiques, et dans quelle mesure les enseignants universitaires affilés politiquement se distinguent dans leur pratique de ceux qui sont non universitaires.

En passant en revue quelques aspects concernant le métier d'enseignant, on voit bien qu'il y a un déficit d'études sur ces aspects. En menant des études sur les universitaires en France, et la difficulté de cerner la variété et l'évolution des tâches ainsi que les transformations que connait le travail universitaire, devenant de plus en plus polyvalent et impliquant l'enseignement, la recherche, la gestion pédagogique, le fait d'attirer des contrats, la mobilisation des ressources et des parties prenantes, et demandant de plus en plus de qualifications et de compétence, Christine Musselin conclut : « Il est grand temps de mener une véritable sociologie du travail universitaire »[22]. Ces faits relevés par une observation participante ont besoin d'être étudiés par une sociologie de la profession[23] : à savoir le métier d'enseignant.

Dans une sociologie des enseignants « il ne s'agit pas de dire ce que devrait être le travail enseignant, mais de comprendre ce qu'il est »[24] et ce qu'il devient dans le cadre des changements que connait l'université, à travers des études sur la morphologie sociale du groupe, ses origines sociales, son mode de recrutement, son itinéraire et sa trajectoire, ses représentations et perceptions du métier, ses pratiques, son identité par rapport à la profession et son degré d'engagement à l'intellect.

3.3 Le leadership

Penser l'université en rapport avec le leadership, c'est penser une organisation et son mode de gestion qui déterminent son mode de production. On constate que dans le contexte marocain, peu d'intérêt a été porté au leadership universitaire dans les études sociologiques, qui est pourtant le catalyseur de la réforme, de la gestion du changement et la pierre angulaire de l'autonomie et de la politique de l'université. Cette

dernière est gérée selon la réglementation en vigueur et selon l'application des lois et des normes académiques, renforcées avec un leadership qui construit la dynamique et la mobilisation autour du projet de l'université.

Comme l'écrit Musselin : « dans de nombreux pays, on a assisté à une professionnalisation des présidents d'université, et plus récemment des doyens des facultés : ceux qui occupent les postes s'engagent fréquemment dans de véritables carrières d'administration d'université et quittent donc la carrière purement universitaire »[25]. La loi 01.00, puisqu'elle n'a pas stipulé l'exigence du grade de professeur de l'enseignement supérieur pour se porter candidat à la présidence d'une université, prévoyait une évolution vers le fait d'avoir à la tête de l'université des profils autres que les universitaires. Or, lors des appels à candidature des présidents d'université, les profils gestionnaires provenant des entreprises n'ont pas été parmi ceux qui ont répondu à l'appel, en raison de l'attractivité que leur offre le monde des affaires, et du fait que la plupart des gestionnaires ne seraient pas prêts à quitter les entreprises pour une gestion de l'université. En outre, le manque d'attractivité des postes de décanat ne permet pas toujours de drainer un leadership dynamique pour les universités. Les appels à candidature aux postes de décanat, surtout pour les facultés des sciences juridiques, économiques et sociales n'attirent pas beaucoup de candidats.

Une certaine amélioration a été apportée par la loi 01.00 quant à la nomination des présidents d'universités, des doyens et directeurs d'établissements par rapport au passé. Toutefois, actuellement, le mode de nomination des présidents, étant, entièrement, dissocié de celui des doyens, ne favorise point l'esprit d'équipe au niveau gestionnaire. Ceci ne se passe pas sans créer dans certains cas des tensions autour du leadership de l'université; une tension entre intérêts facultaires et logique universitaire.

Contrairement au système américain, le système universitaire marocain, tout aussi bien que le système français, ne procède pas à une formation des profils de gestionnaires académiques. Seule l'expérience, leur savoir-faire et un apprentissage, non négligeable, sur le terrain permet aux gestionnaires des universités de s'acquitter de leurs tâches. Certains gestionnaires

universitaires ont pris en charge la mise en oeuvre de la réforme malgré les contraintes matérielles et financières[26], en insufflant une dynamique, prenant des initiatives et guidant les universités et les établissements universitaires vers une amélioration continue de leur savoir-faire.

Dans le contexte de l'université marocaine, l'émergence du leadership universitaire est entravée par les difficultés intrinsèques à un cadre universitaire en transition. Dans ce cadre, asseoir une autorité "légitime", dans le sens wébérien du terme, ne se passe pas sans tensions dans un environnement universitaire qui traine encore la dualité d'un corps enseignant versus administration (idara), et où l'autorité académique érigée au niveau de la responsabilité gestionnaire, même légitime, est difficilement acceptée et reconnue par un égalitarisme idéologique ambiant et par le pouvoir de la masse des enseignants.

Quelques soient les compétences du "leader", celui-ci doit reposer, pour la bonne marche de l'université ou d'une faculté, sur des relais qui sont unis par la chaine des responsabilités au sein de l'université ; cette chaine qui va du président d'université à l'enseignant en passant par les vices présidents, les doyens, les vices doyens, le responsable de filière de formation, les chefs de départements, et les responsables de laboratoires. A ceci s'ajoute le fait d'avoir à composer avec les conseils d'université, de gestions et de faculté. Les défis du leadership consistent à maintenir la solidité de la chaine de responsabilités dans un environnement culturel qui oeuvre pour que la responsabilité soit diffuse pour faire en sorte que tout le monde soit responsable, ce qui brouille le processus de responsabilisation. Pour le leadership universitaire, adopter une démarche participative en mobilisant tous les acteurs tout en renforçant la solidité de la chaine de responsabilité est un défi et un effort consommateur de temps dans un processus de décision.

Une étude sur les présidents d'universités françaises, menée en 2003[27], avant la loi de Pécresse, souligne la complexité des rapports entre l'équipe présidentielle et les différents relais du système universitaire, et qu'en raison de son caractère pluriel et éclaté, il s'inscrit dans une dimension relationnelle.

On retrouve ainsi plusieurs styles de leadership[28]. Comme il est attesté dans cette étude, les conseils d'administration ont une capacité de blocage ou de déstabilisation de l'équipe présidentielle, avec un pouvoir de nuisance que pourrait exercer les représentants des enseignants avec la menace du "vote sanction". Ceci laisse supposer que le président d'université doit composer avec le Conseil d'Administration (CA) en adoptant un style qui déploie tout les détours nécessaires pour arriver à la prise de décision. Comme le mentionne cette étude : « Le président d'université prend un soin tout particulier à inviter les élus du CA à des réunions où sont préparés, par exemple, les débats sur le budget ou sur l'allocation des postes. Les élus apprécient ce style de leadership démocratique, ce qui joue en faveur de la légitimité du président de l'université. En outre, en organisant des consultations à géométrie variable qui servent à boucler les négociations et à laisser s'exprimer les discussions et les désaccords, le président parvient à construire les compromis qui ne devraient plus être remis en cause dans l'enceinte du conseil. Mais la démocratie a un coût organisationnel : la préparation des décisions implique de longues discussions, une perte d'énergie, mais surtout elle ralentit tout le processus d'élaboration et de mise en oeuvre des décisions. De plus, les arbitrages qui ressortent de ces processus décisionnels où la concertation a été large sont souvent favorables au maintien des équilibres ou à la reproduction d'un *statu quo* plutôt qu'à des changements radicaux puisqu'ils résultent de compromis entre plusieurs intérêts antagonistes »[29]. Des processus similaires pourraient-ils se retrouver dans le contexte marocain ? Seules des études pourraient le confirmer ou l'infirmer.

L'université, tout en étant une organisation, est un microcosme social. Il est exigé ainsi du responsable universitaire que sa démarche soit comparable à celle de l'anthropologue qui fait de « l'observation participante » une technique pour observer, de l'intérieur, les pratiques, les comportements, les idées reçues, les idéologies latentes ou manifestes qui prédominent et qui circulent dans cette communauté, pour mieux comprendre ce milieu et l'analyser. De la même manière, le responsable universitaire vit au sein de la communauté universitaire et l'observe, pour comprendre, agir et changer. Bien que nous vivions aujourd'hui dans une ère managerielle, le leadership

de l'université n'est pas un simple management[30]. Il est un aboutissement où s'accumulent des connaissances sur « l'art » de diriger une université, ou un établissement universitaire, de mobiliser la connaissance et l'expérience accumulée, de fédérer les acteurs autour du projet du changement et de gérer la transition, et d'investir dans sa mission son crédit et son autorité académiques en lui administrant une dose d'humilité de servir[31].

Le leadership inscrit le développement durable de l'université dans une trajectoire normative qui permet de l'orienter vers une Université/Modèle ou Norme. Ainsi, la vision de l'université et la déclaration de ses missions ne sont pas de simples exercices théoriques, mais un ensemble d'idées et de valeurs qui se reflètent dans les actions à entreprendre pour développer l'université ou un établissement universitaire. Autrement dit, le leader/manager de l'université est, en quelque sorte, cet « intellectuel organique », auquel se référait Gramsci, qui associe la réflexion à l'action.

Dans le sens de l'action, le leadership est souvent évoqué de manière normative. Il demeure toutefois que la recherche sociologique pourrait investir un domaine où il s'agit moins de dire ce que devrait être ce leadership que de le décrire et l'analyser dans son fonctionnement. On retrouve là tout un champ d'investigation et de recherche sur la gouvernance universitaire, sa typologie, la variété de ses styles, son rapport au mode organisationnel, au processus décisionnel ainsi que la relation avec l'agence comptable. Penser le leadership universitaire avancerait notre connaissance sociologique sur l'université.

4. L'égalité des chances contre le darwinisme du système

L'école, et par extension l'université, connaît un changement dans ses fonctions. La sociologie des fonctions de l'école avait toujours en arrière plan une fonction alternative à celle qui est assurée par l'école. Basil Bernstein[32], le sociologue britannique, met en évidence les inégalités et le déficit linguistiques des élèves issues des couches défavorisées qui entravent l'égalité des chances. Ivan Illich a dénoncé sa fonction inhibitrice et non

libératrice et appelle à « une société sans école »[33]. Pierre Bourdieu a mis en exergue sa fonction reproductrice des hiérarchies sociales en la voulant plus égalitaire. Aujourd'hui, on dénonce son manque d'efficience à assurer la fonction de production du capital humain nécessaire au développement et à la croissance économique. On voit bien que la fonction de l'école et de l'université a changé dans la réalité comme dans la théorie, et on pourrait par conséquent interroger aujourd'hui l'impact des nouvelles fonctions assignées à l'université sur sa reconfiguration.

La massification de l'université publique, qui est parfois évoquée, n'est que relative. Par un darwinisme du système éducatif, seuls 13% de ceux qui sont supposés être à l'université y arrivent. Bien que, statistiquement, les universités n'arrivent pas encore à enrôler dans l'enseignement supérieur tous ceux qui devraient y être, et que seule une "élite" les intègre, la majorité des étudiants ne se perçoivent pas comme une élite. Dans les facultés à accès non régulé, on retrouve des étudiants issus de couches moyennes et défavorisées.

Le fait de considérer que les élèves issus de couches défavorisées ont moins de chances de réussir dans leurs études est un truisme. Et pourtant la relation entre la réussite universitaire et l'origine sociale est complexe, dans la mesure où chaque registre -celui des conditions sociales et celui du monde universitaire- établit des mécanismes de hiérarchisation qui lui sont propres. C'est ainsi que toute analyse du rapport entre la réussite universitaire et les conditions sociales doit prendre en compte l'articulation des mécanismes de hiérarchisation de chaque registre. Comment se croisent les inégalités sociales et les inégalités universitaires ou scolaires ?

L'égalité des chances est un impératif important qui justifie la hiérarchisation qu'établit l'université sur la base du mérite individuel et les efforts propres de chaque étudiant. Le principe du mérite est producteur des inégalités légitimes constituant l'essence même de l'institution universitaire. Tout ce qui est introduit comme facteur d'inégalités autre que le mérite porte atteinte au principe de justice dans l'université. Les inégalités justes sont ainsi basées sur la compétition et le mérite.

La différenciation établie dans le système universitaire entre le sélectif, basé sur les notes du baccalauréat et les entretiens à l'entrée de l'université, et le non sélectif se justifie par le principe du mérite. Cette inégalité est légitime et juste lorsqu'elle ne s'inscrit pas dans un darwinisme qui laisse en marge le système non régulé et dévalorisé, où dans le meilleur des cas, ce système livre à la société des diplômés de moindre qualité. Les défis d'une justice universitaire reposent sur le fait de ramener les moins bons et les moins motivés à êtres bons et motivés.

5. Système régulé et système non régulé

Le système régulé instaure une sélection des étudiants et recrute les meilleurs bacheliers en se basant sur la mention et les notes obtenues au baccalauréat et les entretiens d'entrée. A travers la sélection, les effectifs réduits, la prise en charge des étudiants par un encadrement de proximité, la régularité des contrôles continus des connaissances, le système sélectif crée un sentiment d'appartenance chez des étudiants comme groupe privilégié par rapport aux étudiants du système non sélectif. Ce qui favorise un esprit de corps avec une identification à la formation et à l'institution. Ce n'est pas par hasard que les anciens lauréats des écoles d'ingénieurs créent des associations et se construisent, au-delà de leurs études, de nouveaux réseaux pour garder les liens entre eux et devenir une force qui défend le métier et un lobby oeuvrant pour un positionnement dans la hiérarchie des métiers et dans les circuits de l'Etat.

En intégrant le système sélectif et une formation relativement prestigieuse, les étudiants sont munis d'un avantage qui les favorise. L'utilité sociale de cette formation est reconnue de tous dans la mesure où elle mène vers l'emploi et vers une position sociale prometteuse. Le profit que les étudiants pourraient tirer de l'université et de leur institution devient ainsi perceptible.

Le cas est tout autre pour le système non sélectif. Le phénomène des diplômés chômeurs n'ayant de visibilité que par la contestation menée

régulièrement sur la place publique, l'inflation des doctorants dans certaines disciplines frappées par la déconsidération et la défaveur, telles que le droit public, les lettres, l'histoire, la géographie, etc., donne le sentiment aux nouveaux étudiants qui s'y inscrivent, à défaut d'autres formations, que leur passage à l'université est entouré d'incertitude quant à leur avenir. D'où les déperditions que connaissent ces formations et les problèmes de décrochage et d'abandon. Le système non régulé est perçu comme un système "rebus", qui reçoit les étudiants les moins brillants, à savoir dont la note du baccalauréat ne dépasse pas 12 sur 20. Ceci ne se passe pas sans réduire chez des étudiants l'intensité de l'investissement dans les études, et la faiblesse de la motivation dont se plaignent souvent les enseignants.

Les deux voies ont des implications différentes sur les rapports qu'entretiennent les étudiants avec les études. Pour ceux du système régulé, le lien entre la formation et le marché du travail est établi, et l'existence de ce lien les pousse à s'investir durant leur vie d'étudiant. Pour ceux du système non régulé, ce lien n'est pas toujours établi ; ce qui se traduit par un faible investissement dans le travail à l'université, par l'irrégularité dans l'assiduité aux cours et par une certaine démotivation.

Par ailleurs, le système régulé, bien qu'il soit valorisé, ne crée pas une dynamique pour fonctionner comme une locomotive pour le système non régulé. Durant les années 90, lorsque les licences appliquées ont été créées au sein des universités pour introduire la professionnalisation dans les cursus, on a assisté à un phénomène d'isolement de ces formations. Initiées par quelques enseignants, avec des nombres limités d'étudiants, boudées par la majorité des enseignants qui les percevaient comme « une réforme atterrissant d'en haut », ces licences appliquées ont eu peu d'impact sur la rénovation du système. Actuellement, sous l'initiative de quelques équipes pédagogiques au sein des universités, plusieurs licences professionnelles ont vu le jour. Il serait intéressant de suivre cette expérience pour évaluer son impact sur les licences fondamentales.

Devant cette dualité hiérarchisée des systèmes, le principe d'orientation trouve une difficulté à s'implanter. Ce principe d'orientation doit se baser

sur le postulat que chaque étudiant devrait trouver une place à l'université qui corresponde à son profil. Or il se trouve que ce principe sera toujours biaisé par la hiérarchisation des deux systèmes, et par une certaine hiérarchisation des disciplines même à l'intérieur du système non régulé dans le rapport au marché de l'emploi.

Dans ce contexte, on suppose que lorsque le système régulé choisit les meilleurs, le reste des étudiants est orienté de facto vers le système non régulé qui, à son tour, introduit une sorte d'orientation. Ceux qui ont des aptitudes en langues étrangères pourraient s'orienter vers les langues ou vers les disciplines enseignées en Français : lettres françaises, sciences, et économie. Ceux qui ne maitrisent pas la langue française seraient orientés vers les disciplines arabophones : droit public, histoire, études islamiques, philosophie, etc. Or il se trouve que là encore une hiérarchie s'établit par rapport au marché du travail qui fonctionne en général en langues étrangères, en français surtout. Même dans le système non régulé, les lauréats en sciences, en économie ou en lettres françaises auraient relativement plus de chances, à leur sortie de l'université, d'être insérés dans le marché de l'emploi que les lauréats des disciplines arabophones.

La hiérarchisation des systèmes et celle des filières est établie par rapport à la nature des études, la langue d'enseignement et le marché de l'emploi. Ceci ne se passe pas sans introduire des différenciations dans la perception de soi au sein du cadre universitaire et dans le degré d'investissement des acteurs : enseignants et étudiants.

Les écoles d'ingénieurs, ainsi que quelques institutions à systèmes régulés sont perçues comme étant les meilleurs par les parents et par la société en général. Par contre les facultés à accès non régulé, qui reçoivent la majorité des étudiants, sont perçues comme un rebus dévalorisé. Ce fait se renforce par le fait que le système non régulé est boudé par l'élite de la société qui place ses enfants dans les universités étrangères ou tente de les placer dans les systèmes régulé et privé.

Des études montrent qu'à «l'apparente démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur se conjugue en effet une sélectivité accrue dans les filières reconnues comme prestigieuses : celles des Grandes écoles, publiques et privées, marocaines ou étrangères. Cette transformation du champ de l'enseignement notamment supérieur, s'accompagne donc d'une modification de la hiérarchie des titres scolaires, au sein de laquelle la majorité des formations universitaires occupent une place secondaire»[34]. Les formations n'ont pas la même valeur dans la grille d'appréciation des diplômes. La formation à l'étranger vient en tête dans cette grille. On ne lui préfère celle du système sélectif au Maroc que par réalisme financier et on accepte celle du système ouvert comme un dernier recours. Ce qui entraine une différenciation entre diplômes rentables et diplômes non rentables.

Les familles qui choisissent les universités étrangères pour l'éducation de leurs enfants optent pour le choix de mettre plus de chance du côté de leurs enfants. Les études à l'étranger sont perçues comme offrant l'opportunité de recherche « de capitaux nécessaires à l'insertion »[35] socioprofessionnelle. Au moment du retour au pays, disposant d'un atout constitué d'un titre valorisé et d'un atout linguistique, en l'occurrence la langue française, ceux qui ont fait des études à l'étranger sont favorisés dans la recherche d'un emploi.

La formation est ainsi un capital à acquérir. Le mode d'accumulation de ce capital est devenu une préoccupation des familles par le fait que la nature du diplôme favorise ou défavorise son détenteur quant à l'accès au capital symbolique.

Pour les entreprises, si le diplôme demeure un des critères de recrutement, la hiérarchisation de ces diplômes est un fait. On préfère plus les diplômes étrangers, des grandes écoles et du système sélectif. La conception utilitariste du diplôme, des études et du savoir s'est imposée.

Cette dépréciation des titres universitaires du système non sélectif a engendré le phénomène des diplômés chômeurs et ce qu'il représente

comme immobilité sociale ou la menace de la mobilité descendante et du déclassement social[36]. Certains diplômés non seulement sont menacés de ne pas arriver, à travers leurs diplômes, à réaliser l'ascension sociale, mais aussi de subir le déclassement, à savoir de ne pouvoir parvenir à reproduire la position sociale de leurs parents.

Par ailleurs, on constate une certaine ambivalence vis-à-vis des diplômes du système non régulé de l'université qui sont à la fois dépréciés mais aussi recherchés pour permettre à leurs détenteurs de négocier leur position sociale. Des diplômés chômeurs ne sont pas uniquement des chômeurs mais ils sont aussi et surtout des diplômés. Un diplôme universitaire, en tant que titre, même s'il est érodé par l'épreuve du marché de l'emploi, continue à constituer pour son détenteur un moyen de négociation sociale vis-à-vis de l'Etat et de la société.

La dépréciation des diplômes du système non sélectif a aussi un effet sur le statut du savoir au sein de la société et sur sa valeur sociale. Cet état de fait ne se passe pas sans une dépréciation du savoir. En dévalorisant les diplômes c'est toute la connaissance qui se trouve dévalorisée.

Pour limiter les effets négatifs d'une telle hiérarchisation, on pourrait se demander, sur le plan opérationnel, quelle est l'alternative ?

L'alternative immédiate consiste à : soit cesser de former dans les filières qui ont peu de rendement interne et externe, soit les transformer par le biais d'une refonte radicale. Quelle que soit l'alternative, il faudrait souligner le caractère idéologisant qui entoure un certain nombre de disciplines. La refonte de celles-ci consiste à transformer non seulement les contenus, mais également la manière de les enseigner[37]. Les deux aspects ne se passent pas sans des compromis qui préservent en partie la continuité de l'ancien système. Par exemple, les études islamiques enseignées actuellement au sein des facultés des lettres dans toutes les universités marocaines s'apparentent aux disciplines théologiques (ouloum char'iya) sans qu'elles soient ainsi dénommées. Créées durant les années 80 pour

contrecarrer le courant de l'idéologie marxiste, ces études n'ont pas acquis un caractère interdisciplinaire et ne se sont pas inscrites dans le cadre du savoir des sciences humaines et sociales. Aujourd'hui, devant un islam globalisé, et la nécessité de la valorisation du patrimoine à travers un savoir, et un savoir moderne, ainsi que la nécessité du dialogue des cultures et des religions, on pourrait se demander si les lauréats de ces études ont la capacité d'y contribuer.

La société a besoin de juristes, de poètes, d'écrivains, de philosophes, d'islamologues, et d'artistes, tout autant qu'elle a besoin de médecins et d'ingénieurs[38]. Dans ce cas, le rôle des sciences sociales est primordial pour accompagner le développement, et celui des sciences humaines pour l'essor de la culture[39] ainsi que pour l'ouverture de l'esprit et la culture. Ceci devrait justifier l'impératif de renouveler les formations au niveau de leurs contenus, de leurs approches et au niveau de la posture de l'esprit, tout en les inscrivant dans la polyvalence et la pluralité linguistique. Ceci ne pourrait se réaliser sans une révolution dans la culture académique, sans bousculer les convictions, les acquis du conformisme, les manières usuelles d'exercer le métier au sein de ces disciplines et sans mobiliser une pédagogie du changement.

Il s'agit d'oeuvrer pour que la hiérarchisation verticale (système sélectif et système non sélectif) devienne un alignement horizontal des systèmes qui traduirait la diversité dans l'offre de formation et où chaque système crée sa propre référence d'excellence.

6. Un modèle universitaire ou pluralité des modèles ?

Il existe à travers le monde un débat sur les modèles des universités. Les pays en voie de développement, tout aussi bien que les pays européens, se posent aujourd'hui, à des degrés différents, les mêmes questions et sont confrontés aux mêmes défis.

Dans un comparatisme des universités, on évoque souvent la question du classement[40] qui fait ressortir celles qui occupent les premières positions en termes de performance et de qualité par rapport à celles qui se trouvent à la traine. Le classement de Shanghai des universités a provoqué un débat en Europe sur la position des ces universités dans ce classement. Les débats qui ont suivi ce classement et d'autres font apparaître que les universités américaines sont en tête ; ce qui a poussé les pays européens à plaider pour la conception d'un classement européen.

Ce classement comporte néanmoins un biais qu'il faudrait relever :

a. Il y a d'abord le niveau de développement du pays qui est un facteur déterminant la position de l'université dans l'échelle du classement. Les indicateurs de développement humain montrent bien que l'indice de pauvreté, le taux d'analphabétisme, le niveau de santé, que plusieurs pays du Sud tentent d'améliorer, ont un impact sur l'investissement dans le système universitaire. Or ce classement reflète le niveau de développement et la richesse des pays auxquels appartiennent les universités classées en haut de l'échelle. Ce n'est donc pas par hasard que les universités américaines viennent en tête, et qu'en général, celles des grandes puissances (à l'exception de la France) soient bien classées. Autrement dit, soumettre toutes les universités aux mêmes critères c'est occulter les disparités en termes de développement entre les pays où se trouvent ces universités.

b. Le classement se base essentiellement sur des critères de performances en matière de recherche scientifique : nombre de prix Nobel, nombre de brevets, de chercheurs, de laboratoires à haut potentiel de production de recherche, etc. Le niveau de la recherche et l'allocation des ressources à la recherche connaissent des disparités notoires entre les universités des pays du Nord et celles du Sud. Au Nord, on retrouve des universités disposant de laboratoires de renommée internationale, et bénéficiant d'une implication et d'un soutien du secteur économique à la recherche. Ces laboratoires arrivent à attirer les compétences des chercheurs des pays du Sud.

c. Les ressources financières dont dispose l'université est un facteur déterminant. Certaines universités américaines disposent de budgets équivalant à ceux de certains Etats des pays en développement. Ils proviennent d'une diversité de sources : de l'Etat pour le fonctionnement courant, de la contribution des étudiants à travers des frais d'inscription, de la levée de fonds, des contrats de recherche avec les entreprises privées et publiques, ainsi que des donations (*endowments*)[41]. L'Université de Harvard, qui se positionne au sommet du classement, arrive à attirer annuellement, sous forme de donations seules, 28916000 de dollars[42]. Plus le prestige de l'université augmente, plus elle arrive à attirer des ressources financières. Par ailleurs, les "universités de classe mondiale"[43] mènent une guerre constante pour attirer les talents à travers le recrutement des meilleurs chercheurs ou des meilleurs étudiants.

d. Le niveau de libéralisme et de flexibilité d'un système universitaire à introduire des changements est un autre facteur qui entre en jeu dans la performance des universités. Le système universitaire américain est plus flexible pour l'introduction des innovations qu'un système français ou marocain. Ce dernier est confronté à plus de difficultés lorsqu'il est appelé à se réformer en raison de la discontinuité dans sa gouvernance globale, de la gestion des changements au niveau national et local, de la lenteur dans la production des textes réglementaires, ainsi que de la lourdeur des procédures financières qui entravent la réactivité dans la gestion des universités[44].

L'affaire du classement a ouvert la voie vers la compétitivité des systèmes universitaires à travers le monde. Le modèle américain s'est imposé et met à l'épreuve les autres systèmes, y compris ceux de l'Europe, bien que les traditions universitaires en Europe diffèrent d'un pays à un autre. Certains auteurs parlent de « l'hégémonie planétaire de l'université américaine »[45]. Celle-ci a accumulé suffisamment de prestige pour prédominer et devenir un modèle qui occupe une place de choix dans les classements des universités. En choisissant les universités américaines, les étudiants brillants des autres pays, attirés par ce modèle, viennent renforcer ce prestige

au niveau international. Il est évident que le poids de l'économie de la nation américaine et son niveau de développement vont de pair avec cette hégémonie universitaire. Cette prédominance s'explique par la richesse de la nation américaine, la démographie et la dimension du pays, les ressources dont dispose l'université, la rationalité et la souplesse de fonctionnement qui lui permettent d'évoluer et d'innover, et par l'hégémonie de la langue, l'anglais, qui est devenue la langue de publication et sa maîtrise une condition pour intégrer le circuit de l'échange intellectuel au niveau international.

Aujourd'hui, on remet en cause en Europe même le système de Wilhelm Von Humbolt qui voulait, il y a deux siècles, s'affranchir du système des universités traditionnelles, hérité du Moyen Age, et du système utilitaire qui a été concrétisé en France avec la dualité universités/grandes écoles. A noter que le Maroc a importé et concrétisé cette dualité par la mise en place d'établissements utilitaires, à savoir les institutions de formations des cadres et les écoles d'ingénieurs (système régulé), et un système non utilitaire composé de facultés (système non régulé). Aujourd'hui, on s'interroge sur le succès relatif du modèle allemand et les contraintes du modèle français qui comporte cette dualité des systèmes. En Allemagne, en 1809, la réponse provenait déjà du modèle de Wilhelm Von Humbolt avec l'ouverture de l'université de Berlin qui « fut fondée à la fois contre l'idéologie de l'utilité incarnée par les nouvelles écoles et contre les anciennes universités »[46]. Von Humbolt a procédé à un compromis et a pu associer la formation avec le savoir à la formation pour le savoir. C'est ce modèle qui a combiné la formation et la recherche. Le modèle se base sur l'idée de l'articulation et l'association entre la formation à l'être humain et la formation pratique. Le modèle de Wilhelm Von Humbold a ainsi initié une réforme profonde en abondant l'université traditionnelle et en freinant la dynamique de l'utilitaire.

Ce modèle, quoique pas tout à fait appliqué en France, soulève aujourd'hui quelques questions. Selon Habermas, cette conception homboldienne est devenue un modèle qui « vole en éclat », caduque avec la montée des disciplines liées à la technologie ; au profit d'un modèle pratique et plus rentable[47]. Ceci a entrainé une crise du modèle pour les pays d'Europe ; pays qui se tournent actuellement vers le système américain pour y puiser

des éléments de politiques réformatrices. Le processus de Bologne et la conception du système LMD en Europe ne sont pas étrangers à cette orientation vers un système plus rentable et qui obéit aux exigences économiques[48].

La conséquence de cette évolution, à l'échelle internationale, est que l'on assiste aujourd'hui à une uniformisation du discours de la rhétorique sur les réformes de l'université, accompagnée d'une prolifération de concepts, tels que la professionnalisation, la qualification, l'innovation, la valorisation de la recherche, l'économie du savoir, l'évaluation et l'accréditation, devenues des notions récurrentes du discours réformateur des universités à travers le monde[49]. A travers ces notions, on retrouve en arrière fond le modèle américain. Ce modèle comporte ce que Christine Musselin appelle « les scripts », à savoir un ensemble « de prescriptions normatives qui circulent dans l'environnement institutionnel des universités et énoncent les propositions légitimes, les normes, les standards, que les établissements et les gouvernements doivent adapter s'ils veulent paraître rationnels et efficaces »[50]. L'auteur énumère cinq scripts :

- Modifier le rôle de l'Etat : d'un Etat centralisateur à un rôle de régulateur et d'évaluateur ;
- Transformer les universités en organisations en adoptant le modèle de l'entreprise ;
- Accroitre le rôle des parties prenantes (stakeholders), telles que les régions, les collectivités locales, les entreprises, les holdings et la société civile ;
- S'inscrire dans la logique de la privatisation et dans la prestation de services pour drainer les fonds à l'université;
- Se placer dans une perspective mondiale au niveau de l'offre de formation et de la recherche.

Toutes ces prescriptions orientent les systèmes universitaires vers un rapprochement avec le modèle américain. Si ces prescriptions encadrent aujourd'hui les politiques et les réformes, quelles sont les conditions locales

qui pourraient les favoriser ou les entraver? Quelles sont les contraintes locales propres à chaque contexte ? Quels sont les défis que rencontrent de telles prescriptions pour le contexte marocain?

Dans tous les pays, le marché a imposé aujourd'hui la pluralité des offres de formation et par conséquent une pluralité des modèles d'enseignement supérieur:

On retrouve un modèle privé lucratif où l'éducation est un bien marchand qui obéit aux lois de la transaction économique. Il cible un public constitué d'étudiants solvables. Ce modèle permet aux familles qui pourraient s'offrir pour leurs enfants une éducation en échange d'un paiement. Il se présente au Maroc avec une variété d'institutions en termes de taille, de qualité des formations, d'infrastructure et d'effectifs d'étudiants. Il n'englobe pas plus de 6% des effectifs des étudiants de l'enseignement supérieur. Si au Maroc on ne pourrait encore parler d'université privée, dans d'autres pays, il émerge comme un modèle sous différentes formes[51].

Un modèle privé non lucratif qu'on retrouve aux Etats-Unis, composé d'universités d'Etats (State Universities), qui reçoivent des subventions de l'Etat et où les familles paient pour l'éducation des enfants. Tout profit réalisé est réinvesti pour l'amélioration de l'offre de formation. Ce modèle représente dans un pays comme les Etats-Unis un modèle dominant. Il n'existe pas encore au Maroc, quoique l'Université Al Akhawayn, bien qu'elle ait un statut particulier, pourrait rentrer dans cette catégorie.

On retrouve un modèle privé importé, ou ce qu'on appelle les campus offshore (offshore Campuses)[52] ou « les branches du campus international » qui consistent à importer clé en main une branche d'une université étrangère. Pour attirer les étudiants, la branche universitaire affiche la symbolique du nom de l'université mère comme référence de qualité et de distinction par rapport à un système universitaire local. Ces cas d'universités se distinguent par le confort des équipements et des espaces sont créés dans les pays comme Qatar, les Emirats Arabes Unis, Bahrain et dans d'autres pays du

Golfe. L'université étrangère devient le fournisseur d'un système universitaire délocalisé. Celui-ci pourrait aussi prendre d'autres formes qui vont d'un simple programme de formation, à toute une université avec son ethos, sa langue et son règlement.

Le modèle d'université importée demande un grand investissement financier. A titre d'exemple, la Faculté de Médecine créée par Cornell University à Qatar en 2002 a coûté 750 millions de dollars[53]. La volonté de ces pays à créer des universités "stars" pourrait leur permettre de combler le déficit en termes de savoir et de compétences nécessaires pour créer des universités locales ainsi que l'obtention d'une meilleure qualité d'enseignement, mais il n'en demeure pas moins que ce modèle comporte quelques éléments négatifs. Comme l'écrit un auteur : « les fournisseurs étrangers ne partagent pas les valeurs et les priorités nationales. Leur but est seulement de fournir une éducation présentant le meilleur rapport coût-efficacité. Or les universités ne sont pas des lieux où l'on va seulement recevoir une éducation. Ce sont des institutions où les jeunes se réunissent pour apprendre, réfléchir et débattre sur leur société et se développer intellectuellement, culturellement et physiquement »[54].

On retrouve le modèle social public qui prédomine dans les pays en développement et au Maroc. Ce modèle, financé entièrement par l'Etat, a pour mission de contribuer au développement social et économique du pays. Faisant face à de nouvelles exigences, il se pose pour lui le défi du comment assurer la qualité dans un monde global, dominé par ce qu'un auteur appelle « le capitalisme académique », qui marchandise le produit de l'enseignement supérieur. Et pourtant, c'est ce modèle qui est le principal fournisseur du capital humain dans le contexte marocain.

Il est certain que la pluralité des modèles fait que ces derniers devraient coexister les uns avec les autres dans l'espace de l'offre de formation en raison des attentes des différentes couches sociales et de l'usage social de chaque modèle. Il demeure que le modèle social de l'université publique détient un rôle primordial dans la mutation économique, sociale et culturelle d'une société en voie de développement. Contribuer à assurer cette mutation fait partie des missions principales de l'université.

Si on parle de la crise de l'université, c'est peut être la crise d'une certaine conception de l'université. L'évolution des impératifs des changements lui impose des exigences, des réajustements, des refontes et des mutations. Dubet écrit en analysant le cas français : « le cas de l'université est, à cet égard, exemplaire. De manière incrémentale, par adaptations locales successives et par la somme d'initiatives partielles, le système change profondément. Il accentue la diversification du système, il contourne les difficultés plus qu'il ne les résout et il creuse la distance entre les pratiques et les règles générales de l'organisation de l'enseignement supérieur »[55]. La dernière décennie a vu que l'université marocaine à son tour offre des perspectives d'adaptation et tente d'amorcer un tournant vers des changements.

L'université publique de masse fait face à des défis, à une demande sociale et à des attentes qui sont parfois contradictoires. Comme l'écrit Yves Lichtenberger, ces attentes parviennent « sous la forme d'injonctions contradictoires qui les handicapent : accueillir tous les étudiants en faisant comme si chacun possédait les mêmes acquis, prévoir des parcours différenciés sans sortir de dispositifs standardisés, former des élites sans sélectionner, valider des compétences spécifiques en ne devant considérer que des moyennes générales de notes, accompagner leurs étudiants et développer des partenariats avec leur environnement sans moyens supplémentaires... »[56].

Il est évident que l'intégration dans la mondialisation et l'internationalisation impose au modèle social public de nouvelles manières de gérer et d'approcher le produit de la formation et du savoir. La loi du marché est de mise. Comme l'écrit François Dubet : « Qu'elle soit publique ou privée, l'éducation fonctionne désormais comme "un marché" dans lequel les élèves et leurs familles viennent chercher des biens utiles à leur avenir social »[57]. Au niveau de la gestion des universités, celles-ci ne pourraient faire l'économie d'adopter une culture d'entreprenariat, tout en prenant en considération la particularité de l'éducation qui, tout en étant un produit avec une exigence de qualité, est considérée, non pas comme une marchandise, mais comme un service public.

C'est cette dynamique interne, suscitée par la motivation de créer le bien et assurer le service public sur un fond de développement humain, qui renforce la capacité de l'université publique marocaine. Il est évident que cette vision devrait être renforcée par une réflexion sur le financement des universités publiques qui seules dans un pays en voie de développement pourraient produire la masse critique de lauréats pour le développement et se soumettre aux mêmes standards d'accréditation et d'évaluation.

La demande sociale s'oriente vers un nouveau type de formation où le savoir s'associe au savoir-faire et au savoir-être. Les exigences internes de la société, celles du développement, ainsi que celles externes qui se rapportent à la mondialisation et à la dynamique rapide des changements des environnements économiques, interpellent la formation universitaire. Les défis du développement et de la croissance économique demandent de former le capital humain utile pour le développement, autrement dit produire un lauréat qui est capable de traduire le savoir en savoir pratique pour la solution de problèmes et disposant d'une posture de l'esprit qui lui permet de s'adapter à un environnement changeant.

Dans le cas marocain, nous passons d'un enseignement supérieur qui a été crée pour former les cadres du pays, pour devenir sous la pression de la diversité des attentes provenant de différentes sources : nationale, régionale, du secteur économique et de l'entreprise, du développement du pays, et de la reconnaissance internationale. La diversité des attentes implique une diversité des institutions universitaires: celles à haut potentiel de recherche, à haut potentiel de formation, polytechniques, établissements techniques, des sortes de community colleges qui proposent une formation en deux ans, des universités ouvertes, des universités à distance, etc., ainsi que l'existence de toute une palette de types de formations. Toutes ces attentes concourent et convergent pour accorder à l'université un rôle crucial dans la production du capital humain et dans l'économie du savoir.

Il est certain que la "professionnalisation" et la qualification des cursus répondent à une demande du secteur économique, que les universités marocaines se sont engagées dans ce processus, et que le plan d'urgence

renforce cette tendance. Toutefois, il faudrait se prémunir du risque de faire de la "professionnalisation" le seul "script" du renouveau des universités et de l'enseignement supérieur. Ce qui est une réponse à un besoin qui s'exprime aujourd'hui ne garantit pas nécessairement la refonte profonde que nécessite l'université marocaine. On pourrait illustrer ce fait par une commande faite aux universités à travers le programme appelé offshoring qui vise la professionnalisation et la formation aux métiers de ce domaine. Le programme de formation a permis certes de répondre à un besoin immédiat de délocalisation des entreprises en ressources humaines techniques. Les lauréats de ces formations ont été recrutés facilement par les entreprises. Néanmoins, réduire toutes les formations à ce modèle appauvrirait l'université. Celle-ci gagnerait certainement en contribuant à la qualification pour répondre à quelques besoins externalisés tels que ceux du BPO (Business Process Outsourcing), des call centers, et d'autres formations techniques, mais elle gagnerait encore plus en créant de la valeur ajoutée en contribuant au ITO (Information Technology Outsourcing) qui implique le développement et le transfert de la technologie ainsi que la créativité du savoir. L'université n'a été sollicitée que pour la première catégorie de besoins spécifiques et non pour la seconde. Cette dernière constitue pourtant une opportunité et un vecteur pour le déploiement de la créativité, de l'innovation et de la recherche dans le domaine des technologies de l'information et de la communication.

En s'alignant uniquement sur la prescription de la professionnalisation, l'université choisit une stratégie de court terme. Or pour son renouveau et pour se projeter dans l'avenir, elle se trouve devant la nécessité de ne pas se limiter uniquement à produire des lauréats qui seraient des exécutants qualifiés, mais de développer aussi l'intelligence et produire le savoir et des recherches pour s'inscrire dans une stratégie du moyen et long termes, et se placer dans l'orbite de la compétition internationale. C'est ainsi que dans une réflexion sociologique sur l'université, la politique de professionnalisation et la manière de la mener sont à méditer et à débattre.

Le débat sur le classement des universités, quoique critiqué et parfois contesté, a eu le mérite de remettre en avant la recherche comme étant un indicateur majeur du prestige d'une université, et de mettre les universités face à la

course pour la performance et vers la satisfaction des standards internationaux et l'amélioration des indicateurs qui rendent visible le potentiel de recherche[58]. La répartition des tâches entre les universités, de manière à les différencier par rapport au potentiel de recherche, ou celui de la formation et de la formation technique, est un impératif de la diversité des offres pour répondre à la diversité des attentes. Chaque type est amené à produire l'excellence dans son domaine. Ceci implique la nécessité de faire émerger les universités à haut potentiel de recherche, disposant d'une masse critique de chercheurs, d'étudiants doctorants[59], et de les doter en moyens pour rendre ce potentiel visible. La nécessité de différencier quelques universités[60] par rapport à leur potentiel de recherche et à leur contribution à l'économie du savoir ne pourrait se faire sans que ces universités n'arrivent à attirer les chercheurs internationaux et à se connecter avec les laboratoires et les chercheurs dans le cadre de réseaux de recherche.

En conclusion, on pourrait dire qu'une sociologie de l'université serait ainsi tout un programme de recherche-action. Cette contribution ne fait qu'en effleurer schématiquement les contours et les champs d'investigation avec les questionnements qui se posent aujourd'hui, et qui interpellent des études et des recherches sociologiques plus approfondies.

Notes

1 BOURQIA, Rahma, EL HARRAS, Mokhtar, et BENSAID, Driss, *Jeunesse estudiantine marocaine : Valeurs et stratégies*, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat. 1995; BOURQIA, Rahma, EL AYADI, EL HARRAS, et RACHIK, *Les Jeunes et les valeurs religieuses*, CODESRIA – EDDIF, 2000. Sur l'université on pourrait citer : DAHBI, Mohamed, ZROURA, Mohamed, et HADDAD, Lahcen, (edited by) : *Cultural studies, Interdisciplinarity and the University*, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 1996 ; BELGHAZI, Taieb, *The idea of the university*, Publication de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 1997.

2 *Rapport Annuel du Conseil Supérieur de l'Enseignement, 2008*. Voir les quatre rapports, le chapitre sur l'université ; 'Le Métier de l'Enseignant', étude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement par BOURQIA, Rahma, TOZY, Mohamed, RACHIK, Hassan, EL MELLAKH, Kamal, EL AYADI, Mohammed, SIRAJ, Ahmed, ABDOUREBBI, Mohammed, Juillet 2008. Enquête dirigée par Mohamed Cherkaoui sur l'évaluation du système national

de la recherche dans les sciences humaines et sociales, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2009

3 Le discours qui prédomine sur l'université est plus normatif qu'explicatif où chacun tente d'offrir des solutions pour faire sortir l'université de « la crise ». Or une sociologie de l'université ne s'aligne ni du côté du catastrophisme ni sur l'apologie exagérée des réalisations, mais s'inscrit dans l'accumulation des connaissances sur le système universitaire pour mieux agir.

4 FOUCAULT, Michel, *Naissance de la clinique : Une archéologie du savoir médical*, Paris : PUF, 1963.

5 Voir BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude : *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. Editions de Minuit, 1964. Voir aussi BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude : *La reproduction : éléments d'une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970. BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Editions de Minuit, 1984.

6 BOURDIEU, Pierre, *Homo Academicus*, Les Editions de Minuit, 1984, p.15.

7 Ibid, p.11.

8 Il faudrait rappeler que la notion de réforme (islah) est saturée dans le champ sémantique arabe depuis l'époque où les sociétés arabes, avec le mouvement dit *la Nahda* (Renaissance) ont pris conscience du retard entre les pays arabes et l'Occident. Elle se réfère à un renouveau de la société arabe avec un contenu théorisé par les tenants de ce mouvement intellectuel. Mais les tentatives successives de réforme qui n'ont pas toujours abouti à un décollage pour combler le retard, ont déprécié la notion même de réforme.

9 Banque Mondiale. *Construire les Sociétés du Savoir : Nouveaux défis pour l'enseignement Supérieur*, Les Presses de l'Université Laval, 2003 ; BRETON, Gilles et LAMBERT, Michel, *Globalisation des université : nouvel espace, nouveaux acteurs*, Editions UNESCO, Les Presses de l'Université Laval, 2003.

10 DONOGHUE, Frank, *The Last Professors: the Corporate University and the Fate of Humanities*, Fordham University Press, 2008. Dans ce livre, l'auteur critique le modèle économique qui est en train de faire disparaître les professeurs intellectuels.

11 Il faudrait souligner que les universités les plus prestigieuses aux Etats Unis sont Harvard, Yale, Princeton qui ont construit leur réputation, non pas sur la professionnalisation et le modèle économique, mais sur l'enseignement des humanités et sur la production intellectuelle dans ce domaine.

12 Ce qui a été introduit à partir de septembre 2009 sous forme de « la licence nouvelle approche ».

13 DUBET, François, *Faits d'école*, Editions EHSS, 2008, p. 42.

14 Ibid, p.17.

15 BARRERE, Anne, *Les enseignants au travail : routines incertaines*, L'Harmattan, 2002.

16 Voir l'étude dirigée par Mohamed Cherkaoui sur l'évaluation de la production scientifique en sciences humaines et sociales, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, 2009.

17 L'étude 'Le Métier de l'Enseignant' montre que 18% des enseignants n'habitent pas dans la ville de leur université et que ce pourcentage atteint 25% pour les villes se situant en dehors de l'axe Casablanca-Rabat-Fès. *Le Métier de l'Enseignant*, étude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l'Enseignement par BOURQIA, Rahma, TOZY, Mohamed, RACHIK, Hassan, EL MELLAKH, Kamal, EL AYADI, Mohammed, SIRAJ, Ahmed, ABDOUREBBI, Mohammed, Juillet 2008.

18 Ibid.

19 BOURDIEU, Pierre, « Pour un savoir engagé », dans *Contre feux 2*, Raison d'Agir Editions, 2001, p. 33.

20 Ibid., p.33.

21 Ibid., p.37.

22 MUSSELIN, Christine, *Les universitaires*, Paris : La découverte, Repères, 2008, p. 50.

23 Ibid.

24 BARRERE, Anne, *Les enseignants au travail. routines incertaines*, L'Harmattan, 2002, p. 13.

25 MUSSELIN, Christine, *Les universitaires*, Op.cit. p.53.

26 A savoir que le démarrage de la réforme LMD en 2003 s'est fait sans accompagnement budgétaire.

27 MIGNOT-GERARD, Stéphanie, « Le 'Leadership' et le 'gouvernement' dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », in *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Volume 15, n° 2, OCDE 2003.

28 Certains sont beaucoup plus tournés vers l'externe et confient les affaires internes aux administrateurs, vice présidents et secrétaires généraux, et un style beaucoup plus impliqué dans les affaires internes de l'université.

29 MIGNOT-GERARD, Stéphanie, « Le 'Leadership' et le 'gouvernement' dans l'analyse des organisations universitaires : deux notions à déconstruire », in *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, Volume 15, n° 2, OCDE 2003, p. 169.

30 MIGNOT-GERARD, Stéphanie, op. cit., évoque une différence entre « le leader manager » et « le leader constructeur de sens ».

31 Ce que certains auteurs américains appellent « servant leadership ». B. POWERS, Joshua and MOORE W, John, *Servant Leadership and the Art of Teaching*, The Greenleaf Center for servant leadership, Indianapolis, 2004. MOORE W., John and BURROWS M., Joanne, *Presidential Succession and Transition: Beginning, Ending and Beginning Again*, American Association of State colleges and Universities, Washington DC, 2001.

32 BERNSTEIN, Basil, *Langage et classes sociales : codes sociolinguistiques et contrôle social*, Paris : Éditions de Minuit, 1975.

33 ILLICH, Ivan, *Une société sans école*, Paris : Seuil, 1971.

34 GERARD, Etienne, « La mobilité pour études en France : un miroir des transformations de la société marocaine ? », dans *Mobilités étudiantes Sud-Nord. Trajectoires scolaires de Marocains en France et insertion professionnelles au Maroc*, Editions Publisud, 2008, p. 213, sous la direction de GERARD, Etienne.

35 Ibid. p. 190.

36 Voir PEUGNY, *Camille, Le déclassement*, Paris : Bernard Grasset, 2009.

37 Une démarche dans ce sens a été amorcée par l'ouverture, à partir de septembre 2009, des licences fondamentales : nouvelle approche.

38 Comme le défend Edgar Morin, au lieu de compartimenter les disciplines, il faudrait relier les connaissances. MORIN, Edgar, *Le défi du XXIe siècle. Relier les connaissances*, Paris : Seuil, 1999.

39 LORVELLEC, Yves, *Culture et éducation*, L'Harmattan, 2002.

40 Academic Ranking of World Universities, appelé classement de Shanghai, 2008.

41 SALMI, Jamil, *The Challenges of Establishing World-class Universities*, World Bank, Washington.Dc. 2009, (p.23.)

42 Chiffres de 2006. Voir SALMI, Jamil, *The Challenges of Establishing World-class Universities*, World Bank, Washington Dc., 2009, p.24.

43 Une appellation utilisée par le rapport de Jamil Salmi.

44 Il y a des universités dans le monde arabe qui ne pourraient se soumettre à aucun classement, tel est le cas des universités comme Al Qaraouiyine au Maroc, Azaitouna en Tunisie et Al Azhar en Egypte, qui ont une vocation locale et propre à des pays musulmans.

45 MARGUISON, Simon, « Vers une hégémonie planétaire de l'université américaine », Dans « Vers un marché international de l'enseignement supérieur », in *Critique Internationale*. N° 39, Avril-Juin, 2008. p.91.

46 RENAUT, Alain, *Que Faire des universités ?*, Paris : Fayard, 2002, p.47. D'autres ouvrages relèvent le malaise des universités. Voir. GOLDSTEIN, Reine, *Université et Société. Pour en finir avec un malaise*, L'Harmattan, 2003.

47 HABERMAS, Jürgen, *Théorie et pratiques*, 1963. Voir aussi op.cit. RENAUT, Alain, p.70.

48 *Le cauchemar de Humboldt. Les réformes de l'enseignement supérieur européen*, Raison d'Agir Editions, 2008, sous la direction de SCHULTHEIS, Franz, ESCODA I, Marta Roca et COUSIN, Paul-Frantz,.

49 Certains auteurs sont très critiques envers le processus de modernisation des universités dans les pays d'Europe. Voir CHARLES, Christophe et SOUILLE, Charles (Dir.), *Les ravages de la « modernisation » universitaire en Europe*, Editions Syllepse, 2007.

50 MUSSELIN, Christine, dans « Vers un marché international de l'enseignement supérieur », *Critique Internationale*, N° 39, Avril-Juin, 2008, p.15 .

51 Le nombre d'universités privées augmente dans des pays comme l'Egypte, la Jordanie et les pays du Golfe.

52 MC BURNIE, Grant and ZIGURAS, Christopher, «The International Branch Campus», tiré du site http://www.iienetwork.org/page/84656/ le 6 Août 2009.

53 Voir le rapport de SALMI, Jamil, *The Challenge of Establishing World –Class Universities*, World Bank. Washington Dc., 2009, p. 36.

54 GOOLAM, Mohamedbhai, "Les impacts de la globalisation sur les universités des pays en développement », in *Globalisation et universités. Nouvel espace, nouveaux acteurs,* Editions UNESCO, Les Presses de l'Université de Laval, 2003, p. 171, sous la direction de BRETON, Gilles et LAMBERT, Michel.

55 DUBET, François, *Faits d'école*, Editions EHSS, 2008, p.23.

56 LICHTENBERGER, Yves, « L'enseignement supérieur à la recherche d'un modèle universitaire. Leçons de Paris-Est », in *Revue Esprit*, Décembre, 2007.

57 DUBET, François, *Faits d'école*, Editions EHSS, 2008, p.33.

58 La création des PRES (Pôle de Recherche Scientifique) en France consiste à promouvoir la recherche par le groupement de son potentiel d'universités d'une même région.

59 Dans certaines universités américaines prestigieuses, l'effectif des étudiants de troisième cycle est plus élevé que celui des étudiants de licence. Par exemple, à l'université de Harvard, 59% des étudiants sont en troisième cycle, Sanford 64% et MIT 60%. Voir le rapport de: SALMI, Jamil, *The Challenge of Establishing World –Class Universities*, World Bank, Washington Dc. 2009.

60 Le clonage des universités sous une seule forme ne pourrait correspondre à la diversité des attentes mentionnées plus haut. Même la création de nouveaux établissements, les polydisciplinaires, disposant de peu de moyens humains, n'ont pas constitué un modèle qui pourrait être associé aux types de "community colleges".

Les limites du régime de recherche national : cas de la discipline économique*

Noureddine El Aoufi,
Université Mohammed V-Agdal, Rabat

Dans cette étude, Noureddine El Aoufi essaie, à partir d'un champ disciplinaire particulier, l'économie, d'analyser les carences du régime de recherche nationale. Pour ce faire, il interroge les institutions de coordination et de régulation de la recherche, les mécanismes d'évaluation et les réseaux de valorisation des produits de la recherche. L'étude montre comment, dans le cas de la recherche en économie et en gestion, les défaillances de la formation initiale et les vicissitudes du terrain handicapent la recherche et limitent son impact dans la société.

Selon un bilan effectué par le Secrétariat d'Etat chargé de la recherche scientifique (2002), le secteur de la recherche présente, avant 1998, une série de « faiblesses et de carences » :

- absence de vision stratégique,
- défaut de coordination,
- insuffisance de moyens financiers,
- absence d'évaluation et de valorisation des résultats de la recherche elle-même liée à une absence d'incitations, notamment fiscales, en faveur du développement de la recherche par et au sein de l'entreprise.

**Ce texte est extrait du «rapport de conjoncture» intitulé «Economie : un état des recherches» réalisé par l'auteur dans le cadre de l'Enquête sur l'évaluation du système national de la recherche dans le domaine des sciences humaines et sociales, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur, de la Formation des cadres et de la Recherche scientifique, 2009 (sous la direction de Mohamed Cherkaoui).*

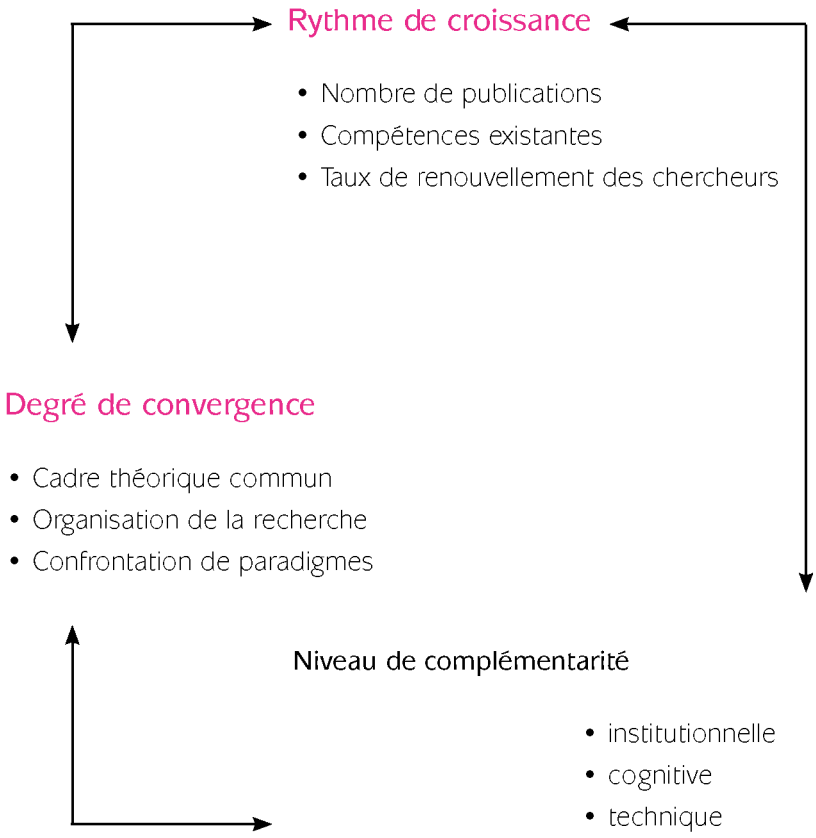
On se propose d'appréhender les limites du « régime de recherche » au Maroc en interrogeant les institutions de coordination et de régulation, les dispositifs d'évaluation et les réseaux de valorisation.

1. Régime de recherche : une entropie négative

On entend par « régime de recherche » ou *Search Regime* (Bonaccorsi, 2005) une « variété des conditions de production des connaissances » articulant trois dimensions (Laredo, 2006) :

- un rythme de croissance mesurée par le nombre de publications sur une période plus ou moins longue et s'appuyant sur les compétences existantes (competence enhancing) ou réclamant un reformatage complet (competence destroying). « Comme les travaux en gestion l'ont montré, la croissance d'un marché facilite les nouveaux entrants, elle est aussi un moyen fort de marginalisation des organisations établies qui ne peuvent pas suivre ce rythme ».
- un degré de convergence qui « renvoie à la manière dont des travaux de recherche effectués dans des lieux différents s'emboîtent et s'articulent : un cadre théorique commun, un type d'organisation des travaux de recherche, etc. peuvent à cet égard constituer de puissants facteurs de convergence. « A contrario la convergence peut advenir au terme d'une confrontation entre approches et paradigmes différents ».
- un niveau de complémentarité entre les compétences mises en commun, celles-ci pouvant être soit institutionnelles, techniques ou cognitives (multidisciplinarité).

Figure 1 Régime de recherche



(i) Une recherche à vau-l'eau. C'est afin d'infléchir cette trajectoire à vau-l'eau de la recherche (en général et pas seulement en sciences économiques) que les pouvoirs publics ont mis en oeuvre en 1998 une nouvelle politique « en matière de décision, d'orientation, de planification et de coordination des activités de la recherche scientifique menées au sein des différents établissements universitaires ». Inscrite parmi les objectifs de la Charte nationale de l'éducation et de la formation (levier 11), cette structuration de la recherche scientifique constitue également une des principales recommandations des experts européens à l'issue de l'évaluation du système national de recherche et d'innovation en 2003

(Klleich et Waast, 2008) ainsi que des conclusions de la journée nationale organiséele 24 Mai 2004.

C'est ainsi qu'a été lancé en 2005 par les universités un « premier appel à proposition de structures de recherche pour accréditation » (équipe de recherche, laboratoire, centre d'études et de recherche et réseau interuniversitaire de recherche) suivi d'autres appels en 2006 et 2007.

Aujourd'hui, le nombre de structures de recherche accréditées par les conseils d'université s'élève à quelques 1 160 structures dont 770 équipes de recherche, 370 laboratoires et 10 centres d'études et de recherche, les sciences humaines et sociales représentant 28%.

Au titre de l'année 2007, le soutien de l'Etat aux structures de recherche accréditées s'est élevé à 23,72 millions de DH, soit environ 20 000 DH en moyenne par structure.

Tableau 1: Répartition des structures de recherche par domaine disciplinaire

Discipline	Nombre	%
Sciences exactes	456	39
Sciences de la vie	193	17
Sciences de la terre	82	7
Sciences de l'ingénieur	106	9
Sciences humaines et sociales	323	28
Total	1 160	100

(ii) Un effet de seuil limité. L'appui à la recherche (PARS et PROTARS) a donné lieu pour la première fois à l'élaboration de projets de recherche dans un cadre institutionnel (universités, groupes de recherche) impliquant des équipes de recherche constituées à cette effet. Une revue des projets acceptés met en évidence une série de limites ayant trait aux conditions présidant à l'organisation d'abord d'un champ scientifique (au sens de Bourdieu) dans la discipline et susceptible de déboucher, à terme, sur un régime de recherche.

Tout d'abord au niveau des orientations thématiques, les choix portent sur des problématiques dictées - comme pour les travaux de thèse - par les enjeux « conjoncturels » liés à l'ouverture, comme en témoignent les exemples suivants : la « mise à niveau » de l'économie et les effets de la libéralisation sur les secteurs et les branches (tourisme, textile-habillement, agriculture, etc.) ; la dynamique de création d'entreprises et ses implications en termes de critères de performance, d'innovation technologique et organisationnelle, de mobilisation des investissements directs étrangers en général et de l'entrepreneuriat marocain résidant à l'étranger en particulier; l'attractivité des territoires en relation avec la pauvreté et le développement durable et humain, etc. La préoccupation de « coller » à « l'actualité » détermine, dans la plupart des cas, des choix de « recherche-action » ou de « recherche-intervention » participant plus de la « littérature grise » que de la recherche fondamentale ou appliquée au sens strict.

Ensuite, le faible nombre de projets et la dispersion des thèmes et des problématiques sont loin de former la masse critique susceptible de déclencher l'effet de convergence et de complémentarité espéré, caractéristique des régimes de recherche.

Enfin, il y a lieu de souligner le poids « des routines » individuelles (ou individualistes), certaines équipes de recherche ne dépassant guère deux à trois personnes comme en témoigne le nombre plus que proportionnel des équipes compte tenu à la fois de l'effectif des chercheurs et du volume de la production scientifique par champ disciplinaire. De telles « routines » ne peuvent que s'amplifier en l'absence de « communauté de pratique. »

(iii) Une communauté de pratique absente. Une « communauté de pratique », au sens qu'en donne le management du savoir, est « un regroupement informel d'individus ayant en commun un domaine de spécialisation donné » impliquant un « partage des connaissances » et dont « la nature organique », «spontanée » et « autonome » rend ses membres « réfractaires aux ingérences » (Wenger et Synder, 2000). La production du savoir, comme sa diffusion, se fait d'abord au sein des champs disciplinaires avant de circuler de façon transdisciplinaire et de faire l'objet de vulgarisations.

A l'instar des autres communautés scientifiques, celle des économistes est engagée dans des formes d'organisation multiples et variées allant des groupes et des think tanks, jusqu'aux forums en passant par des structures institutionnelles ou informelles comme les centres ou les laboratoires, les observatoires, les associations généralistes ou spécialisées, etc.

Si la dynamique, certes relative, de la recherche observée au cours des années 70 a pu être imputée à la place valorisée de l'université, le rôle joué, dans les années 1970-80, par l'Association des Economistes Marocains (AEM) n'en est pas moins important au niveau du regroupement des membres et au plan de l'organisation du débat sur la scène publique. Bénéficiant de conditions particulières (chercheurs en nombre limité et peu spécialisés), l'AEM a pu contribuer, jusqu'à 1998, à équiper le champ de la discipline à travers les manifestations scientifiques (colloques, tables rondes, conférences) et les publications (*Annales Marocaines d'Economie*, actes de colloques et de tables- rondes).

Se plaçant sur un terrain plus disciplinaire (la science économique plutôt que les économistes) et plus ouvert sur le pluralisme des paradigmes, l'Association Marocaine de Sciences Economiques (AMSE), créée en juin 2006, affiche dans l'Argumentaire de sa fondation un objectif explicite de constitution, de coordination et d'animation du champ de la discipline : « l'objectif (...) correspond à une double justification : la première a trait à la vitalité du paradigme économique, à la diversité croissante des programmes de recherche, à la sophistication des principes méthodologiques, aux relations de plus en plus intenses entre découvertes théoriques et politiques économiques au plan international. La seconde renvoie à la carence des dispositifs de coordination et d'organisation de la discipline au niveau national : l'involution de la recherche économique au Maroc, notamment à l'Université, est sans doute liée à des facteurs plus essentialistes, mais pour faire face aux enjeux, scientifiques et réels de ce début de siècle, la communauté des économistes marocains est appelée à élaborer et valider une stratégie de recherche scientifique, à définir les modes de fonctionnement propres à leur champ disciplinaire et à construire les interactions intra et interdisciplinaires. »

Toutefois, cette tension vers l'organisation et la coordination du champ de la discipline peut demeurer insuffisante sans légitimation du principe d'évaluation par les pairs et sans assomption des règles du jugement et de la critique.

2. Dispositifs d'évaluation : défiance et défection

(i) Une perspective récente. Le dispositif mis en place (Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche, Rapport d'activités 2006-2007) concerne les projets proposés à la suite d'un appel à propositions. Une commission nationale formée d'experts est constituée à cet effet sur la base de la procédure suivante :

- définition des termes de référence ;
- lancement de l'appel d'offres ;
- sélection des projets retenus pour le financement.

Les projets retenus sont assujettis à une contractualisation sur trois ans pour l'exécution. Un suivi de l'exécution en cours et à la fin des projets est assuré pour évaluer les performances et les applications des résultats escomptés ainsi que les difficultés que les projets ont eu à affronter.

Une évaluation de l'ensemble du système de recherche scientifique et technique du Maroc est en cours de réalisation, avec l'aide de l'Union Européenne.

Neuf équipes d'experts européens et marocains dans les différents domaines suivants : recherche pharmaceutique, médicale, paramédicale et hospitalière ; agronomie, agriculture, sciences vétérinaires, forêts ; sciences de la mer, aquaculture et pisciculture ; physique des hautes énergies et du nucléaire, télécommunications, satellites et espace ; informatique appliquée et sciences de l'information ; activités minières, géologie appliquée et

hydrogéologie ; environnement et énergie ; travaux publics, aménagement du territoire, urbanisme et traitement de l'eau.

(ii) Des publications sans comité de lecture. Selon Jean-Marc Schlenker (2005) « on peut tenter d'évaluer la qualité générale de la recherche fondamentale (...) en utilisant trois types d'indicateurs, classés par ordre croissant d'« excellence ».

- Le nombre total de publications dans les « revues internationales » à comité de lecture ;
- Le nombre total de publications dans les « revues les plus cotées » qui « publient en général les découvertes les plus marquantes », après évaluation par des « référés » compétents;

L'impact produit par les articles publiés est en général mesuré par le nombre de « citations » fourni par des sociétés spécialisées dans la bibliométrie, comme Thomson ISI. L'auteur cite les comparaisons internationales suivantes pour la période 2000-2004 : « la part de la France dans les publications mondiales répertoriées est évaluée à 6,18%, avec des variations importantes entre les disciplines, des « sciences sociales » (1,76%) aux mathématiques (11,79%) en passant par l'économie (3,83%), l'informatique (5,28%) ou la physique (8,43%). Par comparaison, les États-Unis publient 34% des articles, la Grande-Bretagne 9,17%, l'Allemagne 8,81%, la Suisse 1,85%. ».

- Le nombre de prix Nobel « scientifiques » (en physique, chimie, médecine ou économie) qui constitue « une indication sur la recherche de très haut niveau ». Sur la période 1996-2005, 68 prix Nobel ont été attribués aux Etats-Unis contre 8 en Grande-Bretagne, 4 au Japon, 2 en France et 2 en Suisse. Au cours des 20 dernières années, les Etats-Unis ont reçu 121 prix Nobel scientifiques contre 9 à la Grande-Bretagne, 7 à l'Allemagne, 7 à la Suisse et 6 à la France.

Au Maroc, on ne dispose guère, pour la discipline économique comme pour les autres disciplines scientifiques, d'indicateurs sur la qualité des publications en termes à la fois d'impact interne (sur les chercheurs) et externe (sur l'environnement économique) et de classement international.

Mais au-delà des instruments d'évaluation (bibliométrie, indice des citations, etc.), ce qui constitue une anomalie structurelle du système de publication, c'est outre l'absence de supports éditoriaux, son fonctionnement sans « comité de lecture » et sans évaluation par des rapporteurs (Peer Review).

L'évolution éditoriale a même enregistré, eu égard à la norme scientifique, un net recul. Certes, les revues des facultés des sciences juridiques, économiques et sociales (tableau 2) ont été toutes dotées d'un comité scientifique, toutefois les problèmes de retard et d'irrégularité dans les rythmes de parution ont fini par les décrédibiliser aux yeux des chercheurs et des étudiants. Certains numéros, publiés avec un retard de deux à trois ans en moyenne, ne semblent même pas répondre aux conditions minimales de publiabilité.

Cette évolution tranche avec la « dynamique » éditoriale des années 60 et 70 autour, notamment, du *Bulletin Economique et Social du Maroc (BESM).* Constituant un exemple de rigueur et d'exigence en matière de procédure d'acceptation des articles, cette dernière publication a contribué de façon non négligeable à diffuser au sein de la population des doctorants les normes requises par une publication scientifique dans le domaine des sciences sociales en général et en sciences économiques en particulier. Espace éditorial pluridisciplinaire (économie, sociologie, droit, etc.), l'impact du BESM sur les travaux de thèse est significatif comme peut en témoigner un relevé des citations des articles publiés.

Les publications par des économistes marocains dans des revues internationales ont également connu un début de développement grâce à l'Annuaire de l'Afrique du Nord (revue du CNRS en France) dont le champ éditorial pluridisciplinaire (économie, droit, sciences politiques) couvre les pays du Maghreb.

La prise en compte des principes en vigueur dans le domaine des publications scientifiques (l'exemple de la revue Critique économique) est commandé aujourd'hui par les conditions d'habilitation ainsi que par les nouvelles dispositions de la réforme des études doctorales et en particulier celle relative à l'obligation de publier (au moins deux articles) dans des revues à comité de lecture.

Toutefois, de façon générale, l'évaluation demeure encore au Maroc un exercice périlleux mettant en jeu la question de légitimité de l'évaluateur qu'une logique de défiance tacite fonde et tend à se reproduire.

(iii) Une logique de défiance. De fait les comportements de défiance vis-à-vis du principe d'évaluation concernent l'ensemble des activités de production scientifique donnant lieu à des publications (articles, ouvrages, chapitres d'ouvrages, etc.). Les éditeurs généralistes ne disposant pas de comités de lecture, les choix en matière de publication d'ouvrages se limitent la plupart du temps à la qualité universitaire de l'auteur, quand ce dernier ne prend pas tout simplement en charge la totalité des frais d'édition. En l'absence d'éditeurs dotés de structures dédiées en matière d'évaluation scientifique (type presses universitaires), les besoins du marché, notamment des étudiants, imposent par un jeu de « sélection adverse » des publications « à compte d'auteur » (manuels, thèses) qui peuvent être sujettes à caution. Outre une incertitude sur le contenu de ces publications, les stratégies de publication, liées à la carrière, ne peuvent dans ces conditions que renforcer, par itération, les processus d'autoréférentialité et d'entropie négative qui caractérisent le régime de recherche à l'œuvre dans la discipline.

Bref, sur un plan plus fondamental, l'aversion pour l'épreuve d'évaluation a partie liée avec l'absence –évoquée précédemment - de « communauté de pratique » (en résonance avec l'absence du champ économique au sens de Bourdieu), celle-ci apparaissant plutôt comme un ensemble d'individus sans lieux, sans liens et sans enjeux.

Tableau 2 Revues à comité de lecture : généralistes et pluridisciplinaires

Titre	Editeur	Champs	Catégorie
BESM		- Economie - Sociologie - Anthropologie - Droit	- Pluridisciplinaire - Sociologie critique ... - ... et critique de l'économie politique (années 60-70)
Revue Juridique, politique et économique	Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Université Mohammed V-Agdal, Rabat	- Droit privé - Droit public - Economie	- Pluridisciplinaire - Universitaire - Sans orientation théorique
Revue Marocaine de Droit, d'Economie et de Gestion	Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Université Hassan II-Ain Chock, Casablanca	- Droit privé - Droit public - Economie - Gestion	- Pluridisciplinaire - Universitaire - Sans orientation théorique
	Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Université Mohammed Ben Abdellah, Fès	- Droit privé - Droit public - Economie	- Pluridisciplinaire - Universitaire - Sans orientation théorique
Revue Marocaine d'Economie et de Droit Comparé	Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales, Université Cadi Ayyad, Marrakech	- Droit privé - Droit public - Droit comparé - Economie	- Pluridisciplinaire - Universitaire - Sans orientation théorique
Critique économique		Economie	- Généraliste - Hétérodoxie et économie critique - Approches théoriques et empiriques - Ouverture sur les chercheurs étrangers

(iv) Des comportements de défection. La logique de défiance qui vient d'être décrite n'est pas sans engendrer chez nombre de chercheurs des comportements de défection (Hirschman, 1970). La recherche n'étant pas

un facteur pris en compte de façon pondérée dans l'évolution des carrières des enseignants, les propositions soumises à la procédure des référés demeurent limitées en comparaison avec les publications sans comité de lecture ou à compte d'auteur.

Mais, au-delà de l'aversion au « risque » que représente le principe d'évaluation, le comportement de défiance peut se traduire par une atonie du débat et de la controverse entre les chercheurs et par une faible résonance dans l'environnement économique. En effet, si on excepte les soutenances de thèses qui peuvent donner lieu à des échanges critiques avec le candidat et, indirectement, entre les membres du jury, le débat semble occuper aujourd'hui une place réduite en comparaison à la différence des deux premières trajectoires décrites précédemment qui étaient marquées par une confrontation doctrinaire et théorique plus ou moins intense entre les approches en termes d'économie standard et les travaux participant des hétérodoxies, notamment marxiste et keynésienne.

Le repli des chercheurs, particulièrement frappant lorsqu'on mesure la part prise dans les publications internationales, notamment anglo-saxonnes, a pour corollaire une tendance manifeste à l'involution de la recherche fondamentale et de faibles possibilités de traduction et de valorisation de ses résultats théoriques en objectifs pratiques de développement et en recherche opérationnelle.

3. Réseaux de valorisation : des acteurs sans traduction

Selon la théorie de la traduction (Callon, 1986) et de l'acteur-réseau (Latour, 2006), le fonctionnement productif d'une configuration implique non seulement une connexion entre les acteurs mais surtout une traduction des objectifs généraux de l'action collective (un bien commun) en termes d'objectifs particuliers (incitations individuelles) des différents acteurs engagés dans l'action commune. De par son objet et son dispositif méthodologique, la recherche en sciences économiques est tout à fait qualifiée pour transformer ses découvertes scientifiques (Malinvaud, 1996)

en applications dans les domaines, à la fois micro et macro-économiques, du génie industriel (Hollard, 1994), de l'innovation, des apprentissages, des compétences, etc. Au Maroc, les exigences de développement rural et urbain et les enjeux de la modernisation des systèmes de production et de gestion ouvrent, à l'heure de la mondialisation et des réseaux, des perspectives encore plus amples à une recherche tirée par le partenariat université-entreprise et enchâssée dans un système social d'innovation.

(i) Une déconnexion université/entreprise. Les nouveaux textes régissant l'enseignement supérieur et la recherche scientifique prévoient une série d'actions et de mesures spécifiques de nature à améliorer les conditions incitatives de la valorisation des résultats de la recherche et à soutenir les initiatives innovatrices des entreprises :

- mise en place de cellules d'interface universités - entreprises ayant pour tâche d'identifier les besoins de recherche dans les entreprises, de faire connaître le potentiel de recherche des laboratoires universitaires et de permettre la promotion du développement technologique ;
- création d'un nouveau type de partenariat tel que le groupement d'intérêt public (GIP) entre les établissements de formation et de recherche et les entreprises publiques ou privées ;
- création d'incubateurs d'entreprises implantées à l'intérieur ou à proximité des universités et au sein des centres de recherche, et qui auront pour mission d'une part d'aider à la création d'entreprises innovantes et d'autre part de faire bénéficier l'université de liens renforcés avec les entreprises privées via le transfert de technologie;
- valorisation des ressources humaines à travers la mobilité des chercheurs vers les entreprises publiques et privées;
- mise en place de réseaux de diffusion technologique (RDT) qui sont des réseaux de compétences (prospecteurs + experts) à même de démarcher l'entreprise, d'identifier ou faire émerger ses besoins en mise à niveau (en particulier technologique) à travers la réalisation de pré-diagnostics industriels ;

- création du réseau de génie industriel (formation au pré-audit, formation des formateurs, etc.) ayant pour objectif d'intervenir à court terme auprès des entreprises pour les aider à développer des avantages compétitifs, de répondre aux besoins des entreprises en matière d'actions de progrès, d'appuyer le réseau de diffusion technologique en tant que membre et prestataire de services.

Au sein de la configuration de partenariat université/entreprise, la recherche peut jouer un rôle décisif dès lors que l'architecture institutionnelle est celle d'un système social d'innovation (Amable, Barré, Boyer, 1997) articulant connaissance (économique en l'occurrence), innovation (managériale, organisationnelle, etc.) et production (industrielle, de services, etc.) et conjuguant bien public et incitation au privé.

(ii) Un système social d'innovation quasi-inexistant. « Dans la lignée des analyses des déterminants institutionnels du changement technique, des travaux récents se sont attachés à montrer la pertinence de la notion de Système national d'innovation (SNI) pour rendre compte des fortes différenciations nationales au sein des pays industrialisés ainsi qu'entre ces derniers et les pays en voie d'industrialisation. De la même façon, on a pu montrer le rôle de l'organisation des systèmes financiers sur la nature des innovations. Pourtant, dans la plupart des cas, ces comparaisons internationales ont été menées à travers des études de cas, juxtaposant des expériences nationales, sans réelle comparabilité des analyses et des données. Par ailleurs, il n'est pas évident que ces systèmes opèrent encore tous sur une base nationale, puisque certains peuvent s'épanouir au niveau directement international, d'autres au contraire trouver leur efficacité dans l'équivalent de districts industriels. Voilà pourquoi la notion de Système social d'innovation (SSI) a été préférée à celle de Système national d'innovation, puisqu'elle laisse ouverte la question de l'espace sur lequel opère ce système » (Amable, Barré et Boyer, 1997).

Le SSI articule selon les auteurs trois sous-systèmes (p. 145 et suiv.) :

- un sous-système science fondé sur les « spécialisations dans les disciplines » (mathématiques, physique, chimie, médecine, biologie,

sciences de l'ingénieur, etc.) et sur « la part de publications scientifiques rapportée au PIB » ;

- un sous-système technologie fondé sur les « spécialisations dans les secteurs » (biens d'équipement, infrastructures, chimie, pharmacie, électronique, secteurs intensifs en ressources naturelles, secteurs intensifs en ressources humaines, etc.) et sur « la part de brevets rapportée au PIB » ;
- un sous-système industrie fondé sur « le taux d'auto-suffisance dans les secteurs » et sur la « contribution relative au solde dans les secteurs ».

Au Maroc, comme dans l'ensemble des pays en voie de développement, les SSI (ou SNI) sont quasi inexistants. Participant d'un nombre très limité de laboratoires et entreprises publiques et de grands groupes privés, les rares innovations produites « ont pour objet la réduction de consommation de produits, des économies de procédés ou d'équipements, ainsi que la substitution de certains produits par d'autres » (Bouoiyour, 2003).

(iii) Des spillovers limités. L'économie de la connaissance est caractérisée par un dilemme « qui oppose l'objectif social d'assurer un usage efficient de la connaissance, une fois celle-ci produite, et l'objectif de fournir une motivation idéale au producteur privé » (Foray, 2000, p. 59). Le niveau insuffisant de l'investissement privé, du point de vue de la société, est lié au problème de bien public (Arrow, 1960) à l'origine d'un phénomène de défaut d'incitation au privé : le rendement marginal privé espéré est inférieur au rendement social. Dans la réalité, le dilemme de connaissance ne se pose vraiment que dans la mesure où la connaissance est un bien cumulatif passant « du monde des biens de consommation à celui de la production » (Foray, 2000, p. 66).

Dans ces conditions, une des solutions au dilemme dans le domaine de la production de la connaissance peut résider, en référence à Coase (1960), dans la création d'entités collectives permettant d'« internaliser les externalités » de la connaissance (accord de R&D, centre technique, consortium de haute technologie) et de générer des spillovers ou retombées positives, en termes d'innovation, sur le monde de la production.

Le secteur privé prend en charge l'activité de recherche lorsque les rendements espérés sont supérieurs à un niveau minimal (espérance commerciale, coûts fixes de la recherche, possibilité de contrôler la nouvelle connaissance, etc.). Quant au secteur public, il prend en charge l'activité de recherche ayant un fort rendement social mais dont le rendement privé est sous le seuil minimum (Foray, 2000).

En référence à des indicateurs relatifs aux pays de l'OCDE (Amable, Barré et Boyer, 1997) on peut distinguer deux modalités divergentes de régulation du SSI.

Régulation non-marchande ou publique : importance relative de l'industrie (biens d'équipement, infrastructures), faible poids des services ; ratio brevets/PIB élevés, R&D industrielle /PIB élevée, grande importance des coopérations technologiques public/privé et entre firmes, ressources financières disponibles pour la technologie, faible importance de l'investissement international, gestion dans une perspective de long terme, démarche qualité, importance de la formation continue, relative stabilité de l'emploi, etc.

Régulation marchande ou privée : fort secteur des services, faible poids relatif de l'industrie, faible R&D publique/PIB, faible qualité des technologies de production utilisées, peu de perspectives de long terme dans la gestion, importance de la propriété intellectuelle, flexibilité externe du marché du travail, etc.

Pour le Maroc, et compte tenu d'une trajectoire marquée (Zekri, 1991) par une trop faible implication du secteur privé dans la production de la connaissance – en raison entre autres du défaut d'incitation – la régulation publique semble s'imposer comme un passage obligé permettant de transformer la connaissance de bien public en bien cumulatif et,

par conséquent, de générer une utilité espérée pour le privé. Cette dernière modalité de régulation est appelée à se poursuivre, voire à se redéployer sur l'ensemble des sous-systèmes et, de façon prévalente, dans les champs de production des infrastructures et des nouvelles technologies de l'information et de la communication, l'absorption dynamique de la connaissance, l'alphabétisation et l'investissement dans le capital humain.

Mais en raison de l'ampleur des investissements requis, les sous-systèmes économie-industrie et science (économique) impliquent une co-régulation à la fois marchande et non-marchande (publique/privée) que justifient, par ailleurs, outre le principe d'efficacité et de rentabilité les stratégies d'alliance avec les groupes étrangers. La régulation privée ou marchande de la connaissance et de l'innovation, quant à elle, est depuis la moitié des années quatre-vingt-dix plus significative dans les deux sous-systèmes économie/industrie (notamment le textile-habillement, le tourisme, l'artisanat) et ressources humaines (valorisation des ressources humaines et des compétences, alphabétisation fonctionnelle).

La dynamique connaissance/innovation/production pose la question, récurrente tout au long de ce rapport, de la pertinence de la recherche en sciences économiques qui renvoie, à son tour, à la validité de la recherche et à sa dynamique interne.

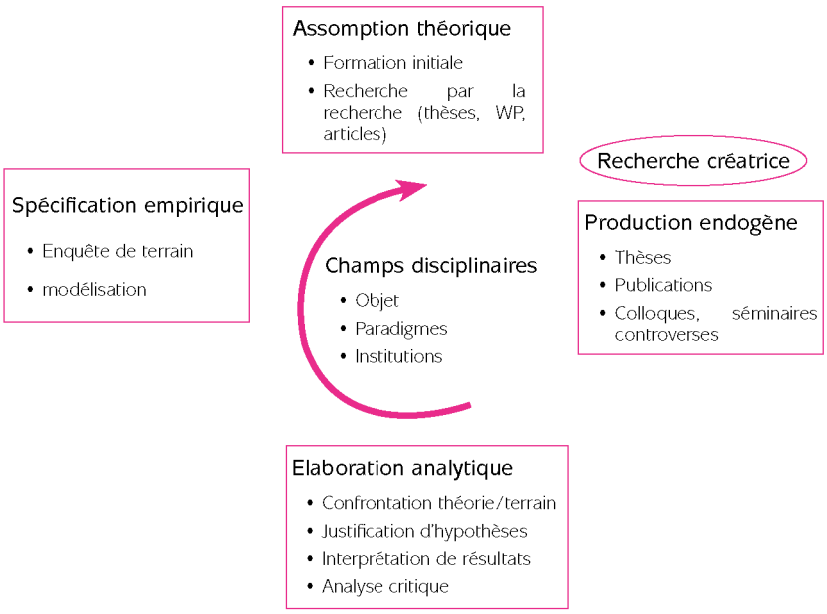
Tableau 3 Système social d'innovation : un acteur-réseau à dominante publique

Sous-système	Champs d'application	Modes de régulation
Economie/industrie	Infrastructures, NTIC Agro-alimentaire Textile-habillement Chimie et parachimie IMME Tourisme Artisanat Création d'entreprises	Public Public/privé Privé IDE Sous-traitance ONG Coopération internationale
Sciences économiques et de gestion	Economie appliquée Organisation industrielle Sciences agricoles Economie des territoires Développement durable Gestion publique Mangement des entreprises Finance de marché	Public Public/privé Coopération internationale
Ressources humaines	Alphabétisation fonctionnelle Main-d'œuvre qualifiée (moyenne et haute) Cadres supérieurs, managers, entrepreneurs Formation continue	Public Privé ONG
Financement	Laboratoires, réseaux R/D Pépinières, incubateurs Colloques, publications	Public Public/privé Privé IDE
Innovation	Production/appropriation dynamique de la connaissance et de la technologie Diffusion ONG Veille technologique Knowledge management	Public/privé Coopération internationale

(iv) Une boucle involutive. La traduction des objectifs de la recherche en termes d'usages productifs et d'applications professionnelles requiert -on l'a dit- un ancrage profond et durable dans un réseau d'innovation associant l'Etat, l'entreprise, les collectivités territoriales, l'université et les centres de recherche. Au sein de cet acteur-réseau, l'université doit jouer le rôle principal en sa qualité de processeur de connaissance fondamentale et théorique que l'économie en général et les entreprises en particulier opérationnalisent en modèles productifs et en systèmes intégrés. La question de la pertinence de la recherche, c'est-à-dire de sa valeur d'usage pour l'économie, est dès lors indissociable de celle ayant trait à la validité des assomptions théoriques et à la robustesse des résultats et des inférences.

Sans s'appesantir, l'examen esquissé des différentes séquences de la recherche en économie et en gestion met en évidence un enchaînement peu vertueux où les faibles apprentissages de base, ajoutés aux vicissitudes du terrain, s'organisent en « simple boucle » (au sens de Argyris et Schön, 1996) conduisant à terme à des situations d'involution de la recherche.

Figure 2 : Le circuit vertueux de la recherche



Références bibliographiques

- AMABLE, B., BARRE, R., BOYER, R., *Les systèmes d'innovation à l'ère de la globalisation*, Paris : Economica, 1997.
- ARGYRIS, C. et SCHON, D. A., *Apprentissage organisationnel*, De Boeck Université, 2002.
- BONACCORSI, A., « Search Regimes and the Industrial Dynamics of Science », *PRIME,* Annual Conference, Manchester, January 6-9, 2005.
- CALLON, M., « Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs en baie de Saint-Brieuc », in *l'Année sociologique*, n° 36, p. 169-208, 1986.
- CHERKAOUI, M., *Rapport d'évaluation de la recherche en sciences sociales et humaines*, Rabat : Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, 2007.
- FORAY, D., *L'économie de la connaissance*, Paris: La Découverte, Coll. « Repères », 2000.
- HIRSCHMAN, A. O., *Exit, Voice and Loyalty*, Cambridge Mass: Harvard University Press, 1970.
- HOLLARD, Michel dir., *Génie industriel : les enjeux économiques*, Grenoble: PUG, 1994.
- KLEICHE DRAY, M. et WAAST, R., *Le Maroc scientifique,* Paris: Publisud, 2008.
- LAREDO, P., « Transformation des 'régimes de recherche' : implications pour les interventions publiques », *La Lettre de la Régulation*, n° 56, Décembre 2006.
- LATOUR, B., *Changer de société, refaire de la sociologie*, Paris: La Découverte, Collection « Armillaire », 2006.
- MALINVAUD, E., *Réexamen de la théorie du chômage*, Paris: Calmann-Lévy, 1980.
- MALINVAUD, E, « Pourquoi les économistes ne font pas de découvertes », *Revue d'économie politique*, n°106 (6), 1996.
- Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche, Scientifique, Direction des Sciences, *Rapport d'activités 2006-2007*.

- SCHLENKER, J.-M., « De quoi manque la recherche fondamentale en France ? », in *Notes*, Paris: La République des Idées, Novembre 2005.
- Secrétariat d'Etat chargé de la recherche scientifique, *Recherche scientifique. Bilan 1998-2002*, 2002.
- WAAST, R., *Evaluation du système de recherche scientifique et technique au Maroc*, Cs. Editions Publisud, Paris, 2008.
- WENGER, E. C. et SYNDER, W. M. (2000), « Des communautés de pratique. Le nouvel horizon organisationnel », in *Le management du savoir en pratique*, Paris: Editions d'organisation, 2003.
- ZEKRI, A., *La problématique de la recherche-développement dans les pays en voie de développement : le cas du Maroc*, thèse de doctorat d'Etat, Université de Lyon, 1991.

Notes de lecture

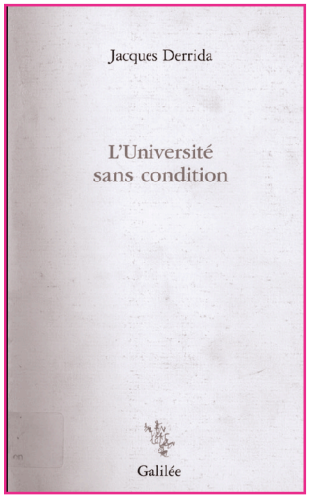
Ali Benmakhlouf | **L'université, lieu du questionnement**

L'université, lieu du questionnement

Ali Benmakhlouf
Université de Nice Sophia Antipolis

« L'université sans condition » signifie, selon Jaques Derrida, que la vie dans ce lieu de production, de transmission et de diffusion de la pensée et du savoir qui est l'université, exige comme condition fondamentale, la jouissance permanente d'une liberté inconditionnelle de questionner, critiquer et proposer. Et c'est en tant qu'espace public d'une « discussion inconditionnelle » que l'université doit s'atteler à la déconstruction des sciences humaines modernes dans le sens où elles représentent « l'héritage d'une théologie à peine sécularisée ».

Jacques Derrida, *L'université sans condition*, Galilée, 2001, 80 p.



Jacques Derrida a prononcé une conférence en 1998 à l'université de Standford en Californie, dans le cadre des *Presidential Lectures*, une conférence qui fut d'abord intitulée : « l'Avenir de la profession ou l'avenir sans condition ».

Le propos du philosophe français associe d'emblée l'université à la liberté, non pas seulement à la « liberté académique », mais à une « liberté inconditionnelle de questionnement et de proposition » (p.11). Le questionnement est une exigence critique qui radicalise les acquis de Kant : il ne s'agit pas seulement de cartographier la raison et l'entendement quant à leurs pouvoirs, il s'agit aussi de trouver un espace critique propre à la question, au sens de la remise en question, mais aussi au sens de ce dont il est. Mais ce que Derrida appelle « le questionnement » ne s'arrête pas là. Il s'agit aussi d'explorer tous les espaces de l'interlocution où la mise en question est recherche de la signification. Il y a aussi la modalité de l'investigation dans ce qui est en question dans la question, le questionnable en somme. On voit que l'espace public qu'est l'université ne consiste pas seulement à accueillir des types de questions selon les différents savoirs constitués mais à accueillir aussi les modalités de la mise en investigation. Autant parler comme le fait le logicien Francis Jaques de « structures interrogatives ». Hannah Arendt disait que « Socrate était amoureux du point d'interrogation ». L'université transforme cet amour en structure. Elle institue la question comme désir de la pensée.

L'accueil du questionnement ne peut avoir lieu, sans une mise à l'écart des présupposés pour que la « réélaboration » que suppose « une discussion inconditionnelle » (p.13) s'inscrive dans un régime qui est celui des « Humanités ». Derrida ne cherche pas à travers ce terme à durcir le propre de l'homme. Bien au contraire, les humanités signifient pour lui assumer l'indéterminé propre à l'homme et le chantier de cet indéterminé n'est ouvert que si est pleinement reconnue l'exigence critique d'une « déconstruction » d'une histoire des humanités et d'une histoire des « axiomes » de celle-ci, autrement dit une déconstruction des principes sur lesquels repose tout humanisme issu de la pratique des Humanités, que cette pratique soit celle de La Renaissance ou celle des Lumières ou de toute autre période ayant promu et thématisé une forme d'humanisme.

Déconstruire l'histoire des humanités dans les universités, c'est s'attaquer à « l'héritage d'une théologie à peine sécularisée » (p.20). Si le fait de professer consiste à déclarer publiquement quelque chose, on ne peut faire

l'économie de la parenté du professorat avec la profession de foi, du savoir de la foi et de la foi au savoir, avec aussi les manières multiples de parler sur le ton oratoire propre au prêche. C'est qu'il y a du performatif dans le fait même de professeur : le professeur fait advenir un événement constitué par son discours, vu qu'il forme à l'esprit critique, à la responsabilité assumée. Il ne se contente pas de constater quelque chose en l'énonçant, il induit avec son discours une forme de réalité. et, comme le disait Michel Foucault, avec ce discours c'est bien « une volonté de vérité » qui est affirmée.

Le professeur a moins un pouvoir qu'une autorité. Il est, selon l'étymologie du mot «autorité» (« *auctoritas* »), «auteur», celui par qui se fait une libération, une émancipation par le savoir dispensé, partagé, puisque le sens du verbe qui est issu du mot «autorité» est bien «augmenter, accroître» (*augere*) : l'*auctor* est celui qui accroît la confiance. Il renvoie à la fois au garant, au conseiller, au fondateur, à «l'auteur». Mais Derrida n'emprunte pas tout à fait cette voie étymologique, qui ne résiste pas non plus à la déconstruction. Comme il ramène l'autorité à la compétence et non à l'idée d'auteur: «Dans le lexique du 'professer', je soulignerai moins l'autorité», écrit-il, « la compétence supposée et l'assurance de la profession et du professeur que, une fois encore, l'engagement à tenir, la déclaration de responsabilité » (p.50). On peut cependant se demander s'il ne retrouve pas avec la notion de responsabilité et d'engagement, les notions de confiance et d'éducation qui sont au cœur de la notion d'autorité.

Ce lieu critique qu'est l'université impose au professeur de poser un regard distancé sur la souveraineté comme forme indivisible du pouvoir. L'espace de l'université n'est pas celui de la souveraineté car c'est un espace qui est orienté vers les alternatives hypothétiques et non vers l'indivisibilité du pouvoir. Les alternatives hypothétiques sont les possibilités laissées ouvertes par chaque événement, mais l'événement n'est pas du type de ce qui assujettit, pas même ne se réduit-il au performatif. Parlant de l'université, Derrida écrit ceci : « Ce lieu, ce sera précisément, ce qui arrive, ce à quoi l'on arrive ou qui nous arrive, l'événement, le lieu de l'avoir - lieu qui se moque du performatif, du pouvoir performatif, comme du constatif. Et cela peut arriver dans et par les Humanités » (p.24).

En somme, il s'agit d'interroger le travail qui s'effectue au sein de l'université, ce travail rapporté à son principe est de part en part modalisé : il se fait selon la modalité du « comme si » et de la modalité de ce qui aurait pu avoir lieu et qui n'a pas lieu, de ce qui pourrait encore avoir lieu et qui n'a pas lieu, de ce qui donc ne saurait se réduire à ce qui a lieu : « je me réfère donc ici à une université qui serait ce qu'elle aurait toujours dû être ou prétendu représenter, c'est-à-dire dès son principe, et en principe, une « chose », « une cause » autonome, inconditionnellement libre dans son institution, dans sa parole, dans son écriture, dans sa pensée » (p.33).

En caractérisant le travail dans l'université par ces modalités de l'événement possible, de l'événement à venir comme un avenir de la raison, Derrida s'éloigne délibérément du modèle qui veut en finir avec le travail. Il cite Jeremy Rifkin qui dans son livre intitulé *La fin du travail*[1], écrit ceci : « La fin du travail s'intéresse aux innovations technologiques et à l'économisme qui nous poussent à l'orée d'un monde sans travailleurs, ou presque » (cité p.55). A voir se développer les instituts supérieurs de technologie et de management, on est en droit de se demander si l'université ne doit pas plus que jamais rappeler la réalité anthropologique du travail et non la fin acceptée de celui-ci, par un « questionnement ».

Nous voilà revenus à la tâche majeure de l'université qui, par la figure de l'humaniste, fournit « une réponse à la question du travail. L'humaniste répond à la question qui lui est posée au sujet du travail. Il se pose comme humaniste dans l'exercice responsable de cette réponse » (p.61) vu que son travail de déconstruction va interroger cette unité de mesure du temps qu'est l'heure.

1 RIFKIN, Jeremy, *The End of Work : The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*, New York: G.P. Putnam's Sons, 1995 ; traduction française par Pierre Rouve. *La fin du travail,* préface de Michel Rocard, La découverte, 1997.

Conditions de publication dans la revue

Procédure d'évaluation des articles

Les articles proposés à la publication dans la revue « **Al-Madrassa Al-Maghribiya** » sont soumis pour lecture à des rapporteurs spécialisés, désignés par le comité de rédaction. Sur la base de l'évaluation établie par ces derniers et des résultats de l'examen, par le comité de rédaction, des articles dont les noms des auteurs sont préalablement supprimés, le directeur de la rédaction fait part à l'auteur de la décision définitive, dans un délai ne dépassant pas les deux mois après la réception du texte.

Rubriques de la revue

La revue « **Al-Madrassa Al-Maghribiya** » comprend deux types d'articles :

- **Les études**, publiées dans le cadre d'un dossier thématique dont le thème est annoncé à l'avance, ou envoyées spontanément par leurs auteurs à la revue et qui peuvent faire l'objet d'une publication dans l'une de ses rubriques, en dehors du dossier principal.

  La taille de ces articles doit se situer entre 30000 et 40000 caractères, y compris les espaces, les marges, les tableaux, les graphiques...

- **Les revues critiques et les comptes rendus** : il s'agit de lectures critiques des nouvelles parutions dans le domaine de spécialisation de la revue ou de commentaires sur les événements et faits saillants dans le domaine de l'éducation et de la formation.

Ces articles, qui doivent faire entre 10000 et 15000 caractères, y compris les espaces et les marges, peuvent concerner un ou plusieurs ouvrages, ou alors un ou plusieurs numéros d'une revue académique, quelle que soit la langue originale de publication. Ils sont tenus de :

- mettre en exergue la problématique abordée par la revue ou le/les ouvrages objets de la revue critique, en veillant à la rapporter au débat scientifique actuel autour de cette question, aux niveaux national et international ;
- éviter d'exposer de manière factuelle le contenu du texte objet de la recension ;
- employer un titre différent de celui du texte originel.

Langue de publication

La langue principale de publication est l'arabe. Il est cependant possible de soumettre des études rédigées dans des langues étrangères (français, anglais ou espagnol).

Traductions

La revue prend en charge la publication de traductions vers l'arabe de textes théoriques essentiels et fondateurs de son domaine de spécialisation, ainsi que d'études analytiques et critiques qui font état d'expériences importantes dans le domaine de l'éducation et de la formation, ou encore, de rapports scientifiques internationaux, régionaux ou nationaux susceptibles d'éclairer les chercheurs, les professionnels et les décideurs en matière de politique éducative.

Nature et présentation des textes

Les textes proposés ne doivent pas avoir précédemment fait l'objet d'une publication sur une autre revue ou un site web, ou d'une communication lors d'un colloque.

Les articles doivent parvenir à la revue sous format électronique (Word 2003/2007) et être accompagnés de leurs références bibliographiques, libellés ainsi :

Nom de l'auteur en majuscules (patronyme, suivi du prénom en miniscule), titre de l'ouvrage ou de l'article (dans ce dernier cas, mettre le titre entre guillemets, suivi du titre de la revue en italique, du numéro et de la date de publication puis du numéro de page. Dans le cas d'un ouvrage, signaler la maison d'édition, le lieu et la date d'édition ainsi que le numéro de page.

Ces références doivent figurer au bas de la page, suivant un ordre séquentiel.

Toute étude doit être accompagnée d'un abstract allant de 6 à 10 lignes, rédigé dans la même langue et présentant le thème principal traité dans l'étude.

Chaque article proposé à la publication doit être accompagné d'un aperçu succinct du parcours scientifique et professionnel de son auteur (fonction, institution d'appartenance, dernières publications). Ces données ne seront cependant pas divulguées pendant la phase d'évaluation des articles.

Prérogatives éditoriales et droits de la revue

Le comité de rédaction se réserve le droit d'introduire toute modification qu'il juge nécessaire sur les textes retenus, avant leur publication. Il peut également, pour des impératifs de qualité éditoriale ou de fluidité de lecture :

- demander à l'auteur d'opérer des ajustements sur l'article avant sa publication ;
- supprimer, modifier ou reformuler quelques paragraphes ;
- changer le titre de l'article ou introduire des sous-titres en cas de besoin.

Ces modifications de forme ne doivent cependant en aucun cas porter sur le fond des articles.

En contrepartie de la publication de son article dans la revue «**Al-Madrassa Al-Maghribiya**», l'auteur abandonne ses droits de propriété intellectuelle partout dans le monde, toutes formes et supports confondus (traduction, publication électronique et sur internet). Des dérogations peuvent cependant être envisagées après obtention d'une autorisation écrite de la revue, de rééditer l'article, à condition de citer la source, à savoir «**Al-Madrassa Al-Maghribiya**».

Si la revue s'impose d'informer les auteurs par écrit de l'acceptation ou du rejet de leur texte, elle n'est pas tenue de justifier sa décision de ne pas publier certains textes et se réserve également le droit de planifier la publication des articles retenus selon le timing qu'elle juge adéquat, conformément à sa stratégie éditoriale.

Rémunération des auteurs

Les auteurs dont les contributions font l'objet d'une publication dans l'une des rubriques de la revue perçoivent des indemnités, qui varient selon le type de contribution (études ou revues critiques et comptes rendus). Ils reçoivent également quatre exemplaires du numéro dans lequel figure leur contribution.

Courrier

Les courriers et contributions peuvent être adressés au secrétariat de rédaction de la revue (Mme. Maryam Loutfi) à l'adresse : almadrassa.almaghribiya@cse.ma

Auteurs ayant contribué à ce numéro

ABDELLATIF, Kamal

Professeur de philosophie et de pensée arabe moderne, Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V, Rabat. Travaux récents : *Les arabes face à la guerre des images,* Ladikia : Dar Al Hiwar, 2008 ; *La pensée philosophique au Maroc,* Le Caire : Edition et diffusion Roya, 2007.

BENADADA, Assia

Professeur d'histoire à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V, Rabat. Travaux récents : *La pensée réformatrice sous le protectorat, à travers l'exemple de Mohamed Ben Lhassan Lhajoui*, Beyrouth : Centre Culturel Arabe, 2003 ; *Analyse de l'ouvrage « Zahr al akam » de Abdelkerim Benmoussa,* Rabat : Imprimeries Al Maarif, 1992.

BENAMOUR, Abdelali

Professeur de sciences économiques et Président du Conseil de la Concurrence. Travaux récents : *Repenser l'école*, Editions ODCE, 2007. *Espérance et volonté*, Editions ODCE, 2004.

BOUHSSAN, Ahmed

Professeur chercheur à la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Université Mohammed V, Rabat. Travaux récents : « La faculté des lettres et des sciences humaines entre vision cognitive et vision fonctionnelle : l'université et l'Etat », actes du colloque «Quel avenir pour les facultés des lettres et des sciences humaines ?», Rabat : Publications de la Faculté des Lettres, 2008 ; Traduction de l'ouvrage de Dan Ross, *Société et résistance dans le sud ouest marocain*, Rabat : Editions Zawiya, 2006.

BENMAKHLOUF, Ali

Professeur de philosophie à l'Université de Nice Sophia Antipolis et membre de la Commission nationale française d'éthique. Travaux récents : *Montaigne*, Paris : Les Belles lettres, 2008 ; *Frege, le nécessaire et le superflu*, Paris : J. Vrin, 2002.

BOUROIA, Rahma

Professeur de sociologie et Présidente de l'Université Hassan II – Mohammédia. Travaux récents : *Les problématiques de la société marocaine à l'épreuve du changement*, Mohammédia : Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2004; *Vers une sociologie de l'Université*, Mohammédia : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, 2003.

EL AOUFI, Noureddine

Professeur de sciences économiques à l'Université Mohammed V-Agdal, Rabat et directeur de la revue *Critique économique.* Travaux récents : *Les jeunes, mode d'emploi : chômage et employabilité au Maroc,* Rabat : Economie Critique, 2008 (avec M. Bensaid) ; *Economie des organisations: tendances actuelles* (avec M. Bensaid et M. Hollard), Rabat : Economie Critique, 2007 .

JANJAR, Mohamed Sghir

Chercheur, directeur adjoint de la Fondation du Roi Abdul-Aziz Al Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines. Travaux récents : *Le politique et le religieux dans le domaine islamique* (traduction vers l'arabe), Editions Prologues, 2008. « La figure d'Abraham : Clé du dialogue islamo-chrétien dans la pensée de L. Massignon» *in Parole donnée : L .Massignon et le Maroc*, Publications de la Fondation du Roi Abdul-Aziz, 2008.

KHROUZ, Driss

Professeur de sciences économiques, Université Mohammed V, Rabat et Directeur de la Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc. Travaux récents :
« Le processus de Barcelone : dix ans après, quelles perspectives ? », In *l'Annuaire de la Méditerranée*, Rabat : Publications GERM, 2005 ; «Le développement local et l'économie solidaire à l'épreuve de la mondialisation», *Direction*, Casablanca : Publications de la Fondation du Roi Abdul-Aziz Al-Saoud pour les Etudes Islamiques et les Sciences Humaines, 2003.

MOUADDIB, Noureddine

Professeur à l'Université de Nantes (France) et chef du projet « Université internationale de Rabat ».

MOUDDEN, Abdelhay

Professeur de sciences politiques, de sociologie politique et de relations internationales, Faculté de droit, Université Mohammed V, Rabat. Travaux récents: «Du choix consensuel à la démocratisation », *Revue Perspectives*, n° 75, 2007 ; «La violence politique dans le Maroc indépendant du protectorat à l'indépendance: problématique actuelle», Rabat : Publications de la Faculté des Lettres et des Sciences Humaines, Rabat, 2006.

MUSSELIN, Christine

Directrice de Recherche au Centre National de Recherche Scientifique et directrice du Centre de Sociologie des Organisations. Travaux récents : *Les Universitaires*, La Découverte, 2008 ; *Le marché des universités*, Presses de sciences Po, 2005.

TAMER, Bachir

Professeur à la Faculté des Sciences de l'Education, Université Mohammed V, Rabat et titulaire de la Chaire UNESCO d'éducation des adultes et de lutte contre l'analphabétisme. Travaux récents : *Histoire du Maroc : du milieu du 19ème siècle à 1912*, Publications du Centre d'Etudes Arabes, 2001.

VELTZ, Pierre

Chercheur et ancien directeur de l'Ecole Nationale des Ponts et Chaussées. Travaux récents : *La grande transition : la France dans le monde qui vient*, Seuil, 2008 ; *Faut-il sauver les grandes écoles* ? Presses de Sciences Po, 2007.

Table ronde

« Université et Société »

Rabat, le 16 octobre 2009

Organisée par Al-Madrassa Al-Maghribiya, cette table ronde s'est articulée autour de trois interventions (en langue française) suivies d'un débat (en langue arabe) :

- **L'université : dynamique interne et rapports avec la société marocaine,** Abdelali Benamour
- **L'université et son environnement,** Driss Khrouz
- **L'université et la production du savoir face à la concurrence des systèmes universitaires internationaux,** Noureddine Mouaddib

Ont participé au débat :

Amina AOUCHAR, Abdelali BENAMOUR, Moustapha BENCHEIKH, Ahmed BOUHSSANE, Ahmed BOUKOUSS, Rahma BOURQIA, Mohamed DOUKKALI, Mohammed EL AYADI, Mohamed Sghir JANJAR, Driss KHROUZ, Salma MAADANI, Mohamed MELOUK, Noureddine MOUADDIB.

L'Université : dynamique interne et rapports à la société marocaine

Abdelali Benamour
Enseignant chercheur, Président du Conseil de la Concurrence

L'université a de tous temps joué un rôle moteur dans le fonctionnement des sociétés et leur devenir, de même qu'elle en a toujours été le reflet. Cette dynamique se constate aussi bien au niveau de ses finalités qu'en ce qui concerne les moyens mis en œuvre pour atteindre les objectifs fixés. Avant d'examiner ces éléments dans le cadre des universités contemporaines et de faire ressortir les spécificités de l'université marocaine, il serait utile de donner un aperçu historique sur l'évolution de l'université à travers l'histoire.

I. Aperçu historique de l'évolution du système universitaire jusqu'à l'époque contemporaine

Les liens entre Université et Société, ou plus exactement entre l'éducation et son environnement social, ne se limitent pas à l'époque contemporaine. Déjà, dans l'antiquité, particulièrement chez les grecs, on réfléchissait sur la manière de former la jeunesse pour la préparer à construire l'avenir à partir d'un esprit teint d'humanisme, de rationalisme et de goût pour les arts. Mais cette formation dans les écoles de philosophie, de sciences et de médecine restait élitiste et s'adressait particulièrement aux jeunes hommes avec comme objectif le pouvoir et comme fondements l'excellence individuelle et le relativisme contre toutes les idées absolues. Au même moment, le système confiait l'éducation des enfants aux femmes et aux esclaves.

Cette logique allait continuer sous l'Empire Romain avec cependant, pour la formation des enfants, des pédagogues recrutés dans le milieu de la noblesse en plus des esclaves et une organisation plus structurée de l'école qui prépare à des niveaux supérieurs comparables à ce qui se passait chez les grecs.

Que dire alors pour résumer cette période antique sinon que si les objectifs de l'éducation étaient relativement clairs, il n'en est pas de même du modèle organisationnel.

Cette situation va perdurer avec le christianisme qui devient religion d'Etat de l'Empire Romain en 392 et qui avait besoin en tant que religion savante, des écoles en question. D'ailleurs, avec l'effondrement de l'Empire d'Occident, l'Eglise a dû prendre en main cette formation destinée désormais à l'éducation religieuse. C'est ainsi qu'on va assister progressivement, notamment à partir du 12ème siècle, à la naissance d'universités médiévales issues des écoles ecclésiastiques. Les enseignements prodigués durant tout le Moyen Age relèvent généralement de quatre facultés : Arts, théologie, droit et médecine.

Cette relation étroite entre l'université et la société à travers la religion va caractériser également le monde arabo-musulman avec peut-être le passage au stade universitaire à des époques plus avancées comme c'est le cas pour la Qaraouiyine dont la création remonte au 9ème siècle et bien d'autres institutions.

L'université à connotation religieuse dispose donc d'objectifs et de moyens organisationnels plus clairs et va se développer durant plusieurs siècles. Elle va cependant connaître une certaine décadence à partir du 17ème siècle. Le coup de grâce va lui être porté par la révolution française qui lui reproche sa dépendance à l'égard de l'église, sa dimension conservatrice et porteuse de privilèges. On supprime alors les universités et on les remplace par de grandes écoles ayant un caractère professionnalisant et dépendant de l'Etat.

Cette tendance va être renforcée avec Napoléon qui créa en 1806 une université impériale pour tout l'Empire, fédérant sous la coupe des pouvoirs publics, tout le système éducatif, de la petite école au supérieur, et axée sur la théologie, le droit, la médecine, les lettres et les sciences. Parallèlement à l'université qui forme pour le savoir, on renforce le rôle des grandes écoles

destinées à former les hauts commis de l'Etat et les cadres supérieurs de la société. Ainsi, aussi bien les objectifs que le modèle organisationnel se précisent.

Cependant, l'université dans sa forme contemporaine va en fait accompagner l'avènement de trois faits historiques déterminants : l'émergence des Etats-nations, la consécration du système capitaliste avec la révolution industrielle et le renforcement du système démocratique. C'est ainsi, et à titre d'exemple, que le système éducatif français va se préciser avec J. Ferry dès la fin du 19ème siècle. Il est désormais structuré en enseignement fondamental obligatoire, enseignement secondaire essentiellement préparatoire et enseignement supérieur au sein de l'université.

Au Maroc, pour des considérations objectives historiques et liées à la colonisation, l'étape de l'émergence de l'université n'a été franchie qu'après l'indépendance avec une reprise partielle du système français à deux étages couvrant d'une part l'université, d'autre part les grandes écoles.

Se posent alors deux questions majeures : quelles finalités sociales pour l'université contemporaine et quels moyens sont mis en œuvre aussi bien en termes sociaux qu'en termes de dynamique interne, pour atteindre les objectifs ? Quelle réflexion sur l'expérience marocaine ?

II. Finalités sociales et dynamique interne de l'université contemporaine

Lorsqu'on se penche sur la raison d'être du système universitaire dans les sociétés contemporaines, le premier élément qui émerge a trait à l'intérêt que représente l'université pour la société et vice-versa. Il s'agit donc d'une dimension macro-sociale.

Cependant, avec le développement du système capitaliste et la globalisation des économies, l'ordre individuel a pris énormément d'importance au côté

de l'ordre social dans la compréhension du système. Se pose alors la question de l'intérêt de l'université pour l'individu et en retour, le rôle de ce dernier. Il s'agit donc d'une dimension micro-sociétale.

Concernant d'abord la portée macro-sociale de l'université, force est de constater qu'elle se décline sur plusieurs volets. Il s'agit d'abord de la contribution au renforcement de la société de la connaissance par la recherche et l'innovation. Il s'agit également de la réponse aux besoins d'encadrement de la société, dimension économique et dimension socio-culturelle comprises. Le troisième volet concerne l'émergence d'une éducation citoyenne en mesure d'assurer une synthèse positive entre défis économiques et défis culturels, entre éthique et productivité. Il importe enfin de comprendre que si l'université doit répondre aux besoins de la société, elle doit également générer les ressorts des changements qui s'imposent.

Quant à la dimension micro-sociétale du rôle de l'université, force est de constater que l'argument de plus en plus ressenti a trait à la préparation au monde du travail. Ceci dit, si cette préparation nécessite des formations de compétence appropriées, il faut souligner que l'Université est faite également pour assurer, à travers les dimensions culturelle et relationnelle qu'elle procure, l'épanouissement de la personne à côté de la dimension utilitariste. D'ailleurs, la jonction entre la compétence, le savoir et l'épanouissement personnel constitue le meilleur garant de la mobilité sociale, fondement de toute démocratie.

Telles sont les finalités fondamentales de l'université dans les sociétés contemporaines à démocratie avancée. Pour atteindre ces objectifs, tout un processus de maturation et de dynamique interne a été progressivement initié.

C'est ainsi que des avancées substantielles ont été réalisées aussi bien sur le plan des valeurs qu'en ce qui concerne le modèle organisationnel, particulièrement les questions de l'encadrement, de l'évaluation et de l'ouverture linguistique, et par rapport enfin à la problématique de financement.

Concernant d'abord les valeurs, force est de constater qu'un consensus sociétal s'est progressivement forgé sur la primauté de la dimension universelle des grandes questions sociétales, particulièrement en ce qui concerne la démocratie, l'économie de marché régulée et la laïcité ou du moins certaines formes de sécularité, c'est-à-dire de séparation entre le politique et le religieux.

Par rapport au modèle organisationnel, la tendance générale est à l'autonomie, avec cependant une tendance interne forte dans certaines sociétés démocratiques à accompagner ce mouvement par la mise en place de Conseils d'Administration opérationnels, ce qui évite que, sous couvert de démocratie interne, on n'aboutisse à des dérives de gestion.

Concernant toujours le modèle managérial, l'organisation des systèmes universitaires contemporains semble reposer, à l'exception de certaines expériences particulières, sur la tendance à la mise en place d'universités à taille humaine fondées sur la synthèse entre compétence et savoir et non sur la distinction institutionnelle entre universités et grandes écoles comme c'est le cas en France. De même qu'on semble s'orienter vers une certaine généralisation de la sélection à l'entrée, un encadrement de valeur évalué en permanence sur ses capacités pédagogiques et ses travaux de recherche ainsi que sur une ouverture en termes linguistiques qui fait que l'anglais devient progressivement non seulement une langue enseignée, mais également une langue d'enseignement.

Parallèlement à la question organisationnelle, émerge la problématique de financement du système. Les besoins d'un enseignement supérieur de qualité sont grandissants et les moyens budgétaires publics ne sont pas sans limites.

Dès lors, plusieurs choix sont en présence. On peut d'abord penser au budget de l'Etat avec comme principe la gratuité de l'enseignement supérieur. Dans ce cas, peut-on toujours disposer des moyens nécessaires ? De même, sur le plan éthique, peut-on payer les études toujours plus chères des élites par tous les contribuables quelle que soit leur classe sociale ?

La deuxième solution envisagée consiste à rendre payantes les études supérieures et à prévoir des bourses de mérite pour les étudiants économiquement fragiles afin d'assurer l'égalité des chances.

Dans ce cas, on soulève souvent la difficulté de sélection des méritants et la réponse suivant laquelle les Etats d'aujourd'hui qui ne sont plus opérationnels dans les processus productifs doivent au moins savoir, par une régulation judicieuse, distinguer les méritants des non méritants.

Devant la difficulté, certaines expériences optent pour des solutions médianes allant de l'instauration de simples droits d'inscription comme c'est le cas en Allemagne et de plus en plus en France, à la production de services payants et au recours aux donations exonérées d'impôt et utilisées dans des placements financiers comme c'est le cas par exemple de l'Université Harvard qui, outre le fait que les études soient payantes, dispose d'actifs capitalistiques qui dépassent les vingt milliards de dollars.

III. L'expérience marocaine en matière de dynamique interne face aux finalités sociales de l'Université

Lorsqu'on se penche sur l'histoire de l'université marocaine dans sa forme contemporaine, on constate que durant les deux premières décennies qui ont suivi sa création, elle a joué un rôle déterminant aussi bien au niveau de l'émergence d'une certaine conscience citoyenne qu'en ce qui concerne la mobilité sociale et l'offre d'un encadrement de qualité. Ces résultats ont été obtenus malgré son jeune âge et un certain déficit au niveau de la conceptualisation de ses objectifs et de ses moyens. Les observateurs semblent attribuer ce succès relatif aussi bien au bon niveau des étudiants qui provenaient d'un enseignement général correct, qu'à leur faible nombre et à la qualité, la motivation et la disponibilité de l'encadrement.

Ceci dit, la situation a vite changé dans la mesure où l'université, malgré quelques sursauts de qualité enregistrés depuis quelques années, semble ne plus remplir son rôle quant à ses finalités sociales. Personne ne peut

soutenir objectivement, qu'à l'exception de quelques ilots d'excellence, que l'université joue un rôle déterminant dans l'émergence d'une société du savoir et de la connaissance par la recherche et l'innovation.

Que dire alors de la réponse aux besoins d'encadrement de la société sinon qu'il y a un déficit qualitatif et quantitatif majeur au moment où des milliers de diplômés, refusés par l'infrastructure socio-économique, connaissent un chômage lourd et de longue durée à l'exception des diplômés des grandes écoles et de quelques licences professionnalisées. Quant à l'éducation à la citoyenneté positive et active, tout le monde semble s'accorder pour reconnaître le déficit patent en la matière. Il faut reconnaître que le profil de la grande majorité des lauréats de l'enseignement supérieur connaît un déficit de compétence, de savoir et d'épanouissement personnel. Comment, dans ces conditions, peut-on parler de mobilité sociale ? On est donc loin de la situation positive qui a prévalu au lendemain de l'indépendance.

Cette nouvelle donne semble découler de la conjonction de nombreux facteurs négatifs portant sur la question organisationnelle, la problématique du financement et les difficultés d'émergence de valeurs communes.

Bien que le nombre d'étudiants et de lauréats de l'enseignement supérieur soit inférieur aux normes internationales, nos universités sont hypertrophiées et souffrent fondamentalement des déficiences de leur organisation. Sous couvert de démocratisation, on semble laisser libre cour à un enseignement supérieur à trois vitesses : les universités étrangères et l'enseignement privé pour les nantis ; les grandes écoles ouvertes par voie de sélection à une certaine proportion des meilleurs en raison des déficiences de moyens et des difficultés d'encadrement ; et l'Université pour les masses d'étudiants issus des milieux populaires. Sous prétexte de démocratie, l'accès y est quasiment libre, indépendamment des niveaux intellectuels des intéressés ; l'hypertrophie aboutit à mettre en place un enseignement médiocre, ce qui entraîne, au pire une grande déperdition en cours de route et au mieux un diplôme pour une minorité dont un faible nombre s'avère de niveau correct et une majorité destinée à grandir les rangs des diplômés chômeurs. Evidemment, il existe des ilots de qualité et des volontés de bien faire,

mais les conditions générales font que l'enseignement reste globalement de qualité médiocre.

Ajoutons à cela le fait que les étudiants qui intègrent l'université proviennent d'un enseignement général posant problème aussi bien au niveau de sa qualité scientifique que d'une arabisation rapide mal assimilée. En effet, parmi les blocages aux solutions réformatrices, figure la problématique linguistique. Au moment où sur le plan mondial, outre les langues nationales, on semble s'orienter vers une ouverture substantielle sur le plan linguistique, notamment sur l'anglais qui devient progressivement langue enseignée et langue d'enseignement, on semble hésiter à franchir le pas vers un bilinguisme qui n'enlève rien à la primauté de la langue nationale, langue qui a d'ailleurs besoin d'être enrichie et ouverte sur nos dialectes, les apports des langues étrangères et la dimension scientifique.

La problématique organisationnelle touche par ailleurs l'encadrement. Le problème se pose d'abord au niveau d'un management qui couvre des compétences certaines, mais qui est souvent mal motivé et en difficulté d'action en raison, d'une part, de la quasi absence d'autonomie, d'autre part, d'une démocratisation mal conçue des structures universitaires. La déficience majeure concerne l'enseignant lui-même parce que l'université ne permet pas de former des profils en qualité et en quantité suffisants, en raison de la fuite de beaucoup de compétences, de l'absence de formation continue et de la non disponibilité de bureaux de travail et de moyens didactiques. On peut même dire qu'elle commence à reproduire la médiocrité même au niveau du profil de certains enseignants. Quant au dernier blocage, il concerne le statut actuel de l'enseignant qui ouvre la voie à des débordements négatifs nombreux dont on peut citer, d'une part l'organisation du timing qui ne couvre pas de façon précise la répartition sur l'enseignement, l'encadrement, la recherche et le conseil libre ; d'autre part, le déficit en matière d'évaluation.

Parallèlement aux questions organisationnelles, l'université marocaine n'arrive pas à résoudre le problème de sa contribution interne au financement du système. On semble vivre un blocage mental et politique contre toute forme

de financement de l'enseignement supérieur autre que le financement par le budget de l'Etat. Comment s'étonner alors de la pauvreté et du manque de moyens didactiques de nos universités ?

Enfin, n'oublions pas la question des valeurs qui sous-tend tout bon système universitaire. Au moment où le monde s'oriente vers l'universalité, l'économie de marché régulée, la démocratie et la séparation entre le religieux et le politique, on semble tergiverser encore sur la manière de prendre en considération nos spécificités alors que la logique des choses voudrait que l'on s'inscrive dans les choix universels auxquels la civilisation arabo-musulmane a contribué tout en faisant de nos spécificités positives revisitées un moyen de contribuer à l'évolution de l'universel.

En conclusion, on pourrait donc dire que la situation actuelle n'incite pas à l'optimisme dans la mesure où, malgré des efforts certains en la matière, on n'a pas pu définir jusqu'à présent, ni une vision claire, ni une stratégie cohérente, ni des moyens opérationnels pour réformer notre université. C'est ainsi qu'on n'est arrivé, ni à déterminer sans consensus obscurs et mous, des finalités claires pour notre système éducatif d'une façon générale et notre université de manière particulière, ni à prendre conscience des moyens à mettre en œuvre pour atteindre les objectifs. Des bonnes volontés existent certes au niveau des dirigeants et de la structure, mais elles butent sur un conservatisme quasi généralisé.

Il est donc grand temps de réagir afin de mettre en œuvre une véritable réforme de l'université et de sortir des carcans de conservatisme qui touche la quasi-totalité des acteurs afin de commencer à définir les finalités sociales de notre université et des dynamiques de changement internes qui s'imposent.

L'université et son environnement

Driss KHROUZ
Enseignant chercheur, directeur de la Bibliothèque Nationale du Royaume du Maroc

Driss Khrouz analyse l'évolution des relations de l'université marocaine avec son environnement socio-économique. Il y décèle deux grandes phases : celle qui va jusqu'à la fin des années 1980 et qui a été marquée par l'essor du système universitaire marocain en interaction avec les grandes mutations économiques, politiques et sociales du pays. La seconde phase débute avec les années 1990 et a été celle de l'échec d'un enseignement universitaire déconnecté de son environnement local et de l'évolution du monde. L'université est une institution centrale dans toute société. Plurielle, multidisciplinaire, l'université est composée de plusieurs pôles et de plusieurs administrations.

Les missions de l'université sont en général les mêmes dans tous les pays. C'est leur traduction en politiques et en mesures opérationnelles qui change d'un pays à un autre et d'une époque à une autre.

Au Maroc, l'université «au sens large du terme en y incluant les écoles supérieures rattachées à des ministères et l'enseignement supérieur privé» connaît une vitalité, somme toute importante ; et vit des paradoxes notables.

Au terme d'une dizaine d'années après l'indépendance, le Maroc a pu mettre en place un ensemble d'établissements, dans l'urgence et l'euphorie des années soixante. Ils étaient localisés à Rabat, pour l'essentiel et à Fès pour deux d'entre eux (Faculté des Lettres et Sciences Humaines et Université Al Qarawiyine).

Si le Maroc a pu, et seulement en cinquante ans, former des cadres et des compétences dans tous les domaines du savoir, c'est bien grâce à l'université marocaine en grande partie. Collée à l'évolution politique du Maroc, l'université a bien épousé les contours des grandes mutations que connaît la société. Elle en est l'une des expressions les plus significatives, tant dans les bonnes performances que dans les échecs et les insuffisances.

Sans revenir sur les détails des différentes réformes qu'a connues l'université, ni sur l'impact des mutations politiques et financières du pays sur son fonctionnement, il est important de cadrer de façon succincte la dynamique qui a fait de l'université ce qu'elle est. C'est le prélude à une esquisse des grandes questions qui déterminent les interactions avec son environnement.

1- Une université sous tutelle et sans dynamique propre : grandeurs et décadences d'une université assujettie

Jusqu'à la fin des années 1980, l'université marocaine était au centre des grandes mutations économiques, politiques et sociales du pays.

Institution par excellence de promotion des dirigeants politiques, financiers et économiques, elle a bien assuré la reproduction des élites et approvisionné l'administration, les établissements publics et l'enseignement en cadres et en fonctionnaires.

Elle était aussi, jusqu'à l'insolence, un espace de confrontations idéologiques, politiques, syndicales et sociétales entre les différentes forces en mouvement dans la société. Les luttes politiques et syndicales se sont déplacées brutalement après 1965 du champ politique dans l'université qui devient une caisse de résonnance des oppositions idéologiques et doctrinales entre Etat et forces d'opposition et entre les différentes factions par syndicalismes interposés.

L'une des raisons qui ont porté préjudice à l'université est probablement le caractère excessif de ces enjeux souvent incompréhensibles pour la majorité des familles des étudiants et même des enseignants. Ce lourd tribut a considérablement facilité la tâche de l'Etat pour marginaliser l'université de masse et discréditer l'engagement politique dans son ensemble jusqu'en 1998.

Le large accès des jeunes issus des couches moyennes et populaires et du monde rural au début des années soixante dix a consacré un grand élan d'ouverture, puis un repli qualitatif qui a bien marqué cette dichotomie entre enseignement de masse et enseignement *numerus clausus*.

Les années 1960-1985, étaient caractérisées par un élan considérable de l'université, où une offre nouvelle correspondait à des besoins nouveaux. Le très faible niveau d'alphabétisation de la population, le très faible taux de scolarisation, la part considérable de la population rurale dans les variables démographiques et spatiales, expliquent en grande partie l'accès réduit de la majorité des jeunes marocaines et marocains à l'enseignement en général et à l'université en particulier.

Les inégalités sociales, la faiblesse des revenus et les conditions difficiles de vie et de bien-être des populations ainsi que l'enclavement des deux tiers du territoire ont largement contribué à l'exclusion de la majorité des marocains de l'université.

Il n'est pas étonnant de constater alors que l'université ait pu permettre aux enfants des familles qui ont su se mettre en position de leaders politiques depuis l'épuisement du protectorat après la seconde guerre mondiale, de prendre la commande des leviers financiers, économiques, diplomatiques et politiques du pays.

A partir du début des années soixante dix et surtout avec le développement considérable de l'économie administrative impulsée par le plan quinquennal (1973-1978), l'Etat a assigné de nouvelles missions à l'université.

L'accélération de la marocanisation de l'encadrement administratif et pédagogique en a été le détonateur. La modernisation, l'extension et la restructuration totale des administrations territoriales du ministère de l'intérieur, des forces armées royales, de l'administration publique et de l'enseignement en sont devenus les principaux débouchés. Le rôle des entreprises et des établissements publics et les services extérieurs des administrations centrales ont considérablement renforcé la place de l'université et la crédibilité de ses lauréats.

Cette période est donc celle d'un élan fantastique de l'université dont les lauréats ont bel et bien assuré le fonctionnement de toutes les institutions de l'Etat, de l'entreprise et de la société jusqu'à la fin des années quatre vingt.

La marocanisation de l'économie décidée en 1973, qui a assuré des rentes fabuleuses en foncier, en commerces et en positionnement aux familles urbaines et rurales dominantes, a permis le recyclage des cadres des établissements publics vers le secteur privé dont la CGEM apparaissait jusqu'il y a une dizaine d'années comme une expression organique et biologique fidèle de cette déviation.

Si procès d'université il y a, il ne peut pas se faire sur la base d'affirmations cantatrices et de condamnations irrévocables.

La réforme de 1974 qui a créé les conseils d'établissement, les départements et a permis la revalorisation des carrières et des salaires des enseignants du supérieur, a permis une émulation considérable qui a bien porté l'université pendant cette période de grandeur et de légitimité de l'institution et de celles et ceux qui la servent.

La mobilisation des enseignants a permis un encadrement pédagogique et scientifique des établissements. C'est la seule période où les chefs de département et les bureaux des départements élus par leurs pairs avaient pu coordonner entre années, entre matières, établir des critères et des

indicateurs de performance, de recrutement et d'évaluation. La qualité de l'enseignement s'en est trouvée améliorée.

L'arabisation telle qu'elle est pratiquée, avec récitations, dictées, absence d'esprit d'analyse, ventes de polycopiées et encadrement laxiste de diplômes d'études supérieures et de doctorats, telle qu'elle a cours dans certains établissements de masse, a contribué à fissurer l'homogénéité méthodologique scientifique et pédagogique de l'enseignement et à promouvoir l'esprit métaphysique au détriment de la science et de la raison. De même que l'arabisation de l'enseignement secondaire en rupture avec des passerelles vers le supérieur a aggravé le fossé et a totalement rompu les cursus de formation et les curricula.

Au lieu de tirer la société et le savoir vers le mieux à travers les meilleures expériences et performances, l'université s'est laissée enfermer -et de façon ostentatoire depuis 1977- dans cette retraditionalistion pathologiquement identitaire de la pratique culturelle, scientifique, sociétale et religieuse.

Les problèmes de l'université en général et des facultés d'accès libre et illimité en particulier se sont aggravés dès la fin des années soixante-dix et la mise en place des mesures des programmes d'ajustements structurels.

L'inflation, le poids du nombre des inscrits, l'indigence de l'encadrement, des bibliothèques et le chômage des diplômés ont considérablement détérioré l'image de l'université et sa place dans la société.

2- L'échec annoncé de l'enseignement déconnecté de son environnement

À partir des années 1990 se met en place un enseignement à deux logiques, à deux vitesses. En fait, ce sont des enseignements différents, des cultures différentes, des débouchés différents et des clientèles différentes qui évoluent parallèlement dans l'ignorance totale les uns des autres. Cela dépasse largement la seule problématique de l'adéquation entre formation et emploi.

Sans prétendre faire l'inventaire des grandes questions qui expliquent cette rupture de confiance entre l'université et son environnement, il est utile d'en interroger les plus importantes.

Toutes ces questions sont analysées, connues et débattues. Depuis que la « Charte nationale de l'éducation et de la formation » a permis de faire un diagnostic complet, objectif et posé de l'échec des systèmes de l'enseignement, la réforme essaie de se mettre en place. L'autonomie de l'université, le système LMD, l'ouverture de l'université sur le monde économique et sur l'extérieur sont les leviers des politiques qui se mettent en place.

Les évaluations faites sur les mises en œuvres des réformes depuis 2000 montrent des avancées notables mais toujours bloquées par des insuffisances et des limites structurelles importantes.

L'université reste bloquée, entres autres, par son hétérogénéité. Bien sûr qu'elle ne peut transmettre le savoir pur, le savoir pour le savoir. Elle est l'institution par excellence de transmission des savoirs, des connaissances encyclopédiques et spécialisées. Elle propose les fondements de la culture et de l'économie du savoir. Et dès qu'elle accepte d'accueillir un étudiant, elle s'engage à lui donner une formation sérieuse, ouverte, utile et opportune. C'est en cela qu'il n'y a pas d'opposition entre la logique de la production–transmission des savoirs et celle des marchés de l'emploi. Cela suppose de la part de l'université une remise en cause totale de ses méthodes de formation de ses cadres et de ses étudiants.

Dans une mondialisation de plus en plus portée par l'économie des savoirs, de la recherche, de hautes technologies des services de haut niveau (culturels, industriels, financiers et de loisirs), l'université ne peut plus continuer à évoluer en ignorant les mutations de son environnement immédiat et lointain. Les savoirs ne valent que par leur capacité à former, à construire l'intelligence, l'esprit critique et l'adaptation aux milieux sociaux et à leurs changements. Aussi, l'innovation, la flexibilité, l'adaptabilité sont-elles au cœur des missions de l'université.

Au Maroc, tout changement est lent, mal préparé, mal assimilé et il est souvent combattu. Le refus du changement est souvent occulté par des habitudes, des conforts et des fermetures d'horizons.

C'est à l'université de donner aux étudiants les moyens de leur réussite, et c'est à l'entreprise et au marché de donner des compléments de formation et d'insertion. Les formules sont connues. Les expériences et l'excellence sont tangibles.

Autant les responsabilités de l'université sont grandes et les engagements vis-à-vis de son environnement mal compris, autant l'environnement a la partie facile en considérant que « tout est de la faute de l'université et des enseignants ».

L'autonomie de l'université doit être totale et globale. Elle signifie de s'assurer de la réussite de son projet et de ses missions avec les autres acteurs concernés dans des perspectives complémentaires et convergentes.

Les personnalités du monde économique et institutionnel n'ont pratiquement jamais siégé dans les conseils des établissements comme le prévoient les textes de lois. Certains avancent que les débats syndicaux, les querelles de clochers et le manque de vision stratégique qui dominent les sessions de ces conseils sont une perte de temps pour eux. Ces arguments, sûrement sincères, ne sont pas suffisants. Il ne faut pas en rester là. Seule une pratique professionnelle et une évaluation de ces instances pour en réformer le fonctionnement peut leur permettre de mieux associer le monde de la décision économique et managériale.

Le texte réglementant l'appel à candidature pour la présidence de l'université prévoit la possibilité pour des personnes non universitaires de grande compétence de présenter un projet d'établissement. Malgré le montant élevé des rémunérations du président de l'université, une seule candidature a osé postuler, elle n'a pas été retenue.

Ni l'OFPPT, ni les entreprises ne conçoivent de contribuer à créer les liens nécessaires pour des adéquations vertueuses entre formation et emploi. Sous-encadrés et habitués aux facilités et aux rentes, une partie des entreprises surfent sur la pente douce. Puisque l'offre est excédentaire sur le marché de l'emploi, on choisit, on marchande et on n'arrête pas de critiquer... Toutefois certains profils de formation et non des moindres sont insuffisants notamment en finance, en commerce international, en droit des affaires, en droit de la propriété intellectuelle et industrielle, en nanotechnologies, en économie verte, en robotique, en logistique, en informatique, en médecine de pointe. Quand des candidats existent, les diplômes de l'université manquent, pour leur majorité, d'esprit d'initiative, d'autonomie, d'ouverture et d'innovation. Dans un grand nombre d'établissements, que ce soit les grandes écoles, des instituts spécialisés, des laboratoires de recherche d'ingénierie et de conseils, des groupes d'études et des chercheurs compétents, des chercheurs travaillent consciencieusement et leurs performances sont encourageantes. Cela dénote bien du sérieux, des compétences de ces chercheurs et d'une partie des composantes de l'université. Par ailleurs, les entreprises et les institutions qui leurs passent des commandes et qui les sollicitent pour leurs expertises, ont bien intégré l'importance des intérêts mutuels bien compris.

Nier ces réalités revient à jeter l'anathème sur des chercheurs et des professeurs qui ont fait leurs preuves par la qualité de leurs publications – y compris dans des podiums - la qualité de leurs enseignements et le respect de leur institution et de leurs étudiants.

Pour une vision stratégique d'une université d'excellence portée par la mondialisation, ceci n'est pas suffisant. L'université marocaine reste à la marge des grands réseaux de financements et d'implications dans les choix et les centres de décisions qui déterminent les leviers et la masse critique de l'interaction vertueuse avec son environnement.

L'enseignement supérieur privé tel qu'il commence à se développer et à se concevoir est un grand atout pour le Maroc. Il peut stimuler des réseaux de coopération dans les programmes enseignés, dans les mises en place

de laboratoires partagés et dans les meilleures pratiques de stages et de formations-insertions. La mise en concurrence des deux logiques et des deux approches peut, si elle est bien régulée, créer des passerelles pour la diffusion des pratiques d'excellence.

Certaines conditions doivent être remplies dans ce sens :

- Que l'enseignement privé soit de haute teneur et puisse assurer le transfert des meilleurs savoir-faire et savoir-être vers la société.
- Qu'il ne contribue pas à aggraver les inégalités sociales et de chances entre les citoyens.
- Que le ministère de tutelle assure efficacement le contrôle des programmes, des cursus et le respect des cahiers de charge pour offrir des débouchés permanents, stables et adéquats aux jeunes marocains.
- Que toute autorisation d'exercer accordée à un établissement en vertu d'un cahier de charges sérieux et prospectif soit assortie de l'engagement de l'Etat à garantir l'équivalence avec les mêmes diplômes délivrés par l'université publique. La bonne gouvernance ne consiste pas à autoriser des établissements à assurer des formations et à ne pas reconnaître leurs diplômes, mais à les suivre, les évaluer, leur donner les mêmes droits et les mêmes devoirs que les autres ; c'est cela la justice sociale et l'exigence citoyenne.

Le chômage des diplômés a constitué une onde négative dont a pâti lourdement l'université. Des centaines de jeunes ; souvent issus de milieux sociaux défavorisés et formés dans les universités de masse, ont ainsi contribué, à côté de l'énorme échec scolaire en général, au discrédit de l'enseignement. Les recrutements en catastrophe, sans véritable politique d'insertion et de formation de ces jeunes, n'ont fait que brouiller les images. Les manifestations des associations des chômeurs, les promesses de conjoncture non tenues et les recrutements sous pression n'ont fait qu'accentuer cette déconnexion entre l'université et son environnement. Et cela continue !

La chute du niveau des enseignants et des étudiants, notamment en culture encyclopédique, en langues et en méthodologie d'analyse et de travail et en esprit de responsabilité, a poussé l'entreprise à recruter ses ressources humaines dans les grandes écoles, chez les lauréats formés à l'étranger et dans l'enseignement privé.

Démobilisés, happés par le consulting et assommés par le quotidien et la routine de pédagogies désuètes, une partie des universitaires, certes minoritaires mais trop visibles et stigmatisés, ont gravement endommagé la réputation et l'image de l'université.

Laissée à elle-même, l'université se remet difficilement de cette image négative. Le départ volontaire qui a vidé l'université d'une grande partie des compétences qui l'ont portée et qui ont le plus capitalisé en relations de recherches et de contacts avec l'environnement, est une grave erreur politique et déontologique. Le comble de l'hérésie est de continuer à considérer cette improvisation comme un cas de bonne gouvernance.

Sous encadrée, sous équipée, démotivée, l'université marocaine n'a plus que peu de compétences qui y croient et qui sont aptes à développer les dimensions positives des réformes en cours et des nouvelles ressources mises à sa disposition.

Il est souvent facile de casser des liens de confiance et de travail en partenariat dans des réseaux de complicité et d'interaction, il est plus difficile, plus complexe et plus laborieux de les restaurer.

Données bibliographiques récentes

- Conseil Supérieur de l'Enseignement, *Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation au titre de l'année 2008*, volumes 1 à 4.
- Ministère de l'Education Nationale de l'Enseignement Supérieur de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, *Actes de la rencontre nationale sur la recherche scientifique et technologique – Savoir et innovation, notre voie vers l'avenir*, Mars 2006.
- Centre National pour la Recherche Scientifique et Technique (CNRST), *Projet d'établissement* ; « Bilan 2004-2008 et Perspectives 2009-2012 ».
- Haut Commissariat au Plan, *Prospective Maroc 2030* ; « Croissance économique et développement humain ; Eléments pour une planification stratégique 2007-2015 » ; « Eveil aux problématiques du Maroc de 2030 » ; « Quelle économie-monde ? Environnement géostratégique et économique » ; « La société marocaine ; Permanences, changements et enjeux pour l'avenir ».
- Académie Hassan II des sciences et techniques, « Pour une relance de la recherche scientifique et technique au service du développement du Maroc », 2009.
- Association Marocaine pour la qualité de l'Enseignement, *Rapport sur la qualité du système d'éducation et de formation au Maroc*, 2008.
- CHERKAOUI, Mohamed, Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique ; *Rapport de Synthèse*, Mars 2009.
- MUSSELIN, Christine ; «Vers un marché international de l'enseignement supérieur?» ; in *Critique internationale*, n°39, Presses de Sciences Po., Avril-Juin 2008.
- GIBERT, Pierre, *Retour sur les origines* ; « Universités : vers quelle autonomie? », in *Esprit*, Décembre 2007.
- GUIGOU, J.L., *Rapport à l'attention de Monsieur Luc FERRY, Ministre de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche et Monsieur Dominique VILLEPIN, Ministre des Affaires Etrangères*, 6 Août 2003.
- ATTALI, J. (sous présidence), *Rapport de la commission pour la libération de la croissance française*, La documentation Française, 2008.

L'Université et la production du savoir face à la concurrence des systèmes universitaires internationaux

Noureddine Mouaddib
Enseignant chercheur à l'Université de Nantes,
Porteur du projet de l'Université Internationale de Rabat

L'intervention de Noureddine Mouaddib met l'accent sur les performances des universités étrangères, notamment en Europe et aux USA, ainsi que sur les critères de mesure et d'évaluation de telles performances. L'auteur y formule également quelques recommandations susceptibles de permettre aux universités marocaines de développer durablement leur compétitivité nationale et internationale.

En ce début de millénaire, plusieurs études montrent l'importance cruciale de l'Université dans le développement économique et sociétal des pays. Il devient alors évident que l'investissement en capital humain et dans le savoir engagent la destinée des nations. En effet :

- Une croissance économique durable ne peut être fondée seulement sur l'exploitation des matières premières ou de la main-d'œuvre bon marché, mais sur la capacité à innover, à créer et à développer des compétences capables de réagir aux mutations de plus en plus rapides, qu'elles soient technologiques, naturelles ou sociétales ;

- L'importance des progrès de la science a démontré son utilité dans la lutte contre la pauvreté. Il suffit de constater, par exemple, l'augmentation des rendements en agriculture qui n'a été possible que grâce au savoir et à la connaissance scientifique.

On pourrait ainsi poursuivre l'argumentaire de la nécessité de développer le savoir pour faire face aux multiples défis auxquels le monde est aujourd'hui confronté : les mutations climatiques ; l'apparition de nouvelles maladies,

l'augmentation de la population mondiale, l'accélération des mutations technologiques, etc.

L'importance de l'Université dans la croissance et la compétitivité

Le « Rapport sur le Développement dans le monde 1998/1999 », publié par la Banque Mondiale, a permis de comparer deux pays, la Corée et le Ghana, au même niveau de développement économique à la fin des années 50. Au moment de leur indépendance, ces deux pays ont évolué très différemment et l'écart de développement économique entre eux est devenu très important. La raison fondamentale de cet écart si marqué est à attribuer à la formation et à l'utilisation du savoir et de la connaissance comme véhicule de développement et de croissance. La stratégie mise en place par la Corée, et avant elle par le Japon, pour atteindre leur niveau de développement se résume en trois points : i) former des ressources humaines qualifiées, ii) copier la technologie étrangère, iii) capitaliser sur les expériences et développer un savoir-faire, iv) développer peu à peu ses propres produits, v) et enfin, innover et mettre en place des structures de R&D. Les résultats de cette stratégie sont nombreux : Hyundai, Samsung, etc. Une telle stratégie a été accompagnée par une réforme de l'enseignement supérieur et par la mise en place de formations innovantes et tournées vers les besoins de l'entreprise.

Après avoir été pendant longtemps reléguée au second plan, l'Université a connu un intérêt croissant de la part des pouvoirs publics de plusieurs pays industrialisés. Cet intérêt est motivé par l'importance du savoir et de la connaissance dans la compétitivité et la croissance des économies. Ainsi, les budgets consacrés aux universités a connu lors des trente dernières années des augmentations importantes pour atteindre 3% des PIB de certains pays industrialisés.

Par ailleurs, chaque année, près de 2 millions d'étudiants jouent « l'Auberge espagnole » et génèrent 3%, soit environ 30 milliards de dollars, du commerce international des services. Les pays bénéficiaires de cette manne financière

sont, par ordre décroissant : Les Etats-Unis d'Amérique, le Royaume-Uni, l'Allemagne, la France, l'Australie et le Japon. Ils attirent entre la moitié et les deux tiers des étudiants effectuant une période d'études à l'étranger.

L'Université, producteur de savoir et de connaissance, est devenue ainsi un enjeu stratégique et économique pour plusieurs pays industrialisés, comme les Etats-Unis ou l'Europe qui, face aux pays émergents comme l'Inde, la Chine ou le Brésil, ne devront leur compétitivité économique qu'à leur capacité d'innover et d'avoir une université productive et d'excellence.

L'évaluation des performances des universités et leur classement : une nécessité dans un contexte de mondialisation de l'Education

Le célèbre classement de l'université de JIAO TONG de Shanghai (voir ci-dessous le tableau des critères utilisés) a créé un électrochoc dans plusieurs pays, comme la France qui a vu sa première université classée, Université Pierre et Marie Curie, figurant à la 45ème place. On peut toujours débattre des critères utilisés par ce classement, il en ressort néanmoins, quelques constats intéressants :

- Les pays les plus performants sont ceux qui allient un niveau de financement élevé à une gouvernance autonome des universités académiques ;
- L'autonomie accrue dans le domaine immobilier n'est pas associée à une meilleure performance académique ;
- La recherche est un facteur déterminant dans la performance des universités ;
- Certains pays dont le système universitaire est dominé par le secteur public (Suisse, Suède) obtiennent d'excellents rangs dans le classement, tandis que d'autres pays sont très performants (Royaume-Uni) avec une plus grande proportion d'universités privées, des droits d'inscription plus élevés et une sélectivité plus forte des étudiants.

Classement Academique International Des Universites (Arwu)

Etabli Par L'universite Jiao Tong De Shanghai

CRITERES ET PONDERATIONS

Critère	Précisions sur la source de l'indicateur	Indicateur	Poids
Qualité de l'éducation	**Anciens étudiants ayant reçus un prix Nobel ou la Médaille Fields**	Les anciens étudiants sont définis comme ceux ayant reçu un diplôme de l'institution. Des pondérations sont appliquées en fonction de la date d'obtention du diplôme : plus le diplôme est récent, plus il lui est attribué un poids élevé. Les prix Nobel sont décernés depuis 1901 en médecine, physique, chimie, littérature et pour la paix ; depuis 1968 en économie. La médaille Fields, créée en 1936, est décernée tous les 4 ans par le congrès mondial des mathématiciens. Elle récompense au plus 4 spécialistes en mathématiques, considérés comme promis à un brillant avenir.	10%
Qualité des enseignants	**Membres de l'équipe universitaire ayant reçu un pris Nobel ou la Médaille Fields** **Nombre de «Chercheurs les plus cités » dans 21 domaines de recherche**	Critère évalué à la date où le prix est décerné. Seuls sont pris en compte les prix Nobel de physique, chimie, médecine et économie, ainsi que la médaille Fields pour les mathématiques. Des pondérations sont attribuées en fonction de la date d'obtention du prix : plus le prix est récent, plus la pondération est élevée. Le classement international des «Chercheurs les plus cités » (http://www.isihighlycited.com/) est établi par l'ISI (Institut for Scientific Information [1]) dans 21 domaines de recherche relevant des sciences de la vie, de la médecine, de la physique, de l'ingénierie et des sciences sociales.	20% 20%

	Articles publiés dans « Nature » et « Science »	Nombre d'articles publiés dans ces 2 revues entre 2002 et 2006. Des pondérations sont appliquées en fonction de l'ordre des auteurs. Pour les institutions spécialisées dans les sciences humaines et sociales, ce critère n'est pas pris en compte et son poids est redistribué sur les autres critères.	20%
	Articles référencés au niveau international	Nombre total d'articles identifiés par l'ISI dans les périodiques considérés comme faisant référence. Ces articles sont répertoriés dans deux bases bibliographiques : - Science citation index-expanded (SCIE) dans le domaine scientifique ; - Social science citation index (SSCI) pour les sciences sociales, une pondération de 2 est accordée aux articles publiés dans ce domaine.	20%
Taille de l'institution	**Résultats académiques rapportés à la taille de l'institution**	Ce critère permet de pondérer les performances mesurées par les autres indicateurs, en fonction de la taille de l'institution, mesurée en termes d'emplois équivalents temps-plein (lorsque cette information est disponible).	10%
Total			**100%**

[1] L'ISI est issu de *Thomson scientific*, qui appartient à Thomson-Reuters (leader mondial dans le domaine de l'information). *L'ISI web of Knowledge* (http://www.isiwebofknowledge.com/) est le spécialiste international du référencement des publications dans le domaine de la recherche. Tableau extrait du rapport N°442, Sénat français.

Les variables corrélées positivement à la performance universitaire dans le classement de Shanghai sont (Source : Arghion, 2007) :

- La taille de l'université mesurée en nombre d'étudiants ;
- L'âge de l'université ;
- Le budget par étudiant ;
- L'autonomie budgétaire ;
- La liberté de recrutement ;
- La liberté de fixation des salaires.

Au vu de ces critères, l'université marocaine parait mal outillée pour concurrencer les systèmes universitaires internationaux.

Toutefois, l'avènement des réformes entamées au Maroc depuis la loi 01-00, et plus récemment le Plan d'Urgence suivi de la signature des contrats programmes avec les 17 universités du pays, offrent des opportunités sans précédent pour un système universitaire performant, bénéficiant d'une autonomie de gouvernance et d'un financement élevé.

De plus, les différents projets structurants (plan d'urgence, plan vert, plan Energie, etc) ont permis d'identifier les profils génériques des ressources humaines nécessaires pour accompagner plusieurs secteurs d'activité explicités ci-dessous (tableau extrait du pacte national de l'émergence industrielle) :

Secteurs	Managers	Ingénieurs	Techniciens	Opérateurs / assimilés	TOTAL
Offshoring	1000	3000	10500	55500	**70000**
Automobile	1500	7000	29000	32500	**70000**
Aéronautique et spatial	300	1900	3000	9800	**15000**
Electronique	200	1400	2700	4700	**9000**
Textile et cuire	300	2000	5700	24000	**32000**
Agroalimentaire	500	500	8500	14500	**24000**
	3800	**15800**	**59400**	**141000**	

Ainsi, l'université marocaine dispose de l'expression du besoin du secteur économique et de la garantie de l'employabilité de ses diplômés. Plusieurs universités ont saisi l'opportunité et anticipé la demande par la création de formations professionnalisantes (licence et master professionnels) dont on peut évaluer aujourd'hui le résultat. Cette opportunité s'accompagne d'un défi majeur, celui de la flexibilité et de la souplesse de l'Université pour réagir à l'évolution parfois rapide du marché de l'emploi, désormais essentielles pour renforcer et fidéliser les liens avec les partenaires économiques.

Naturellement, le développement durable de l'université et sa compétitivité nationale, voire internationale, passent d'abord par une recherche d'excellence, qui visiblement est le point noir de l'Université marocaine d'aujourd'hui. En effet, le facteur d'impact des publications des chercheurs marocains reste très faible ainsi que le nombre de publications par enseignant–chercheur. Ce constat est une opportunité pour restructurer la recherche universitaire en fédérant les synergies et les moyens.

En guise de conclusion, je soumets quelques modestes idées pour contribuer au débat sur le sujet :

Fédérer les synergies : regrouper les chercheurs et créer la masse critique pour prétendre à une visibilité au moins régionale. Le regroupement permet l'économie d'échelle (mutualisation des moyens), l'émulation et la stimulation entre chercheurs, la pluridisciplinarité, etc. A l'instar d'autres pays comme la Chine ou Singapour où plusieurs universités ont fusionné pour atteindre des masses critiques et une visibilité internationale, les établissements d'enseignement supérieur devraient suivre cette voie qui a fait ses preuves. Le projet du PRES entre les universités Mohammed V Agdal et Souissi s'inscrit dans cette logique et montre l'exemple.

Fédérer les moyens : le financement manque de coordination et d'optimisation par la multiplication des canaux de financement (l'Académie Hassan II des Sciences et Techniques, le CNRST, le Ministère de l'industrie, le Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur de la

Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique, etc). La création d'une seule agence de moyens, à l'instar de la NSF américaine ou de l'ANR française, éviterait le saupoudrage des moyens et permettrait de définir une politique de recherche claire avec des axes prioritaires.

Evaluer et classer : la réussite de la réforme de l'Université marocaine passe par un système d'évaluation spécifique pour la recherche et l'enseignement supérieur, à l'instar de l'ARES en France ou de l'ANVUR en Italie. Il permettrait d'avoir des repères communs pour comparer les universités marocaines entre elles et d'établir un classement qui doit être rendu public. L'évaluation doit passer en revue la gouvernance, les formations, les activités de recherche, et le personnel enseignant-chercheur et administratif. Les universités marocaines pourraient solliciter les accréditations internationales pour une meilleure visibilité de leurs diplômes.

Libérer le recrutement : parmi les points communs des meilleures universités mondiales, on trouve la sélection des étudiants à l'entrée et la liberté de fixation de salaires des enseignants- chercheurs et de modulation de leur enseignement. Ces deux points sont fondamentaux pour attirer les meilleurs enseignants-chercheurs et les meilleurs étudiants. L'intégration du second point donnerait la possibilité aux universités marocaines d'attirer la diaspora académique pour l'accompagner dans ce défi mondial de production du savoir et de la connaissance. Plusieurs pays ont eu recours à leur diaspora académique, comme Israël ou plus récemment la Chine qui dépense actuellement des millions de dollars pour recruter des universitaires chinois ou sino-américains de renommée internationale, formés à l'étranger, et pour construire des laboratoires de recherche de pointe.

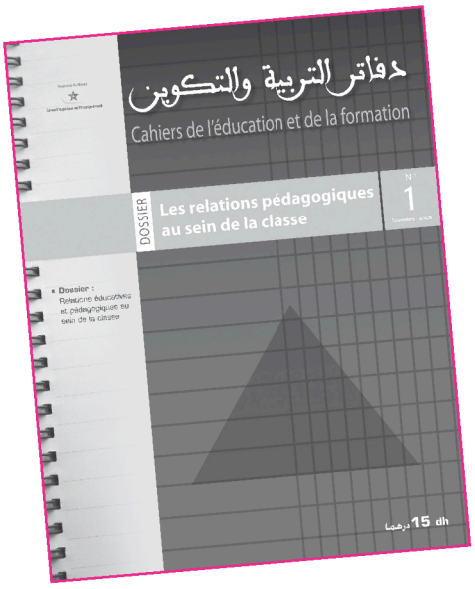
ملف العدد الثالث

المدرسة واللغات

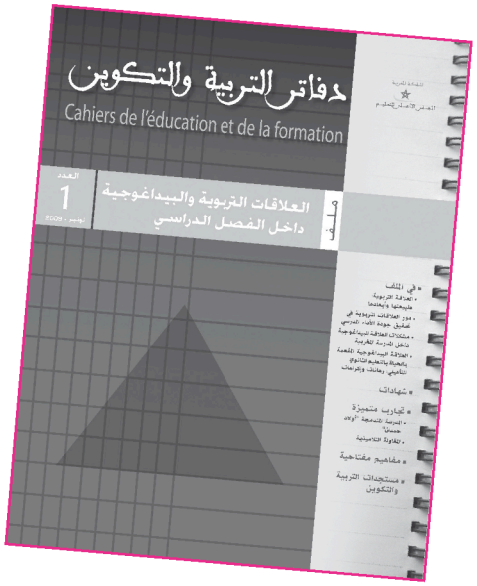
Thème du numéro 3

L'école et les langues

Parrution récente du Conseil Supérieur de l'Enseignement



صدر حديثا عن المجلس الأعلى للتعليم



Al-Madrassa Al-Maghribiya

Directeur responsable
Abdellatif EL MOUDNI

Directeur de rédaction
Mohamed Sghir JANJAR

Comité de rédaction
Hamani AKEFLI, Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID, Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Noureddine EL AOUFI, Abdellatif EL MOUDNI, Driss KHROUZ, Mohammed MELOUK, Mustapha MESSNAOUI, EL Bachir TAMER

Comité scientifique
Hamani AKEFLI, Abdelhamid AKKAR, Abdelali BENAMOUR, Driss BEN SAID, Mohamed BERDOUZI, Ahmed BOUKOUS, Rahma BOURQIA, Khadija CHAKIR, Abdesslam CHEDDADI, Mohamed DOUKKALI, Noureddine EL AOUFI, Abderrahmane El MOUDDEN, Abdellatif EL MOUDNI, Mohamed GUESSOUS, Driss KHROUZ, Amina LEMRINI OUAHABI, Mohammed MELOUK, Mustapha MESSNAOUI, Abdelaziz MEZIANE BELFKIH, Abdelhay MOUDDEN, Moubarak RABI, El Bachir TAMER, Mohamed TOZY

Secrétaire de rédaction
Maryam LOUTFI

Editeur
Conseil Supérieur de l'Enseignement

Rédaction, administration et abonnements
Conseil Supérieur de l'Enseignement, Complexe administratif de la Fondation Mohammed VI des Œuvres Sociales de l'Education-Formation, Aile A2, Avenue Allal El Fassi, Madinat Al Irfane-Rabat. B.P. 6536, Rabat-Instituts
Tel : 05 37 77 44 25
Fax : 05 37 77 46 12
E-mail : almadrassa.almaghribiya@cse.ma
Site web : www.cse.ma

Conception, réalisation et impression
USG

Distribution
Sapress

Les opinions développées dans la revue n'expriment pas forcément sa position officielle et n'engagent la responsabilité que de leurs auteurs

المدرسة المغربية

Al-Madrassa Al-Maghribiya

N° 2 Décembre - 2009

DOSSIER

Université & société

Etudes

- Vers une sociologie de l'université marocaine
- Les limites du régime de recherche national: cas de la discipline économique
- Thèses universitaires marocaines : 1956-2007 : étude bibliométrique

Entretien avec Abdelhay Moudden

- L'Université marocaine entre héritage du passé et défis futurs

Table ronde

- Dynamique interne de l'Université marocaine
- L'université et son environnement socio-économique
- L'université marocaine face à la concurrence des systèmes universitaires internationaux

35 dh درهما