المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵙⴳⵎⵉⵍ ⴰⵎⴰⵣⵡⴰⵔ ⵏ ⵜⵙⴳⵎⵉⵔⵜ ⴷ ⵜⵙⵡⵉⵔⵉ ⴷ ⵜⵙⵓⵎⵎⵉ ⴰⵎⴰⵏⵓⴰⵔ
Conseil Supérieur de l'Education, de la Formation et de la Recherche Scientifique

الهيئة الوطنية لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي
INSTANCE NATIONALE D'ÉVALUATION DU SYSTÈME D'ÉDUCATION, DE FORMATION ET DE RECHERCHE SCIENTIFIQUE

التعليم العالي بالمغرب

فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح

التقرير القطاعي

2018

التعليم العالي بالمغرب

فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح

الإيداع القانوني : 2018MO4924
ردمك : 978-9920-785-04-4

المحتويات

■ كلمة شكر 5
■ تقديم 5
■ المنهجية 7
■ الفصل الأول. مكونات التعليم العالي وتجانسها 9
1 .مكونات متعددة بوزن ديموغرافي متباين 9
1. 1 . مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة 9
2. 1 . التكوين المهني بعد البكالوريا 11
3. 1 . التعليم العالي الخاص : من المؤسسة الواحدة إلى الجامعة 12
2 .التعليم العالي : نظام غير متجانس وبدون جسور 14
3 . انشطار وتراتبية نظامين : نظام الولوج المفتوح ونظام الولوج المحدود 16
■ الفصل الثاني. مردودية التعليم الجامعي ذي الولوج المفتوح 18
1 . الولوج المفتوح وأداء الإجازات الأساسية : دراسة حالة ثلاث جامعات 18
1. 1 . تتبع أفواج الإجازة 18
2. 1 . نتائج تتبع أفواج الطلبة ما بين 2007-08 و2012-13 20
3. 1 . ملخص تتبع أفواج دراسة الحالة 22
4. 1 . الخصائص الرئيسية للمسجلين الجدد ومواصفات الحاصلين على شهادة الإجازة الأساسية في المدة القانونية ، فوج 2012-13 22
2 . تتبع أفواج الماستر 22
3 . المردودية وتكلفة الانقطاع : حالة فوج 2012-13 بالإجازة الأساسية في الجامعات الثلاث 24
■ الفصل الثالث. الإصلاح البيداغوجي والسياسة العمومية 26
1 . الإصلاحات المنجزة ما بين سنتي 1997 و2014 26
1. 1 . الإصلاحات والتقويمات المتتالية 26
2. 1 . إصلاح سنة 1997 إصلاح غير مكتمل 27
3. 1 . الإصلاح الفعلي : 2001-2004 27
4. 1 . تقويم إجرائي سنة 2009 لمواكبة البرنامج الاستعجالي 28
5. 1 . مراجعة سنة 2014 : مجرد مراجعة تقنية 29
2 . أي إقرارات بخصوص الإصلاحات والتقويمات الممتدة ما بين سنتي 1997 و2014؟ 30
■ الفصل الرابع. فلسفة إصلاح نظام إجازة -ماستر - دكتوراه والفعالية 32
1 . فلسفة الإصلاح بواسطة نظام إجازة - ماستر - دكتوراه 32
2 . نظام إجازة - ماستر - دكتوراه بعد خمس عشرة سنة من تطبيقه 33
1. 2 . المكتسبات الإجمالية للإصلاح المرتبطة بنظام إجازة-ماستر-دكتوراه 33
2. 2 . مكتسبات تنظيمية وبيداغوجية 34
3. 2 . التلقي الإيجابي للإصلاح من طرف الطلبة 34
3 . نظام إجازة-ماستر-دكتوراه على محك صعوبات التطبيق 34
1. 3 . سياسة أقل جرأة لدعم الإصلاح 35
2. 3 . نظام جديد استدركه النظام القديم : التنظيم والممارسات 37
3. 3 . سيولة نظام إجازة - ماستر - دكتوراه : إجازة في متناول أعداد كبيرة مقابل ماستر محدود العدد 38
4. 3 . تقييم معارف الطلبة : عودة تدريجية إلى نظام الامتحانات القديم 39
5. 3 . بعض نواقص التعليم المدرسي تتنقل إلى التعليم العالي 39
6. 3 . حدود مهننة مسالك الإجازات والماستر في الولوج المفتوح 41
■ الفصل الخامس. الإكراهات البنيوية 43
1 . الاكتظاظ لا يعني توسيع التعليم العالي 43
2 . نقص مؤكد للتأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المفتوح 43
3 . البنية التحتية : اختلال بين الطاقة الاستيعابية وأعداد الطلبة 46
4 . الميزانية وتكلفة الطالب (ة) 47
1. 4 . تطور الميزانيات 47
2. 4 . تطور تكلفة التسيير بالنسبة لكل طالب(ة) 49

■ الفصل السادس. الدعم الاجتماعي والثقافي للطلبة 51
1 . مسألة الاستهداف ومفهوم «الاستحقاق الاجتماعي» 51
2 . المجهود المالي والزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة 51
3 . الأنشطة الثقافية والرياضية الموازية 54
■ الفصل السابع. الحكامة، وقيادة الإصلاحات 55
1 . تقدم من خلال القانون 00 .01 55
2 . البرنامج الاستعجالي 2009-2012 : فترة وجيزة للعمل بالتعاقد والقيادة بالمؤشرات 56
3 . استقلالية الجامعة غير مكتملة 56
4 . حكامة الجامعة : نتائج التقييم الوطني 57
5 . الإصلاح ومشاريع تنمية الجامعات 61
6 . قيادة بنظام إعلامي غير متحكم فيه 61
7 . غياب مخطط رقمي مهيكل للتعليم العالي 63
■ الفصل الثامن. هيئة التدريس 65
1 . ديمغرافية الأساتذة الباحثين 65
1 .1 . معطيات استيعادية 65
2 .1 . هرم السن 67
3 .1 . تحليل بنية الإطارات 68
4 .1 . تطور أعداد الأساتذة الباحثين حسب نمط ولوج المؤسسة 69
2 . الأساتذة والإصلاح 69
1 .2 . الأساتذة وتزايد أعداد الطلبة ، ومستلزمات الإصلاح والمهنة 69
2 .2 . النصوص التنظيمية ومهام الأساتذة الباحثين 70
3 .2 . تنوع المهام الناتج عن تحول المهنة 70
4 .2 . التدريس والتعلمات : وجهة نظر الطلبة 71
3 . نمط توظيف الأساتذة والمساءلة 72
1 .3 . نمط التوظيف 72
2 .3 . التقييم والمساءلة الأكاديمية 74
3 .3 . الممارسات الدولية لتقييم الأساتذة الجامعيين 75
4 . الأساتذة الباحثون : عماد نجاح الإصلاح 75
■ الفصل التاسع. رهانات وتحديات لاكتساب الفعالية والنجاعة 77
1 . رهانات التعليم العالي 77
2 . تحديات يواجهها التعليم العالي 78
1 .2 . إقرار تجانس التعليم العالي 78
2 .2 . إقرار حكامة استباقية وقائمة على المساءلة 78
3 .2 . العمل على تثمين جودة التكوينات في نظام الولوج المفتوح 79
4 .2 . إتمام إصلاح نظام إجازة-ماستر-دكتوراه عبر إنجاح أساسياته 79
5 .2 . المطالبة بالتميز كيفما كان التخصص 81
6 .2 . اعتبار التكنولوجيا الرقمية رافعة للتحول الكبير بالجامعات 81
7 .2 . سياسة عمومية واضحة اتجاه الموارد البشرية 82
8 .2 . الارتقاء بالمساءلة الأكاديمية وتثمين هيئة التدريس من خلال نمط التوظيف والتقييم الذاتي 83
9 .2 . مواءمة متطلبات الأداء مع تحديات التدويل 84
10 .2 . تحدي التمويل : كيف يمكن تنويع واستدامة الموارد؟ 85
■ خاتمة عامة 87
■ لائحة المراجع 89
■ النصوص القانونية والتنظيمية المذكورة في التقرير 93
■ الملاحق 98

كلمة شكر

لم يكن لهذا التقييم أن ينجز ويرى النور لولا المساهمة القيمة لعدة أشخاص ومؤسسات.

وبهذه المناسبة، نتوجه بخالص شكرنا، أولا للسيد محمد أبو صلاح الكاتب العام لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي ولكل مساعديه، ونخص بالذكر، السادة المديرين محمد الطاهري، ويوسف لوليدي، والسادة عبد الرزاق بنساكة، وعبد الرحمان العثماني ورضوان أسد وعبد الكريم عفيف لدعمهم لعملنا من خلال توفير المعطيات والإحصائيات الخاصة بالتعليم العالي بالمغرب. كما نخص بالشكر السادة رؤساء الجامعات على تعاونهم ودعمهم لمشاريع الهيئة.

كما نتوجه بالشكر والامتنان لكل العمداء والمديرين والأساتذة الباحثين الذين شاركوا في ورشة التفكير بتاريخ 21 شتنبر 2017 وقدموا لنا بسخاء تجاربهم وخبراتهم المهمة وأدلوا لنا بتقديراتهم للحياة الجامعية على المستوى البيداغوجي وكذلك على مستوى الحكامة وبيئة الأحياء الجامعية.

ونشكر كذلك الأستاذ محمد عبد ربي على العمل الذي قام به بكل مهنية من خلال قيادة 12 مجموعة بؤرية مع الطلبة بجامعتين مغربيتين.

كما نتوجه كذلك بالشكر الجزيل للسيدات فضيلة كايو وليا اينونغمان من البنك الدولي–مكتب المغرب العربي، لمساهمتهما القيمة في مشاركة وتبادل المعطيات الخاصة بالبحث الوطني حول الحكامة الجامعية.

وأخيرا وليس آخرا، نتقدم بالشكر الخالص لكل أعضاء المجلس الذين ساهموا في إغناء هذا التقييم من خلال نقاشاتهم وتعليقاتهم وتوصياتهم خلال اجتماعات المكتب وخلال الدورة العامة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتاريخ 16 يوليوز 2018.

رحمة بورقية

مديرة الهيئة الوطنية للتقييم

تقديم

يشكل التعليم العالي الذي يوجد في قمة هرم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي أحد أعمدة تنمية البلاد، لأنه يحمل مشروع تكوين الشباب وإنتاج المعرفة الأكاديمية، كما أنه مطالب بالإجابة عن الأسئلة التي تطرحها الرهانات المجتمعية والتحديات في سياق عولمة التربية والتكوين والبحث.

لقد حققت الجامعة المغربية، منذ إقرار القانون 01.00[1]، تطورا هاما بخصوص عرض التكوين؛ وذلك بفضل مبادرات حميدة ومجددة تجلت أساسا في التوسيع الهائل للبنيات التحتية، وهو ما يشهد عليه إحداث جامعات جديدة، والانفتاح على التجارب الدولية بفعل الشراكات العديدة التي انخرط فيها العديد من الأساتذة الباحثين من أجل إقرار حركية وتبادلات الطلبة والباحثين على المستوى الدولي. وزيادة على ذلك، رافق هذا المجهود مضاعفة المنح بغرض دمقرطة التعليم العالي. وقد استوجبت هذه التحولات جميعها، انخراطا مستمرا للمسؤولين عن هذا النظام للارتقاء بالإصلاحات وترسيخها.

وبالرغم من هذه المجهودات المبذولة، فإن التعليم العالي، يجد نفسه مطالبا أكثر فأكثر بالإجابة على طلب اجتماعي ملح ومتعدد. ويتجلى أهم مطلب في تأكيد الحاجة إلى عرض للتكوين الجيد، يمكن خريجي الجامعات من كل المؤهلات الضرورية لمواجهة الحياة النشيطة وسوق الشغل. لذلك، تمثلت المهمة الأولى للتعليم العالي في تمكين خريجي الجامعات من الكفايات التي تيسر الارتقاء لهم ولمجتمعهم.

يستقبل التعليم العالي أجيالا متتالية من الطلبة من أجل تهييئهم للحياة النشيطة. وبالمقابل، يشعر هؤلاء الشباب، وبشكل مشروع، بالقلق والارتياب المواكبين لمرورهم بالجامعة ولعيشهم أجواءها، وترقبهم لتكوين يشكل مصدرا «لمهارة العيش»، ويسمح لهم لاحقا بالولوج «لرفاهية العيش».

ففي بلد سائر نحو النمو، يقتضي التقدم الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، التوفر على تعليم عال، ينتج كفاءات ويمكّن من مؤهلات ملائمة، ويكوّن شبابا متعلمين بشكل كبير من أجل تحمل المسؤولية داخل مقاولات مختلف القطاعات الاقتصادية، وأيضا داخل مؤسسات الخدمة العمومية.

وبالفعل، فإن الموظفين والأطر والتقنيين، الذين يتحملون مسؤوليات حاسمة في القطاعين، الخاص والعام، ويتخذون القرارات اللازمة للسير الجيد للدولة، هم خريجو التعليم العالي. كما ينتج هذا التعليم العالي، المثقفين والباحثين المساهمين بالضرورة في تطوير الثقافة والمعرفة، وبشكل أوسع، المجتمع برمته. فالتعليم العالي مطالب بقوة، بإرساء نموذج للتنمية الدامجة التي تيسر تكافؤ الفرص وتدعم دمقرطة البلاد. وباختصار، إن التعليم العالي مطالب بوضع أسس مجتمع المعرفة.

لقد أصبح التعليم العالي، في سياق العولمة التي أججت المنافسة بين الاقتصاديات الوطنية، يواجه متطلبات المنافسة الدولية التي تقتضي تكوين متخرجين بمواصفات عالية الجودة، والإحاطة بالتحديات الحاسمة، خصوصا بالنسبة لبلد سائر في طريق النمو مثل المغرب.

إن الأداء العام للتعليم العالي يتسم بالضرورة بتعدد الأبعاد، ما دام يراهن على تطور موارده البشرية وجودة حكامته ودقة تمويله وعرضه التكويني، وكذلك فعالية[2] نماذجه البيداغوجية. وفي هذا الإطار، فإن إصلاح 2003، المتمثل في إقرار نموذج إجازة – ماستر – دكتوراه الذي تعبأ لإنجازه المسؤولون الجامعيون والأساتذة الباحثون، يثير حاليا العديد من التساؤلات التي تتعلق أساسا بفعالية تنزيل هذا الإصلاح، ومدى تلاؤمه مع مَقصده الأصلي. فالحماس الذي ساد عند انطلاقه، فتر مع مرور الوقت، ليفسح المجال أمام تراجع مؤكد، وغياب تعبئة صريحة؛ والحال أن ترسيخ هذا الإصلاح المقترن بنظام إجازة – ماستر – دكتوراه، والذي أوصت به الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، يتطلب نفسا طويلا من أجل دعم التجديد المتواصل للنموذج البيداغوجي الذي وجب أن يقوم على مكتسبات التقدم الهام الذي شهدته أنظمة التعليم العالي في العالم، وأن يستفيد من مساهمات الثورة التكنولوجية، وآفاق اقتصاد أضحى يتأسس أكثر فأكثر على المعرفة.

وتستدعي وضعية التعليم العالي تقييما يسمح بتقدير تماسك مكونات نظامه، ومستويات مردودية الجامعة في مكونها الخاص بالولوج المفتوح، ومساهمة نماذجه البيداغوجية، وتنوع التكوينات الجيدة وملاءمة التمويل، وانخراط ومساهمة مختلف الأطراف المتدخلة فيه، وأخيرا فعالية حكامته.

1. وهو القانون الصادر سنة 2000 والمنظم للتعليم العالي

2. يقصد بالفعالية درجة تحقيق نشاط أو مشروع أو برنامج معين للأهداف التي حددت له (اليونيسكو 1998)

ومعلوم أنه لم ينجز أي تقييم شمولي على المستوى الوطني، منذ تطبيق نظام إجازة – ماستر – دكتوراه، للتعرف على مكتسباته وتحديد النواقص والصعوبات التي برزت خلال فترة التطبيق، خصوصا داخل المؤسسات ذات الولوج المفتوح. وإذا كانت بعض التقييمات قد تمت خلال هذه الفترة الطويلة، بموازاة مع تغيير الوزراء المكلفين بالقطاع، فإنها لم تقدم مع ذلك رؤية شاملة في مستوى تطلعات المجتمع المغربي، سواء من حيث التشخيص أو من حيث الاستشراف المستقبلي.

فبعد أكثر من خمس عشرة سنة من تطبيق الإصلاح الرئيسي المنصوص عليه في القانون 01.00، أصبح من اللازم إنجاز تقييم شمولي لنظام التعليم العالي، مع التركيز على النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح الذي لا يخضع طلبته للانتقاء. ويندرج هذا التقييم ضمن توجيهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 التي أوصت بترسيخ نظام إجازة – ماستر – دكتوراه وتقييمه[3].

وهكذا، فإن هذا التقرير التقييمي القطاعي سيكتفي بالتطرق لفعالية ونجاعة وتحديات التعليم العالي، مركزا على مكون الولوج المحدود، أما فيما يخص باقي قضايا التقييم من قبيل: «البحث العلمي»، و«إدماج الخريجين»، و«محتوى التكوينات والمسالك» فستخصص لها دراسات تقييمية موضوعاتية لاحقة.

والهدف من هذا التقييم هو إجمال التحديات على المستويين الوطني والدولي، ووضع أسس رؤية استشرافية واستراتيجية للتعليم العالي الجامعي من أجل ترسيخ مكتسباته وموقعته داخل مسار يؤدي إلى جودة أكبر، لكي يصبح فعلا محركا للتنمية عبر إنتاجه للرأسمال البشري الضروري للتقدم على جميع المستويات.

ويسعى هذا التقييم القطاعي إلى أن يكون شموليا لإبراز عناصر التقدم والمكتسبات، وكذلك نقط الضعف، ووفق هذا المنظور، تركز المحاور الأساسية على مساءلة الآتي:

1. تجانس نظام التعليم العالي المتميز بتعدد مكوناته: الجامعات العمومية بمسالكها ذات الولوج المحدود أو المفتوح، مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة، المؤسسات الخاصة (الجامعات الخاصة) أو ذات استثمار أجنبي، الجامعات بشراكة عام -خاص؛ التكوينات المهنية لما بعد البكالوريا.
2. السياسة العمومية، من خلال الإصلاحات التي توالت في الآونة الأخيرة لفهم استمراريتها، ودرجة توقعها لمواجهة المعيقات الهيكلية؛
3. نجاعة[4] النظام، خصوصا بالنسبة للجامعات التي تستقبل غالبية الطلبة، أخذا بعين الاعتبار، تكلفة الهدر الذي يمس بشكل أساسي نظام الولوج المفتوح؛
4. فعالية تطبيق الإصلاح البيداغوجي لنظام إجازة – ماستر – دكتوراه لسنة 2003، مع تحديد الإكراهات البنيوية للتعليم العالي الجامعي، والتركيز بشكل أخص على نظام الولوج المفتوح؛
5. حكامة واستقلالية الجامعات؛
6. مهام وانخراط الأساتذة الباحثين الذين يشكلون الدعامة المركزية لإنجاح الإصلاح وتقديم تكوين عالي الجودة والمستوى.

إن الغاية الأولى هي تقييم فعالية ونجاعة التعليم العالي الجامعي ذي الولوج المفتوح في سياقهما الوطني والدولي، وعليه سيشتمل هذا التقرير على تسعة (09) فصول:

1. تتطرق الفصول الثمانية الأولى إلى تقييم أداء التعليم العالي؛
2. بينما يعالج الفصل التاسع والأخير الرهانات والتحديات في أفق ترسيخ هذا النظام.

3. التوصية 65 بالدعامة 10 والتوصية 127 بالدعامة 22.
4. النجاعة هي درجة مردودية نشاط معين (اليونسكو 1998).

المنهجية

وجب لأجل تقييم شامل للتعليم العالي، توظيف مناهج متعددة. وقد كان من اللازم بلورة نموذج مفهومي متعدد الأبعاد لتحقيق الأهداف المحددة، مع أخذ جميع الأبعاد المعتمدة داخل نظام التعليم العالي بعين الاعتبار. إذ اقتضت طبيعة موضوع التقييم الذي يشكل منظومة بأبعاد متعددة مثل: الحكامة، الموارد البشرية، التكوينات، الهندسة البيداغوجية، التأطير والبنية التحتية الخ... اللجوء إلى مناهج متعددة. فكل بعد من الأبعاد يتطلب عدة خاصة للتقييم.

وجدير بالتوضيح أن هذا التقييم متعدد الأبعاد لا يغطي «البحث العلمي»، حيث إن هذا الأخير سيخضع لتقييم منفصل يستند إلى مخرجات ومساهمات الندوة الدولية لتقييم البحث العلمي التي نظمتها الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس في دجنبر 2017[5].

1.1. المناهج المستخدمة للتقييم

اعتمد هذا العمل على طرق عدة للتقييم، ونهل من مصادر إخبارية عديدة لمعالجة مختلف الأبعاد التي يتضمنها التعليم العالي الجامعي. ويتعلق الأمر بكل من:

- تحليل النصوص التشريعية والتنظيمية من منظور تقييم السياسة العمومية: القوانين التنظيمية والنصوص القانونية والتنظيمية المتعلقة بالتعليم العالي المستقاة من قاعدة البيانات ARTEMIS والقوانين المالية؛
- معالجة معطيات إحصائية ذات صلة بمكونات التعليم العالي، من أجل عرض تطوراتها المتتالية منذ سنة 2000، سواء تعلق الأمر بالاتجاهات الكبرى أو بالتغيرات المتميزة التي حصلت في السنين الأخيرة؛
- تحليل معطيات لقاءات التشاور والمناقشة مع مسؤولي المؤسسات الجامعية والأساتذة الباحثين. وعلى سبيل المثال، فقد عقدت الهيئة الوطنية للتقييم ورشة للتشاور يوم 21 شتنبر 2017 بمشاركة مايقارب خمسة عشر خبيراً ومسؤولاً جامعياً وأستاذاً باحثاً، ذوي تجربة طويلة في التدبير الأكاديمي والبيداغوجي داخل المؤسسات الجامعية ذات الاستقطاب المفتوح. وقد أطرت نقاشات الورشة باعتماد شبكة من الموضوعات المتعلقة بنظام إجازة – ماستر – دكتوراه، التي يتعين مناقشتها (ملحق 1)؛
- القيام بزيارات ميدانية لجامعات من طرف أطر الهيئة لتجميع المعطيات الكمية والنوعية؛
- تنظيم اثنتي عشرة مجموعة بؤرية (Focus group) مع طلبة جامعتين هما: جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء وجامعة القاضي عياض بمراكش. وقد تشكلت الأداة المستخدمة خلال هذه الاستشارة (ملحق 2) من دليل مستوحى من مقاربات التقييم العديدة التي تعتمد على آراء الطلبة حول الاستقبال والتوجيه والدروس المتبعة والوسائل المساعدة المستعملة من طرف الأساتذة، خصوصا في العالم الأنجلوساكسوني. وطبعا فإن عدة تقييم التكوينات هاته، تمت مراجعتها، أخذا بعين الاعتبار لخصوصيات المحيط المغربي، من أجل ملاءمتها مع السياق الجامعي المغربي؛
- القيام بمقارنات انطلاقا من مرجعيات دولية، بغرض تحديد موقع التعليم العالي المغربي بالنظر إلى المعايير الدولية؛
- الاطلاع على أدبيات نظرية متعددة حول التعليم العالي وتنظيمه ومكوناته والفاعلين في إطاره؛
- تحليل استشرافي للمهن وللتوجهات الكبرى التي لها تأثير على متطلبات الشغل والمهن في المستقبل.

وفضلا عن ذلك، استخدم هذا التقرير وحلل نتائج التقييم الوطني حول حكامة الجامعات سنة 2016، الذي أنجزه البنك الدولي والهيئة الوطنية للتقييم l'INE[6]. وقد ارتكز هذا التقييم الوطني أساسا على نموذج مرجعي للدراسة، وهو «البطاقة التموقُعية لحكامة الجامعة» (University Governance Screening Card – UGSC) التي طورها البنك الدولي ومكتبه حول منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا MENA بمركز الإدماج بالبحر الأبيض المتوسط (CMI).

5. «تقييم البحث العلمي: الرهانات والمناهج والأدوات» ندوة دولية نظمت يومي 6 و7 دجنبر 2017.

6. شاركت 15 جامعة مغربية في هذا الاختبار التقييمي حول حكامة التعليم العالي، 9 منها عمومية و6 خاصة (3 مختلطة أو تنضوي تحت شراكة عمومي-خصوصي).

2. المقاربات «

تـم اعتـماد ثـلاث مقاربـات لتقييـم أداء التعليـم العـالي الجامعـي في المغـرب، والتحديـات التـي تواجهـه، وهـي:

- المقاربـة الدياكرونيـة التـي تعـرض تطـور العمـل العمومـي زمنيـا مـن أجـل الكشـف عـن محطـات القطيعـة الناجمـة عن الإصلاحـات الشـاملة أو المراجعـات فقـط. وقـد اسـتخدمت المقاربـة نفسـها للتقييـم والتحليـل الكمـي لأعـداد الطلبـة والمـوارد البشريـة والميزانيـات.

- المقاربـة السـانكرونية للتعليـم العـالي بـكل مكوناتـه وأبعـاده لأجـل تقييـم مـدى تجانسـه وتفاعـل منظومتـه وتمفصـل مكوناتهـا؛

- المقاربـة الاسـتشرافية الهادفـة إلى تقييـم التعليـم العـالي ليـس بالنظـر إلى واقعـه الحـالي فقـط، بـل بالإحالـة عـلى التحـولات المرتقبـة بتأثـير مـن العولمـة والثـورة الرقميـة والتحـولات التـي تعرفهـا الأنظمـة الجامعيـة عـلى المسـتوى الـدولي. كـما تهتـم هـذه المقاربـة أيضـا بتقييـم المهـن التـي يتعـين أخذهـا بعـين الاعتبـار مـن طـرف تعليـم عـال متطـور ومنشـود. وتكمـن الغايـة مـن وراء ذلـك في كـون التقييـمات الاسـتعادية (évaluations rétrospectives)، التـي تنجـز، تتطلـب أيضـا، وبالـضرورة، اسـتحضار التقييـم الاسـتشرافي لتحسـين النظـام الحـالي وتجديـده باسـتمرار.

الفصل الأول.
مكونات التعليم العالي وتجانسها

يتطلب تجانس التعليم العالي المغربي المساءلة من أجل ضبط التمفصلات القائمة بين مكوناته وتقييم مردوديتها بالنظر إلى حصص الموارد الممنوحة لها، بالإضافة لوزنها العددي وجودة التكوينات داخل كل مكون من مكوناتها، والقيمة الممنوحة لها داخل نموذج هندسة التعليم العالي.

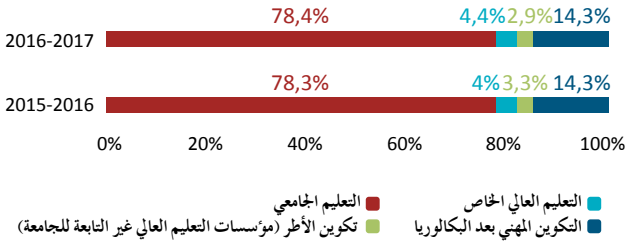
1. مكونات متعددة بوزن ديموغرافي متباين

يتضمن نظام التعليم العالي المغربي الذي تشكل تدريجيا منذ الاستقلال، مكونات متمايزة من حيث سلط الوصاية وآليات استقطاب الطلبة. فهو يتميز في المقام الأول بتعدديته المتمثلة في الجامعات التي تشكل أهم مكون من حيث أعداد الطلبة، وفي مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة (مؤسسات تكوين الأطر)، والجامعات الخاصة، والجامعات التي أنشئت مؤخرا بفعل شراكات بين القطاعين الخاص والعام (PPP)، والمؤسسات الخاصة غير الجامعية، ومؤسسات التكوين المهني بعد البكالوريا (عام وخاص).

ينضاف الى هذه المكونات ذلك الذي يخص الأقسام التحضيرية للمدارس العليا وكذا دبلوم التقني العالي، بالرغم من أن وزنه العددي يبقى ضعيفا (1,2 % من مجموع عدد طلبة التعليم العالي خلال سنة 2016-2017[1]). وباعتبار هذا الوزن، ولأجل ذلك فقط، فإن هذا التقييم لم يتطرق لهذا المكون بالتحليل.

وعلى مستوى أعداد الطلبة، رغم أن العدد الإجمالي لهؤلاء في النظام برمته قد ازداد ما بين سنتي 2016 و2017 بحوالي 4,2 %، حيث انتقل من 957513 إلى 997338 طالب وطالبة، فإن التعليم الجامعي ظل هو الغالب داخل نظام التعليم العالي المغربي، إذ استقبل أكثر من 78 % من العدد الإجمالي، سواء سنة 2016 أو 2017.

رسم بياني *1*. بنية أعداد الطلبة في التعليم العالي



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

وإذا كان التعليم الجامعي يشكل أهم مكون من حيث أعداد الطلبة، ويتطابق مع النموذج السائد في أغلب البلدان، فإن النموذج المغربي يتميز بتجاور الجامعات مع مؤسسات أخرى غير تابعة للجامعة، ومع مؤسسات التكوين المهني بعد البكالوريا.

1.1. مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة

أظهر تقييم الوزن الديموغرافي لهذا المكون، أن حصة طلبة المؤسسات غير التابعة للجامعة (مؤسسات تكوين الأطر)، انخفضت بأقل من نقطة لفائدة التعليم الخاص.

وقد بينت المقارنة كيف أن «المؤسسات غير التابعة للجامعة» تتوفر على حجم متوسط أقل بالثلث من حجم مؤسسة جامعية ذات استقطاب محدود، وأضعف ثلاثين مرة من حجم جامعة ذات استقطاب مفتوح.

جدول *1*. النسب العددية للطلبة حسب صنف النظام

	2017-2016	نسبة أعداد الطلبة/ المؤسسة
الجامعة	مؤسسات الولوج المفتوح	12227
	مؤسسات الولوج المحدود	1423
	مؤسسات تكوين الأطر	406

المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي

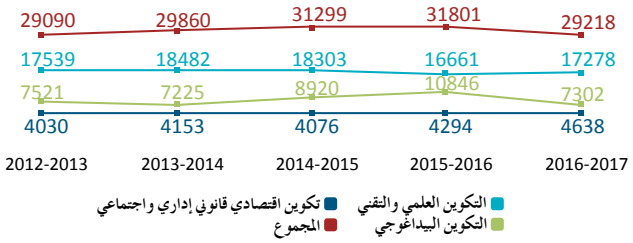
ويعبر هذا المعطى الهام عن مشكلة اتساع قاعدة الكثافة العددية للطلبة، التي يشكو منها التعليم العالي، وغياب التعاضد بين هذا المكون ومكون «تكوين الأطر»، من أجل التقليص من حدة هذا التباين الشاسع القائم بين مختلف مكونات التعليم العالي بالمغرب.

وبالنسبة لهذا المكون داخل المؤسسات غير التابعة للجامعة، فإن 59 % من الطلبة يتابعون تكوينا علميا وتقنيا، و 25 % يتابعون تكوينا بيداغوجيا، و16 % يتابعون تكوينا اقتصاديا، قانونيا، إداريا أو اجتماعيا. وقد انخفض عدد الطلبة المسجلين في العلوم والتقنيات بحوالي 2,9 % من حيث الأعداد ما بين سنتي 2013 و2017. غير أن ثقل جل التخصصات الأخرى من حيث عدد الطلاب، ارتفع نسبيا بما يقارب 0,4 نقطة ليستقر في 7302 سنة 2017.

وبتزامن مع ذلك ارتفعت أعداد الطلبة في مسلك العلوم القانونية، الاقتصادية والاجتماعية بحوالي 15 % ما بين سنتي 2013 و2017.

1. بلغ سنة 2016-2017 عدد طلبة الأقسام التحضيرية للمدارس العليا العمومية 8198. أما عدد الطلبة لنيل دبلوم التقني العالي فقد بلغ 4249 في السنة نفسها.

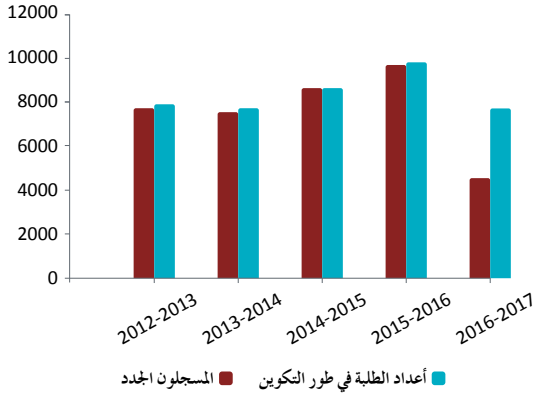
رسم بياني 2. تطور أعداد المؤسسات غير التابعة للجامعة حسب صنف التكوين



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

وفضلا عن ذلك، عرفت أعداد الطلبة بالتكوين البيداغوجي انخفاضا بلغ % 32,7 ما بين سنتي 2016 و2017، حيث انتقلت من 10846 إلى 7302 طالب. ويفسر هذا الانخفاض بالتراجع القوي لأعداد المسجلين الجدد بنسبة % 84,1 - (10715 سنة 2016 و1705 سنة 2017)، بسبب صيغ توظيف المدرسين الجدد بقطاع التربية الوطنية، عن طريق التعاقد. فقد اشترط هذا التعاقد الجديد الذي هم أكثر من 30 ألف شخص، الإجازة كحد أدنى وليس دبلوم مهن التربية، وهو ما أدى إلى التراجع الكبير للتسجيلات الجديدة بهذه المؤسسات، وذلك في سياق الإصلاح، الذي يتطلب حسب الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 كفاءات بيداغوجية مؤهلة أكثر، ومواصفات معينة للمتكونين في مهن التربية.

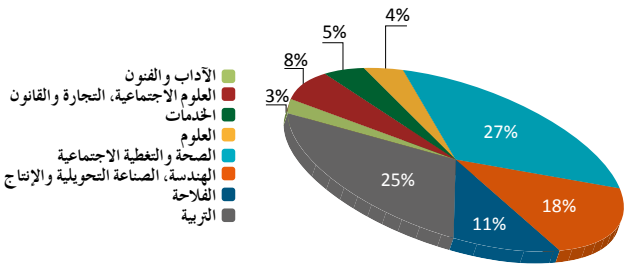
رسم بياني 3. تطور أعداد المسجلين الجدد وطلبة التكوين البيداغوجي



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

يتقاسم مجال التربية ومجال الصحة والرعاية الاجتماعية بالتساوي أكثر من ربع هذه الأعداد. وكما سيلاحظ في الرسم البياني الموالي، فإن حوالي % 29 من الطلبة مسجلون إما بالهندسة والصناعة التحويلية والإنتاجية أو بالزراعة. أما باقي الأعداد، أي % 20 من المجموع العام، فيتوزع بالتساوي تقريبا على مجالات الدراسة التالية: الآداب والفنون، العلوم الاجتماعية، التجارة والقانون، العلوم. وهناك توزيع مشابه يميز أعداد طلبة سنة 2017 مع انخفاض بنسبة % 42 و% 13 للمسجلين في مجالي الزراعة والتربية على التوالي.

رسم بياني 4. النسب المئوية لأعداد طلبة تكوين الأطر حسب مجال الدراسة (2015-2016)



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ويجب التذكير هنا، بأن إنشاء المؤسسات غير التابعة للجامعة (المتعلقة بتكوين الأطر)، كان ضروريا خلال العقود الأولى التي تلت الاستقلال، وذلك في بلد سلك طريق النمو. فقد كانت الحاجة إلى التكوين ملحة، من أجل تكوين وتأهيل الأطر التي ستشكل هيكل الإدارة والدولة ومحركها. فبالموازاة مع إنشاء جامعة محمد الخامس، وضعت هذه المؤسسات تحت الوصاية المزدوجة للتعليم العالي ولوزارات أخرى، وشهدت على وجود إرادة سياسية ساعية إلى تزويد المغرب بمتخرجين مكونين بشكل جيد، سيساهمون في تنمية البلد.

وهكذا، تطلبت مغربة الأطر من أجل تعويض الفرنسيين، وتطوير إدارة جديدة، تكوين أطر عليا مهنية ووظيفية، خصوصا في مجال الوظيفة العمومية. ونتج عن ذلك إنشاء مؤسسات لتكوين الأطر اشتغلت بدون أي تفاعل أو تنسيق مع الجامعات.

وبالرغم من عدم تبعية المؤسسات المذكورة للجامعة، وإن كانت تحظى بالتسهيلات وبالمرونة في تدبير أعداد طلبتها وتكوين هؤلاء الطلبة، فإنها تقدم تعليما متسما بالجودة. لهذا، يتعين التساؤل اليوم، حول طريقة الحفاظ على مستوى جودتها، مع إدماجها داخل نظام موحد ومتجانس للتعليم العالي؟

إن توحيد نظام التعليم العالي تمليه عدة اعتبارات، نذكر منها:

- ترصيد الممارسات الجيدة سواء داخل هذه المؤسسات أو داخل الجامعات، كخيط ناظم لهذا التوحيد. ومن شأن هذا الترصيد أن يعزز المزايا ومكامن القوة ويتجاوز النواقص لكل منها،

- تعضيد وتشارك الموارد والبنية التحتية وحركية هيئة التدريس داخل الجامعة لأجل تحسين التأطير لفائدة الطلبة،

▪ دعم ومواكبة القطاعات الحكومية المعنية. ولعل كليات الطب والصيدلة وكليات طب الأسنان خير مثال على الدعم المنسجم والمتناغم بين قطاع التعليم العالي وقطاع الصحة لفائدة هذه المؤسسات الجامعية،

▪ الاستفادة من الدروس المستخلصة من عملية إلحاق المدارس العليا للأساتذة (ENS, ENSET) بالجامعة.

إطار 1. نقل المدارس العليا للأساتذة إلى الجامعات: مسار طويل لإعادة اكتشاف مكانتها المتميزة في التكوين البيداغوجي

ظلت المدارس العليا للأساتذة منذ إنشائها، تحت وصاية وزارة التربية الوطنية، تضطلع بدور تكوين أساتذة التعليم المدرسي، خاصة التأهيلي منه. وبعد صدور قانون 00-01 المُؤطر للتعليم العالي في يونيو 2000 وجب طبقا للمادة 25 منه[2] تحديد لائحة مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات. ومنذ ذلك الحين تعبأت أطر ونقابات المدارس العليا للأساتذة لكي تكون هذه المدارس ضمن تلك الفئة[3].

ولعل هذه التعبئة كانت أيضا نتاج وقف التكوين في إطار السلك العادي بعد دخول القانون 00-01 حيز التنفيذ، بالرغم من استمرار بعض التكوينات مثل شهادة الأهلية للتعليم الثانوي (certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, CAPES) و شهادة الأهلية للتعليم التقني (certificat d'aptitude à l'enseignement technique, CAPET) لفائدة الطلبة الحاصلين على الاجازة (4 سنوات) و شهادة التبريز.

بالرغم من مصادقة مجلس الحكومة بتاريخ 22 يناير 2004 على المراسيم الخاصة بمؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات، فإن نشر لائحة هذه المؤسسات لم يتم إلا في ماي 2006[4] بالإضافة إلى أن اللائحة لم تكن تشمل المدارس العليا للأساتذة كما هو الشأن بالنسبة لمراكز التكوين الجهوية (CPR). فجاءت التعبئة من جديد[5] داخليا وبدعم من النقابة الوطنية للتعليم العالي حيث نظمت إضرابات ووقفات احتجاج تخللتها لقاءات مع وزير التربية الوطنية ووزير التعليم العالي (مثال لقاء 17 نونبر 2006) وكذا الوزير الأول (مثال لقاء 13 غشت 2007). ومباشرة بعد الموافقة المبدئية على إلحاق المدارس العليا للأساتذة بالجامعات نُظم لقاء وطني يوم 6 دجنبر 2006 حول إصلاح تكوينات مدارس تكوين الأطر التربوية.

وقد استوجب ذلك انتظار يونيو 2009 حتى يتحقق هذا الإلحاق بموجب القانون 47-08[6] ويوليوز 2010 لتطبيقه فعليا مع نشر المرسوم 58-10-2[7]. كل هذا يدفعنا إلى طرح السؤال التالي: هل كانت فترة ما يقارب عشر سنوات ضرورية لإلحاق المدارس العليا للأساتذة بالجامعات؟ عشرية تقلص خلالها حتما رصيد هذه المؤسسات، وتراجع انخراط وتعبئة مواردها البشرية وتناقص الانتفاع من الاستثمار العمومي في هذه المؤسسات. علاوة على هذا فإن أهداف وأدوار المدارس العليا للأساتذة داخل الجامعة لم تحدد آنذاك.

بالنظر الى برمجة إحداث 8 مدارس تكوين الأطر التربوية، على شاكلة المدارس العليا للأساتذة[8]، كأولوية في إطار برنامج عمل الوزارة الوصية، يتبين أهمية وضرورة هذه المؤسسات لتحقيق تكوين تربوي ذي جودة. وتندرج هذه المدارس الثمان ضمن المخطط الوطني لتعزيز هيئة التدريس بقطاع التربية الوطنية[9].

» 2.1. التكوين المهني بعد البكالوريا

يتمثل الوزن الثقيل الآخر للتعليم العالي المغربي في التكوين المهني بعد البكالوريا. فقد شمل هذا المكون 1937 مؤسسة عمومية وخاصة استقبلت في السنة الدراسية 2016-2017، 142999 متدرب(ة)، من أجل الحصول على دبلوم تقني متخصص (TS). وتُكون المؤسسات العمومية وحدها، وعددها 558 مؤسسة، 114468 متدرب(ة) (أي 80 % من المجموع العام للتقني متخصص).

وبخلاف المكونات الأخرى للتعليم العالي، فإن التكوين المهني بعد البكالوريا يتميز بتقديم تكوينات تهم مستوى التقني المتخصص العالي، داخل مؤسسات تقدم أيضا تكوينات تهم مستوى التقني الثانوي. ومن حيث الولوج فإن وجود هذه التكوينات داخل نفس المؤسسات، يسمح بتعزيز القرب الترابي (الجغرافي) لفائدة المتدربين بمختلف مستويات الدبلوم ومجالات التخصص. لكن هذا الوضع يجعل إدماج هذه المؤسسات داخل الجامعات – ولو بشكل تدريجي – على غرار المدارس العليا للتكنولوجيا (EST)، من الأمور الصعبة، مع العلم بأن هذه المدارس الأخيرة شكلت منذ البداية جزءا من الجامعة.

لكن عدم إدماج مؤسسات التكوين المهني بعد البكالوريا داخل الجامعة لا يمنع من اعتبارها جزءا مكملا للتعليم العالي الذي يمكن توحيده. وبالفعل، فإن إقامة جسور

2. «المادة 25 :.....وتحدد قائمة المؤسسات المشار إليها في الفقرة الأولى أعلاه بمرسوم يتخذ باقتراح من السلطة الحكومية المكلفة بتكوين الأطر.

3. أحمد بالحاج وزهير العمراني (2008)، انتفاضة المدارس العليا للأساتذة. ملف خاص.

4. المرسوم رقم 2.03.201 الصادر في 22 من ربيع الأول 1427 (21 أبريل 2006) بتحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات. الجريدة الرسمية رقم 5417 بتاريخ 01 مايو 2006

5. المرجع نفسه.

6. ظهير 100-09-1 صادر في 6 رجب 1430 (29 يونيو 2009) بتنفيذ القانون 08-47 المتعلق بنقل المدارس العليا للأساتذة التابعة لقطاع التربية الوطنية إلى الجامعات.

7. مرسوم 58-10-2 صادر في 17 من رجب 1431 (30 يونيو 2010) بتتميم المرسوم 554-90-2 الصادر في 2 رجب 1411 (18 يناير 1991) المتعلق بالمؤسسات الجامعية والأحياء الجامعية.

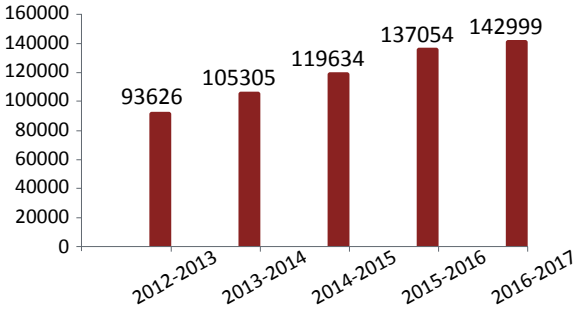
8. عرض وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أمام الجمعية العمومية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي في دورتها 14.

9. ما يفوق 200000 أستاذ سيتم تشغيلهم وتكوينهم ما بين 2015 و2030 عبر احداث مسالك الاجازة في التكوين التربوي داخل الجامعات.

إجرائية بين الجامعة ومكون التكوين المهني بعد البكالوريا سيمكن من تحقيق التبادل بين:

- تكوين التقني المتخصص والإجازة المهنية،
- الجذع المشترك (دبلوم الدراسات الجامعية العامة ودبلوم الدراسات الجامعية المهنية) ومستوى التقني المتخصص

رسم بياني 5. عدد المتدربين: تقني متخصص



المصدر: معطيات قطاع التكوين المهني

أما الميزة الأخرى لهذا المكون بنظام التعليم العالي، فتتمثل في تجذره الترابي. وبالفعل، فإن هذا التكوين المهني العالي موزع جغرافيا بشكل جيد.

جدول 2. توزيع المتدربين «تقني متخصص» حسب الجهات 2016-2017 (دون احتساب الخاص المرخص)

المؤسسة	المؤسسة	%
بني ملال-خنيفرة	7607	5,6%
الدار البيضاء-سطات	39554	28,9%
درعة-تافيلالت	3705	2,7%
الداخلة-وادي الذهب	299	0,2%
فاس-مكناس	14907	10,9%
كلميم-واد النون	1093	0,8%
العيون-الساقية الحمراء	2203	1,6%
مراكش-آسفي	13371	9,8%
الجهة الشرقية	7393	5,4%
الرباط-سلا-القنيطرة	29837	21,8%
سوس-ماسة	7508	5,5%
طنجة-تطوان-الحسيمة	9304	6,8%
المجموع	136781	100,0%

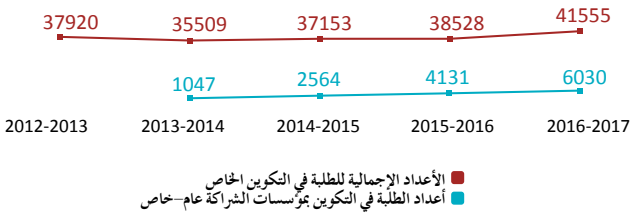
المصدر: معطيات قطاع التكوين المهني

وما زال هذا المكون يشغل حيزا مهما على مستوى أعداد الطلبة. كما أن إقامة جسور مع الجامعات، ستسمح بتدعيم جاذبيته وقيمته؛ وستمكن بالخصوص من إزالة الصورة السلبية حول التكوين المهني بوصفه الملاذ الأخير لمتابعة الدراسة بالنسبة للحاصلين على البكالوريا الأقل تفوقا. فهذا المنظور شوه صورة المسلك المذكور الذي يعترف مع ذلك، بقدرته على الاستجابة لحاجيات القطاع المهني وخصوصا للاستراتيجيات الوطنية مثل الخدمات بالخارج l'offshoring والإقلاع الصناعي (المهن العالمية بالمغرب الخ...)، مخطط المغرب الأخضر، أليوتيس (Halieutis).

» 3.1. التعليم العالي الخاص: من المؤسسة الواحدة إلى الجامعة

بعد أن كان قطاع التعليم العالي الخاص[10] يطبعه نموذج المؤسسة الواحدة، عرف تطورا ملحوظا منذ سنة 2010؛ وذلك بفعل إقرار نصوص متعلقة بالمؤسسات الخاصة (جامعات وكليات خاصة)[11] وبمعادلة الشهادات[12]. كما عرف القطاع تطورا آخر في سنة 2014-2015 نتيجة إقرار النصوص المتعلقة باعتراف الدولة بالمؤسسات الخاصة وبشهاداتها[13] وبمأسسة المقاربة التشاركية بين الدولة والفاعلين السوسيو-اقتصاديين في إطار شراكة عام-خاص[14]. وهكذا، قفزت أعداد الطلبة المسجلين في مؤسسات قائمة على شراكة بين القطاعين، العام والخاص، من 1047 إلى 6030 طالبا، أي أن متوسط التقدم السنوي بلغ 79 %. وفوق ذلك، ازدادت أعداد الطلبة بالتعليم العالي الخاص بحوالي 10 % ما بين سنتي 2013 و2017.

رسم بياني 6. تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ويبدو أن هذه الإجراءات كان لها الوقع الإيجابي على جاذبية القطاع الخاص (الرسم أعلاه)، والتي تعززت بفضل عملية نشر لائحة المسالك المعتمدة من طرف المؤسسات الخاصة بقرار لوزارة التعليم العالي منذ 2012.

10 . نستثني هنا جامعة الأخوين ومؤسساتها، التي تحظى بوضع خاص ويتم تدبيرها وفق ظهير.

11. المرسوم رقم 2.10.364 بتاريخ 25 أكتوبر 2010، لتطبيق المادتين 40 و41 من القانون 01.00، المتعلقتين بتسمية «كلية خاصة» و«جامعة خاصة»، (الجريدة الرسمية، عدد 5891).

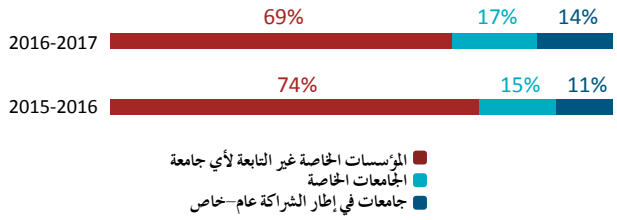
12. مرسوم رقم 2.09.717 بتاريخ 17 مارس 2010، لتطبيق المادتين 51 و52 من القانون 01.00 (الجريدة الرسمية، عدد 5828).

13. مرسوم رقم 2.14.665 بتاريخ 10 نونبر 2014، لتطبيق المادتين 53 و54 من القانون 01.00 (الجريدة الرسمية، عدد 6315).

14. القانون رقم 86.12 بتاريخ 24 دجنبر 2014، المتعلق بعقود الشراكة بين القطاع الخاص والقطاع العام. انظر أيضا المرسوم رقم 2.15.183 بتاريخ 24 يوليوز 2015، المحدد للائحة الجامعات والمؤسسات الخاضعة للشراكة المذكورة مع الدولة في مجال التعليم والتكوين والبحث العلمي، كما تم تتميمه وتغييره.

ما بين سنتي 2016 و2017 ازدادت حصة المسجلين بالجامعات التي تعرف شراكة بين القطاعين، العام والخاص، حيث انتقلت من 11 % إلى 15 % في الوقت الذي عرفت حصة الطلبة المنتمين إلى المؤسسات الخاصة غير التابعة للجامعة تراجعا طفيفا.

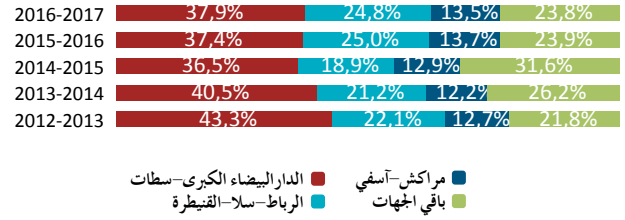
رسم بياني 7. تطور العدد الإجمالي لطلبة التعليم العالي الخاص حسب صنف المؤسسة



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

شمل التعليم العالي الخاص المغربي في السنة الجامعية 2016-2017: 199 مؤسسة (لا تندرج جامعة الأخوين ضمنها)، موجودة أساسا في المدن الكبرى. وعلى سبيل المثال، فإن حصة طلبة التعليم العالي الخاص بلغت 38 % بجهة الدار البيضاء-سطات، و25 % بجهة الرباط-سلا-القنيطرة و14 % بجهة مراكش-آسفي.

رسم بياني 8. تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص حسب الجهات

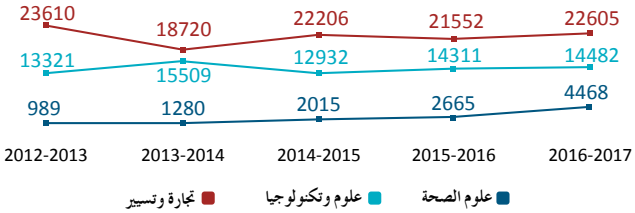


المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

إجمالا، تبين المعطيات الإحصائية بأن المجال التخصصي لعلوم الصحة قد عرف تقدما كبيرا بحوالي 352 % ما بين سنتي 2013 و2017، حيث انتقل من 989 إلى 4468 طالب. وقد نتج هذا الارتفاع من جهة، عن زيادة بنسبة 56 % من أعداد المتكونين بعلوم الصحة، سواء كانوا مسجلين بالجامعات الخاصة أو بالمؤسسات الخاصة غير الجامعية؛ ومن جهة أخرى، عن إنشاء جامعات في إطار الشراكة بين القطاعين، العام والخاص. فقد استقبلت هذه الجامعات عددا كبيرا من طلبة علوم الصحة، في مؤسساتها البالغ عددها أربعة عشر، بحيث تجاوزت أعداد الطلبة بالصنفين الآخرين من المؤسسات، أي المؤسسات الخاصة غير الجامعية والجامعات الخاصة.

وبالرغم من هذا التقدم الهائل في مجال علوم الصحة، يظل مجال التجارة والتدبير الأكثر جاذبية، إذ يتضمن أكبر عدد من الطلبة في التعليم العالي الخاص.

رسم بياني 9. تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص حسب مجال التخصص



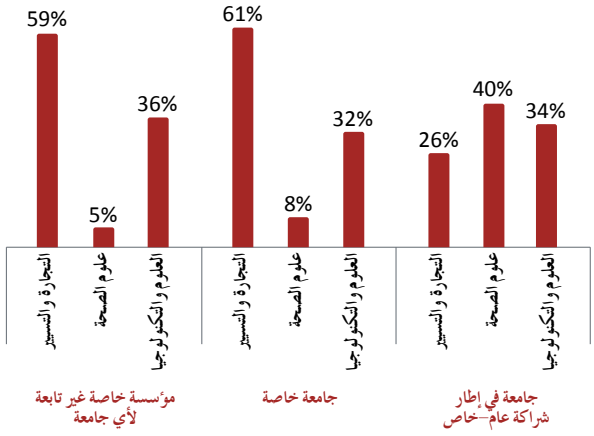
المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

وتجدر الإشارة إلى أن المؤسسات الخاصة غير الجامعية تحتل حيزا كبيرا داخل التعليم العالي الخاص، وذلك بنسبة 69 % من العدد الإجمالي. كما نشير إلى أن قرابة 60 % متخصصون في التجارة والتدبير، و36 % في العلوم والتقنيات، و5 % في علوم الصحة.

أما بالنسبة للموارد البشرية بالتعليم العالي الخاص، فقد عرفت أعداد هيئة التدريس ما بين سنتي 2013 و2017 تقدما كبيرا بلغ 143 %، وتحدد في 1808 أستاذ(ة) مداومين خلال السنة الجامعية 2016-2017.

وقد همت هذه الزيادة بالخصوص، مجال علوم الصحة الذي بلغت نسبة الزيادة في أعداد أساتذته 626 % خلال الفترة المذكورة نفسها، حيث انتقلت من 35 إلى 254 أستاذ(ة) قارا.

رسم بياني *10*. توزيع العدد الإجمالي لطلبة التعليم العالي الخاص حسب صنف المؤسسة والتخصص خلال السنة الجامعية *2016-2017*



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ورغم محدودية حصة القطاع الخاص داخل التعليم العالي، فإنه يطرح، بالنظر إلى التزايد القوي لعدد مؤسساته، أسئلة متعلقة باعتماد هذه المؤسسات ومسالكها وصيغ تتبعها وافتحاصها وتقييمها. ومما لا شك فيه، أن الإجابة عن هذه الأسئلة تتطلب مرجعيات مدققة، خاصة بكل

صنف من المؤسسات، ووسائل وموارد بشرية ضرورية للسير الجيد لإجراءات الاعتماد، والإنجاز الفعال لتدقيق الموارد والتقييمات الخارجية. لكننا نلاحظ حاليا بأن هيكلة الوزارة المكلفة بهذا القطاع تتلخص في قسم[15] بداخل مديرية التعليم العالي والتطوير البيداغوجي، علما بأن الثقافة وضرورة التقييم الذاتي، ليستا مترسختين بعد.

وتعتبر هذه القضايا حاسمة بالنسبة للجامعات والمؤسسات التي تعرف تشارك القطاعين، العام والخاص، وانتشارا متسارعا. ويتطلب هذا التطور تتبعا منتظما، من خلال تنظيم الاتفاقات المبرمة بين الدولة وهذه الجامعات، حيث تحدد الأهداف الملائمة لهذا القطاع وتسمح بتفعيل مبادئ المساءلة[16].

جدول 3. مقارنة بين حجم الجامعات المغربية حسب وضعيتها (عدد المسجلين 2016-2017)

الحجم (عدد الطلبة)	الجامعة		
	عمومية	شراكة عمومي خصوصي	خصوصية
الأقصى	114166 (UIZ)	2766 (UIR)	2235 (UPM)
الأدنى	16354 (UCD)	278 (UEMF)	505 (UPF)

UIZ : جامعة ابن زهر — *UCD* : جامعة شعيب الدكالي
UIR : الجامعة الدولية بالرباط — *UEMF* : الجامعة الأوروموتوسطية بفاس
UPM : الجامعة الخاصة بمراكش — *UPF* : الجامعة الخاصة بفاس

المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

يشغل التعليم الجامعي حيزا هاما من حيث عدد طلبته، وكقاعدة من أجل التنمية الاقتصادية والاجتماعية، مع العلم أن عدد طلبة جامعة ابن زهر، بلغ في السنة الماضية أكثر من 114166 طالب(ة). فالجامعات هي التي تقدم أكبر عدد من المتخرجين إلى سوق الشغل، وتساهم من خلال هذه الكتلة الهامة في إعادة إنتاج النخبة المتعلمة داخل المجتمع والارتقاء بها؛ وبالتالي فهي تشكل قاعدة إنتاج رأسمال بشري من أجل تنمية البلاد والتوفر على إمكانيات نوعية للبحث العلمي. ويتطلب هذا الأمر جعل الجامعات مستقبلا إحدى الرافعات الرئيسية للعمل من أجل تنمية بلادنا.

تخضع بعض مكونات قطاع التعليم العالي لوصاية وزارات أخرى غير تلك الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي، وقلما تتفاعل هذه المكونات فيما بينها، مما يحد من تماسك كل القطاع وتجانسه.

وهكذا، يتفرع نموذج التعليم العالي إلى مكونات مختلفة تشتغل بمعزل عن بعضها البعض لتشكل أنظمة فرعية متراتبة. ويبقى السؤال الذي يواجهنا اليوم، بعد مرور 60 سنة على الاستقلال، وفي الوقت الذي يتعين على نظام تعليمنا العالي استشراف المستقبل، هو: هل سيظل تكوين الأطر تابعا لوزارات وصية أخرى، أم ينبغي التفكير في تشكيل جديد للتعليم العالي، يكون مدمجا أكثر؟

2. التعليم العالي: نظام غير متجانس وبدون جسور

تجسد الجامعة التنوع سواء على مستوى الطلبة أو التكوينات أو أصناف المؤسسات؛ وتتعايش مع مؤسسات أخرى مثل مؤسسات تكوين الأطر والتكوين المهني بعد البكالوريا، والمؤسسات الخاصة بالرغم من كونها تهيمن في مشهد التعليم العالي المغربي وترسم طبعا مسالك هذا التنوع. وتساعد وضعية التنافر هذه على تفسير سبب اشتغال هذه المكونات المتنوعة بطرق مختلفة وبدون جسور بينها؛ والنتيجة هي أن حركية الطلبة أو الاعتراف بالمكتسبات عند اختتام الوحدات والاعتمادات والتداريب والتجارب المختلفة الخ... التي تسم المسارات المهنية، تظل محدودة بشكل مثير.

ذلك أن وجود الجسور ضروري لإقرار توجه متقدم يسمح للطالب(ة) باتباع المسار وإعادة التوجه عند الحاجة، استجابة لمنتظراته، سواء من حيث تطوره الشخصي أو من حيث اكتساب الكفايات والقدرات. وهناك نتيجة هامة أخرى لتفعيل هذه الجسور، تتمثل في التقليص من الهدر والانقطاع عن الدراسة. لكن المفارقة اليوم هي أن استيفاء المكتسبات والمضامين التعليمية لا ينجز داخليا بين مختلف مكونات الجامعة الواحدة، سواء كانت ذات استقطاب مفتوح أو محدود (باستثناء المباراة الوطنية المشتركة بالنسبة لدبلوم الدراسات الجامعية العامة).

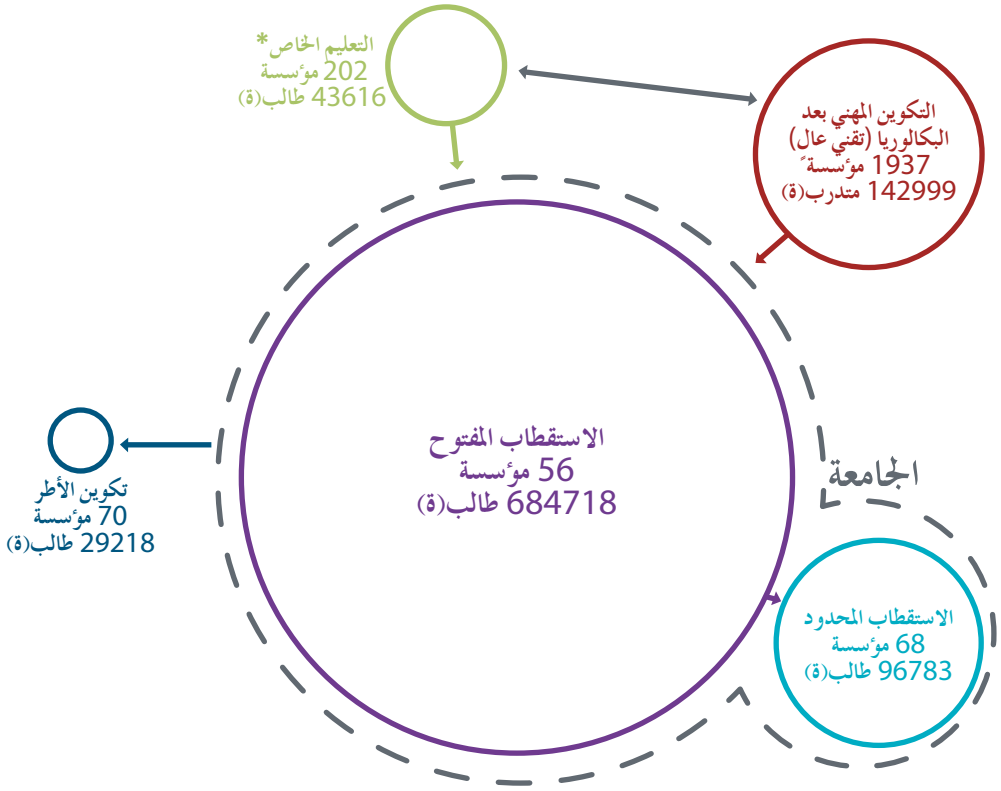
زيادة على ذلك، فإن الجسر بين التكوين المهني بعد البكالوريا للتقني المتخصص والجامعة، لا يحصل إلا في حالات نادرة جدا، تنحصر في بعض الإجازات المهنية. ولا يوجد نص تنظيمي يقر هذا الجسر ويحدد صيغته. وفي مقابل ذلك، فإن الطالب الذي لم يكمل دراسته بالجامعة (خاصة ذات الولوج المفتوح) لأسباب عديدة، و/ أو يرغب في اتباع مسار مهني، لا يحظى بأي إمكانية لإبراز مكتسباته والوحدات التي استوفاها بالجامعة، من أجل ولوج مؤسسة تقدم تكوينا مهنيا للتقني المتخصص.

والحال أن إقرار الجسور سيسمح للطالب(ة) القادم من

15. يتعلق الأمر بقسم التعليم العالي الخاص والذي يضم 3 مصالح: 1. الترخيصات والتنسيق، 2. التأطير والتوجيه، 3. الشؤون الطلابية.
16. تتعلق المساءلة بتعريف أهداف واضحة وتحمل المسؤولية في تحقيقها وتقبل فرضية المحاسبة والعقاب في حال عدم احترام الالتزامات المتخذة في شانها (OCDE 2015).

التكويـن المهنـي بمتابعـة دراسـته داخـل مسـلك جامعـي عـبر إبـراز المكتسـبات السـابقة واسـتيفاء المكتسـبات اللاحقـة. كـما يمكـن للطالـب الجامعـي أن يسـتفيد مـن وحـدة أو نشـاط عمـلي منجـز داخـل مؤسسـة التكويـن المهنـي، في إطـار «حجـم العمـل» الخـاص بـه. وعـلاوة عـلى ذلـك، تسـتخدم هـذه الجسـور كوسـيلة لتوجيـه بديـل، لفائـدة الطلبـة الموجوديـن في وضعيـة صعبـة، مـع العلـم أن نسـبة كبـيرة مـن الطلبـة تنقطـع عـن الدراسـة في التعليـم العـالي الجامعـي (الولـوج المفتـوح أساسـا). وبالفعـل، فـإن 25 % مـن هـذا الانقطـاع تحصـل خـلال السـنة الأولى مـن الدراسـة و 40,2 % بعـد سـنتين و 20,9 % بعـد ثـلاث سـنوات مـن الدراسـة داخـل هـذا النظـام[17].

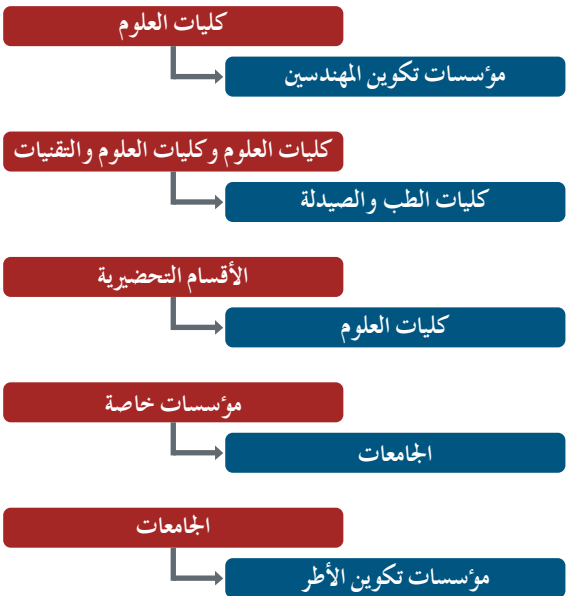
شكل 1. خطاطة تشكيلة وأعداد مؤسسات التعليم العالي بالمغرب (2016-2017)*



*من ضمنها الجامعات في إطار الشراكة عام خاص

ومـع ذلـك، يمكن أن تسـتخدم خمسـة جسـور موجـودة، كنماذج لوضـع هندسـة حقيقيـة (أو نظـام) للجسـور، تسـاهم في تقليـص عـدم التجانـس الحـالي داخـل نظـام التعليـم العـالي، علـما بأنـه مـن الـضروري تجـاوز هـذا الوضـع عـلى المـدى المتوسـط.

شكل 2. خطاطة الجسور البينية داخل هيكلة التعليم العالي بالمغرب



17. المجلـس الأعـلى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي، الهيئـة الوطنيـة للتقييـم (2014)، التقريـر التحليـلي، تطبيـق الميثـاق الوطنـي للتربيـة والتكويـن 2000-2013 المكتسـبات، المعيقـات والتحديـات. تـم حسـاب نسـبة الهـدر بخصـوص فـوج 2006 الـذي نتوفـر عـلى معطيـات بشـأنه.

3. انشطار وتراتبية نظامين: نظام الولوج المفتوح ونظام الولوج المحدود

تم إقرار وصياغة النموذج الذي آنبنى عليه نظام التعليم العالي، على غرار النظام الفرنسي الذي يميز بين «المدارس العليا» (للهندسة والتجارة بالخصوص) والجامعات. وإذا كانت الجامعات الفرنسية لم تفقد هيبتها واستمرت في القيام بمهمتها الأكاديمية التي لا غنى عنها، وبالتالي لم تهمشها المدارس العليا التي تظل مؤسسات الامتياز بدون منازع، فإن الجامعة المغربية عانت على العكس من ذلك، من انقسام نظامها إلى استقطاب مفتوح واستقطاب محدود.

وبالرغم من أن هذه الثنائية تجد تبريرها في مسعى الحفاظ على بعض مؤسسات الامتياز الكبرى، إلا أنها تمأسست تدريجيا داخل تراتبية متجلية في تخصيص الموارد (انظر الفصل حول تكلفة الطالب (ة))، وفي جودة العرض والتكوين، وفي تمثلات الرأي العام؛ فنظام الولوج المحدود يحظى بالتقدير، بينما يعاني نظام الولوج المفتوح من نظرة سلبية. ومع ذلك، يستقبل هذا الأخير الغالبية العظمى من طلبة الجامعة. إذ استقبلت المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح، وعددها 56 مؤسسة، خلال السنة الجامعية 2016-2017، أكثر من 87,6 % من طلبة الجامعة، في حين اكتفت المؤسسات ذات الولوج المحدود، وعددها 68، بتكوين 12,4 %[18] من الطلبة.

وتجدر الإشارة إلى أن التعليم الثانوي التأهيلي يمد التعليم العالي بحاصلين على البكالوريا مصنفين، إن لم نقل موسومين بفعل صفة اكتُسبت خلال الجذع المشترك التأهيلي المؤدي إلى البكالوريا (الجذع المشترك العلمي، الجذع المشترك الأدبي، الجذع المشترك التكنولوجي). لذلك حددت هذه العملية بشكل كبير المسار الدراسي للتلميذ وإمكانيات ولوجه إلى التعليم العالي.

ولا يشكل هذان النظامان (نظام الولوج المحدود ونظام الولوج المفتوح) قناتين متجانستين، يتحدد من خلالهما مسار الطلبة نحو التعليم العالي وداخله. فهما يخضعان لمنطق تراتبي صارم. وبالفعل، فإن نظام الولوج المحدود يستقبل أفضل الطلبة، بناء على نقط البكالوريا والاجتياز الضروري للمباراة. ويسمح هذا الانتقاء، بجلب أفضل الطلبة من بين الحاصلين على البكالوريا ودفع الأغلبية المتبقية إلى نظام الولوج المفتوح. فهو انتقاء أفقي، يتجلى عبر ثنائية «التلميذ المتميز» و«التلميذ الأقل تميزا». ذلك أن نقطة البكالوريا هي التي تحدد مسار الطالب في دراسته الجامعية.

إجمالا، يعمل النظامان المذكوران، داخل جزر متفرقة ومعزولة. والحال أن نظام الولوج المحدود ليس له أي تأثير إيجابي على نظام الولوج المفتوح الذي يشتغل كنظام اختزالي. ويتضخم الإدراك السلبي للطلبة، بخصوص نظام الولوج المفتوح الذي يدعونه في الغالب وبحسرة «لقرايا ديال لا فاك» بفعل موقف عدد من الأساتذة أنفسهم، الذي يحط من قيمته. فعندما سئل أساتذة التعليم العالي سنة 2008 في بحث ميداني، حول اختيار النظام المفضل بالنسبة لأطفالهم، أجاب 49 % بأنهم يفضلون نظام الولوج المحدود و 28 % بأنهم يفضلون الدراسة بالخارج، وألح 5 % منهم على تفضيل التعليم الخاص، في حين اختار 6 % فقط نظام الولوج المفتوح بالكليات (بينما لم يجب 12 % منهم على السؤال)[19].

هكذا اتسم النظام الجامعي بهذه الثنائية الجذرية. وقد سمح الإصلاح بإدراج جرعة من الانتقاء داخل نظام الولوج المفتوح، عبر خلق مسالك مهنية؛ إلا أن هذه الأخيرة لم تشكل في السنة الجامعية 2016-2017 سوى 3 % من مجموع طلبة الجامعات. ولما كانت المسالك الأساسية لنظام الولوج المفتوح تستقبل الغالبية العظمى من طلبة الجامعات، فإن كل تحسين لمردودية وجودة الإجازات الممنوحة من طرف الكليات، سيكون له تأثير إيجابي مباشر على النظام برمته.

وبالفعل، فإن هذا النظام هو الذي يعرف أعلى نسبة من الهدر[20]؛ حيث يهيمن في إطاره نوع من اللامبالاة بخصوص ضرورة الحضور المتواصل، مما يؤدي إلى الغياب المتكرر للطلبة الذي يعزز خاصيته «المفتوحة» (فهو نظام مفتوح) وينتهي بالحط من قيمته في مجال التعليم العالي وبشكل أوسع داخل المجتمع، حيث يعتبر نظاما اختزاليا لا يحظى بقيمة كبرى.

لذلك، فإن التكوينات في نظام الولوج المفتوح تعكس مشكلة غياب الجودة، لأنها تعتبر من طرف المقاولات، غير ملائمة لسوق الشغل، وتعاني من كثرة أعداد الطلبة، وتعرض صورة سلبية لها داخل المجتمع. ومن الضروري اتخاذ استراتيجية تقويمية للارتقاء بصورة هذا النظام وتثمين عرض تكوينه. ففي الوقت الذي كان من المنتظر

18. معطيات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

19. دراسة تحت عنوان: مهنة المدرس. وهي دراسة منجزة بطلب وبدعم من المجلس الأعلى للتربية، من طرف رحمة بورقية، محمد طوزي، حسن رشيق، كمال الملاخ، محمد العيادي، أحمد سراج، محمد عبد ربي، يوليوز 2008.

20. انظر الفصل حول الهدر.

تعميم النظام الأخير وجعله متجانسا داخل كل المؤسسات الجامعية، عملت السياسة العمومية على حصره داخل المؤسسات ذات الولوج المفتوح وحدها. أما المؤسسات ذات الولوج المحدود فقد سُمح لها أن تحافظ على دبلوماتها الخاصة بها والمتوافقة مع هوياتها المهنية التالية: طبيب، مهندس، تقني الخ....

والحال أن الفرص المتتالية التي كانت سانحة أمام السياسة العمومية خلال سنوات 2004 و2009 و2014، لم تنتهز لجعل نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه كمعيار عام ومشترك داخل مجموع التعليم العالي. بل على العكس من ذلك استمرت هذه السياسة في إنشاء مؤسسات جديدة ذات استقطاب محدود، يفترض فيها تكوين طلبة بمواصفات ملائمة أكثر لسوق الشغل.

فمن السنة الجامعية 2000-2001، وهي سنة الشروع في تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين إلى السنة الجامعية 2014-2015، وهي سنة وضع الرؤية الاستراتيجية، انتقل عدد المؤسسات ذات الولوج المفتوح من 41 إلى 55 مؤسسة، بينما انتقل عدد المؤسسات ذات الولوج المحدود إلى الضعف تقريبا (من 32 إلى 63 مؤسسة). ومع ذلك، استقبلت المؤسسات الأولى في السنة الجامعية 2014-2015، 88 % من طلبة الجامعة، مقابل 12 % فقط من الطلبة المنتمين إلى المؤسسات ذات الولوج المحدود[21]. كما يتم تنظيم هذه المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح في إطار منظور استنساخي، بحيث توجد نفس الكليات في جميع الجامعات، الشيء الذي يحد من تنوع المؤسسات والتخصصات والابتكار في تصميم المسالك.

إن الانقسام الذي خلفته ازدواجية «الولوج المفتوح» و«الولوج المحدود» تُعرض للمجازفة بمشروع النظام الجامعي الموحد المتكافئ وذي الجودة، الذي تشجعه الرؤية الاستراتيجية، والذي يتطلب التجانس والارتكاز على جسور عديدة وآليات للتوجيه وإعادة التوجيه لتيسير الارتقاء بالطالب، وبالتالي الارتقاء بالوطن برمته.

21. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، تقييم الكليات متعددة التخصصات: أي سياسة وأي تأثير وأي أفق؟ أكتوبر 2017.

الفصل الثاني.
مردودية التعليم الجامعي ذي الولوج المفتوح

يشكل التعليم الجامعي المغربي، من حيث وزنه العددي، أهم مكون من مكونات التعليم العالي. وهو بذلك يستحق تقييما لفعاليته من أجل الإحاطة بمردوديته، والانقطاعات الحاصلة في إطاره، وتكلفته المالية، وكشف الإكراهات التي يواجهها.

1. الولوج المفتوح وأداء الإجازات الأساسية: دراسة حالة ثلاث جامعات

يستهدف تقييم المردودية الداخلية للتعليم العالي بشكل خاص الإجازة الأساسية وماستر المسالك الجامعية في نظام الولوج المفتوح الذي يستقبل، كما أشرنا إلى ذلك من قبل، أهم أعداد الطلبة بالجامعة. كما يرتكز على المعطيات الطولية (longitudinales) المتوافرة بفضل الأداة المعلوماتية APOGEE التي تزود الباحث بالمعطيات المتعلقة بالطلبة داخل ثلاث جامعات. وتغطي كل هذه المعطيات فترة ممتدة من السنة الجامعية 2006-2007 إلى السنة الجامعية 2016-2017 (ستة أفواج). وتجدر الإشارة إلى أنه لا يمكن إنجاز تقييم المردودية الداخلية بدون التوفر أساسا على قاعدة معطيات موحدة بين الجامعات. ومن الملاحظ أن مسألة المعطيات تظل إشكالية لأن تاريخ هذه المعطيات ليس موحدا داخل كل الجامعات، وبين الجامعات، رغم تبني تطبيق نظام معلوماتي موحد (APOGEE).

ولتجاوز هذه المشكلة، اعتمدت هذه الدراسة على تتبع ستة أفواج من الطلبة المسجلين في الإجازة الأساسية خلال السنوات التالية: 2007، 2008، 2009، 2010، 2011، 2012، بثلاث جامعات مغربية هي جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، وجامعة ابن طفيل بالقنيطرة، وجامعة عبد المالك السعدي بتطوان، التي تتوفر جميعها على معطيات ضمن التطبيق المذكور وتسمح بتحليلها. وإجمالا، فقد تمت تغطية 18 مؤسسة جامعية، تابعة لهذه الجامعات الثلاث، تمنح شهادة الإجازة الأساسية، للقيام بدراسة الحالة. وتشمل هذه الجامعات الثلاث تقريبا، ربع أعداد الطلبة، على الصعيد الوطني خلال هذه الفترة.

وهكذا، سمحت المعطيات المستمدة من هذه الجامعات خلال هذه الفترة الطويلة، بإنجاز تقييم أولي للمردودية الداخلية للإجازة الأساسية، ولأنواع الماستر الممنوحة من طرف الجامعات المذكورة، وذلك بعد معالجة إحصائية. وقد أخذ تحليل هذه النتائج بعين الاعتبار، الوسائل الممنوحة للجامعة، خصوصا بالنسبة للمسالك ذات الولوج المفتوح، بغرض إبراز الصعوبات التي تواجهها الجامعة أمام «الزيادة الكبيرة» لأعداد الطلبة بالمستويات الثلاثة للإجازات الأساسية، ومن أجل توضيح أسباب الانقطاعات الكثيرة للطلبة بالجامعة.

1.1. تتبع أفواج الإجازة

أظهرت معالجة المعطيات الخام الخاصة لأعداد الأفواج بالجامعات الثلاث ومؤسساتها الثمان عشرة، بأن هذه الأخيرة تمثل تقريبا ربع الطلبة المسجلين الجدد بالإجازة الأساسية على المستوى الوطني. وهو ما مكن من القيام بتحليل إحصائي لهذه الأفواج، من حيث الحصول على الشهادة والانقطاع عن الدراسة وكذلك تقييم الهدر.

جدول 4. أعداد الطلبة في دراسة الحالة ونسبتها ضمن العدد الإجمالي على المستوى الوطني

السنة الجامعية	2008-07	2009-08	2010-09	2011-10	2012-11	2013-12	2014-13	2015-14	2016-15	2017-16
العدد الإجمالي للمسجلين الجدد في السنة الأولى من الإجازة الأساسية في مجموع جامعات المغرب	74474	65369	79091	104280	141029	174184	167692	178297	194825	183399
دراسة حالة: عدد الأفواج (المسجلون الجدد) في الإجازة الأساسية في الجامعات الثلاث	17190	15555	18590	26151	36668	46537	46618	47717	51501	49732
حصة عدد الأفواج في مجموع المسجلين الجدد على المستوى الوطني	23,08%	23,80%	23,50%	25,08%	26,00%	26,72%	27,80%	26,76%	26,43%	27,12%
المسجلون الجدد بجامعة الحسن الثاني، الدار البيضاء بما فيها المحمدية	9851	8438	10260	13552	19884	25061	24648	23011	25693	22778
المسجلون الجدد بجامعة ابن طفيل، القنيطرة	3247	2768	3598	5368	7971	9199	9356	10086	9545	8261
المسجلون الجدد بجامعة عبد الملك السعدي، تطوان	4092	4349	4732	7231	8813	12277	12614	14620	16263	18693

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

إجمالا، ورغم الارتفاع في عدد الحاصلين على الشهادة، فإن نسبة الخريجين -في المدة المخصصة لسلك الإجازة الأساسية- على أعداد المسجلين الجدد في السنة الأولى من الإجازة الأساسية، عرفت عدة تقلبات، خصوصا بعد سنة 2009.

ولتقييم بنية التأخر في الدراسة حسب المستوى الجامعي في الإجازة الأساسية، فقد تم، انطلاقا من معطيات الجامعات الثلاث، تحليل أعداد المسجلين الجدد والمكررين بالسنة الأولى وما بعدها، خلال الفترة الممتدة من 2006 إلى 2016، وهو ما أوضح أن هذه البنية تتسم كثيرا بالتكرار والتأخر خصوصا بعد السنة الجامعية 2010-2011.

جدول 5. دراسة حالة – بنية التأخر في الإجازة الأساسية بجامعات الدار البيضاء وتطوان والقنيطرة (بيانات أولية)

السنة الجامعية	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
حصة المكررين في السنة الأولى من الإجازة الأساسية	19,9%	34,7%	32,0%	29,3%	24,8%	27,4%	29,5%	34,6%	37,6%	37,5%	47,5%
حصة المكررين في السنة الثانية من الإجازة الأساسية	35,4%	36,8%	52,2%	54,9%	41,4%	38,1%	46,9%	49,1%	56,0%	54,6%	54,8%
حصة المكررين في السنة الثالثة من الإجازة الأساسية	32,0%	33,6%	41,6%	59,1%	59,3%	53,1%	50,1%	53,3%	54,6%	60,1%	61,6%
العدد الإجمالي للمسجلين في الإجازة الأساسية	58 234	63 811	52 355	53 703	62 483	84 251	109 105	125 140	145 489	161 694	175 137
العدد الإجمالي لخريجي الإجازة الأساسية للسنة الجامعية	-	2 973	3 995	4 701	5 947	6 716	6 973	7 789	7 456	8 933	13 335

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

ما بين سنتي 2006 و2010 تراوح التكرار بين 19% و34% بالنسبة للطلبة المسجلين في السنة الأولى من الإجازة الأساسية، وقد استمر هذا العدد في التزايد ليبلغ أكثر من 47 % في السنة الجامعية 2016-2017.

ويتطرق هذا التقييم الى مردودية الجامعات، انطلاقا من تتبع أفواج ما بين سنتي 2007 و2012، عبر معالجة نسبة الإشهاد وإكمال الدراسة، وأيضا الانقطاع خلال الإجازة الأساسية بالنسبة للجامعات الثلاث التي عولجت معطياتها في مجملها، بغض النظر عن نوع الكليات المكونة لها والتخصصات والمسالك. ولا بد من الإشارة إلى أن معالجة المعطيات في دراسة هذه الحالة، لم تأخذ بعين الاعتبار حركية الطلبة بين الجامعات وإعادة توجيههم نحو مدارس المهندسين الجامعية ومؤسسات تكوين الأطر ومؤسسات التكوين المهني، نظرا لمحدودية أعداد الطلبة على مستوى الانتقال وإعادة التوجيه، ونظرا لضآلة الجسور بين الجامعات والمكونات الأخرى للتعليم العالي. كما لم يتم اعتبار هذا المعطى نظرا لعدم وجود نظام وطني متجانس وموحد للمعطيات بأداة معلوماتية موحدة تسمح برصد هذه الحركية.

وتجدر الإشارة أيضا إلى أننا في إطار معالجة المعطيات المتعلقة بالتكرار، نعتبر بأن الطالب المكرر «هو الذي أعاد التسجيل بنفس المستوى في السنة الموالية، رغم استيفائه لوحدة أو أكثر». وبصيغة أخرى، لا تقترن صفة «التكرار» بالطلبة الذين لم يتمكنوا، بفعل قوانين النجاح المتبعة بمؤسساتهم الجامعية، من استيفاء مجموع وحدات مستوى معين، لكنهم استطاعوا بالمقابل، التسجيل بمستوى أعلى في السنة الموالية. وهكذا، سمحت لنا معالجة قاعدة المعطيات المستمدة من تطبيق APOGEE بالجامعات الثلاث، بمعرفة حجم أعداد أفواج الطلبة المسجلين الجدد بالإجازة الأساسية من السنة الجامعية 2007-2008 إلى السنة الجامعية 2012-2013.

وتقف الدراسة عند فوج 2012-2013 لأن الإجازة تتطلب 3 سنوات للطالب، تضاف إليها 3 سنوات احتياطية لاستكمال مساره، مما يفضي بنا الى سنة 2017-2018.

جدول 6. عدد طلبة الإجازة الأساسية

السنة الجامعية	2008-07	2009-08	2010-09	2011-10	2012-11	2013-12
الأفواج في الإجازة الأساسية بعد معالجة البيانات	17 190	15 555	18 590	26 151	36 668	46 537
بما فيها جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء	9 851	8 438	10 260	13 552	19 884	25 061
بما فيها جامعة ابن طفيل بالقنيطرة	3 247	2 768	3 598	5 368	7 971	9 199
بما فيها جامعة عبد الملك السعدي بتطوان	4 092	4 349	4 732	7 231	8 813	12 277

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة -معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

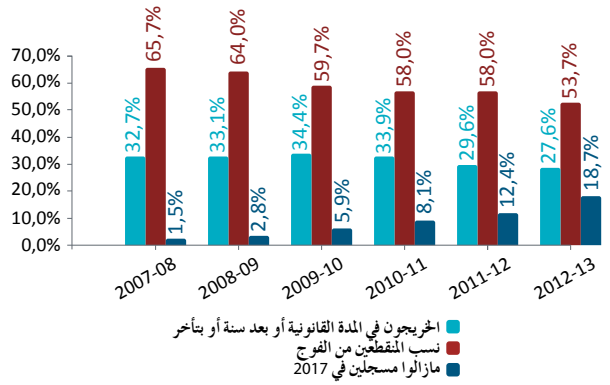
وقد أنجز تتبع الطلبة انطلاقا من الرقم الوطني للطالب (CNE)، الذي هو عبارة عن محدد لهوية كل طالب(ة)، يمكن من المتابعة السنوية لأفواج الطلبة إلى حين حصولهم على الإجازة الأساسية أو انقطاعهم عن الدراسة.

» 2.1. نتائج تتبع أفواج الطلبة ما بين 07-2008 و12-2013

أظهر تحليل معطيات الأفواج الستة بأن أعداد الطلبة المسجلين الجدد بالإجازة الأساسية ازدادت بكثرة، إذ انتقلت من 17190 طالبا في السنة الجامعية 07-2008، إلى 46537 طالبا في السنة الجامعية 12-2013 وذلك بثمان عشرة مؤسسة ذات استقطاب مفتوح تابعة لتلك الجامعات الثلاث. وهكذا، عرفت أعداد طلبة الأفواج الجديدة بالإجازة الأساسية نسبة زيادة سنوية متوسطة، بلغت % 22+ ونسبة زيادة خلال الفترة برمتها، بلغت % 170.

أما بخصوص المردودية، فإن ثلث الطلبة من مجموع الأفواج كمعدل، تمكن من الحصول على الإجازة الأساسية.

رسم بياني *11*. النتائج الإجمالية لتتبع أفواج المسجلين الجدد بين *2007* و*2012*



المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة -معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

انتقلت نسبة الإشهاد من % 32,7 بالنسبة لفوج 07-2008 إلى% 33,9 بالنسبة لفوج 10-2011 وانخفضت بعد ذلك الى % 27,6 بالنسبة لفوج 12-2013؛ مع العلم أن قرابة خمس طلبة هذا الفوج الأخير، ما زالوا مسجلين بالإجازة الأساسية في السنة الجامعية 17-2018، أي ما يتجاوز خمس سنوات بعد التسجيل الأول.

أ. الإشهاد خلال ثلاث إلى أربع سنوات

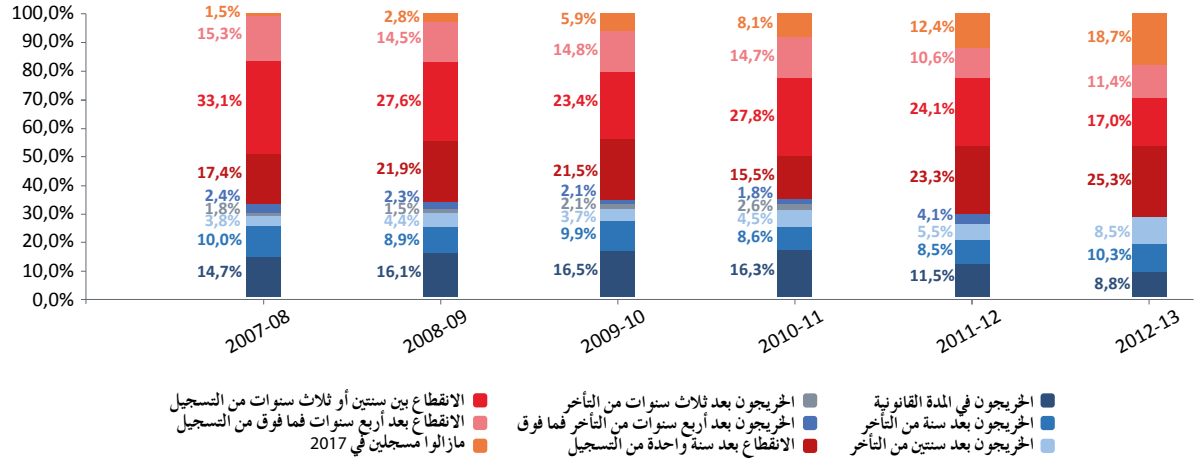
تعتبر نسبة إشهاد الطلبة بعد ثلاث أو أربع سنوات من تسجيلهم أحد مؤشرات تقييم المردودية الداخلية للإجازة الأساسية. وهو مؤشر دقيق لأنه يسمح بأخذ الانتقال من التعليم الثانوي التأهيلي إلى الجامعة بعين الاعتبار، ويمنح بمعنى ما، سنة إضافية للطلبة. وقد عرفت نسبة الإشهاد اتجاهين متمايزين:

- وتيرة تصاعدية بالنسبة للأفواج ما بين سنتي2008-07 و2010-09

فقد بلغت نسبة الإشهاد من ثلاث سنوات إلى أربع سنوات 24,7 % لدى فوج المسجلين الجدد سنة 2007. وارتفعت لتصل إلى% 25 لدى فوج 08-2009. وأخيرا وصلت إلى أعلى درجة، حيث بلغت % 26,4 بالنسبة لفوج 09-2010. وبصيغة أخرى، عرف الإشهاد خلال ثلاث أو أربع سنوات من الدراسة بالإجازة الأساسية، تزايدا سنويا متوسطا، بلغ % 3,5 ما بين 07-2008 و09-2010.

وتجدر الإشارة إلى أن نسبة الإشهاد خلال ثلاث سنوات، وهي المدة القانونية للإجازة الأساسية، عرفت أيضا زيادة هامة، حيث انتقلت من% 14,7 بالنسبة لفوج 07-2008 إلى% 16,1 بالنسبة لفوج 08-2009، قبل أن تستقر عند حدود % 16,5 لدى فوج 09-2010.

رسم بياني *12*. تتبع أفواج طلبة الإجازة الأساسية بين *2007-08* و*2012-13*



المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة -معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

- وتيرة تنازلية بالنسبة للأفواج ما بين سنتي 09-2010 و12-2013

انطلاقا من فوج 09-2010، عرفت نسبة الإشهاد من ثلاث إلى أربع سنوات، انخفاضا مستمرا. وبالفعل، فقد بلغت نسبة الإشهاد خلال ثلاث إلى أربع سنوات % 26,4 لدى فوج المسجلين الجدد في السنة الجامعية 09-2010. وانخفضت بعد ذلك إلى % 25 لدى فوج 10-2011، ثم استمر الانخفاض ليصل إلى % 20 بالنسبة لفوج 11-2012 وليبلغ أدنى مستوى لدى فوج المسجلين الجدد في السنة الجامعية 12-2013، بنسبة % 19,1.

وباختصار، فقد عرفت نسبة الإشهاد خلال ثلاث أو أربع سنوات من الدراسة بالإجازة الأساسية، في البداية، متوسط معدل النمو السنوي إذ بلغ % 3,5 قبل أن يشرع في الانخفاض بالنسبة لمجموع الأفواج، لينخفض سنويا بـ % 10 في المتوسط. وقد نتج هذا الانخفاض عن تراجع نسبة الإشهاد في المدة القانونية، أي ثلاث سنوات؛ وهي المدة التي تحققت بنسبة % 16,5 لدى فوج 09-2010، قبل أن تتدهور لدى فوج 12-2013 لتبلغ % 8,8.

ب. نسب الانتقال والانقطاع بعد أول تسجيل بالإجازة الأساسية

يرتبط العنصر الثاني بانخفاض نسب الانتقال في المدة القانونية في السنتين الأولى والثانية وازدياد نسب انقطاع الطلبة عن الدراسة بعد أول تسجيل في الإجازة الأساسية.

وبالفعل، عرفت نسبة الانتقال في المدة القانونية، بعد أول تسجيل، انخفاضا كبيرا. فبالنسبة لفوج 07-2008 بلغت النسبة % 44,9 واستمرت في التحسن حتى 2009-2010 الى أن بلغت % 53,4. وابتداء من هذه السنة أخذت هذه النسبة في التراجع الى أن استقرت في % 40,3 لدى فوج 12-2013.

وقد واكب هذا الانخفاض في نسبة الانتقال، زيادة هامة في نسبة الانقطاع بعد أول تسجيل. فلم تكن هذه النسبة تتجاوز % 17,4 لدى فوج المسجلين الجدد في السنة الجامعية 08-2007؛ إلا أنها ستتجاوز % 25,3 لدى فوج 12-2013. وبصيغة أخرى، فإن أكثر من ربع الطلبة المسجلين بالإجازة الأساسية انقطعوا عن الدراسة بعد مرور سنة واحدة.

» 3.1. ملخص تتبع أفواج دراسة الحالة

يبرز التحليل المقارن للنتائج المتعلقة بالإشهاد والهدر ومتابعة الدراسة، بالنسبة لأفواج الطلبة الجدد بالإجازة الأساسية في ثمان عشرة مؤسسة ذات استقطاب مفتوح، اتجاهين متمايزين.

في مرحلة أولى برز اتجاه نحو الزيادة، يشير إلى تحسن مستمر للمردودية الداخلية لثلاثة أفواج خلال سنوات 2007، 2008 و2009، بالجامعات الثلاث موضوع الدراسة. وقد واكب ذلك تحسن في انحصار وفي نسب الانتقال بين المستويات الثلاثة للإجازة الأساسية، المنظمة بالجامعات المذكورة.

بعد ذلك، وانطلاقا من سنة 2009، برز اتجاه نحو انخفاض تأكد بالنسبة لأفواج 2010 و2011 و2012. وبالفعل، فإن نسب الإشهاد في المدة القانونية انخفضت بشكل كبير، في حين تزايد الانقطاع بعد التسجيل. يضاف إلى كل هذا، انخفاض واضح لنسب الانتقال لدى هذه الأفواج بالمقارنة مع الأفواج السابقة.

وتجدر الإشارة إلى أن الزيادة الهامة في أعداد طلبة الجامعة العمومية، تخص أساسا طلبة الإجازة الأساسية.

هناك سبب آخر يفسر الانخفاض المستمر لنسب الإشهاد ابتداء من فوج 2010، أي الطلبة الذين يفترض حصولهم على الإجازة سنة 2013؛ ويكمن هذا السبب في تراجع منسوب الإصلاح بالتوازي مع تراجع مستوى الحاصلين على البكالوريا عموما وعدم تجاوز عقبة «اللغة» عند المرور من التعليم الثانوي الى الجامعة، خصوصا منذ 10-2011.

» 4.1. الخصائص الرئيسية للمسجلين الجدد ومواصفات الحاصلين على شهادة الإجازة الأساسية في المدة القانونية، فوج 12-2013

يشكل المسجلون الجدد في الإجازة الأساسية برسم السنة الجامعية 12-2013 في الجامعات الثلاث، وعددهم 46537 طالب تمثل الفتيات ضمنهم 51,64 %. حوالي 99 % من الطلبة هم منشغلون بالدراسة فقط، وحوالي 1,4 % فقط يمارسون نشاطا مهنيا بموازاة مع ذلك (موظف، مستخدم الخ).

وبخصوص الميزات المحصل عليها في البكالوريا، من طرف هؤلاء المسجلين الجدد في الإجازة الأساسية، نجد بأن أكثر من الثلثين من الطلبة المسجلين خلال السنة الجامعية 12-2013، لا يتوفرون على أي ميزة.

جدول 7. ميزة البكالوريا – الطلبة المسجلون لأول مرة في الإجازة الأساسية سنة 2012-2013

ميزة البكالوريا	النسبة
حسن جدا	3,24
حسن	6,48
مستحسن	19,5
مقبول	70,78
المجموع	100,00

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

تشير هذه المعطيات من جانب آخر إلى أن 19,5 % من الطلبة حصلوا على ميزة «مستحسن»، و3,24 % فقط حصلوا على ميزة «حسن جدا» في البكالوريا. مع الإشارة إلى أن 3,58 % من بين هؤلاء الطلبة هم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

والنسبة لأعداد الحاصلين على شهادة الإجازة الأساسية في المدة القانونية، ضمن فوج 12-2013 والفوج الجديد في هذه الإجازة الذين حصلوا على الشهادة دون أي تكرار في المدة المذكورة، فإنها بلغت 4115 طالبا. علما بأن العدد الإجمالي لهذا الفوج، بلغ 46537 من المسجلين الجدد، ما يعني أن 9 % فقط من طلبة الفوج الأول هم الذين حصلوا على الشهادة في المدة القانونية.

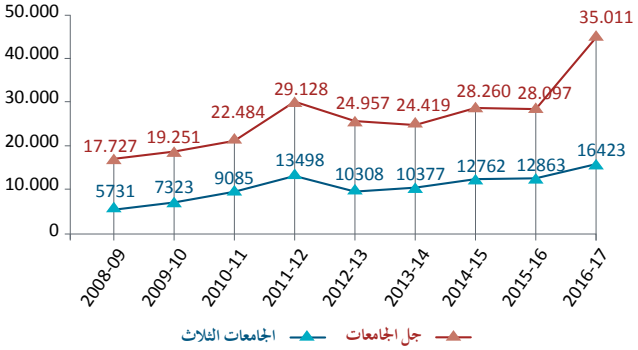
وتتميز هذه الفئة (9 %) من الخريجين خلال ثلاث سنوات، بالخصائص التالية: 80,4 % من بينهم حصلوا على البكالوريا في نفس سنة تسجيلهم الأول بالجامعة، وهي سنة 13-2012. وحصل 26,5 % داخل هذه الفئة على ميزة «مستحسن» و11,8 % على ميزة «حسن» و3,3 % على ميزة «حسن جدا» في البكالوريا. وتمثل الفتيات 55,4 % من أعداد الحاصلين على هذه الشهادة، بينما لا يمثلن سوى 51 % من مجموع فوج المسجلين في المرحلة الأولى. كما يمثل الطلبة الأجانب الحاصلون على الإجازة في المدة القانونية 1,3 % من مجموع الحاصلين على هذه الشهادة في المدة القانونية. وتقريبا جميع هؤلاء الطلبة انشغلوا بالدراسة فقط بنسبة 97,5 %، علما بأن 99,1 % من بينهم يقطنون مع أسرهم. وأخيرا، فإن 5,9 % من الحاصلين على الشهادة في المدة القانونية هم من ذوي الاحتياجات الخاصة.

» 2. تتبع أفواج الماستر

سمحت لنا معالجة المعطيات الخاصة لأعداد الطلبة والمتخرجين بالماستر في الجامعات الثلاث (موضوع الدراسة) انطلاقا من معطيات نظام APOGEE، بملاحظة أساسية

يمكن تعميمها على المستوى الوطني، وهي أن عدد الطلبة الذين بلغوا الماستر محدود، سواء تعلق الأمر بماستر البحث أو بالماستر المتخصص.

رسم بياني *13*. الأعداد الإجمالية للطلبة المسجلين في سلك الماستر بالجامعات كلها وبالجامعات الثلاث - جميع التخصصات، بين *2008* و*2017*



المصدر: معطيات إحصائية جامعية، قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

تجدر الإشارة إلى أن أعداد طلبة الماستر قليلة جدا بالمقارنة مع أعداد طلبة الإجازة الأساسية. وبخصوص الجامعات موضوع الدراسة، فإن العدد الإجمالي للطلبة المسجلين بالإجازة الأساسية خلال السنة الجامعية 2013-12 بلغ 46537 طالبا وطالبة، في حين لم تتجاوز تكوينات الماستر بجميع مسالكه في الجامعات الثلاث المذكورة 2016 طالب(ة) في السنة نفسها.

وبالفعل، وكما اتضح من خلال الرسم البياني أعلاه، فإن عدد طلبة الماستر بالجامعات كلها، خلال سنة 2017-16، لايمثل سوى 4,9 % من مجموع الطلبة الجامعيين. وهو ما يعكس عرضا محدودا جدا للماستر بالمقارنة مع عرض الإجازات الأساسية. في حين لا يتعدى معدل 2,1 % بالنسبة للجامعات الثلاث.

بعد معالجة قواعد المعطيات، فإن الأعداد الفعلية لأفواج الطلبة المسجلين بالماستر خلال السنوات الجامعية الثلاث: 2011-2010، 2012-2011، 2013-2012، تمثلت فيما يلي بالنسبة للجامعات الثلاث[1].

جدول *8*. أعداد الطلبة بالماستر

السنة الجامعية	2011-10	2012-11	2013-12
الأفواج في الماستر بعد معالجة البيانات	1786	2432	2016
بما فيها جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء	616	1128	731
بما فيها جامعة ابن طفيل بالقنيطرة	382	458	475
بما فيها جامعة عبد الملك السعدي بتطوان	788	846	810

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

بخصوص نسبة استكمال الدراسة بالماستر، إجمالا، فإن جميع الطلبة يحصلون تقريبا على الشهادة، مما يؤكد المردودية الداخلية الهامة على مستوى الماستر. أما العوامل المفسرة لهذه الظاهرة، فتتمثل في المقاييس المعتمدة، والشروط اللازمة لولوج التكوينات في سلك الماستر، والتي تتجلى في انتقاء الطلبة بعد اجتياز الاختبارات الكتابية والمقابلات، إضافة إلى جعل ولوج هذا السلك مفتوحا على المستوى الوطني دون التقيد بجهوية الخريطة الجامعية الخاصة بسلك الإجازة.

رسم بياني *14*. نسب الإنهاء مع احتساب التأخر ونسب الهدر الإجمالي للفوج

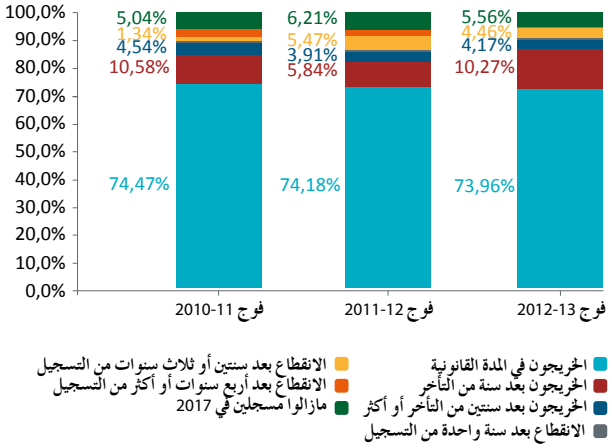
المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة -معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

1. أنجز تتبع أفواج طلبة الماستر انطلاقا من الأرقام الوطنية للطلبة وذلك على غرار تقييم المردودية الداخلية للإجازة الأساسية. المعطيات الضرورية لإنجاز تقييم المردودية غير متوافرة إلا ابتداء من 2011-2010

ويمكن أن نفسر التأخر الذي يلاحظ في الإشهاد بالنسبة لسلك الماستر أساسا بتأخر مناقشة أطروحات ومشاريع نهاية التكوين، والمرتبطة بطبيعة المواضيع المعالجة بها وبالتأطير.

فضلا عن ذلك، فإن العدد المحدود من الطلبة يقدم أفضل شروط الاشتغال بالنسبة للمدرسين، عبر تأطير ملائم. ونظرا لكون الطلبة المنتقين غالبا ما يتوفرون على مستوى جيد ويخضعون للتأطير في أحسن الظروف، فإن نسبة الإشهاد تكون مرتفعة جدا والمردودية الداخلية مهمة.

رسم بياني *15*. ملخص تتبع أفواج الجامعات الثلاث بالماستر، بين *2010* و*2013*



المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

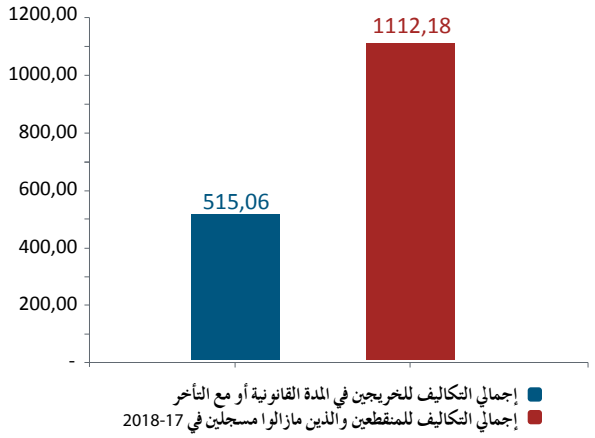
يجب الإلحاح مع ذلك، على أن إجراء الانتقاء يمنح الأساتذة المسؤولين عن الماستر صلاحية تحديد عدد الطلبة المقبولين، وبالتالي فإن قرار التحديد يجد مبرره في قلة المؤطرين. بالإضافة الى أن الاكتظاظ بالإجازة الأساسية يستلزم انخراطاً أكبر من قبل الأساتذة، حيث يستنزف كل الغلاف الزمني الخاص بهم في الإجازة وحدها.

وطبعا، فإن التقليص من أعداد طلبة الماستر، سيكون له تأثير على استقبال الطلبة الذين يريدون تهييء الدكتوراه، وهو ما أكده تقرير الهيئة الوطنية للتقييم حول دراسات الدكتوراه[2].

3. « المردودية وتكلفة الانقطاع: حالة فوج 2012-13 بالإجازة الأساسية في الجامعات الثلاث

اعتمادا على تكلفة التسيير السنوية الخاصة بالسنوات الجامعية الممتدة من 2012 إلى 2015، وضع هذا التقييم تقديرا لتكلفة التسيير لسنتي 2016 و2017. ومن خلال مسعى تقريبي افترض بأن تكلفة التسيير السنوي بالنسبة لكل طالب خلال هاتين السنتين قريبة من تكلفة سنة 2015.

محاكاة *1*. تكلفة التسيير السنوي المتراكمة لفوج الإجازة الأساسية *2012-13* – بملايين الدراهم



- تتوافق التكلفة لكل طالب مع تكلفة التسيير التي تتضمن المصروفات الفعلية في نهاية السنة من حيث الرواتب والنفقات على المعدات والنفقات المتنوعة.

- يعتمد تقدير النفقات لكل دورة على كتلة الرواتب الخاصة ونوع الولوج.

- بالنسبة لسنة *2015*، تنجز التقديرات انطلاقا من المشروع الحالي للقانون المنظم لقانون المالية.

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة -معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

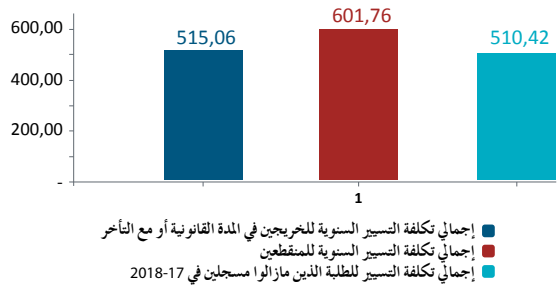
تغطي تقديرات تكلفة التسيير السنوي، إضافة إلى تكلفة التسيير بالنسبة لهذا الفوج، والتي تصل إلى 1,6 مليار درهم جارٍ موزعة على ست سنوات مالية، فترة تتبع هؤلاء الطلبة المسجلين ما بين سنتي 2012 و2017.

وتشير نتائج دراسة هذه الحالة، إلى غياب النجاعة بالنسبة لتكوينات الإجازة الأساسية. وبالفعل، فإن التقديرات بخصوص سنوات التتبع الست، تظهر أن 68 % من تكلفة التسيير المتراكمة لهذا الفوج تخللتها انقطاعات عن الدراسة وتكلفة إضافية بالنسبة للطلبة الذين ما زالوا مسجلين خلال السنة الجامعية 2017-18.

وبخصوص طلبة هذا الفوج الحاصلين على الشهادة في المدة القانونية، فقد بلغت تكلفتهم 128 مليون درهم جارٍ، أما الطلبة الذين حصلوا على الشهادة بعد سنة أو سنتين من التأخير، فإن كلفة التسيير الإضافية، بلغت إجمالا حوالي 387 مليون درهم جارٍ.

2. الهيئة الوطنية للتقييم

محاكاة *2*. تكلفة التسيير السنوي المتراكمة لفوج الإجازة الأساسية *2013-2012* بملايين الدراهم



- تتوافق التكلفة لكل طالب مع تكلفة التسيير التي تتضمن المصروفات الفعلية في نهاية السنة من حيث الرواتب والنفقات على المعدات والنفقات المتنوعة.

- يعتمد تقدير النفقات لكل دورة على كتلة الرواتب الخاصة ونوع الولوج.

- بالنسبة لسنة *2015*، تنجز التقديرات انطلاقا من المشروع الحالي للقانون المنظم لقانون المالية.

المصدر: البيانات الأولية *APOGEE* جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء، جامعة عبد الملك السعدي تطوان، جامعة ابن طفيل القنيطرة - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم، *2018*

هكذا، بلغت تكلفة المتخرجين في المدة القانونية أو بعد ذلك بسنة أو أكثر، بالنسبة لفوج المسجلين سنة 12-2013، نصف مليار درهم جارٍ للتسيير الإجمالي. وبالمقابل، فإن الخسائر المالية الناجمة عن الانقطاعات أو عن بقاء طلبة الفوج إلى سنة 17-2018، بلغت 1,1 مليار درهم جارٍ مع الإشارة إلى أن الطلبة الذين ما زالوا مسجلين منذ 12-2013 سيكلفون مبلغا إضافيا للتسيير خلال السنوات المقبلة ما لم يحصلوا على الإجازة.

فالخسائر المالية تقدر بضعف ما يكلفه تسيير الحاصلين على الشهادة. وتبين المعطيات أيضا بأن أكثر من نصف الخسائر المالية ناجمة عن الخسائر السنوية، بمعنى أنها نتجت عن الانقطاع عن الدراسة بالإجازة الأساسية خلال السنوات الست التي تغطي تتبع فوج 12-2013.

نستنتج من تحليل الحالات المدروسة، بأن سلك الإجازات الأساسية يولد خسائر هامة تؤثر سلبا على جودة التكوينات بالجامعة وتؤدي إلى تكلفة اجتماعية ومالية. وتتجلى التكلفة الاجتماعية في النظرة الدونية للجامعة العمومية وخصوصا لنظام الولوج المفتوح الذي لم ينجح في الحفاظ على الطلبة، ولم يقدم لهم تكوينا ذا جاذبية. أما التكلفة المالية، فإنها تقف عائقا أمام استثمار تلك الموارد لفائدة جودة التربية.

الفصل الثالث.
الإصلاح البيداغوجي والسياسة العمومية

يدفعنا تحليل الهدر وتكلفته إلى التساؤل حول التكوينات التي تشكل المهمة الرئيسية للجامعة، وحول هندستها وتنظيمها وجودتها المحددة لطبيعة مردوديتها. ففي سنة 2003[1] تبنت الجامعة المغربية هندسة جديدة، حيث انخرطت في إقرار نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه (LMD). وقد سعى هذا الإصلاح إلى تأكيد التزام المغرب بتوحيد نظام تعليمه العالي الجامعي وانفتاحه على أنظمة دولية أخرى وخصوصا النظام الأوروبي الذي تبنى أيضا الإجازة – الماستر – الدكتوراه، ضمن السيرورة المحددة في بولونيا Bologne (أو إعلان بولونيا)[2].

ويهدف تبني المغرب للنظام المذكور إلى إضفاء وضوح أكبر على الهندسة البيداغوجية للتعليم، عبر الاستجابة للمعايير الدولية والتنسيق مع النظام الأوروبي. ويقدم الإصلاح الذي بدأ بعد تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين سنة 2000، الإطار والفرصة لإدراج هذا النظام. وبهذا المقتضى ستشكل حركية الطلبة والتبادلات بين التكوينات والاعتراف المتبادل بشهادات التعليم العالي على المستوى الدولي المرتكز الأساسي الذي ستقوم عليه هذه العدة بالمغرب.

بعد مرور خمس عشرة سنة تقريبا على تبني نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه، لم يخضع هذا الأخير بعد إلى أي تقييم وطني حقيقي. وبالنظر إلى الهدر تبدو هناك ضرورة للقيام بهذا التقييم، عبر التركيز على نظام الولوج المفتوح بالمؤسسات الجامعية[3]. والهدف من ذلك هو تقدير فعالية النظام المطبق، وتصور آفاق تطور إصلاح نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه لإدراج النظام الجامعي بشكل جلي داخل تجديد نموذج التنمية البشرية بالمغرب.

ولإدراك أهمية حدث إصلاح نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه لابد من إلقاء نظرة على محاولات الإصلاحات والمراجعات السابقة واللاحقة، لإبراز حدود هذه التقويمات. وعلينا في هذا التقييم تقديم نبذة عن مختلف الإصلاحات المرتبطة بهذه العدة خلال العقدين الأخيرين.

» 1. الإصلاحات المنجزة ما بين سنتي 1997 و2014

لا يمكن لتقييم سياق التعليم العالي بالمغرب أن يكون غنيا بالعبر، ما لم نسترجع التنقيحات والإصلاحات والمراجعات أو التقويمات السابقة التي وسمت التاريخ الحديث لنظام التعليم العالي. وتهدف هذه النظرة الاسترجاعية (rétrospective) إلى وضع تقييم لقدرة العمل العمومي على إقرار الإصلاحات ودرجة تطبيقها. ولا يثير هذا التقييم الأسئلة حول تجانس السياسة العمومية فقط، بل أيضا حول اختياراتها وترجمتها على مستوى القوانين والتنظيمات.

» 1.1. الإصلاحات والتقويمات المتتالية

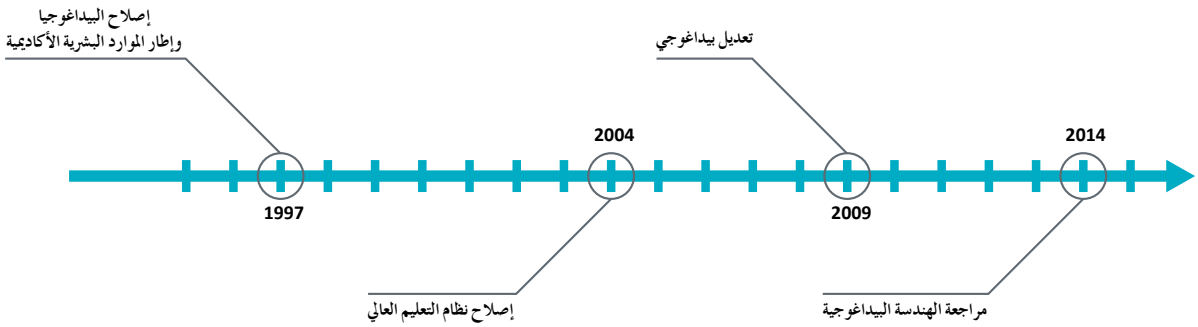
إن العودة إلى الإصلاحات المتتالية هي محاولة لتقييم مضمون وعمق هذا الفعل العمومي، بغرض تحديد مراميه، وهل تتعلق بالتنقيح أو الإصلاح أو المراجعة أو التقويم؟ وبالفعل، يجب أن يعكس الإصلاح بعدين، وهما: تجانس السياسة العمومية ومراميها. فغالبا ما يستعمل مصطلح «إصلاح» في التداول العادي، للإشارة إلى كل مبادرة علمية في مجال التعليم العالي.

صحيح أن استعمال مصطلح «إصلاح» يمكن أن ينتج عن دافع محرك، يعلن عن إرادة سياسية لتجاوز الاختلالات. لكن استخدام مصطلح (إصلاح) مع ذلك، للوصف العام أو بشكل مبالغ فيه من طرف الخطاب السياسي الذي يرجع إليه عند الحديث عن أي تقويم لنظام التعليم العالي وعند الإعلان عن أي مبادرة تخص القطاع، يفقد هذا المصطلح أحيانا دلالته الحقيقية إذ أصبح يواجه بالشك داخل الجامعة نفسها رغم أن تداوله يتضمن الإعلان عن تغيير إيجابي للنظام القائم.

من هذا المنظور، تم إحصاء أربع مبادرات منذ أواسط تسعينيات القرن الماضي. فقد إنطلقت في منتصف سنة 1997، ثم في سنة 2004 بعد تبني الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وبعدها سنة 2009 في إطار البرنامج الاستعجالي، وأخيرا سنة 2014 بعد إقرار الدستور الجديد 2011. ويظهر الشكل 3 التسلسل الزمني لهذه المبادرات مع تحديد طبيعة كل واحدة منها.

1. شرع في تطبيق الهندسة الجديدة سنة 2004.
2. تولد هذا النظام عن سيرورة (أو إعلان) بولونيا سنة 1999.
3. يتدرج هذا التقييم ضمن توجهات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. ويتعلق الأمر أساسا بالتوصيات 65 في الرافعتين 10 و127.

شكل 3. التسلسل الزمني لمختلف المبادرات العمومية لفائدة التعليم العالي الجامعي بالمغرب منذ نهاية عشرية *1990*



» 2.1. إصلاح سنة 1997 إصلاح غير مكتمل

تميز إصلاح سنة 1997 بكونه تم في إطار حديث يتعلق بأنه ولأول مرة منذ الاستقلال، تضمنت حكومة مغربية (وهي الحكومة 24، بتاريخ 27 فبراير 1995) وزارة للتعليم العالي، مما ساهم في ظهور قطاع هذا التعليم، وهذه إشارة سياسية قوية من أجل تطويره. فقبل هذا التاريخ، كان التعليم العالي تابعا لوزارة التربية الوطنية.

أما السبب الثاني الذي سمح بنعت هذه المبادرة العمومية بالإصلاح، فيعود إلى تغيير وضع الأستاذ الباحث بشكل عميق (فبراير 1997)[4] استجابة لمطلب نقابي. فقد عمر الوضع السابق أكثر من عقدين (1975)[5]. وارتبط إصلاح هذا الوضع بإصلاح الشهادات الممنوحة من طرف الجامعة من أجل القيام بتوظيفات ملائمة للوضع الجديد للأستاذ الباحث.

وحسب المنظور نفسه، حدد المرسوم رقم 2.96.794 (بتاريخ 19 فبراير 1997) شروط وإجراءات تنظيم التأهيل الجامعي، محيلا في ذلك على الوضع المهني للأستاذ الباحث وتطور مساره.

وبالفعل، فقد أعيد ترتيب شهادات السلك الثالث (بما فيها الدكتوراه) بشكل جذري. ويتعلق الأمر بمرسوم دمج ما يفوق عشرات النصوص المتفرقة (انظر المادة 36 منه، أحكام انتقالية)[6]، الذي يحدد نظام الدراسات والامتحانات من أجل الحصول على الدكتوراه وشهادة الدراسات العليا المعمقة وشهادات الدراسات العليا المتخصصة[7] ؛ وكذلك شروط وصيغ اعتمادات المؤسسات الجامعية المدعوة إلى ضمان التهييء الجيد لمنح هذه الشهادات. وكان الهدف من إصلاح 1997 هو جعل دراسات الدكتوراه في المتناول بإدخال شفافية أكبر وإجراءات للاعتماد مضمونة من طرف اللجنة الوطنية للاعتماد والتقييم (CNAE).

لكن هذا الإصلاح ظل ناقصا، لأنه لم يعد النظر في غاية التعليم العالي وأهدافه الاستراتيجية. فهو لم يهتم عمليا سوى بشهادات السلك الثالث، دون أي مراجعة لهندسة التكوينات بأسلاك التعليم العالي.

وتجدر الإشارة إلى أن بعض المحاولات الساعية إلى إدراج الإجازات التطبيقية بجانب التكوينات الأساسية لم تلق الاهتمام المطلوب من طرف غالبية الأساتذة. وهكذا، فإن هذا الإصلاح لم يعتبر إصلاحا بيداغوجيا، يهم نظام الإشهاد (لأنه لم يشمل الإجازة مثلا)، بقدر ما اعتبر مجرد تعديل للشهادات من أجل توظيف الأساتذة الباحثين الذين تغير وضعهم جذريا.

وبذلك، ظل هذا الإصلاح محدودا، لأنه قدم تعديلات طفيفة لنظام التعليم العالي الجامعي (دون أن يمس مثلا، الهندسة البيداغوجية أو نظام الإشهاد بسلك الإجازة)، رغم أنه غير جذريا وضع الأستاذ والباحث.

» 3.1. الإصلاح الفعلي: 2001-2004

عرفت سنة 2003 إصلاحا بيداغوجيا (طبق سنة 2004)، يرتكز على القانون 01.00 الصادر سنة 2001 الذي يشكل الإطار الحقيقي لإصلاح التعليم العالي المنصوص عليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وهناك أمر مسلم به وطنيا اليوم، وهو أن السياسة العمومية لفائدة التعليم العالي التي شرع في نهجها سنة 2000 هي تقويم حقيقي لأنها ارتكزت بشكل شامل على توجيهات الميثاق الوطني للتربية والتكوين بوصفه وثيقة وطنية استراتيجية أنجزت بفعل إجماع وطني وساهمت في تقويم جميع أبعاد التعليم العالي.

4 . مرسوم رقم 2.96.793 بتاريخ 19/02/1997، المتعلق بالوضع الخاص لهيئة الأساتذة الباحثين بالتعليم العالي، الجريدة الرسمية عدد 4458

5 . مرسوم رقم 2.75.665 بتاريخ 11 شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) المتعلق بالوضع الخاص للأستاذ الباحث بالتعليم العالي.

6. مرسوم رقم 2.96.796 بتاريخ 11 شوال 1417 (19 فبراير 1997).

7. مرسوم رقم 2.96.795 بتاريخ 11 شوال 1417 (19 فبراير 1997) المعدل والمكمل للمرسوم رقم 2.75.663 بتاريخ 11 شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) والمحدد لتوجه المؤسسات الجامعية وكذلك للائحة الشهادات التي تسهر على تهييئها ومنحها.

فقد راجع إصلاح القانون 01.00 بعمق نظام التعليم العالي برمته، بما في ذلك غاياته والمهام الاستراتيجية للجامعة. وبالفعل فنحن نقرأ في المادة الأولى لهذا القانون مثلا، بأن التعليم العالي وفي تلاؤم مع مبادئ الميثاق، يهدف إلى:

- «تكوين الكفاءات والارتقاء بها وكذلك تنمية ونشر المعارف في كل المجالات المعرفية؛
- المساهمة في التقدم العلمي والتقني والمهني والاقتصادي والثقافي للبلاد، مع أخذ حاجيات التنمية الاقتصادية والاجتماعية بعين الاعتبار؛
- ضبط وتطوير العلوم والتقنيات والمعارف، عبر البحث والابتكار؛
- تثمين الموروث الثقافي المغربي وإشعاع قيمه.

لقد مس هذا الإصلاح جميع مكونات التعليم العالي، وقطع نهائيا مع التوجه السابق والوحيد، المتمثل في «تكوين الأطر»[8].

كما مس بشكل مدمج وواضح كل أبعاد التعليم العالي، ذلك أن القانون 01.00 جمع أهداف التعليم الجامعي وتكوين الأطر (أضحى يحمل اسم التعليم غير التابع للجامعات) والتعليم العالي الخاص. وقد أعيد النظر تماما في التعليم العالي من خلال هذا الإصلاح، وهو ما تجلى في ما يلي:

- عوض رئيس الجامعة القيدوم وأصبحت مهامه موسعة أكثر (القانون 01.00)،
- أصبح تدبير الجامعة خاضعا لقرارات جماعية، عبر مجلس الجامعة كهيئة تشاورية (القانون 01.00)،
- تبنت الهندسة البيداغوجية نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه[9].
- وحصلت الجامعة على الاستقلالية وعلى هيئة استشارية ذات سلطة تقريرية. وزيادة على ذلك، أنشئت هيئات للتقييم والتنظيم ومن بينها على الخصوص: اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي، ومجلس تنسيق مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات، ولجنة تنسيق التعليم العالي الخاص (القانون 01.00).

ولقد كانت الخطوة المتبناة لتطبيق الإصلاح تشاركية، وتم تنظيمها وفق خطاطة للإدماج الصاعد والنازل (top-down / bottom-up) فالاقتراحات الصادرة عن لجان مختلف الجامعات توجه إلى الوزارة وتناقش وترتب من طرف ندوة رؤساء الجامعات (CPU) بتشاور مع النقابة الوطنية للتعليم العالي، قبل عرضها من جديد على اللجان لمناقشتها وصياغة مقترحات جديدة، وهكذا دواليك.

وقد نظم يوم وطني بيداغوجي سنة 2003 للمصادقة على هذه التوصيات. ونظرا لضخامة الورش منحت الأولوية من طرف السياسة العمومية لإصلاح سلك الإجازة والإطار القانوني والتنظيمي العام. وكان من المفترض أن يولد هذا الورش عملية ديناميكية عمومية، تتمثل في متابعة تطبيق الإصلاح واستكمال آلياته الأساسية وتهييء نظامه البيئي لضمان نجاحه.

» 4.1. تقويم إجرائي سنة 2009 لمواكبة البرنامج الاستعجالي

شكلت سياسة السلطات العمومية المطبقة سنة 2009 في مجال التعليم العالي تقويما إجرائيا لبعض الجوانب البيداغوجية وللحكامة ودعما لبعض المسالك، خصوصا ذات التوجه المهني.

وقد كان الهدف من هذا التقويم أجرأة بعض توصيات الميثاق التي لم تكن قد طبقت بعد، وهو ما أشار إليه التقرير التحليلي للهيئة الوطنية للتقييم بالمجلس الأعلى للتعليم، الصادر سنة 2008[10].

وقد تم انطلاق البرنامج الاستعجالي تحت شعار «إعطاء نفس جديد للإصلاح». لذلك اندمج هذا البرنامج تماما في خدمة أهداف وتوجهات الإصلاح التي حددها الميثاق الوطني للتربية والتكوين. لماذا اعتبر البرنامج الاستعجالي إذن، مجرد مراجعة وتقويم؟ معلوم أن مراجعة سنة 2009 كانت محدودة لأنها اقتصرت على الجوانب التقنية للهندسة البيداغوجية، والتي اعتبرت بمثابة إكراهات أمام تطبيق نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه. وقد تجلت الإكراهات الأربعة في ما يلي: الجدولة الزمنية للوحدات، الإشكالية اللغوية والتواصلية، التوجيه والوصاية، وأخيرا مهننة مسالك التكوين.

8 . للتذكير، فقبل إنشاء وزارة التعليم العالي لأول مرة في فبراير 1995 كما وضحناه في القسم 2.1، من هذا الفصل (إصلاح 1997)، كانت هناك وزارة للأشغال العمومية والتكوين المهني وتكوين الأطر (وذلك منذ نهاية ثمانينيات القرن الماضي).

9 . مرسوم رقم 2.04.89 بتاريخ 18 ربيع الثاني 1425 (7 يونيو 2004) المحدد لاختصاصات المؤسسات الجامعية ولأسلاك الدراسات العليا وكذلك للشهادات الوطنية المطابقة لها، زيادة على القرارات المتعلقة بدفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لأسلاك الإجازة والماستر.

10 . المجلس الأعلى للتعليم، التقرير التحليلي لسنة 2008.

بخصوص الإشكالية اللغوية لوحظ بأن الطلبة الجدد بالجامعة غير متمكنين من اللغة (مثلا، لغة التدريس هي الفرنسية، بالمقابل فإن لغة التدريس بالثانوي وقبله هي اللغة العربية)، وغير متمكنين أيضا من تقنية التواصل والإعلام. وهكذا، كان هدف هندسة 2009 هو تدعيم «الوحدات العرضانية التي تتقاطع مع كل المسالك والقابلة للاحتفاظ بها ولو تم تغيير المسلك من طرف الطالب». وتمتد هذه الوحدات على أربعة فصول (السنة الأولى والثانية من الجذع المشترك)، حيث تشمل اللغة، ومنهجية العمل الجامعي، ثم اللغة وتقنيات التعبير والتواصل، وأخيرا المعلوميات.

وقد تم اعتبار التوجيه والاحتضان (tutorat) حلقتين ضعيفتين، ومن مسببات الانقطاعات عن الدراسة والهدر، خصوصا خلال السنة الأولى من سلك الإجازة. وهكذا، منحت المراجعة التي أجريت عبر البرنامج الاستعجالي مكانة أكبر لهذا المكون، وعززت ذلك بوسائل إضافية، من منطلق أن الطالب ينتقل من الثانوي إلى محيط التعليم العالي وهو جديد بالنسبة إليه. وقد شجع هذا البرنامج، بل وفرض على الجامعات التوفر و /أو تدعيم مصالحها في مجال التوجيه والاحتضان لضمان الحد الأدنى من التكفل الفعال بالطالب الجديد على مستوى الإخبار، وهو ما سيسمح له ببناء مساره الجامعي بشكل فعال.

ومما لا شك فيه، أن مهننة مسالك التكوين شكلت نقطة قوية ضمن تقويم 2009 من خلال البرنامج الاستعجالي. فقد ساهمت إرادة مواجهة النسبة الضئيلة من الإدماج في سوق الشغل، السياق الذي دعا إليه تنويع ودعم المسالك المهنية داخل المؤسسات ذات الولوج المفتوح. وقد استند ذلك التوجه للمخططات القطاعية المختلفة وللمبادرات الحكومية من قبيل: تكوين عشرة آلاف مهندس، وخطة الإقلاع الاقتصادي (المهن العالمية للمغرب)، وكذلك تكوين العاملين الاجتماعيين.

إجمالا، لم تكن مراجعة سنة 2009 والفرص التي أتاحتها كافية لوصفها بالإصلاح. فالتقويمات كانت من طبيعة تقنية ولم تساهم في تدعيم نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه لجعل التعليم العالي الجامعي أكثر فعالية. ومع ذلك، تم سنة 2008 بدء عملية المراجعة البيداغوجية قبل انطلاق البرنامج الاستعجالي. فقد اعتمد هذا العمل في البداية على تقارير التقييم الذاتي للجامعات، بخصوص تجربة اعتماد المسالك سنة 2004، وفق نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه الذي استوفى أجله. وشكلت المقترحات موضوعا لنقاش موسع خلال اليوم الوطني البيداغوجي الذي نظم سنة 2008 من أجل تحديد التوصيات الرئيسية التي يتعين تطبيقها.

» 5.1. مراجعة سنة 2014: مجرد مراجعة تقنية

ارتكزت مراجعة سنة 2014 على البرنامج الحكومي لسنة 2012[11] وبخلفية الدستور الجديد لـ 2011. وبالفعل فإن محور البرنامج الحكومي: «إشعاع الجامعة المغربية على مستوى التكوين والبحث العلمي» في دعامته الرابعة حول تدعيم وتطبيق البرامج الاجتماعية، نص على: «التقييم الشامل للتكوينات بغية تحسين جودة التعليم العالي عبر إصلاح سلك الإجازة على الخصوص، وذلك في اتجاه دعم المؤهلات والمهارات الذاتية للطلبة عبر تمكينهم من اللغات والتواصل وتقنيات المعلوميات والتكنولوجيات الحديثة وإشباعهم بثقافة المقاولة».

كما شجع البرنامج نفسه خلال الفترة الممتدة ما بين 2012 و2016 على «دعم استقلالية الجامعات في إطار تعاقدي ومتجدد بينها وبين الدولة، مبني على ربط المسؤولية بالمحاسبة والتدبير بالأهداف والنتائج، بغية تفعيل سياسة اللامركزية واللاتمركز».

ورغم أن مبادرات البرنامج الحكومي تبدو وجيهة في حد ذاتها، خصوصا وأنها مطلوبة من طرف جميع الفاعلين في التعليم العالي بسبب عدم اكتمال تنقيح سنة 2004 ومراجعة سنة 2009، فإن من الواضح أن السلطات العمومية تعمل على خلفية سياسية حملتها الحكومة الجديدة سنة 2012 بعد تبني الدستور الجديد في يوليوز 2011.

فقد أفرد دستور 2011 بابا كاملا لـ«الحكامة الجيدة»، بحيث غير في هذا السياق تشكيلة ومهام وأدوار المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. وفيما يخص الحكامة الجيدة دائما، أحدثت الحكومة سنة 2014 الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي (قانون 12-80، الجريدة الرسمية 6284 بتاريخ 21 غشت 2014) والتي تم تفعيلها سنة 2016.

زيادة على هذه المستجدات، ظهر التوجه السياسي بوضوح خلال الحملة التي سبقت المراجعة الهادفة إلى إقرار تكوينات مهنية (الإجازة المهنية – الماستر المتخصص)، وعمل على التنديد بالانحرافات وحالات الشطط، الناتجة جميعها عن ممارسات لاأخلاقية داخل الجامعة تتعلق بشروط ولوج أسلاك الماستر، والأداء مقابل التكوين بها، ومنح الشهادات عن طريق الزبونية. وبجانب هذه السياسة

11 . المملكة المغربية، رئاسة الحكومة. البرنامج الحكومي، يناير 2012.

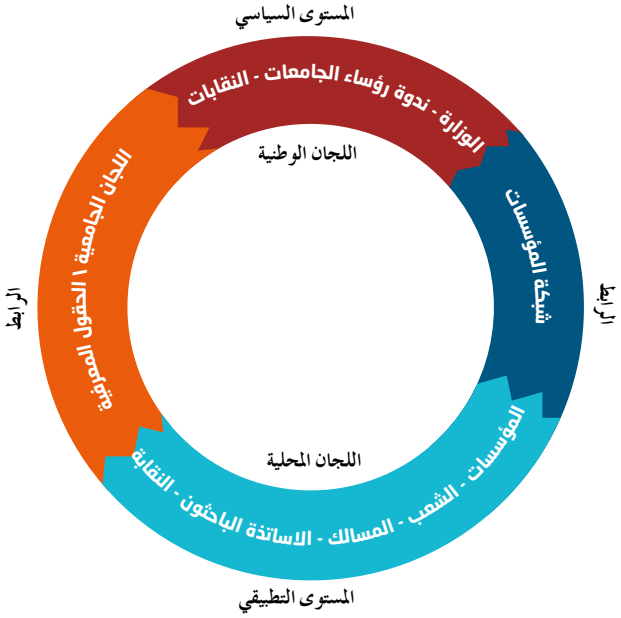
التخليقية، فإن مراجعة سنة 2014 ظلت تقنية وهمت بالأساس بعض التعديلات على مستوى دفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية للإجازة[12].

» 2. أي إقرارات بخصوص الإصلاحات والتقويمات الممتدة ما بين سنتي 1997 و2014؟

تؤدي هذه النظرة الاسترجاعية لتقويمات وإصلاحات العمل العمومي ما بين 1997 و2014 إلى الإقرارات البارزة التالية:

إن سماح هذه العملية بتطوير قدرة وطنية داخلية من أجل الإصلاحات أو التقويمات، يعتبر أمرا إيجابيا بشكل خاص، والدليل على ذلك التمكن من بلورة مصفوفات بيداغوجية ودفاتر وطنية للضوابط البيداغوجية وبطاقات تقنية للوحدات. وعلى مدى مختلف الإصلاحات والمراجعات، عمل الفاعلون الجامعيون، ومسؤولو الوزارة والنقابة الوطنية للتعليم العالي، على تدشين مسار لبناء هندسة وطنية تشاركية حقيقية، لتحقيق التغيير المنشود.

شكل 4. رسم تخطيطي للنهج التشاركي والتدريجي للهندسة التربوية على المستوى الوطني للإصلاحات / المراجعات



لقد شرع العمل العمومي في إقرار الإصلاح و/ أو المراجعة، وفق دورة من خمس سنوات، وهو ما يجعلها مسايرة واقعيا لفترة اعتماد المسالك. وتتوافق هذه الفترة مع الزمن السياسي. فالشروع في الإصلاح أو المراجعة البيداغوجية يبدأ عند كل تشكيل لحكومة جديدة، كما هو الشأن بالنسبة لإصلاح 1997 مع الحكومة 24 التي شكلت في فبراير 1995، وإصلاح 2003 مع الحكومة 28 المتشكلة في نونبر 2002، وكما هو الشأن بالنسبة لتقويم 2009 مع الحكومة 29 التي تم تعيينها في أكتوبر 2007، وأخيرا بالنسبة لمراجعة 2014 بعد تنصيب الحكومة 30، في يناير 2012.

لكن، هذه العملية تشكو من ضعف هيكلي يرجع إلى الانقطاع المتكرر على مستوى تطبيق هذه الإصلاحات في التعليم العالي، خصوصا بالنسبة لحالة 1997، ثم في سنة 2004 بالنسبة لتطبيق الميثاق الوطني، وبدرجة أقل سنة 2009 بخصوص البرنامج الاستعجالي الذي كان من المفروض أن يمنح نفسا جديدا للميثاق، أو في سنة 2014 مع البرنامج الحكومي. فتطبيق أي استراتيجية يقتضي بلورة خطط عمل متماسكة، وذات وتيرة معينة، ومتمفصلة جيدا فيما بينها، وهذا أمر يبدو غائبا في الواقع.

ذلك أن جميع المبادرات بعد سنة 2004، لم تقم فعلا بإتمام تطبيق نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه. وزيادة على ذلك، فإن مجموعة من تدابير القانون 01.00 لم تر النور (أو أنها لم تطبق إلا مؤخرا). وفي 2009 كان من الممكن أن يشكل البرنامج الاستعجالي فرصة لإتمام تطبيق مراجعة سنة 2004. ورغم المساهمات الدقيقة لهذا البرنامج على مستوى الرؤية السياسية والتعاقد بين الجامعات والوزارة الوصية ووزارة المالية، والقائمة على المشاريع وإقرار نمط من التتبع والتقييم من خلال مؤشرات دقيقة للأداء، فإنه توقف بسبب الاستحقاقات الانتخابية وتغيير الحكومة. فخلال كل مراجعة، خصوصا في سنتي 2009 و2014، لم تكن الخبرة البيداغوجية حاضرة بما فيه الكفاية، في تصور الهندسة البيداغوجية والاعتماد. ولا بد من الإشارة هنا إلى أننا نتوفر بجهد جهيد على متخصصين في الهندسة البيداغوجية على المستوى الوطني. فهذه الهندسة تغيب أيضا في عملية اعتماد المسالك برمتها، علما بأن مجهود بعض الأساتذة من ذوي الخبرة، هو الذي يسمح بتجاوز هذا النقص.

إن المراجعات المتقطعة والمتتالية لم تمكن من تجاوز إكراهات الإصلاح الشمولي المعلن من طرف القانون 01.00. وهي ضرورية بالتأكيد، وغالبا ما تكون إيجابية، لكنها تقل أهمية عندما تحد من مراكمة المكتسبات، عبر إقرار تغييرات في التوجه، لا تسمح من حيث طبيعتها باستقرار الأطر المرجعية الساعية إلى تدعيم إصلاح التعليم العالي المغربي في العمق.

12. مرسوم رقم 2082.14 بتاريخ 30 شتنبر 2014، والمرسوم المتعلق بالماستر (مرسوم رقم 2083.4 بتاريخ 30 شتنبر 2014)، وقد شملت هذه المراجعة البيداغوجية أيضا الأسلاك التالية: الهندسة، السنتين التحضيريتين لسلك المهندس، الإجازة في العلوم والتقنيات، ماستر العلوم والتقنيات، سلك المدارس الوطنية للتجارة والتدبير، الشهادة الجامعية في التكنولوجيا. وتهم هذه الضوابط البيداغوجية الوطنية المؤسسات ذات الولوج المحدود.

كما أن مراكمة الدعم السياسي للإصلاحات والمراجعات يعد أمرا حتميا لتأمين سيرورة العملية الإصلاحية. فالسياسات المتذبذبة، أو هاجس البحث عن إصلاح جديد يقوض هاجس البناء المبتكر القائم على أساس الإصلاحات السابقة، كل ذلك يربك الإصلاحات المهيكلة. وهكذا لم يعرف تطبيق نظام إجازة-ماستر-دكتوراه أي تتبع دقيق للوقوف على مساره، كما أن عدم استمرارية العمل العمومي لا يشجع على بناء وتدعيم المكتسبات.

يبدو أن ضعف ترصيد المكتسبات ينضاف بالخصوص إلى تردد السياسة العمومية في الاختيار بين إصلاح يشكل قطيعة مع الماضي، وشامل على المدى الطويل، وإصلاح تدريجي يعتمد على الإبداع والابتكار في كل المراحل لأجل تفعيله. وجدير بالذكر، أن إصلاح القطيعة-الآخذ بعين الاعتبار تطبيق الرؤية الاستراتيجية في هذه الحالة- يفترض التوفر على خطة الطريق لضمان التتبع الدقيق لعملية الإصلاح، ولإجراء التعديلات الضرورية، بعيدا عن التغييرات التي تطرأ على الحقل السياسي. وفي حال الإصلاح التدريجي، يتعلق الأمر بإدراج تحسينات دقيقة وبشكل مستمر، وتكميلي وتدريجي وتراكمي، وكما هو موضح في الفصل الموالي، فإن إصلاح إجازة-ماستر-دكتوراه يبين الإكراهات التي تقوض عملية تعزيز ودعم الإصلاح.

الفصل الرابع.
فلسفة إصلاح نظام إجازة – ماستر – دكتوراه والفعالية

يعود تبني نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه كهندسة للتعليم العالي، بالأساس، إلى اتباع المعايير الدولية والأوروبية، خصوصا في فترة سعت فيها جميع الأنظمة الجامعية إلى الاقتراب من النموذج الأنجلوساكسوني. ويقوم هذا النظام على فلسفة تحكم تصور التكوين.

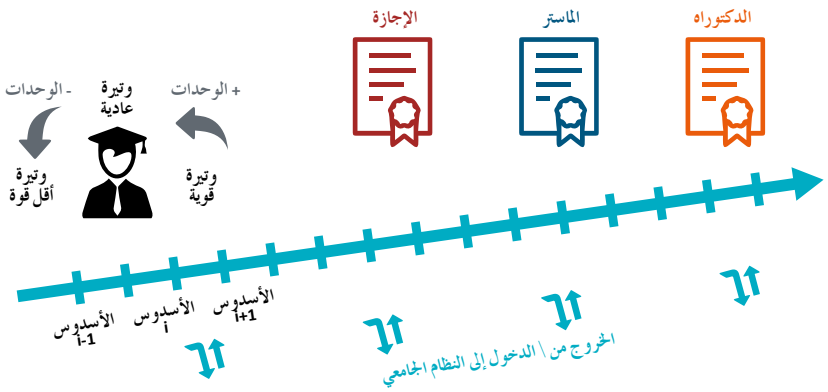
1. فلسفة الإصلاح بواسطة نظام إجازة – ماستر – دكتوراه

توجد وراء إقرار هذا النظام، إرادة إدراج إصلاح عميق للهندسة البيداغوجية من أجل تجاوز الاختلالات القائمة على نظام تكويني لم يعد ملائما، مما استوجب تغيير العدة البيداغوجية لتحسين جودة التكوينات.

يقوم نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه على فلسفة تروم ملاءمة التعليم للطالب، كي يتقدم هذا الأخير في مساره الأكاديمي بحسب إيقاعه وقدرات تعلمه. وقد اعتبرت هذه الفلسفة الطالب مسؤولا عن تكوينه المتمثل في إنجاز المشروع الشخصي والمهني. وبمقتضى ذلك، قدمت فلسفة هذا النظام التجديدات التالية:

- صياغة جديدة لهندسة الشهادات بغرض خلق مستويات متدرجة للإشهاد والسماح للطالب بإتمام دراسته في تلاؤم مع قدرات تعلمه؛ فكل سلك وكل صنف من الشهادات يعادل مخارج ومداخل محددة، ويتوج السلك بشهادة؛ وهو ما استوجب وضع ثلاثة أسلاك على الأقل وهي: سلك أول (الإجازة)، سلك ثان (الماستر)، وسلك ثالث (الدكتوراه)،
- اختيار متنوع للتكوينات وللمسار الأكاديمي للطالب، بحسب قدراته ومشاريعه الشخصية والمهنية. فهذا النظام يقطع مع منطق المسار النوعي الثابت، ويرتقي بمنطق المسار المفضل والاختياري. وبإمكان الطالب إيقاف تكوينه والعودة إليه في ما بعد، مع الاحتفاظ بالمكتسبات والوحدات التي استوفاها من قبل،
- تقدم أكاديمي، يتماشى مع الإيقاع الفردي للطالب. فالهندسة تتضمن وحدات عديدة ووحدات موزعة على عدة فصول. وهكذا يمكن للطالب أن يتقدم، مع إمكانية استدراك وحدات الفصول السابقة التي لم يتم استيفاؤها. لذلك، يفقد التكرار معناه، مما يسمح بالتحرر من العبء النفسي الذي يجثم على الطالب. وبإمكان هذا الأخير التسجيل في وحدات الفصول اللاحقة.
- نقل المكتسبات من مسار إلى آخر، ومن مؤسسة إلى أخرى (من جامعة إلى أخرى، بل ومن بلد إلى آخر، عندما تكون هناك إمكانية لتبني نفس النظام). وبذلك تسهل الحركية للتلاؤم مع شروط الطالب، والإكراهات التي تواجهه، وفرص تكوينه، ومساره الأكاديمي، كما ييسر هذا النظام الاعتراف المتبادل بالشهادات والمؤهلات بين الكيانات (بل وحتى بين البلدان التي تبنته).
- يفترض أن تكون التعلمات فعالة أكثر لأنه يتم بحضور الطلبة الذين اختاروه عمليا. زيادة على ذلك، يتلاءم هذا التعليم بسهولة أكبر مع مواصفات الطلبة، بعيدا عن تنافر مجموعات المتعلمين التي قد تغيب عنها الفعالية والاهتمام.

شكل 5. خطاطة التقدم الأكاديمي للطالب في إطار نظام «إجازة، ماستر، دكتوراه»



بفضل كل هذه المميزات الأساسية وغيرها، يساهم هذا النظام المستوحى من النموذج الأنجلوساكسوني، في الارتقاء بفلسفة تقطع مع النظام القديم. فعدته تستجيب لمطلب معادلة الشهادات وفق النظام الأوروبي المحدد في «إعلان

بولونيا» (processus de Bologne). فالأمر يتعلق بمنح قيمة للشهادات الجامعية المغربية، من أجل تيسير حركية طلبتنا. فانخراط المغرب في هذه السيرورة، يجعله متبعا للمعايير الدولية للتعليم العالي المنظمة لنظام إجازة-ماستر-دكتوراه، والتي تعتبر توجها عالميا[1].

2. نظام إجازة – ماستر – دكتوراه بعد خمس عشرة سنة من تطبيقه

أدرج الإصلاح عن طريق هذا النظام بالمغرب، في منظور تعميمه على كل الجامعات المتوفرة على مؤسسات ذات استقطاب مفتوح. ففي المرحلة الأولى، سنة 2004، تم تكييف التكوينات القائمة بالإجازة، مع النظام الجديد. ومنذ سنة 2006 همت المراجعة سلك الماستر، قبل أن تقر هذا النظام في سلك الدكتوراه، سنة 2008.

هكذا، اكتسب هذا النظام، في أكثر من عشرية، نضجا ملموسا. ويبين الجدول 9، كيف أن عدد الطلبة المكونين في إطار هذه العدة داخل الجامعات، بلغ 720849 طالب خلال السنة الجامعية 2016-2017 أي 92,2 % من مجموع الطلبة الجامعيين. وقد تجلى نضج هذا النظام أيضا على مستوى التكوينات. وبالفعل، فإن الجدول المذكور يبرز تنوعا في عرض التكوين، سواء في الإجازة أو الماستر أو الدكتوراه.

جدول 9. نظام «إجازة، ماستر، دكتوراه» بالأعداد في الجامعة المغربية (*2016-2017*)

السلك		عدد الطلبة	عدد الشعب المعتمدة
الإجازة	إجازة الدراسات أساسية	623370	311
	إجازة مهنية (بما فيها LST)	32821	378
الماستر	ماستر	24799	467
	ماستر متخصص	10212	257
الدكتوراه*		29647	229
المجموع		**720849**	**1642**

* باستثناء دبلوم التخصص في الطب ودبلوم التخصص في طب الأسنان

المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

يقوم مؤشر آخر على نضج هذا النظام على تطور التكوينات «المهنية» بما مجموعه 380 مسلك للتكوين في الإجازة المهنية، وحوالي 260 مسلك في الماستر المتخصص خلال السنة الجامعية 2016-2017. غير أن هذه المسالك لا تستقبل سوى 6,2 % من طلبة الإجازة والماستر (معطيات 2016-2017).

وإذا كان هذا النظام في طور النضج من الناحية الكمية، فإنه يتضمن أيضا مكتسبات أخرى على المستوى السياسي والتنظيمي، وأيضا على مستوى تعبئة الفاعلين، وخصوصا الأساتذة والطلبة.

1.2. المكتسبات الإجمالية للإصلاح المرتبطة بنظام إجازة-ماستر-دكتوراه

يعتبر المغرب من الدول الأوائل التي تبنت هذا النظام بعد إعلان بولونيا الذي وضع قواعد هذه العدة الجديدة. وبالفعل، فقد تبناه وطبقه مبكرا، سنة 2004، بغرض تطبيقه في كل الجامعات بفضل التعبئة التي رافقت انطلاقته من جهة، وانخراط الأساتذة الباحثين من جهة أخرى؛ بل إن عملية تطبيقه سبقت بعض البلدان الأوروبية مثل فرنسا التي تأخرت بعض مؤسساتها في تطبيقه[2]. بذلك، أصبح بإمكان الجامعات التوفر على هندسة بيداغوجية تجسد وتبرز الإصلاح الشامل للأسلاك.

ولا بأس من التذكير بأن التعليم القائم على الوحدات والفصول، والذي يشكل العمود الفقري لهذا النظام، كان مطبقا في كليات العلوم والتقنيات قبل تبني هذه العدة من طرف كل الجامعات المغربية في إطار تشكيلة جديدة توحد أنماط التعليم.

لقد طبقت الاستقلالية البيداغوجية المنصوص عليها في القانون 01.00، عبر توحيد الوحدات الأساسية والضرورية من أجل التكوين بالنسبة لتخصص معين، مانحة الجامعات إمكانية بلورة مسارات متنوعة للإجازة الأساسية (الأسدوس 5 والأسدوس 6). كما جسدت بلورة التكوينات المهنية الاستقلالية البيداغوجية للجامعات، وسعيها إلى اقتراح مسالك تستجيب لحاجيات القطاعين الاجتماعي والاقتصادي.

وبعد أكثر من عقد على تطبيقه، تم إحصاء حوالي 720850 طالبا وطالبة، ممن يتابعون دراساتهم وفق ضوابطه في السنة الجامعية 2016-2017 (مؤسسات ذات استقطاب مفتوح، وأيضا مسالك إجازة-ماستر-دكتوراه في المؤسسات

1. Crosier D. et Parvera T. *Le processus de Bologne : son impact en Europe et dans le monde*, UNESCO, 2014

2 . طبقت فرنسا تدريجيا هذا النظام، بحسب إرادة واستعداد الجامعة. فالمرحلة الأولى للتطبيق تمت على شكل عملية رائدة لثلاث جامعات سنة 2002. أما المرحلة الثانية سنة 2003، فتمت داخل 13 جامعة، قبل تعميم النظام سنة 2006.

ذات الولوج المحدود). وتطرح العديد من الأسئلة بخصوص الإصلاحات و/أو المراجعات التي خضع لها هذا النظام خلال هذه الفترة، ومن بينها: ما هي المكتسبات الداعمة والكفيلة بجعل نظام التعليم العالي ذا أداء جيد وفعال؟ وهل هي مكتسبات جوهرية ومؤسساتية وثقافية، تسمح بدعم هذا النظام؟

لقد شكل تبني هذا النظام إذن، منعطفا حاسما في تطور نظام التعليم العالي المغربي؛ بل اعتبر بمثابة «ثورة». وربما كانت هذه الثورة هي التي مكنت من تعبئة وانخراط جميع الفاعلين: وزارة، رؤساء جامعات، عمداء، أساتذة باحثين، أطر وطلبة، من أجل إدراج هذا النظام داخل الجامعة المغربية.

» 2.2. مكتسبات تنظيمية وبيداغوجية

تضمن إدخال نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه في الجامعة المغربية ميزات عديدة. فالأمر يتعلق بإصلاح مجدد من أجل تنظيم التكوين وهندسته. فمن خلال اتباع نظام الفصول والوحدات تم إضفاء السيولة على مسار الطالب أثناء الدراسة، عبر الاستيفاء المرن للوحدات والفصول. وزيادة على ذلك، تم إقرار المراقبة المستمرة التي تضمن اكتسابا تدريجيا للمعارف. ويعكس توزيع الوحدات إلى أساسية وأخرى أداتية أو منهجية، وبحسب اختيار الجامعة، مقاربة جديدة تقطع مع عدم تماسك برامج التكوينات السابقة. فالمبدأ الذي ترتكز عليه هذه العدة هو مراكمة المكتسبات. وفي هذا الإطار، تشكل الجسور وعاء للتبادل بالنسبة للطلبة الذين يرغبون في الانتقال إلى مسلك آخر أو مراكمة الوحدات.

لقد كان الهدف من إدراج الوحدات الأداتية (اللغة، التواصل) في البرنامج، هو تجاوز العجز اللغوي للطلبة الجدد المهيئين بجهد جهيد للدراسات العليا، والذين يواجهون صعوبات حقيقية في متابعة دروس المسالك بالفرنسية، علما بأنهم درسوا في الثانوي التأهيلي بالعربية. ولترسيخ مشروع الدعم اللغوي للطلبة، وضعت اختبارات لتحديد المستوى في الفرنسية، وكتيبات حول تدريس الفرنسية كلغة أجنبية (FLE). وإلى جانب ذلك، أقامت بعض الجامعات مراكز للغة لمواكبة التأهيل اللغوي لطلبتها الجدد.

وهكذا، أدمجت الهندسة البيداغوجية الجديدة في تصورها ضوابط جديدة أيضا من قبيل تقييم تحصيل الطلبة المرتكز على المراقبة المستمرة والتنظيم المؤدي إلى تماسك ملموس للمقاربة البيداغوجية.

3. المصدر: قطاع التعليم العالي والبحث العلمي. معطيات 2016-2017.

لقد مكن إصلاح «إجازة-ماستر-دكتوراه» في سنواته الأولى من تحقيق مكتسبات مهمة على المستوى التنظيمي والبيداغوجي، حيث سمح بالمرور من منطق «الشعبة» المرادف للتنظيم الإداري، إلى منطق «المسلك» المرادف للهندسة البيداغوجية. ومكن، إضافة إلى ذلك، من إدخال ضوابط محددة من تخطيط هذا النظام، خصوصا بسلك الإجازة. فقد أضفى تطور وتنوع عروض التكوينات بفضل إدخال مفهوم المسلك، ديناميكية قوية على تركيب وتوزيع التكوينات الجديدة والمتنوعة. كما شكلت إمكانية تغيير المسالك وتجديدها وفق حاجيات البلاد وتطور المعارف مكتسبات لا يستهان بها.

» 3.2. التلقي الإيجابي للإصلاح من طرف الطلبة

استقبل نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه بشكل جيد من طرف الطلبة، رغم تعقده النسبي. ويعود هذا الاستقبال إلى الفوائد التي يتضمنها هذا النظام، خصوصا وأنه تم إدراكه من طرف الطلبة باعتباره اختزالا لسنوات الإجازة من أربع سنوات إلى ثلاث.

كان مفهوم الرسوب في النظام القديم يخص سنة برمتها. لكنه ألغي لفائدة «عدم استيفاء» وحدة أو أكثر، مع متابعة الطلبة لمسارهم الأكاديمي. فالتعويض القائم بين الوحدات والفصول والسنوات، يمنح الطالب إمكانية التحرر، على عكس النظام القديم الذي كان يعتبر «جامدا». فإدخال التمايز بين الوحدات الأساسية والاختيارية، منح نوعا من المرونة (وإن كانت نسبية) لفائدة الطالب وانخراطه في اختيار الوحدات رغم عددها المحدود. وهكذا، نشأ تنويع كبير جدا لعرض التكوين لصالح الطالب(ة). وبالفعل، يوجد حاليا أكثر من 720 إجازة معتمدة، موزعة بين إجازات الدراسات الأساسية والإجازات المهنية وإجازات العلوم والتقنيات[3].

وبالرغم من هذه المكتسبات الأساسية، فإن نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه يشكو من صعوبات، هي من طبيعة سياسية (بما فيها التنظيمية)، وتطبيقية، وعملية، وقف عندها كل المشاركين في ورشة النقاش بتاريخ 21 شتنبر 2017. فما هي هذه الصعوبات؟

» 3. نظام إجازة-ماستر-دكتوراه على محك صعوبات التطبيق

يبين تحليل الصعوبات التي يواجهها تطبيق هذا النظام، بأن الصعوبات الرئيسية تتجلى في أجرأته وليس في تصوره، والدليل على ذلك، أنه نجح في العديد من البلدان ذات

أنظمة التعليم العالي الجيدة والفعالة، خصوصا في أوروبا الغربية. وقد نتجت هذه الصعوبات في أغلب الحالات، عن اختلالات قائمة، يمكن توزيعها على ثلاثة مستويات.

» 1.3. سياسة أقل جرأة لدعم الإصلاح

تعرض هذا النظام منذ إقراره سنة 2004 (وقد أعلن عنه سنة 2003)، لثلاثة تقويمات و/ أو مراجعات متتالية، على الأقل. فغايات هذه الأخيرة ومضمونها أعطت مسبقا فكرة عن الصعوبات التي ستقف أمام الإصلاح وأمام ترسيخه، علما بأنه من اللازم تسجيل المراجعات والإصلاحات ضمن عملية ترصيد وتطوير مستمرين.

لقد ولدت التغييرات السياسية (تغير الحكومة) تراجعات مست غاية وتماسك الإصلاح، كما أن السعي إلى تحقيق الإجماع ومقاومة التغيير، أثرا سلبا على التطبيق الكامل لهذا الإصلاح.

وهكذا، فإن مراجعة 2014، نتج عنها عدم الانخراط لغالبية الأساتذة الباحثين، وأثارت الشكوك حول الإصلاح برمته. وبالفعل، نستنتج من خلال اللقاءات مع المسؤولين الجامعيين، وكذا نقاشات ورشة 21 شتنبر 2017، أن هذه المراجعة أدرجت تحت يافطة «محاربة» شطط بعض الأساتذة الباحثين تارة، و «استئصال» الانحرافات داخل ممارسات البعض الآخر تارة أخرى، وأيضا في «التنديد» ببعض الممارسات المتعلقة بالتكوينين، المهني والمستمر المؤدى عنه. وبالرغم من التثمين الذي يحظى به كل إصلاح يهدف إلى مكافحة الانحرافات، إلا أن الإصلاح لا يمكن أن يختزل في هذه العملية فقط، لذلك، تبدو هذه المراجعات وكأنه لم تكن حاملة لإرادة في تدعيم حقيقي للإصلاح، ومراكمة المكتسبات المتحققة منذ سنة 2003، بل أعلنت عن «إصلاح جديد» يتمثل جوهره في التنديد بالانحرافات القائمة داخل التعليم العالي، على المستوى الأخلاقي.

إن نظام الإجازة-الماستر-الدكتوراه، يستلزم إقرار استقلالية تامة للجامعة على المستويات، البيداغوجية والإدارية والمالية. لذلك، فإن الاستقلالية الناقصة لا تضمن للجامعة قدرة كبيرة للملاءمة بين تكويناتها، ولا للقيام بشراكات مع العالم السوسيو-اقتصادي والمنظمات الأجنبية، في عالم منفتح ويزداد تنافسية.

إن ضعف استقلالية الجامعة هذا، وإطارها كمؤسسة عمومية ذات طابع إداري، لم يكونا ليسعفا تطورها.

لذلك، كانت تقوية كل من استقلالية الجامعة وإطارها كمؤسسة عمومية ضرورية للاستجابة لحاجيات الطالب نفسه، ولحاجيات النسيج السوسيو-اقتصادي الجهوي كشريك لجامعة القرب. وينبغي أن تقترن مسؤولية الجامعة من أجل تكوين جيد بالاستقلالية المالية والتربوية والإدارية، كما يجب أن يوكل إليها التصرف في أملاكها.

كما تعتبر مساطر الاعتماد من طرف المؤسسات والمسؤولين عن المسالك، ثقيلة وبطيئة ومستنفذة للطاقات. وهكذا، تم فهم نظام الإجازة-الماستر-الدكتوراه على المستوى السياسي كمراجعة تقنية وليس كإصلاح هيكلي حقيقي. وإذا كان المغرب قد اختار تبني هذا النظام، فإنه لا يعقل تجميده في الوقت الذي يعرف تطورا داخل بلدان أخرى تبنت الاختيار نفسه، ويحظى بمتابعة سياسية منتظمة من قبل السلطات العمومية المعنية في هذه البلدان.

إطار 2 مراحل المتابعة السياسية لتفعيل نظام إجازة-ماستر-دكتوراه (LMD) بأوروبا

- **مارس *2001***: اجتماع سلمنقة وإحداث جمعية الجامعات الأوروبية،
- **ماي *2001***: اجتماع براغ جدد خلاله الوزراء الأوروبيون انخراطهم من جديد في مسار وإعلان بولونيا *(Bologne)* لأجل بناء الفضاء الأوروبي للتعليم العالي،
- **شتنبر *2003***: اجتماع برلين الذي أكد على تسريع مسار بولونيا وتوسيعه ليشمل سلك الدكتوراه (السلك الثالث) وعلى مبدأ تكافؤ الفرص وعلى الربط بين الفضاء الأوروبي للتعليم العالي والفضاء الأوروبي للبحث العلمي،
- **ماي *2005***: لقاء بيرجن (النرويج) الذي صادق على الإطار الأوروبي للإشهاد وأعطى من خلاله انطلاقة الإطارات الوطنية كما صادق أيضا على مبدأ مرونة مسالك التكوين وحدد مبادئ الجودة،
- **ماي *2007***: اجتماع لندن الذي أقر إلزامية الدول الأعضاء لتوفرها على إطار وطني للإشهاد في أفق *2010* وآليات وأدوات الاعتراف المتبادل للشهادات، كما أقر أيضا «التكوين مدى الحياة»،
- **أبريل *2009***: اجتماع لوفان/لوفان لنوف (بلجيكا) الذي أعلن مواصلة مسار بولونيا الى غاية *2020* وتعزيز قدرات الإدماج في سوق الشغل وكذا الانفتاح الدولي لنظام أ.م.د *(LMD)*[4]،
- **مارس *2010***: اجتماع بودابست/فيينا الذي أعطى الانطلاقة الرسمية للفضاء الأوروبي للتعليم العالي،
- **أبريل *2012***: لقاء بوخاريست حيث ناقش آليات الاعتراف التلقائي المتبادل للمؤهلات الأكاديمية والمهنية بين الدول الأعضاء وتأكد من أن ركائز نظام أ.م.د. *(LMD)* بما فيها الوحدات القياسية وإطار الإشهاد تنسجم مع مفهوم «نتائج التعلم» *(learning outcomes)* كما قام بتقييم خطة الانفتاح الدولي التي أعطى انطلاقتها سنة *2007*،
- **ماي *2015***: لقاء أيريفان (أرمينيا) الذي جدد الانخراط لتقوية نظام أ.م.د. *(LMD)* لما بعد *2020* وتوسيع انفتاحه الدولي.

ويظل العجز الرئيسي بدون منازع لتطبيق هذا النظام، متمثلا في عدم تبني نظام الوحدات القياسية (système de crédits) داخل تنظيمه البيداغوجي. وتقتضي هذه

4. عقد على هامش هذا الاجتماع أول لقاء سياسي لإعلان بولونيا ضم بالإضافة الى الدول الأوروبية الأعضاء دولا أخرى كأستراليا، البرازيل، كندا: الصين، مصر، اثيوبيا، اليابان، كازاخستان، قرغيزستان، المكسيك، المغرب، زيلاندا الجديدة، تونس، الولايات المتحدة الأمريكية.

الآلية منح عدد محدد من القروض لسلك معين (الإجازة – الماستر – الدكتوراه). حيث يكون على الطالب تركيب سلة «الدروس» أو الوحدات حسب الوحدات القياسية الملائمة لها، إلى أن يستوفي العدد المطلوب بالنسبة للسلك المعني. وينبغي أن تتضمن سلة تكوين الطالب أولا، الدروس الرئيسية (major course) التي تشكل قاعدة معارف المادة التخصصية، والدروس الداعمة (minor course) التي هي عبارة عن دروس تكميلية بالنسبة لتخصصه، ثم الدروس الاختيارية (elective course)، كما هو الشأن في الولايات المتحدة الامريكية[5].

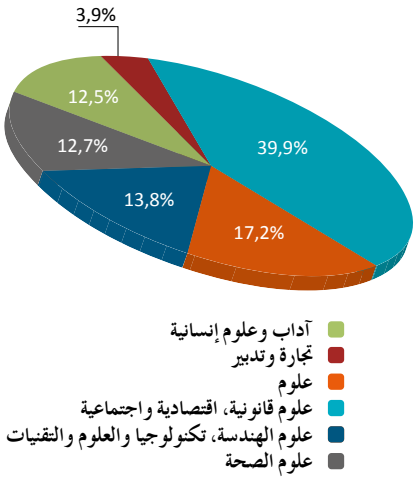
وتعتبر آلية الوحدات القياسية أحد أعمدة نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه إلى جانب الوحدات أو الدروس (وحدة التعليم)، وهي آلية تثقل عمل الطالب (Work load)، على اعتبار أن الوحدات الدراسية غير متساوية فيما بينها. وقد تبني النظام المذكور (LMD) آلية الوحدات والفصول بالمغرب، لكنه تخلى وبشكل مفارق عن نظام الوحدات القياسية، والحال أن هذه الأخيرة تسمح بتوسيع قاعدة الأعمال المنجزة من طرف الطالب: دروس، أعمال تطبيقية، زيارات ميدانية، مختبرات، مكتبات، تحرير الأعمال (الخ....)، بدل الحفاظ على المفهوم الكلاسيكي «للدرس» أو «للأعمال الموجهة» داخل الفصل الدراسي. وبذلك يمكن هذا النظام من المراكمة والانتقال بين المسالك والمسارات والمؤسسات والبلدان ...

لقد أدى عدم إتمام تطبيق نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه والتخلي عن النظام المذكور، إلى التقليص من حركية الطلبة، سواء على المستوى الأكاديمي أو المهني، وطنيا ودوليا. وزيادة على ذلك، فإن عدم اكتمال هذا النظام لم يساهم في دعم جاذبية الجامعة المغربية بالنسبة للطلبة الأجانب. فحسب المعطيات المتوافرة استقبلت الجامعات 9347 طالبا وطالبة أجانب خلال 2015-2016[6]، أي 1,2 % فقط من مجموع الطلبة الجامعيين. وعلى سبيل المقارنة فإن هذه النسبة بلغت 7% بأوروبا، حسب دراسة أجريت في 32 بلدا أوروبيا سنة 2007. وقد بينت الدراسة نفسها بأن عدد الطلبة الأجانب انتقل من 827000 سنة 1999 (سنه نداء بولونيا) إلى 1516000 طالب سنة 2007[7] بزيادة قدرها 80 %.

من الصعب أن نزعم أن لنظام التعليم العالي المغربي جاذبية على المستوى الدولي بالنظر الى عدد الحركيات التي، في إطار برنامج Erasmus+ من المغرب الى أوروبا (طلبة وإداريين)، لم تتجاوز 888 خلال سنة 2017[8]. وكذلك الحال بالنسبة لاستقطاب الطلبة الأجانب.فالملاحظ أن نسبة الطلبة الأجانب بالجامعات المغربية لم تتجاوز 1,4% سنة 2017 أي 11173 طالبا وطالبة أجانب من مجموع 781505 طالب وطالبة جامعيين، 69% من هؤلاء الطلبة الأجانب مسجلون في الولوج المفتوح و31% في الولوج المحدود.

ويبين توزيع الطلبة الأجانب المسجلين في الجامعات المغربية، حسب مجال الدراسة، أن 40% منهم يتابعون تكوينات في العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، و17% في العلوم، و14% في علوم الهندسة، والتكنولوجيا والعلوم والتقنيات، و13% في علوم الصحة، و12% في الآداب والعلوم الإنسانية.

رسم بياني *16*. توزيع الأعداد الإجمالية للطلبة الأجانب المسجلين بالجامعات المغربية حسب مجال التكوين *2017-2016*



وبخلاف بلدان أخرى، حيث تتحكم الجامعة في عرض التكوينات المقدمة واستقطاب الطلبة الأجانب، يتميز المغرب بكون قبول هؤلاء الطلبة يكون أقل ارتباطا باختيار وقرار الجامعة، بل يتعلق أكثر بالسياسة العمومية الخارجية من خلال المعاهدات والاتفاقيات الثنائية. ينضاف الى هذا غياب إطار وطني للإشهاد ونظام الوحدات القياسية، وهما آليتان ضروريتان تمكنان من الاعتراف ومعادلة الشهادات بالنسبة للأولى، والتثبت وترصيد التعلمات والمعارف بالنسبة للثانية.

5. Source : Us News and World Report (U.S. Higer Education Glossary) https://www.usnews.com/ education / best – college / articles : 2011/18/15/ us- higher – education – glessary. Accedé le 27 septembre 2017.

6 . المصدر: المغرب الجامعي 2015-2016. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي.

7. الحرم الجامعي الفرنسي، المعالم وحركية الطلبة: نجاح وفشل نداء بولونيا، رقم 3، فبراير 2011. معطيات متعلقة باثنين وثلاثين بلدا أوروبيا (وهي البلدان المستوفية لشروط برنامج إيراسموس ERASMUS بإضافة سويسرا).

8. المصدر : مكتب Erasmus+ المغرب (2018) حصيلة المشاركة المغربية (أرقام مؤقتة لسنة 2017).

هناك أيضا، غياب للتتبع وللتقييمات المنتظمة من طرف السلطات العمومية للتأكد من التطبيق الجيد لهذا النظام، والتعرف على التعديلات الممكنة والضرورية لنجاحه. وعلى سبيل المثال، قد اتفق جميع المشاركين في ورشة 21 شتنبر 2017 المنظمة من طرف الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين على أن البرنامج الاستعجالي 2009-2012 المبني على: 1) التعاقد بين الجامعة والدولة، 2) وإقرار مؤشرات الإنجاز، 3) والتقييم نصف السنوي والسنوي، شكل تجربة ممتازة، دعمت نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه، وسمحت بإقرار المراجعات والتعديلات لسنتي 2009 و2010.

ورغم التنصيص على التقييم الذاتي السنوي للمسالك بوضوح في دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية، إلا أن هذا التقييم لا ينجز، أو يطبق في حده الأدنى، حيث يتمثل في تقرير إخباري حول الأنشطة والإنجازات. وهكذا، فإن ضمان الجودة الذي شكل رافعة بالنسبة لأداء وفعالية المسالك وحكامتها ووجاهتها على مستوى الكفايات والقدرات والمعارف والتمكن منها، لم يعالج من طرف الجامعات إلا في إطار مشاريع متفرقة زمنيا وغير ملزمة لهذه الأخيرة. وإلى حد الساعة، لا يوجد إطار وطني للتأهيل، ملائم للنظام المذكور، وضروري لتحديد المستويات والكفايات الواجب اكتسابها، ونتائج التعلمات. زيادة على ذلك، يعتبر هذا الإطار ملازما لمقارنة المكتسبات الأكاديمية والبيداغوجية وكذلك للحركية داخل المؤسسة وخارجها، وللجسور، وخصوصا بين الأنشطة الأكاديمية والمهنية. ومن جانب آخر، يضمن، ضمن هذا الإطار، المبدأ الأساسي للتكوين مدى الحياة، المنصوص عليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين[9] وفي الرؤية الاستراتيجية[10]. ففي أوروبا تم إقرار الإطار الأوروبي للإشهاد سنة 2007[11]، أما في المغرب فما زال هذا الإطار مشروعا لم يتحقق بعد.

» 2.3. نظام جديد استدركه النظام القديم: التنظيم والممارسات

سمحت بيانات ورشة النقاش بتاريخ 21 شتنبر 2017 والمقابلات التي أجريت مع المسؤولين والمجموعات البؤرية بالتعرف على الصعوبات الرئيسية الداخلية للنظام، على مستوى التنظيم والتطبيق، وهو ما ساهم في إبطاء الإصلاح وأخرجه عن مساره.

▪ تباطؤ الإصلاح

بعد حماس وتعبئة السنوات الأولى للإصلاح، حصل نقص في توهج التجديد والابتكار. وهكذا أصبحت، في النظام المفتوح، هندسة بيداغوجية وحيدة من حيث التخصص، على المستوى الوطني بالنسبة لكل الجامعات دون تمييز بين المؤسسات من حيث تاريخها ومن حيث طبيعة الجهة التي تنتمي إليها والموارد البشرية التي تتوفر عليها، وتقلصت خصوصية كل جامعة من حيث التنوع المطلوب من طرف نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه، مع غياب استقلالية الجامعة.

والنتيجة المباشرة لهذه الهندسة الوحيدة والنوعية على المستوى الوطني، على الأقل خلال الفصول الأربعة الأولى من الإجازة، هي تقليص إمكانيات الاختيار بالنسبة للطالب (ة)، بخصوص التكوين البيداغوجي القائم على شكل وحدات التخصص ووحدات اختيارية.

▪ تنظيم التكوين: توتر بين البنيات

نعاين تعايشا مفارقا بين «الشعبة» الموروثة عن النظام القديم كبنية إدارية وبيداغوجية بامتياز، يعتبر المسؤول عنها حقا عضوا بمجلس المؤسسة، و«المسلك» كصيغة جديدة للتنظيم البيداغوجي، يظل المسؤول عنه، على هامش الهيئات الجماعية. فهذا الأخير لا يتوفر على أي وضع إداري، سواء كعضو في المجلس أو في اللجنة البيداغوجية. بذلك، واجهت مرونة المسلك التي يقدمها نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه (كميزة) موقف «اللامبالاة» من طرف العديد من الأساتذة الباحثين، ما دام المسؤولون عن الوحدات وحتى عن المسالك، لا يحظون بأي وضع اعتباري داخل المؤسسة؛ فليست لهم أي «سلطة» أكاديمية أو معنوية على الفريق البيداغوجي. ويؤدي غياب هذا الوضع حتما إلى انعدام المسؤولية وإلى غياب التعبئة، ويزيد من حدتهما غياب الحد الأدنى من تقييم الدفاتر الوصفية للمسالك، من طرف الفاعلين.

يكون تنظيم اجتماعات التنسيق بين الفرق البيداغوجية نادرا في الغالب، كما أن المداولات «بحضور المعنيين» شبه غائبة. وبالتالي، يجد هؤلاء المسؤولون أنفسهم في وضعية توتر مع الهيئات الرسمية: نائب العميد ورئيس الشعبة. وهكذا، فإن تركيب المسالك والوحدات داخل هذا

9 . الميثاق الوطني للتربية والتكوين، القسم الأول: المبادئ الأساسية (الغايات الرئيسية).

10 . الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، أ. مرجعيات التوجيه والدعامة 19 (التعلم مدى الحياة).

11. تمت المصادقة على إنشاء الإطار الأوربي للتأهيل، خلال المؤتمر الوزاري ببيرغن Bergen سنة 2005. وتم إقرار هذا الإطار مباشرة بعد تبنيه من طرف البرلمان الأوروبي في شهر دجنبر 2007. المصدر: Département Reconnaissance des diplômes – centre ENIC – NARIC France les cadres de certifications, décembre 2014, CIEP, France .

التنظيم، لا يقطع مع التنظيم السابق «للدروس»، لما قبل نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه الموزع على السنة برمتها وليس على الفصول، والمقدم ضمن إجازة من أربع سنوات، مما أدى إلى نقل مقتضيات النظام القديم إلى ممارسة النظام الجديد.

فالمراقبة المستمرة لم تخرج عن إطار الصيغة الكلاسيكية للامتحان «الجزئي» و«النهائي»، المعمول بها في النظام القديم. كما أن تنظيم المراقبة يتطلب الكثير من الوقت، على حساب مدة التدريس الفصلي. وغني عن البيان أن تحقيق وتسهيل الامتحان والمراقبة المستمرة لم يتوطدا بسبب الأعداد المتزايدة للطلبة. وفضلا عن ذلك، فإن المراجعة البيداغوجية لسنة 2014، حولت توجه نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه أكثر، عن سياق فلسفته، حيث تم في بعض المؤسسات إلغاء المراقبة المستمرة والاكتفاء بالمراقبة النهائية في آخر الفصل.

كما ساهم ضعف التمكن في مجال الهندسة البيداغوجية في صعوبة تركيب المسالك الملائمة للنظام المذكور، وخصوصا حصول موافقة اللجنة البيداغوجية على مستوى المؤسسة، وحتى على مستوى الجامعة. فقد أثر الإرث الثقافي الجامعي كثيرا على تركيب واشتغال واستيفاء، بل واعتماد المسالك. ذلك أن هذه الأخيرة تنجز دائما من طرف الخبراء الذين يعتبر أغلبهم بكل تأكيد، متخصصين في مجالهم، لكنهم غير مكونين في مجال الهندسة البيداغوجية. والحال أن هذه الأخيرة ضرورية لتركيب المسالك واعتمادها وتقييمها.

ويؤدي مبدأ «عدم استيفاء» وحدة أو أكثر إلى ثقل زائد على الثقل العادي لدروس الطلبة خلال فصل التكوين. ولهذا، يقتضي هذا الثقل الزائد، وهذه الامتحانات، توافر تجهيزات ملائمة. لكن ضعف هذه الأخيرة وتزايد عدد الطلبة داخل المؤسسات ذات الولوج المفتوح، أديا حتما إلى التقليص من الأعمال التطبيقية، بل وإلى إلغائها.

وقد أجمع كل الطلبة الذين شاركوا في الاثنتي عشرة مجموعة بؤرية، على القول إن التعلم ينحصر أكثر فأكثر، في شكل محاضرات عامة ونظرية بدون أعمال موجهة أو تطبيقية. ذلك أن تزايد عدد الطلبة فرض إلغاء المراقبة والمراقبة المستمرة المنتظمة. ولمواجهة هذه الوضعية، يتم فقط نقل (ونسخ) النقطة الموجودة بخانة المراقبة النهائية، إلى خانة المراقبة المستمرة[12]. بالتالي فإن النقطة لا تعكس المستوى الحقيقي للطالب(ة). فإذا كانت نقطة المراقبة النهائية جيدة، فإن الطالب(ة) سيكافأ مجانيا بمضاعفتها.

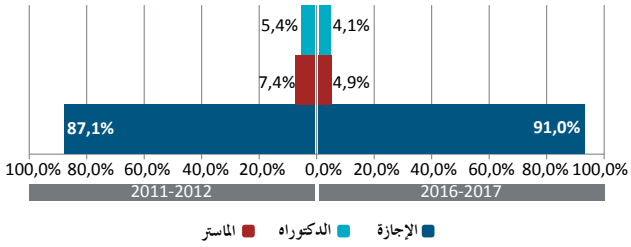
وبالمقابل إذا كانت النقطة غير جيدة، فإن الطالب(ة) سيعاقب ظلما بنقطة تم استنساخها فقط.

3.3. سيولة نظام إجازة – ماستر – دكتوراه: إجازة في متناول أعداد كبيرة مقابل ماستر محدود العدد

يؤثر المستوى الضعيف للمجازين، الذي غالبا ما اشتكى منه الأساتذة الباحثون، على انتقاء الطلبة في سلك الماستر. وتعتبر مرحلة انتقاء المجازين، مناسبة لإدراك مستوى جودة الإجازة الذي لا يسمح بقبول أعداد كبيرة من الطلبة. وهو ما يفسر العدد القليل من الطلبة المقبولين في سلك الماستر.

بالنظر إلى هرم نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه الذي يبين نسب أعداد الطلبة بهذه المستويات الثلاثة، نستنتج بأن الماستر يعاني حاليا من تأثيرات العجز الذي يتسم به سلك الإجازة، ويشكل عائقا خانقا باعتباره يضم 4,9% من مجموع مستويات النظام، مقابل 91% بالإجازة و4,1% فقط بالدكتوراه. وهي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع سنة 2012 (7,4 %)[13]. وتجسد هذه الوضعية خللا بالنسبة لتمفصل الإجازة والماستر (وحتى الدكتوراه). وبالفعل، فإن التكوين بالإجازة هو «تكوين يهم عددا كبيرا من الطلبة»، بينما يعتبر الماستر «تكوينا نخبويا». ولا تسمح هذه الوضعية بتشكيل قاعدة لانتقاء طلبة الدكتوراه على غرار البلدان النامية الأخرى أو الصاعدة، ولا بفتح المجال أكثر أمام المجازين لمتابعة تكوينهم وتصحيح الثغرات والنقص في الكفايات على مستوى الإجازة.

رسم بياني *17*. هرم أعداد الطلبة بالجامعة حسب أسلاك الإجازة والماستر والدكتوراه



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ويمكن إرجاع السيولة الضعيفة جدا من الإجازة إلى الماستر، إلى تزايد أعداد الطلبة بالجامعة، الذي يعبئ بقوة وفي المقام الأول عددا كبيرا من الأساتذة الباحثين بغرض تدريس وتأطير طلبة الإجازة. وبالتالي، فإن هؤلاء الأساتذة سيكونون مستعدين بصعوبة لوضع مسالك الماستر والتدريس بها، علما بأن حجم الساعات المخصصة لهم (الغلاف الزمني)، قد استنفد عبر انخراطهم في الإجازة.

12 . وهو ما لوحظ خلال ورشة النقاش المنظمة بتاريخ 21 شتنبر 2017 وأثناء إجراء المقابلات.

13 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. **تقييم سلك الدكتوراه بالمغرب: من أجل الارتقاء بالبحث والمعرفة، 2017.**

كما ينتج عن ضعف التمفصل بين الإجازة والماستر، تقليص لعدد المسجلين في الدكتوراه. ذلك أن القاعدة التي يفترض أن تغذي هذا السلك، محدودة جدا، مما يكرس الفعالية الضعيفة لسلك الدكتوراه[14].

» 4.3. تقييم معارف الطلبة: عودة تدريجية إلى نظام الامتحانات القديم

يعتبر انخراط جزء كبير من الطلبة في الدراسة، محدودا جدا. فالعديد منهم، يسجلون من أجل الحصول على المنحة وعلى «بطاقة الطالب» خلال سنة على الأقل في انتظار اتخاذ قرار حاسم حول مبدإ متابعة المسار الأكاديمي أو عدم متابعته[15]. وتتفاقم هذه الظاهرة بفعل أمرين: فمن جهة، لا توجد مراقبة مستمرة تضع شروط الاستفادة من هذه الامتيازات؛ ومن جهة أخرى، يمكن لأي طالب(ة) أن يتقدم للدورة الاستدراكية دون وجود أي حد أدنى للنقطة المحصل عليها، ويمكنه أن يكرر السنة بكاملها دون أي شرط.

ويتجلى عدم انخراط الطلبة أيضا، في الغياب الذي أصبح منتشرا أكثر فأكثر داخل المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح (بجميع تخصصاتها). وسواء تعلق الأمر بالمحاضرات أو بالأعمال الموجهة، فإن الطلبة المشاركين في المجموعات البؤرية يبررون هذا الغياب بما يلي:

- الظروف المادية للتعليم ومنها تكاثر أعداد الطلبة، غياب الكراسي، ضعف مكبرات الصوت الخ...،
- الطرق البيداغوجية المستعملة من طرف العديد من الأساتذة الباحثين؛
- ضعف استخدام الوسائل الديداكتيكية؛
- عدم الاهتمام بمضامين بعض الوحدات؛
- ضعف اللجوء إلى سلم التنقيط خلال التقييمات، مما يفقد ثقة الطلبة في صرامة هذه الأخيرة؛
- الظروف المتعلقة بالنقل العمومي؛
- عدم ملاءمة استعمالات الزمن مع إكراهات الطلبة.

وقد ساهم الانخراط الضعيف للطلبة في زيادة اللجوء المكثف إلى آلية التعويض القائمة بين الوحدات والفصول والسنوات داخل نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه. وقد فقد هذا النظام ماهيته بسبب إقرار حق الطلبة في التعويض والإفراط في تطبيقه من طرف الأساتذة الباحثين والمسؤولين البيداغوجيين بالجامعة بذريعة الزيادة في نسبة النجاح[16]. وقد وصف نائب للعميد ممارسة التعويض هاته قائلا: «إنها هدايا للطلبة من أجل تيسير نجاح الإصلاح».

ويشكل «الاستدراك الاستثنائي» والحق في الاستدراك بدون أي حد أدنى للنقطة المحصل عليها[17]، صيغا أخرى لنفس اللجوء إلى التعويض. فهذه الآلية التي هي صيغة لمنح التسهيلات للطالب (ة)، انحرفت باتجاه ثقافة «لا نكون فيها الطالب(ة) من أجل الجودة، بل من أجل التخلص منها»، حسب تعبير نائب رئيس للجامعة. غير أن هذه التسهيلات جميعها لم تنجح في تعبئة الطلبة بما فيه الكفاية، كي ينخرطوا في وظيفتهم الخاصة بهم، وهي التكوين.

ولقد انتشر الغش بالجامعة[18]، هذه الآفة التي أصابت سلك التعليم الثانوي التأهيلي[19]، رغم كل التدابير والمبادرات من أجل الحد منها، وأضحت تشكل أيضا جزءا من الممارسة الطلابية.

» 5.3. بعض نواقص التعليم المدرسي تتنقل إلى التعليم العالي

تشير الصعوبات الرئيسية التي تم تشخيصها في ورشات النقاش مع المسؤولين والأساتذة الباحثين، وكذلك في المقابلات مع مسؤولين سابقين، وخلال المجموعات البؤرية المكونة من الطلبة، إلى ضعف مستوى القادمين من التعليم الثانوي إلى الجامعة. فمن جهة، لا تعكس نقط الطلبة بتاتا مستواهم الحقيقي. وقد أظهر البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك كيف أن نتائج أغلب التلامذة تظل ضعيفة ولا تضمن التحكم في المكتسبات الضرورية لمتابعة التكوين الثانوي ولاحقا بالجامعة، والحال أنه لا توجد في كل المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح، اختبارات للمستوى تضمن الشروط الدنيا لولوج هذا التكوين الأكاديمي العالي.

ومن جهة أخرى، نادرا ما يطلب من المسجلين في مسلك معين، معدلات المواد المطابقة لهذا المسلك، بوصفها مكتسبات سابقة.

14 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقييم سلك الدكتوراه بالمغرب: من أجل الارتقاء بالبحث والمعرفة، 2017.

15 . خلاصات اللقاءات مع المسؤولين الجامعيين وكذا نقاشات ورشة 21 شتنبر 2017.

16 . المصدر نفسه.

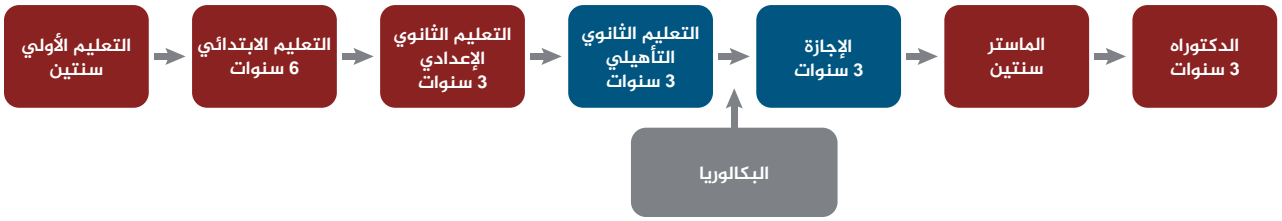
17. يعتبر الاستدراك حقا للغائبين عن المراقبة النهائية بدون تبرير وللحاضرين الذين قدموا ورقة بيضاء وحتى للطلبة الذين حصلوا على نقطة صفر وبالتالي، فإن الطالب الذي ينجح بمعدل 10 أو 11 سيكون مظلوما بالمقارنة مع طالب قد يحصل على نقطة أعلى دون أي مبرر ولا أي معيار محدد.

18. خلاصات اللقاءات مع المسؤولين الجامعيين وكذا نقاشات ورشة 21 شتنبر 2017

19 . انظر البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلاميذ الجذع المشترك PNEA 2016، الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فبراير 2017.

إن العجز الذي يعرفه سلك التعليم التأهيلي على مستوى التعليم المدرسي، وبالخصوص العجز اللغوي، ينتقل إلى المستوى العالي، بالرغم من كون البكالوريا هي شهادة الدخول إلى الجامعة؛ ويعكس هذا الأمر القطيعة الموجودة بين سلك التعليم التأهيلي وسلك الإجازة.

شكل 6. القطيعة بين السلك التأهيلي وسلك الإجازة



وقد تم لأسباب ثقافية يسود فيها المنطق الإداري، على مدى سنوات، تصور وبلورة إصلاحات للتعليم العالي وللتعليم المدرسي بطريقة منفصلة، مما ترتب عنه انفصال بين قطاعي التربية الوطنية والتعليم العالي. ولا يمكن كسر هذا الحاجز إلا إذا تم اعتبار الترابط بين التكوينات -في السنوات الثلاث من الثانوية والسنوات الثلاث من الإجازة - كسلسلة متصلة. ولذلك يتطلب كل إصلاح لسلك الإجازة إصلاحا لسلك التعليم التأهيلي. فالجمع اليوم بين قطاع التربية الوطنية وقطاع التعليم العالي يمكن أن يساهم في ذلك الترابط.

وعلى مستوى آخر، فإن الإشكالية اللغوية ترافق الكثير من حاملي البكالوريا خلال مسارهم الثانوي وحتى قبل ذلك، وتظل مستمرة خلال وجودهم بالجامعة وهم طلبة. فقد كشف البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك بوضوح سنة 2016[20]، عن عجز لغوي لدى تلامذة الجذع المشترك للبكالوريا (في جميع التخصصات). وعلى سبيل المثال، فإن المعدل الذي حصل عليه تلامذة هذا الجذع المشترك في «الآداب والعلوم الإنسانية» لم يتعد 39/100 في اللغة العربية وحوالي 23/100 في الفرنسية. والملاحظ أن النتائج بالنسبة لتلامذة الجذع المشترك «العلمي»، ليست جيدة أيضا. فالمعدل في اللغة العربية بلغ 46/100 ولم يتجاوز 32/100 في الفرنسية. وهو عجز متفاقم على جميع مستويات التكوين بالتعليمين الثانوي والعالي.

إن وحدات اللغات هي من بين الوحدات المدرجة داخل نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه، كدروس اختيارية أو مواكبة. وهو ما حصل عند بداية تطبيق النظام المذكور سنة 2004 وتعزيزه سنة 2009. ومع القيام بمراجعات متتالية عوض تعليم اللغة والتواصل (LC) والمعلوميات، في المراجعة البيداغوجية لسنة 2014، وبضغط من تزايد أعداد الطلبة، تم التخلي عنها لتعوض بوحدة اللغة والمصطلح، التي لا تدرس إلا في السنة الأولى. ويرجع الطلبة المشاركون في المجموعات البؤرية، صعوبة تحكمهم في اللغة، إلى التباعد اللغوي بين الابتدائي والإعدادي والثانوي التأهيلي من جهة، حيث تدرس المواد بالعربية، وبين العالي من جهة أخرى، حيث تسود الفرنسية (باستثناء مسالك الآداب أو القانون بالعربية).

ولا تتجلى الثنائية اللغوية الموجودة في نظام التعليم الجامعي المغربي في الازدواجية اللغوية، بل تعكس الفوارق بين المتمكنين من اللغات الأجنبية المطلوبة في سوق الشغل وغير المتمكنين منها، المحرومين من هذا الامتياز. ويمكن إيجاد بعض الحلول بالاستفادة من تجارب البلدان التي تجاوزت هذه الصعوبات بواسطة اختبارات استراتيجية. فإذا كانت القيم التي ترتكز عليها الجامعة تتضمن الاستحقاق والمنافسة، فإن هاتين القيمتين لن يكون لهما معنى إلا في ارتباطهما بقيمة تكافؤ الفرص.

تطرح مسألة اللغة إذا، مشكلة على مستوى الجامعة وتعرقل تكافؤ الفرص. فالطلبة القادمون من تعليم ثانوي علمي معرب، يجدون أنفسهم في الجامعة، أمام تعليم علمي بالفرنسية، مما يؤدي إلى الهدر وإلى انقطاع الطلبة الذين يجدون صعوبة في متابعة دراستهم بالجامعة. وفضلا عن ذلك، فإن ثنائية الدراسة العلمية بالفرنسية والدراسة في العلوم الإنسانية والاجتماعية بالعربية، تخلق تفاوتا يتجلى في مفاضلة سوق الشغل، الذي يتميز باستخدام الفرنسية على نطاق واسع، للخريجين ممن يتمكنون من هذه اللغة.

وغني عن البيان، أن توجيه الطلبة يظل هو الحلقة الضعيفة في مسار تكوينهم وتعليمهم، سواء بالثانوي أو بالعالي. فقد أظهر البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك (PNEA 2016)[21] بأن ربع التلامذة فقط، لجأوا إلى خدمات التوجيه المدرسي، وحوالي النصف (47 %) اختاروا الجذع المشترك بدون أي مساعدة. ويرجع توجيه التلامذة

20. البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلاميذ الجذع المشترك PNEA 2016، الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، فبراير 2017.

21 . الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلاميذ الجذع المشترك PNEA 2016، 2017.

إلى ميلهم نحو المواد الرئيسية بالجذع المشترك. لهذا، فإن مصالح التوجيه المدرسي لا تتحمل مسؤولية المهمة الموكولة إليها، كما أكد ذلك تقرير البرنامج الوطني المذكور. ففي التعليم العالي، قامت بعض المؤسسات، وهي قليلة، بإنشاء خلايا أو مراكز للتوجيه. والملاحظ أن هذه العملية تتراجع تدريجيا بسبب تراجع نسبة التأطير الإداري أيضا.

فقد انتقلت هذه النسبة من 40 طالبا وطالبة سنة 2001 خلال تنزيل الميثاق الوطني للتربية والتكوين، إلى 130 حاليا (2017-2016)[22]. والحال، أن جميع الطلبة المشاركين في فرق النقاش، يؤكدون حاجاتهم إلى هذا التوجيه. فبدون التوجيه الكافي في الثانوية والجامعة، لا يمكن حسب غالبية الطلبة المشاركين في المجموعات البؤرية للنقاش، الحصول على فكرة إجمالية حول فرص التكوين المعروضة من طرف المؤسسات الجامعية؛ ولا يمكن اختيار المسلك المرغوب فيه، بشكل جيد. ذلك أن غالبية اختيارات الطلبة تمت في اللحظة الأخيرة، إما بتوصية من الأسرة أو من صديق وإما بطريقة مفاجئة.

إجمالا، وكما أكد أحد العمداء في ورشة التفكير بتاريخ 21 شتنبر 2017 «فإن الإصلاح بواسطة نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه، ما زال جاريا وهو غير مكتمل». فهناك بكل تأكيد، فارق كبير بين مفهوم هذا النظام القائم على فلسفة تضع الطالب(ة) في مركز نموذج التنظيم البيداغوجي المرن، وتطبيقه داخل المؤسسة الجامعية التي ما زالت خاضعة لميراث النظام القديم، وهو التطبيق الذي يواجه إكراهات هيكلية.

6.3. حدود مهننة مسالك الإجازات والماستر في الولوج المفتوح

تظل مهننة التكوينات مطلبا قويا للمجتمع، من أجل ملاءمة بعض التكوينات مع الحاجيات النوعية لسوق الشغل. وقد ألح عليها البرنامج الاستعجالي كتوجه بالنسبة للجامعات، ودعا إلى تطويرها داخل المؤسسات ذات الولوج المفتوح من أجل تكوين الشباب في مجال الكفايات الخاصة والمعارف العملية، ذلك أنها تعتبر ورقة رابحة بالنسبة لإمكانية التشغيل. فالأمر يتعلق بتمكين الشباب من جميع المعارف والمؤهلات الضرورية للقيام بأنشطة مهنية نوعية. وهي أيضا عبارة عن جسر يقرب الجامعة من عالم الشغل.

إن مهننة التكوين المدرجة داخل الجامعة عبر الإجازة المهنية والماستر المتخصص، هي بمثابة معبر للاستقلالية البيداغوجية للجامعة من أجل تصور وتقديم تكوين محدد. والحال أن عدد الطلبة بالإجازة المهنية انخفض بحوالي 6 % ما بين سنتي 2013-2016، إلا أنه عرف زيادة مهمة سنة 2017 ليبلغ 14446 طالبا(ة).

ففي الجامعات، يوجد 301 مسلك مهني معتمد سنة 2016-2017، وهو ما يشكل مكتسبا مهما بالنسبة لنظام «إجازة-ماستر-دكتوراه». وبالرغم من هذه الزيادة الدالة سنة 2017، فإن عدد الطلبة بالإجازة المهنية لا يمثل سوى 2,2 % من مجموع طلبة سلك الإجازة بالجامعة سنة 2017 (باستثناء مسالك الولوج المحدود ككلية العلوم والتقنيات). ويتم تفسير هذا العدد الضعيف بما يشترطه التكوين المهني: التوفر على نسبة تأطير مرتفعة، ومجموعات تكوينية صغيرة العدد، وكذا المشاركة الفعلية للمهنيين.

جدول *10*. توزيع أعداد التلاميذ حسب مسالك الإجازة بالجامعة

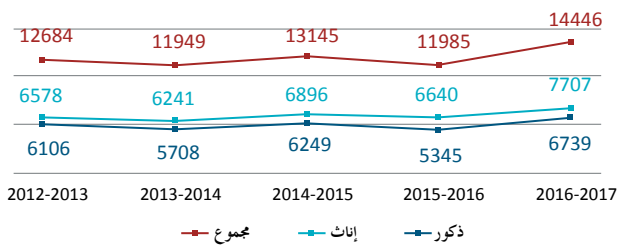
سلك الإجازة	عدد الطلبة	عدد المسالك المعتمدة
إجازة الدراسات الأساسية	623370	311
إجازة مهنية	14446	301
إجازة علمية-تقنية	18375	77
المجموع	**656191**	**689**

المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، *2017*

وجدير بالإشارة إلى أن فلسفة نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه تقوم على دعم وتوسيع طاقة الجامعة، لابتكار وتركيب وملاءمة تكوينات مهنية تستجيب لحاجيات محيطها المحلي والجهوي.

ويشير الرسم البياني إلى أن نظام الإجازة المهنية غير مستقر ما دامت أعداد الطلبة قد خضعت لتطور متأرجح بين سنتي 2012-2013 و2016-2017. فانخفاض أعداد الطلبة، الملاحظ سنة 2016-2017، يهم جميع التخصصات، باستثناء تخصص التكنولوجيا وعلوم الهندسة الذي بلغت نسبة زيارته 205 % ما بين سنتي 2012-2013 و2016-2017.

رسم بياني *18*. تطور أعداد الطلبة بالإجازة المهنية حسب الجنس



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

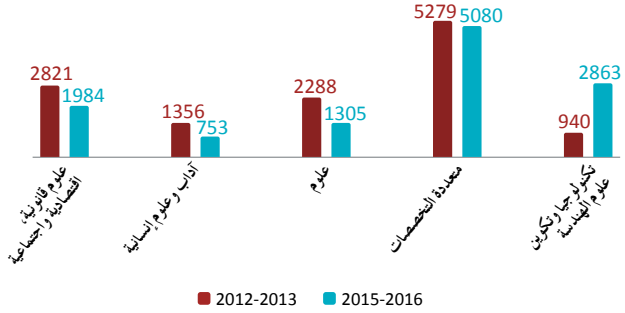
من حيث النوع، يلاحظ أن الإجازة المهنية تستهوي الإناث أكثر من الذكور، أو أن الإناث يتفوقن في امتحانات الولوج

22 . معطيات خام لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم.

أكثر من زملائهن الذكور. فقد بلغت نسبة الإناث فيها 53,3 % سنة 2016-2017، في حين استقرت في 48 % بخصوص الإجازة الأساسية في السنة نفسها.

وبالرغم من أن إيقاع تطور حضور الإناث شبيه بإيقاع تطور حضور الذكور، إلا أنه تزايد بالتدريج ما بين سنتي 2012-2013 و2016-2017. فخلال هذه الفترة، سجلت نسبة تطور الإناث والذكور على التوالي بحولي 17 % و10 %.

رسم بياني *19*. تطور أعداد الطلبة بالإجازة حسب مجال التخصص



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي

انخفض عدد طلبة الإجازات المهنية ما بين سنتي 2012-2013 و2015-2016 بالنسبة لجميع التخصصات داخل المؤسسات ذات الولوج المفتوح، باستثناء الكليات متعددة التخصصات. فانطلاقا من سنة 2009-2010، عرفت الجامعات زيادة في ميزانياتها بتأثير من البرنامج الاستعجالي، من أجل تشجيع إنشاء المسالك المهنية. ومع انخفاض هذه الميزانيات، لوحظ إغلاق لبعض المسالك.

بالنسبة للماستر المتخصص، فإن حوالي 5 % من مجموع طلبة الإجازة – الماستر – الدكتوراه، يتابعون دراستهم بسلك الماستر، لكن 1,4 % فقط من بينهم، انضموا إلى الماستر المتخصص سنة 2016-2017. ويرجع هذا العدد المحدود إلى الانتقاء الممارس من طرف المؤسسة الجامعية والمسؤولين عن المسالك الذين يحددون عددا منخفضا من الطلبة بسبب الإكراهات المرتبطة بتوافر الموارد البشرية والبنيات التحتية الضرورية.

وكما تبين المعطيات، فإن الماستر المتخصص لم يعرض كتكوين إلا في تخصصات العلوم والتقنيات. وبذلك، وبالرغم من الجهود المبذولة من طرف الجامعات لتوفير التكوين المهني، فإن مهننة مسالك الإجازات والماستر تصطدم بمشاكل متعددة، مرتبطة أساسا بمتطلبات هذا النوع من التكوين، والذي يستدعي التعلم في مجموعات صغيرة العدد، وكذا بعدم توافر التأطير البيداغوجي وبصعوبة إشراك الفاعلين الاجتماعيين والاقتصاديين والمقاولات في التكوينات، بصفة مستدامة، بالإضافة إلى بطء وتعقيد المساطر المالية لتعويضهم عن مشاركاتهم تلك.

وهكذا يسمح لنا تحليل تطبيق إصلاح نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه باستخلاص ما يلي: إن هذه الإصلاحات حققت مكتسبات من خلال مساهمتها في إدراج هندسة بيداغوجية، وتنظيم جديد، وإعادة تجديد مسالك التكوين، وأيضا صيغة جديدة لتقييم الطلبة. لكن الحماس الذي واكب انطلاقة هذا الإصلاح سرعان ما تراجع أمام صعوبات تطبيق أهم آليات الإصلاح المذكور، مثل وحدات القياس، وإخضاع الدروس لنظام الوحدات، ومراكمة المكتسبات بالنسبة للطالب، والتقييم المستمر، والتجديد على مستوى الهندسة البيداغوجية، وهو ما أدى إلى تراجع التعبئة حول الإصلاح؛ مما يدفع إلى مساءلة الوسائل المتاحة لإنجاحه، والإكراهات التي تعيق كل مجهود يهدف إلى إتمام وترسيخ الإصلاح البيداغوجي.

الفصل الخامس.
الإكراهات البنيوية

تشكل الأعداد الكبيرة للطلبة، والتي أضحت بنيوية، تحديا أمام نجاح تطبيق الإصلاحات، بحيث لا تساعد على عرض تعليم ذي جودة، ولا على نجاح أعداد كبيرة من الطلبة، ولا على ضمان جاذبية الجامعة. ويكفي الرجوع إلى ثلاثة مؤشرات لإثبات سلبية هذه الظاهرة.

يتجلى أول مؤشر في نسبة التمدرس بالتعليم العالي في المغرب، والتي لم تتجاوز 32 % سنة 2016. والملاحظ أن المغرب أصبح متجاوزا من طرف بلدان أخرى كانت في نفس مستواه، مثل الأردن أو الجزائر[1]. أما المؤشر الثاني فيتمثل في نسبة التأطير البيداغوجي، في حين يتعلق المؤشر الثالث بنسبة استخدام طاقة الاستيعاب.

» 1. الاكتظاظ لا يعني توسيع التعليم العالي

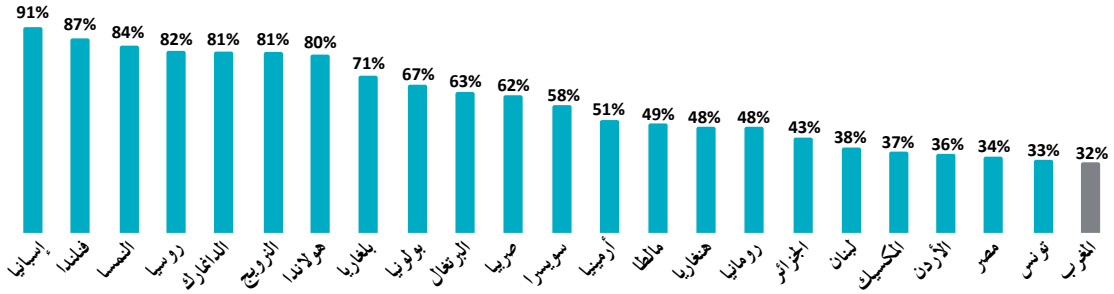
ولتوضيح التباين الحاصل بين تزايد عدد الطلبة وتوسيع نظام التعليم العالي، يجب القيام بتحليل مقارن بين المغرب وبلدان أخرى، خصوصا منها البلدان النامية. وستمكن هذه المقارنة، التي تعتمد على مؤشرات معيارية، من وضع المغرب بالمقارنة مع دول أخرى على مستوى قدرة أنظمتها على توفير فرص دراسية في التعليم العالي لشبابها، في القطاعين العمومي والخصوصي.

ويُعتمد في هذه المقارنة على مؤشر النسبة الإجمالية الخام للتمدرس في التعليم العالي، المعتمد من طرف اليونيسكو والبنك الدولي مع مؤشرات أخرى، وذلك باحتساب أعداد الطلبة المسجلين بالتعليم العالي بالمقارنة مع العدد الإجمالي لطلبة الفئة العمرية بين 18 و22 سنة بهذا السلك. ويبين هذا المؤشر قدرة البلد على ضمان تمدرس الشباب بين 18 و22 سنة بالتعليم العالي، ودرجة إقبالهم على الدراسات العليا.

وحسب معطيات اليونيسكو، فقد بلغ هذا المؤشر نسبة 31,96% في المغرب سنة 2016، مما يدل على أن النظام المغربي لا يستقبل في تعليمه العالي إلا قرابة 32% من شباب الفئة العمرية 18-22 سنة.

وعلى المستوى الدولي، وحسب معطيات اليونيسكو دائما، فالدول التي تسجل نسبا إجمالية خاما للتمدرس بالتعليم العالي مشابهة للمغرب ولا تتعدى (38%)، نجد تونس (33%)، مصر (34%)، الأردن (36%)، المكسيك (37%) ولبنان (38%). وبإسبانيا، بلغت هذه النسبة 91,2% سنة 2016، مما يدل على أن النظام الإسباني قادر تقريبا على استقطاب مجموع شباب الفئة العمرية المذكورة، وعلى درجة إقبال هؤلاء على الدراسات العليا.

رسم بياني *20*. النسب الإجمالية الخام للتمدرس بالتعليم العالي حسب الدول



المصدر: معطيات اليونيسكو، *2016* - معالجة الهيئة

هل من الضروري الإلحاح على أن نسبة تمدرس تبلغ 100% لا تعني بالضرورة تغطية دراسية فعلية لكل الطلبة؟ فهي شرط ضروري لكنه غير كاف لتوسيع نظام التعليم العالي للاستجابة لحاجيات الفئة العمرية المذكورة وكل الفئات العمرية الأخرى اعتمادا على مبدإ «التعليم مدى الحياة» الذي تكرسه الرؤية الاستراتيجية.

» 2. نقص مؤكد للتأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المفتوح

يعتبر التأطير البيداغوجي أساسيا من أجل نجاح نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه. فالاختيار الدقيق والهادف للتكوين من طرف الطالب، يعني أن الطلبة يختارون عن معرفة، وهم منخرطون ومهتمون أكثر باختيارهم. لذلك يلزم وجود تأطير كاف وأكثر قربا من الطلبة يقوم على

1. معطيات اليونيسكو 2016.

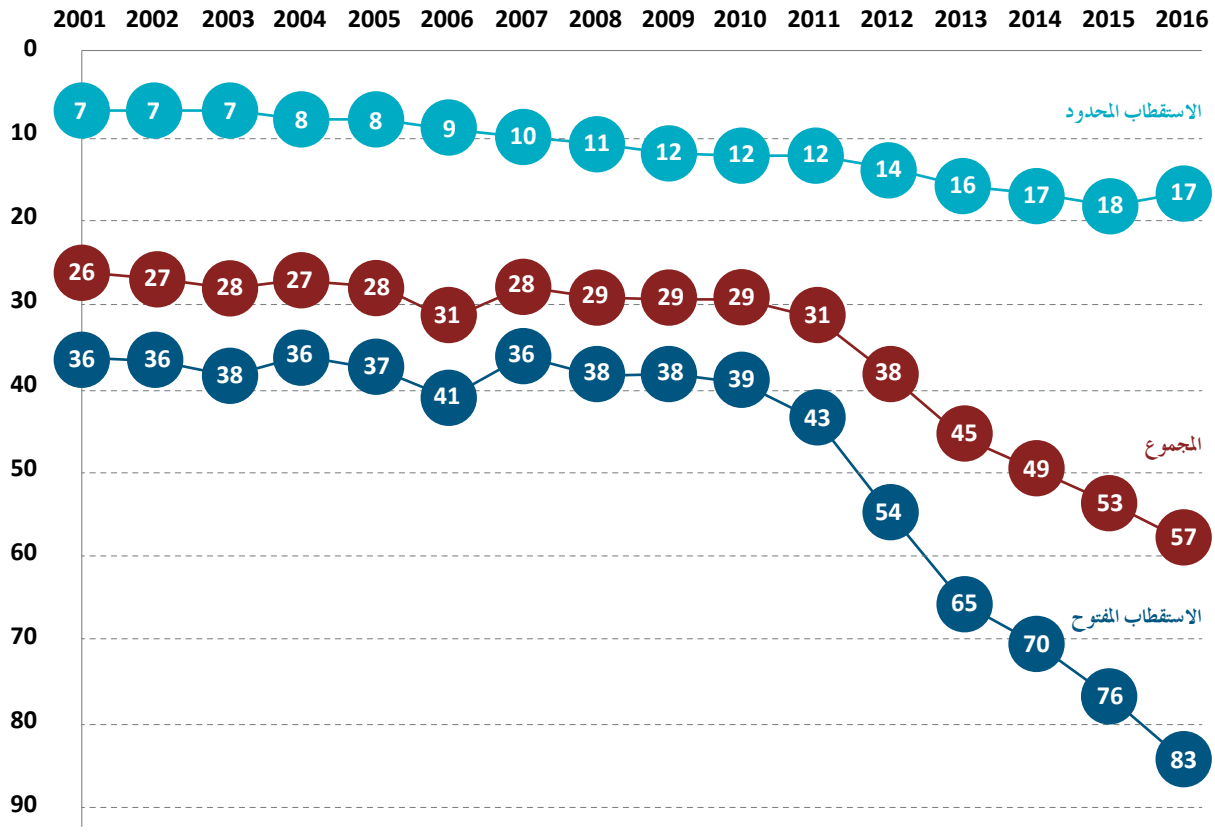
مجموعات صغيرة متجانسة كما يتطلب الإصلاح. ذلك كما أن تنويع عروض ومسارات التكوين يتطلب، أيضا، تأطيرا أكاديميا متنوعا من حيث الكفايات والتخصصات لبناء تماسك بيداغوجي.

وتزداد أهمية هذا التأطير، لأن نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه يقتضي إنجاز مراقبات مستمرة وتقييمات منتظمة، ليس فقط للوحدات المدرسة، وإنما خصوصا، للعمل الشخصي لكل طالب.

والحال أن التأطير البيداغوجي في المغرب، ما زال لم يستجب لهذه المقتضيات لضمان نجاح الإصلاح بواسطة النظام المذكور. وتبين المعطيات نقصا في التأطير، الذي كان وما زال يعتبر تحديا بنيويا خصوصا بالنسبة للمؤسسات ذات الولوج المفتوح.

ففي سنة 2016 بلغت نسبة التأطير الجامعي 57 طالبا وطالبة لكل أستاذ باحث، وذلك غداة إقرار الرؤية، فيما بلغت أقل من نصف هذا العدد (26 طالبا وطالبة لكل أستاذ باحث) عند بداية تطبيق الميثاق.

رسم بياني *21*. نسب التأطير البيداغوجي بالجامعة



المصدر: معطيات خام، قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة

وباستثناء المنعطف الملاحظ ما بين سنتي 2005 و2006 بسبب عملية المغادرة الطوعية سنة 2005[2]، فإن نسبة التأطير ظلت مستقرة نسبيا إلى حدود سنة 2010. وانطلاقا من هذه السنة، ومع الزيادة الملموسة في أعداد الحاصلين الجدد على البكالوريا نتيجة البرنامج الاستعجالي، بدأت هذه النسبة تتدهور تدريجيا لتنتقل من 29 طالبا لكل أستاذ باحث سنة 2010 إلى 57 طالبا سنة 2016.

إن نجاح الإصلاح بواسطة تطبيق نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه على الخصوص، كان وما زال مرهونا بتوافر الموارد البشرية والمالية الكافية. والحال، أن الدولة لم تول الاهتمام الضروري لتقوية نسبة التأطير البيداغوجي مثلا. فقد تدهور هذا التأطير خلال مرحلة الإصلاح، حيث انتقلت نسبته من 38 طالبا وطالبة لكل أستاذ باحث في المؤسسات ذات الولوج المفتوح إلى قرابة 70 طالبا وطالبة خلال مراجعة سنة 2014، لتبلغ ما يناهز 83 طالبا سنة 2016.

وإذا كانت الجامعة المغربية برمتها تعاني من نقص بنيوي في التأطير، فإن الملاحظ غياب التوازن بين المؤسسات ذات الولوج المحدود والمؤسسات ذات الولوج المفتوح.

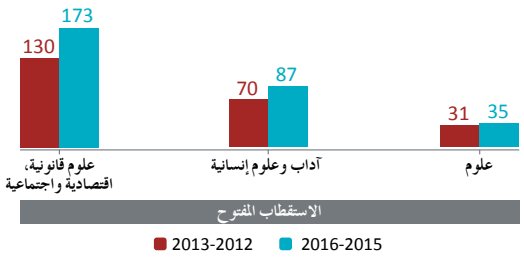
وقد نتج تدهور نسبة التأطير عن الاختلال الكبير الحاصل

2. تم الإعلان عن عملية المغادرة الطوعية سنة 2004، بمبادرة من السلطات العمومية. وقد منحت بالإضافة إلى معاش التقاعد، وبشكل استثنائي، تعويضا ماليا لموظفي الدولة الراغبين في تقاعد سابق لأوانه، يلغي الترتيبات التنظيمية للوظيفة العمومية. وكان هدف السلطات العمومية من وراء ذلك، هو التقليص من نفقات تسيير الإدارة العمومية، المثقلة بالرواتب، وأيضا التقليص من الزيادة، المفرطة في أعداد الموظفين.

بين إرادة سياسية راغبة في ازدياد عدد الطلبة في التعليم العالي (بلغت نسبة الزيادة % 108 ما بين سنتي 2011 و2016)، وعدم توفير الموارد البشرية الضرورية، مع العلم أن نسبة الزيادة في عدد الأساتذة الباحثين لم تتجاوز % 12 خلال الفترة نفسها.

ويبدو الفارق كبيرا، مما يتطلب تدخل السياسة العمومية. وفضلا عن ذلك، يوجد داخل فئة المؤسسات ذات الولوج المفتوح، فارق كبير بين المجالات العلمية. فميدان العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية، يعاني أكثر من نقص التأطير البيداغوجي، المتدهور باستمرار، كما يظهر من خلال الرسم البياني التالي:

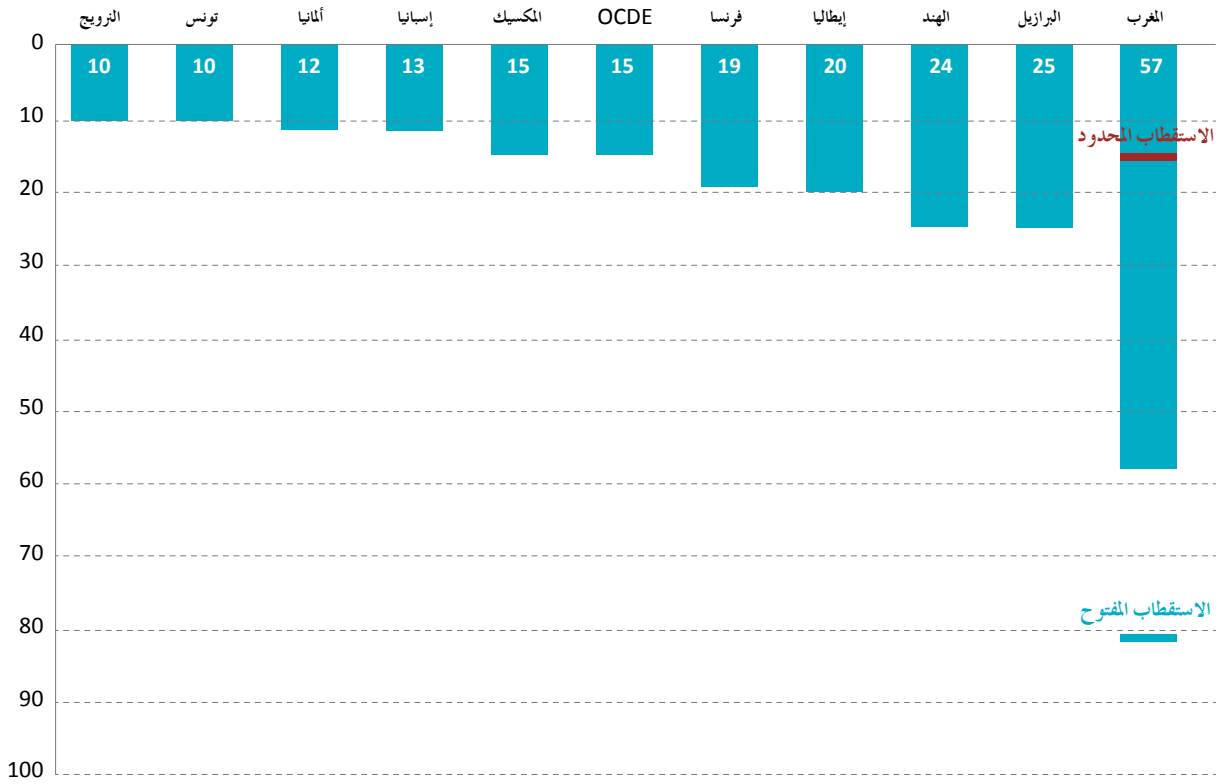
رسم بياني 22. نسب التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المفتوح حسب مجال الدراسة



المصدر: معطيات خام، قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة

من جانب آخر، كشفت المقارنة الدولية مع بعض البلدان، نقص التأطير المميز للجامعة المغربية. وتعتبر هذه الوضعية مقلقة أكثر بالنسبة للمؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح، حيث تجاوزت نسبة التأطير بثمان مرات النسبة المتوسطة للتأطير بتونس، وبأربع مرات نسبة التأطير بالجامعات الفرنسية والإيطالية.

رسم بياني 23. نسب التأطير البيداغوجي الجامعي بالمغرب بالمقارنة مع دول أخرى[3]



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي بالنسبة للمغرب

غير أن المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود تتمتع بتأطير كاف وتقترب من المعايير الدولية. وتعتبر نسبة تأطير 17 طالبا وطالبة لكل أستاذ باحث بهذه المؤسسات من ضمن النسب الملاحظة بالدول موضوع المقارنة (على مستوى كل المؤسسات الجامعية). فقد تمكنت مؤسسات الولوج المحدود من الحفاظ على نسبة تأطير معقولة، رغم الزيادة النسبية في أعداد الطلبة، وذلك بفضل مجهودات الحكومة لمواكبتها في إطار المبادرات الحكومية المعلنة خلال نصف ونهاية العشرية الأولى من الألفية الثالثة.

3. معطيات منظمة التجارة والتنمية الاقتصادية، النرويج، إسبانيا، المكسيك، إيطاليا، الهند، البرازيل ومعطيات وزارة التعليم العالي بالنسبة لتونس (2015-2016)، ومعطيات تقرير «معالم ومرجعيات إحصائية 2015-2016» بالنسبة لفرنسا، ومعطيات وزارة التعليم العالي بالنسبة للمغرب.

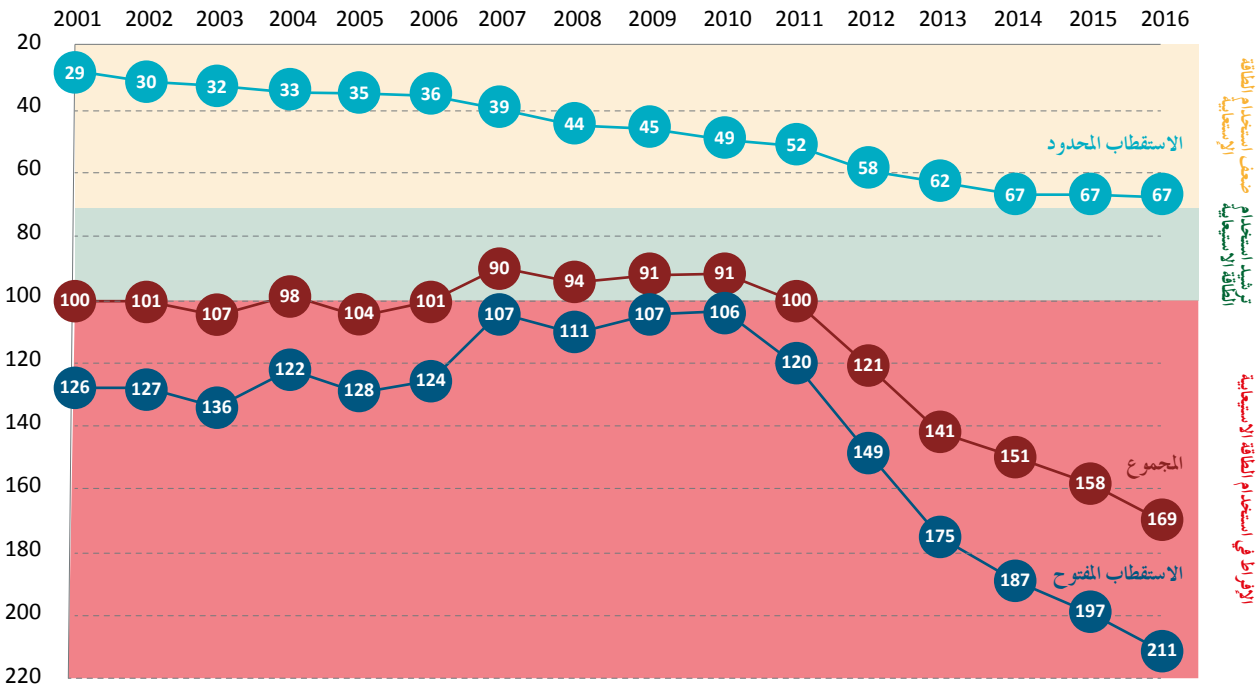
3. البنية التحتية: اختلال بين الطاقة الاستيعابية وأعداد الطلبة

تكتسي البنية التحتية الأولوية بالنسبة لأجرأة مكتملة لهندسة نظام الإجازة – الماستر – الدكتوراه. فتعقيد تدبير هذا الأخير، يتطلب مجموعات محدودة من الطلبة، لأن اختيارات تكوينهم، أدق وأكثر تحديدا وتنوعا. يضاف إلى ذلك، ارتكاز عدة النظام المذكور على تعليم بأعداد محدودة وبتنظيم قائم على نظام الفصول والوحدات، ومؤسس على التعويض العرضاني والعمودي. وتفترض هذه الخصائص بألا تكون المجموعات محدودة العدد فقط، بل أن تكون متغايرة أيضا، وأن تتقاطع مع مرور الوقت. ولا يمكن الاستجابة لهذه المقتضيات دون التوفر على بنية تحتية مادية، كافية وملائمة وجيدة.

إجمالا، فإن طاقة الاستقبال على مستوى المقاعد الفعلية بالجامعات المغربية، عرفت تزايدا بنسبة 70,2 % ما بين 2001، وهي سنة تطبيق الميثاق، و2016، وهي سنة إقرار الرؤية. وتشير المعطيات إلى أن زيادة عرض المقاعد الفعلية بالجامعات المغربية ما بين سنتي 2001 و2016 ظلت غير كافية للاستجابة للتزايد الهائل لأعداد الطلبة بالمؤسسات الجامعية، والتي بلغت 186,7 % خلال الفترة نفسها.

ويبدو الاختلال واضحا بين ضعف طاقة الاستقبال وتدفق أعداد الطلبة، وهو ما أدى إلى استعمال مفرط لهذه الطاقة. فالملاحظ أن نسبة استعمال هذه الطاقة يتجاوز جميع المعايير الخاصة بالتعليم العالي الجيد؛ ورغم تأرجح هذه البنية حول 100 % ما بين سنتي 2001 و2010، إلا أنها تدهورت تدريجيا تحت تأثير تزايد عدد الحاصلين على البكالوريا، لتصل إلى 169 % سنة 2016.

رسم بياني *24*. نسب استعمال الطاقة الاستيعابية بالجامعة

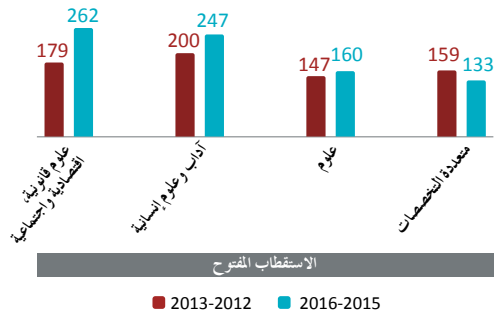


المصدر: معطيات خام، قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة

مقابل الأعداد الهامة من المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح، التي تتزايد باستمرار على مدى السنوات، ظلت السياسة العمومية عاجزة عن تحسين عرض المقاعد بهذه المؤسسات، ذلك أن هذه السياسة تعطي الاهتمام فقط إلى المؤسسات ذات الولوج المحدود التي تشتغل دائما بأقل من طاقة الاستقبال لديها. فنسبة استعمال هذه الطاقة لم تتجاوز 67% سنة 2016. وهذا الاختلال بين صنفي الولوج المذكورين، على مستوى المقاعد المعروضة من طرف المؤسسات الجامعية، يدفعنا إلى التساؤل حول هذا التقسيم الثنائي غير المبرر، لصنفين يشتغلان داخل فضاء واحد، أي الجامعة، لكن بشكل منعزل. فبالنسبة لنظام الولوج المفتوح تفاقم استعمال طاقة الاستقبال أكثر فأكثر، بفعل زيادة أعداد الطلبة، حيث بلغ هذا الاستعمال قرابة 211 % سنة 2016.

ويمتد هذا الاختلال المقترن بالتقسيم الثنائي المذكور الذي لا يخدم مصلحة الولوج المفتوح، ليشمل التخصصات أيضا، على غرار نسبة التأطير البيداغوجي. فمجالات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية هي الأكثر تضررا من هذا الاستعمال المفرط لطاقة الاستقبال، والذي بلغ معدلا مقلقا بنسبة 262 %.

رسم بياني 25. نسب استعمال الطاقة الاستيعابية بالولوج المفتوح حسب مجالات التخصص وأصناف المؤسسات



المصدر: معطيات خام، قطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة

وبالرغم من المجهودات المبذولة منذ إقرار البرنامج الاستعجالي (2009-2012)، لتمديد هذه الطاقة، فإن الملاحظ هو أن نسبة الاستعمال تتجاوز الحد المعقول، حيث بلغت سنة 2016 معدل 169 % كمتوسط في الجامعة و211 % في المؤسسات ذات الولوج المفتوح، مع العلم أن هذه النسبة كانت سنة 2009 عند حدود 109 %. وبالفعل، لم يتم القضاء على هذا العجز خلال تلك الفترة، لأن نسبة زيادة أعداد الطلبة الجامعيين بلغت 108 % ما بين سنتي 2011 و2016، في حين لم تتعد نسبة زيادة الطاقة سوى 24 % خلال الفترة نفسها[4].

والخلاصة أن الجامعات المغربية التي لم يكن عدد طلبتها سنة 2009 يتجاوز 294000 طالب(ة)، أصبحت تضم أكثر من 750000 طالب(ة) سنة 2016. وبعبارة أخرى، ارتفع الطلب الاجتماعي ما بين سنتي 2009 و2016 ليبلغ 155 %، دون أن ترافقه زيادة في الوسائل البشرية والمالية الكافية التي تمكن الجامعات من الاستجابة لهذه الحاجيات الجديدة. فالملاحظ أنه منذ سنة 2009، برزت بوادر الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة «الاكتظاظ» بالسلك الأول الجامعي، وترتبت عنه الزيادة القوية في أعدادهم بالإجازة الأساسية في المسالك ذات الولوج المفتوح، وهو أمر ناتج عن زيادة أعداد الحاصلين الجدد على البكالوريا، المترتبة بدورها عن مراجعة الامتحان الوطني للبكالوريا في سنة 2009.

والحال أن هذه الزيادة الهائلة في عدد الطلبة لم تواكب بانتشار ملائم للموارد البشرية، ولا باستثمارات واضحة على مستوى التجهيزات، مما أدى إلى نسبة ضعيفة في التأطير، وساهم في تراجع نسب استكمال الدروس بالجامعة.

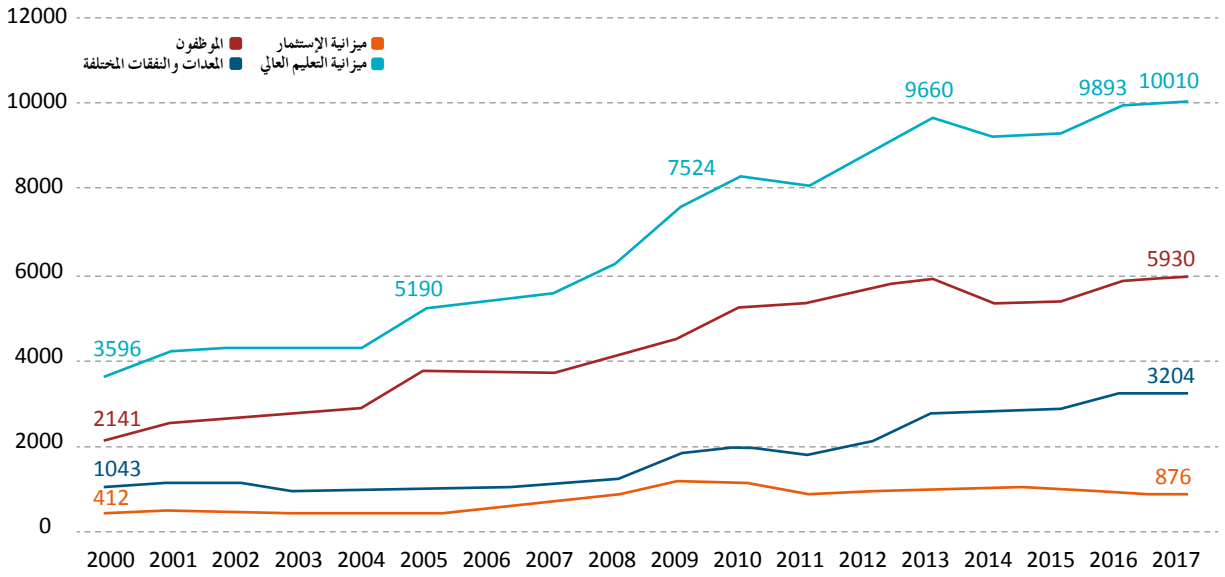
» 4. الميزانية وتكلفة الطالب (ة)

كما تمت إبانته أعلاه، فإن التطور الجيد للنظام الجامعي بمؤسساته ذات الولوج المفتوح، واجه إكراهات بفعل الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة، والنقص في نسب التأطير والبنيات التحتية، وهما بعدان مرتبطان أساسا بالموارد المالية. فماذا عن التمويل وتكلفة الطالب؟

» 1.4. تطور الميزانيات

تظل الدولة هي الممول الرئيسي للجامعات. وقد تدعم هذا المجهود العمومي، بالاعتمادات المرصودة للتعليم العالي الجامعي التي عرفت زيادة هامة منذ إصلاح سنة 2003، خصوصا بين سنتي 2009 و2017. فقد انتقلت الميزانية المخولة للتعليم العالي من 7,5 مليار درهم جارٍ، إلى أكثر من 10 مليار درهم جارٍ[5]. غير أن هذه الميزانيات المرصودة لم تساير ازدياد عدد الطلبة.

رسم بياني 26. تطور الميزانية الممنوحة للتعليم العالي الجامعي (بملايين الدراهم الجارية)



المصدر: معطيات قانون المالية وقطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

4 . المصدر: معطيات خام، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي.

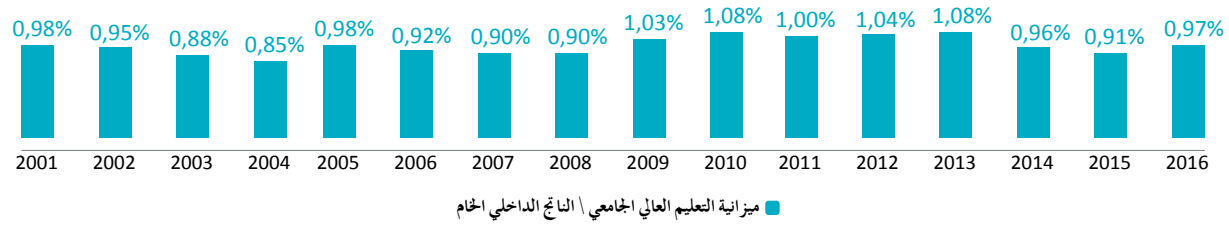
5 . تضاعفت الميزانية المرصودة من طرف الدولة للتعليم العالي الجامعي، ثلاث مرات تقريبا، بين سنتي 2000 و2017، حيث انتقلت من أزيد من 3,5 مليار درهم جارٍ، إلى أكثر من 10 مليار درهم جارٍ.

ذلك أن عدد الطلبة المسجلين في كل الجامعات المغربية 2009، لم يكن يتجاوز 294000 طالب(ة)، إلا أنه سيتجاوز 750000 طالب(ة) سنة 2016، أي بنسبة % 155، في حين لم تتعد الميزانية المرصودة لهذه المؤسسات % 21.

ويبقى المؤشر الذي يسمح بمقارنة الميزانية الإجمالية المرصودة للتعليم العالي الجامعي مع الثروة الوطنية (الناتج الداخلي الخام)، دون 1% خلال هذه الفترة برمتها، باستثناء سنوات تطبيق المخطط الاستعجالي.

وقد بلغ هذا المؤشر أدنى مستوى سنة 2015، أي % 0,91.

رسم بياني *27*. ميزانية التعليم العالي الجامعي بالنسبة للناتج الداخلي الخام (بالسعر الجاري)



المصدر: معطيات قانون المالية وقطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

إن هذه الإشكالية تسائل قدرة الجامعات على تجاوز العجز في البنية التحتية والتأطير، وذلك في إطار الإصلاح، وفي محيط اقتصادي يستدعي إنتاج متخرجين متوفرين على المؤهلات والكفايات القادرة من جهة على الاستجابة لما تنتظره كل القطاعات المنتجة، ومن جهة أخرى، على جعل نموذج التنمية المغربي ينجح في رفع التحديات الوطنية والعالمية التي يواجهها.

• تطور ميزانية التعليم العالي الجامعي حسب الأبواب الرئيسية

إن تحليل مختلف البنود والأقسام المكونة لميزانية التعليم العالي الجامعي يمكن من الإحاطة بتطور المكونات الرئيسية لهذه الميزانية. ويبرز في هذا الإطار عنصران حاسمان: يتعلق الأول بانخفاض الميزانية المرصودة للجامعات المغربية ما بين سنتي 2013 و2014، والثاني بتأثير من انخفاض كتلة الأجور وميزانية التسيير المتضمنة لها.

جدول *11*. تطور ميزانية التعليم العالي الجامعي - الأقسام الرئيسية

2017	2016	2015	2014	2013	2012	
9 133	**8 997**	**8 225**	**8 122**	**8 660**	**7 804**	**مجموع ميزانية التسيير**
5 930	5 803	5 385	5 322	5 860	5 705	بما فيها الأجور
1 628	1 628	1 328	1 280	1 254	718	بما فيها المنح
390	400	400	390	389	344	بما فيها دعم الأحياء الجامعية
917	911	862	862	884	777	بما فيها دعم المؤسسات الجامعية
143	128	128	143	138	129	بما فيها عمليات دعم أخرى
81	80	79	79	79	79	بما فيها البحث العلمي (دعم المراكز الوطنية للبحث)
44	47	44	46	57	52	بما فيها الإدارة
876	**896**	**800**	**800**	**1 000**	**1 000**	الميزانية المخصصة للاستثمار
10 009	**9 893**	**9 025**	**8 922**	**9 660**	**8 804**	**مجموع ميزانية التعليم العالي الجامعي**

المصدر: معطيات قانون المالية وقطاع التعليم العالي

هناك سببان رئيسيان يفسران انخفاض الكتلة الأجرية انطلاقا من سنة 2013، يتمثل أولهما في عدم تعويض مجموع حالات التقاعد، بينما يرتبط الثاني بالعمل العمومي تحت مسمى «تحويل المناصب الإدارية»، والسماح للحاصلين على شهادة الدكتوراه من الإداريين للولوج لإطار الأستاذ الباحث لملء الخصاص بالجامعة. ولا يتم تطبيق هذا التحويل إلا بعد النجاح في مباراة ولوج إطار الأستاذ المساعد. وقد همت هذه العملية 300 منصب سنة 2012، (تمت تسوية وضعيتها سنة 2013)، و500 منصب سنة 2014 (تمت تسويتها سنة 2014)، و530 منصب سنة 2016، و800 منصب أخرى سنة 2017 .

في الواقع، لم تؤثر هذه العملية إلا بشكل طفيف جدا على كتلة الأجور نظرا لكون الجزء الأكبر من أجر المستفيد كإداري (متصرف) متضمن أصلا في الميزانية العامة.

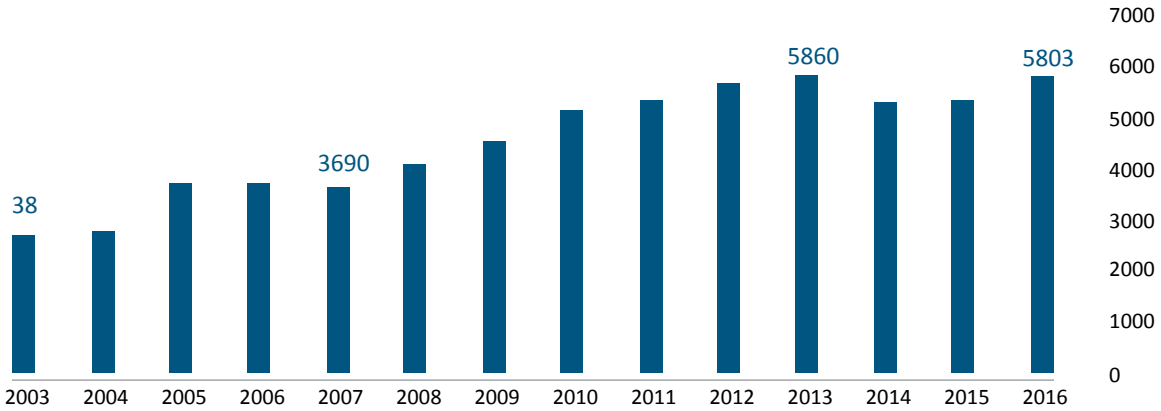
أما العنصر الثاني فيكمن في أهمية الميزانية المرصودة للاستثمار، التي ظلت مستقرة منذ البرنامج الاستعجالي، والتي واكبت غالبا، مع تعاقب السنين، الزيادة في طاقة استقبال الجامعات.

ونشير إلى أن المجهود العمومي لدعم الطلبة بواسطة المنح قد بلغ أكثر من الضعف ما بين سنتي 2012 و2017، منتقلا من 718 مليون من الدراهم الجارية إلى أكثر من مليار و600 مليون من الدراهم الجارية.

• كتلة الأجور والتأطير البيداغوجي

واكب انخفاض كتلة الأجور، ما بين سنتي 2013 و2017، تدهور نسبة التأطير خصوصا في المسالك ذات الولوج المفتوح.

رسم بياني *28*. تطور كتلة الأجور بالتعليم العالي الجامعي (بملايين الدراهم) بالمسالك الجامعية ذات الولوج المفتوح

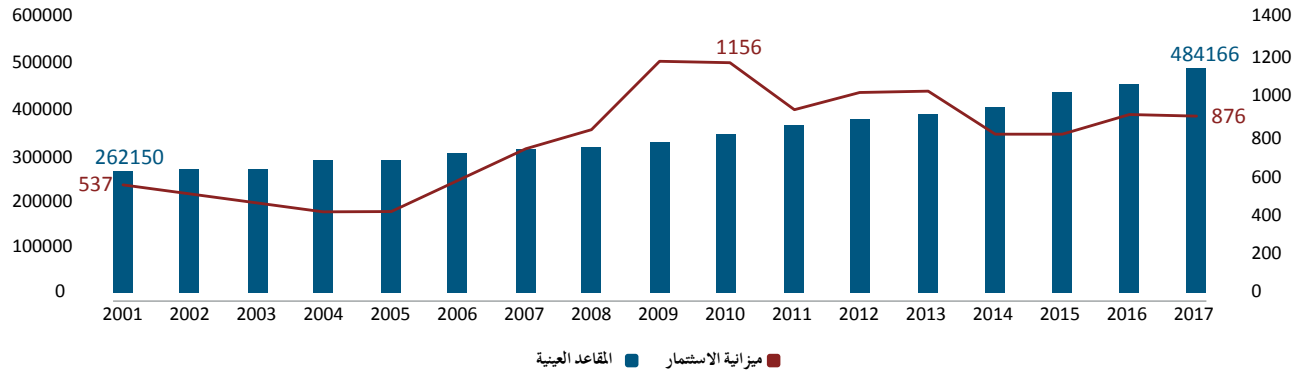


المصدر: معطيات قانون المالية وقطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة *2017*

ويبين انخفاض كتلة الأجور، بأن تعويض الأساتذة الباحثين المحالين على التقاعد، أصبح إشكاليا أكثر فأكثر.

ومع كل هذا، تم تدعيم المجهود العمودي لفائدة الجامعات، وهو ما تجلى عبر مضاعفة طاقة الاستقبال المتمثلة في المقاعد الفعلية، ما بين سنتي 2011 و2017.

رسم بياني *29*. تطور ميزانية الاستثمار بالتعليم العالي (بملايين الدراهم) وتطور عدد المقاعد المتوافرة (المقاعد التربوية)



المصدر: معطيات قانون المالية وقطاع التعليم العالي، معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

وفي المقابل فإن منحى تطور البنية التحتية لا يتماشى مع منحى تطور الاستثمار. كما أن الأولى تتطور بشكل مؤجل بالنظر إلى الاستثمار، مما يستدعي سؤالين: هل فعلا يتم صرف ميزانية الاستثمار أولا في تعزيز بنية الاستقبال؟ هل المساطر الإدارية تشكل عائقا أمام تنفيذ الميزانية؟

» 2.4. تطور تكلفة التسيير بالنسبة لكل طالب(ة)

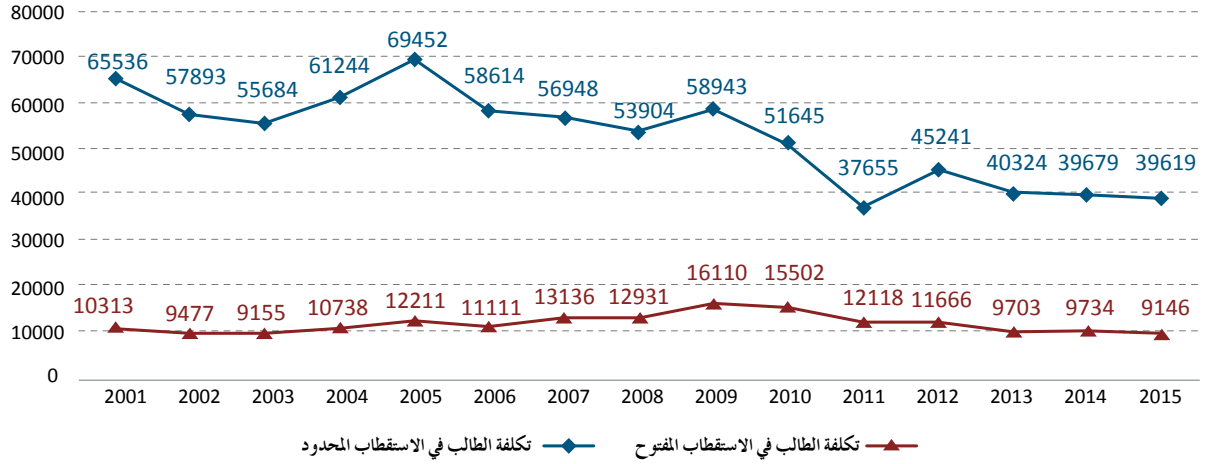
تجلت هذه الوضعية في انخفاض تكلفة التسيير بالنسبة لكل طالب(ة) في المسالك ذات الولوج المفتوح. ويقدم لنا توجه انخفاض نسبة التأطير داخل هذه المسالك (83 طالبا وطالبة لكل أستاذ باحث سنة 2016) فكرة حول انخفاض كتلة الأجور بالنسبة لكل طالب(ة)، في سياق زيادة أعداد الطلبة.

وهكذا عرفت تكلفة التسيير بالنسبة لكل طالب(ة) مسجل في مسلك الولوج المفتوح، انخفاضا مهما بين سنتي 2009

و2015. وقد بلغت هذه التكلفة ذروتها خلال البرنامج الاستعجالي لما وفر من موارد مالية معتبرة 2009. وهو ما يجعلنا نلمس مواصلة انخفاض هذه التكلفة بشكل أكبر خلال السنوات اللاحقة ما لم يتم دعم الموارد، بالنظر إلى الإحالات المتوقعة على التقاعد، وصعوبة تعويض الأساتذة المتقاعدين، التي ستواجهها الجامعات. على أن هذه الوضعية تمس أيضا المسالك ذات الولوج المحدود.

وبالرغم من وضوح تراجع التكلفة بالنسبة للنظامين المذكورين (الولوجين المفتوح والمحدود)، تبرز المقارنة بين تطورات تكلفة كل طالب(ة) في هذين النظامين فوارق مهمة بينهما. فتكلفة الطالب(ة) في الولوج المحدود هي أربعة أضعاف تكلفة الطالب(ة) في الولوج المفتوح.

رسم بياني *30*. تطور تكلفة التسيير السنوية لكل طالب(ة)، حسب صنف الولوج (بملايين الدراهم)



- تتوافق التكلفة لكل طالب(ة) مع تكلفة التسيير التي تتضمن النفقات الفعلية في نهاية السنة من حيث الرواتب والنفقات على المعدات والنفقات المتنوعة.
- يعتمد تقدير النفقات لكل دورة على كتلة الرواتب الخاصة ونوع الولوج.
- بالنسبة لسنة *2015*، تنجز التقديرات انطلاقا من المشروع الحالي للقانون المنظم لقانون المالية.

المصدر: تقديرات الهيئة الوطنية للتقييم اعتمادا على معطيات القوانين التنظيمية لقوانين المالية

وكما يتجلى من خلال هذه التكلفة المتباينة، فإن الفوارق تعكس نسب تأطير أفضل، وبنية تحتية أحسن، وميزانية أكبر، داخل مسالك الولوج المحدود، بالمقارنة مع مسالك الولوج المفتوح. فإلى أي حد يفسر ضعف الاستثمار لفائدة الولوج المفتوح الهدر وانقطاع طلبة سلك الإجازة عن الدراسة؟

الفصل السادس.
الدعم الاجتماعي والثقافي للطلبة

يسمح الرجوع إلى توصيات الرؤية الاستراتيجية 2015-2030[1] بطرح السؤال التالي: إلى أي حد يمكن للدعم الاجتماعي المقدم للطلبة، أن يحقق الإنصاف، وأن يساهم في جودة مردودية الطلبة المستفيدين منه؟

ليس بإمكاننا الإجابة عن هذا السؤال بموضوعية تامة، في غياب معطيات متعلقة بتتبع الطلبة المستفيدين من المنح ومن السكن الممول من طرف الميزانيات العمومية. ففي غيابها، تعتمد معالجة هذا السؤال على المعطيات الصادرة أساسا عن المتدخلين العموميين في مجال الدعم الاجتماعي للطلبة. وبالرغم من كونها معطيات عامة، فإنها تقدم معلومات حول تطور المجهود العمومي المبذول على مستوى البنيات التحتية، والإمكانيات المالية، الخ... ومدى تغطيتهم لأعداد الطلبة. كما تسمح هذه المعطيات بتقدير توزيع هذا المجهود بين مختلف المصالح وبين مكونات نظامي الولوجين، المفتوح والمحدود، بالتعليم العالي الجامعي.

1. مسألة الاستهداف ومفهوم «الاستحقاق الاجتماعي»

عندما دعا الميثاق إلى تقديم المنح للطلبة «المتفوقين والمحتاجين» (المادة 175)، والسكن الجامعي «الخاضع لقواعد شفافة تراعي الاستحقاق والحاجة الموضوعية دون غيرها» (المادة 141)، كان من الضروري إقرار توازن دقيق بين الاستحقاق الشخصي والشروط السوسيو-اقتصادية لإقرار أهلية المرشح في الحصول على المنحة أو على السكن بالحي الجامعي. كما أكد بأن الهدف من ذلك هو أن: «لا يحرم أحد من متابعة الدراسة بعد التعليم الإلزامي، لأسباب مادية محض إذا ما استوفى الشروط المعرفية لذلك» (المادة 173)[2].

وفي الحقيقة، فإن الممارسات في هذا الميدان تبدو بعيدة عن توصيات الميثاق والرؤية الاستراتيجية 2015-2030. فإعادة صياغة النصوص المنظمة لكيفية توزيع المنح والسكن بالحي الجامعي، ما زالت عبارة عن مشاريع[3].

وهكذا، فإن منح السلك الأول تخضع سنويا، وفي مرحلة أولى، لتوزيع عبر الأقاليم عن طريق الكوطا. ولا نجد أي تصريح بالمعايير المنظمة لهذا التوزيع في أي وثيقة. وفي مرحلة موالية، تقوم اللجان الإقليمية المكونة من مختلف المتدخلين، والخاضعة لرئاسة الولاة والعمال، بحصر لوائح المستفيدين على أساس «الاستحقاق الاجتماعي»؛ وهو معيار غير محدد من حيث التعريف.

ويعتبر النظام الداخلي للأحياء والإقامات الجامعية[4] بمثابة وثيقة ذات صبغة قانونية، توضح كيف أن السكن بالأحياء المذكورة يمنح في المقام الأول للطلبة المحتاجين، وذوي الاحتياجات الخاصة، وللمتميزين وطنيا، ولأبناء المقاومين أو أعضاء جيش التحرير.

أما بالنسبة لمنحة السلك الأول، فإن الشهادات والوثائق التي يتعين على الطلبة تقديمها لدعم طلبهم، لا ترتبط كثيرا بالمسارات والإنجازات المدرسية، وكمثال على ذلك، شهادة وفاة الأب أو طلاق الوالدين، أو عدم اشتغال الأم الخ... وفي غياب معايير محددة بالنظر إلى الوقائع المذكورة أعلاه، سيكون من المشروع الإقرار بأن الاعتبارات المتحكمة في اختيار المستفيدين من الدعم الاجتماعي للطلبة (ASE)، هي بالأحرى من طبيعة اجتماعية واقتصادية وغيرها، دون أي ارتباط حقيقي بـ «الاستحقاق المعرفي» المعلن عنه في الميثاق الوطني.

2. المجهود المالي والزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة

انتقلت ميزانية قطاع التعليم العالي من 7,35 ملايير درهم في السنة الجامعية 2008-2009، إلى 9,66 ملايير درهم في 2012-2013 وإلى أكثر من 10 ملايير درهم سنة 2017 (أنظر الفصل V). ومن جانب آخر، يتبين من خلال تطور الميزانية أن البرنامج الاستعجالي 2009-2012، كان، بالنسبة لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي، مناسبة لتعبئة وسائل إضافية هامة، فإلى أي حد ساهمت هذه الوسائل الإضافية في تحيين الخدمات المقدمة للطلبة الجامعيين؟

1 . «ضمان المناصفة وتكافؤ الفرص بالنسبة للطلبة على مستوى الولوج ومتابعة دراستهم في أحسن الظروف «الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030، الدعامة 5، ص. 22.

2 . اللجنة الخاصة بالتربية والتكوين «الميثاق الوطني للتربية والتكوين» 1999. نشير إلى أن الرؤية الاستراتيجية تدعو أيضا (ص 60) إلى «تحسين طرق استهداف الفئات المستفيدة من الدعم الاجتماعي».

3 . مخطط تطبيق البرنامج الحكومي 2016-2021 في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي.

4. المكتب الوطني للأعمال الجامعية، الاجتماعية والثقافية «النظام الداخلي للأحياء والإقامات الجامعية»، المادة 6.

كان التأثير الأكثر وضوحا لهذا البرنامج هو التحسن الكمي المهم للخدمات المقدمة للطلبة، باستثناء الوقاية الصحية التي لم يتم إرساؤها وفق ما كان متوقعا[5]. فبين سنتي 2009 و2013، انتقل عدد الطلبة الممنوحين في كل الأسلاك مجتمعة من 126.412 إلى 215.621 طالبا وطالبة، كما انتقلت الطاقة الاستيعابية للأحياء الجامعية من 30.114 إلى 37.500 سرير، وانتقل عدد الوجبات الغذائية المقدمة للطلبة من 5,5 ملايين وجبة إلى 7 ملايين وجبة غذائية[6].

كما انتقلت الاعتمادات المخصصة للأحياء الجامعية بين سنتي 2009 و2013 من 175 مليون درهم إلى 389 مليون درهم. وخصصت إمكانات أهم للمنح التي تضاعفت ميزانيتها ثلاث مرات تقريبا، حيث انتقلت من 428 مليون درهم إلى أكثر من 1,2 مليار درهم خلال الفترة نفسها[7].

وخصصت الإمكانات الإضافية التي استفادت منها خطة الدعم الاجتماعي للطلبة (ASE) في إطار البرنامج الاستعجالي للمنح بشكل أساسي، من أجل الزيادة في مبالغها، وفي عدد المستفيدين منها. وبخصوص هذه المنح، حقق البرنامج الاستعجالي الأهداف المحددة له، بل وتعداها[8].

وفيما يخص خدمات الإيواء والتغذية، فإن تعبئة وسائل إضافية لم تترجم بتوسيع شبكة الأحياء الجامعية كما كان متوقعا، وإنما بالرفع من الطاقة الاستيعابية للمؤسسات الموجودة من خلال بناء مهاجع جديدة، وإحداث مطاعم جامعية في بعض المؤسسات الجامعية التي لم تكن تتوفر عليها[9]. وبخصوص هاتين الخدمتين، فإن الإنجازات كانت دون أهداف البرنامج مابين 2010-2013 الذي كان يطمح إلى رفع عدد الأحياء الجامعية من 19 إلى 33 حيا، والرفع من قدرتها الاستيعابية من 35.000 إلى 55.000 سرير، ورفع عدد المطاعم الجامعية من 10 إلى 22 مطعما[10].

ويعود هذا، على الأرجح، إلى كون الوسائل المالية المعبأة في إطار البرنامج الاستعجالي لم توزع بشكل عادل على مختلف مكونات الميزانية الإجمالية لقطاع التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. فبشكل متناقض، قلصت ميزانية الاستثمار التي كان من المفروض أن تمول إنشاء البنيات التحتية المخصصة للدعم الاجتماعي للطلبة من 1,15 مليار درهم سنة 2009، إلى مليار درهم سنة 2013. وداخل ميزانية التسيير، عبئت وسائل إضافية لفائدة بنود مثل «إعانات للمؤسسات الجامعية».

لم يحظ الدعم الاجتماعي للطلبة في المغرب بالأولوية في عملية تطوير المنظومة الوطنية للتعليم العالي الجامعي. ويبدو أن ضعف الوسائل المالية المخصصة لهذا الدعم تشكل معطى بنيويا أكدته عدة مرات، وفي فترات زمنية متباعدة، عدة وثائق، وخاصة منها وثائق الفحص والتقييم التي أنجزها المجلس الأعلى للتعليم والتكوين والبحث العلمي[11].

إن الميزانية العمومية، والمساهمات المتواضعة للمستفيدين، هي اليوم المصادر الوحيدة لتمويل الدعم الاجتماعي للطلبة. وينص القانون 01.00 منذ 20 سنة تقريبا على أن «الخدمات الاجتماعية للطلبة، تمول بإعانات مالية تمنحها الدولة والجماعات المحلية أو مؤسسات التعليم العالي، وبمساهمة المستفيدين، وكل مساهمة تطوعية من أشخاص طبيعيين أو معنويين» (المادة 75).

إن غياب أجوبة ملموسة بخصوص: 1) مساهمة الجماعات الترابية في المجهود العمومي في مجال التربية، 2) ومساهمة انتقائية ومستهدفة لأسر في تمويل المنظومة التربوية الذي نص عليه الميثاق والرؤية[12] لا تزالان محل نقاش لتفعيلهما في أطار مجهودات تحسين النظام التربوي على العموم، والدعم الاجتماعي للطلبة بشكل خاص.

وكما سبقت الإشارة إلى ذلك، فإن الجامعات المغربية اليوم، بشكل عام وبدرجات متفاوتة، لا توفر لطلبتها كل العناصر المكونة لما يسمى «الحياة داخل الحرم الجامعي»، أي،

5. اعتمد المخطط الاستعجالي 2009-2012 أربعة تدابير بخصوص الدعم الاجتماعي للطلبة: إصلاح الأحياء الجامعية، توسيع شبكة الاستقبال في الأحياء والمطاعم الجامعية، الزيادة في عدد المنح وتعزيز الوقاية الصحية للطلبة. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي. البرنامج الاستعجالي 2009-2012. المجال 2 حفز روح المبادرة والتميز في الثانوية التأهيلية والجامعة. مشروع تحسين العرض التربوي في التعليم العالي.

6. المعطيات: «المغرب الجامعي» 2013-2014 و«الإحصائيات الجامعية» 2015-2016، والإحصائيات الجامعية 2016-2017.

7. المعطيات: المغرب الجامعي 2013-2014 و«الإحصائيات الجامعية» 2015-2016، والإحصائيات الجامعية 2016-2017.

8. انتقل عدد الطلبة الممنوحين من 182000 منذ سنة 2011-2012، وابتداء من سنة 2012-2013، زاد العدد بـ 46% في السلك العادي، وبـ 69% في سلك الماستر، و42% في سلك الدكتوراه. انظر تقرير نشاط L'ONOUSC لسنة 2013-2016.

9. قبل البرنامج الاستعجالي 2009-2012 لم تكن تتوفر على مطاعم جامعية سوى تسعة أحياء جامعية من بين التسعة عشر حيا الموجودة.

10. قطاع التعليم العالي وتكوين الأطر، والبحث العلمي. عقد تطوير الجامعة 2009-2012 التقرير السنوي 2010. الرباط يونيو 2011.

11. المملكة المغربية. المجلس الأعلى للتعليم. الهيئة الوطنية للتقييم. تقرير حول حالة وآفاق نظام التربية والتكوين – المجلد 2. «التقرير التحليلي» 2008 ص 38. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي «التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013، المكتسبات، والمعيقات، والتحديات» 2014.

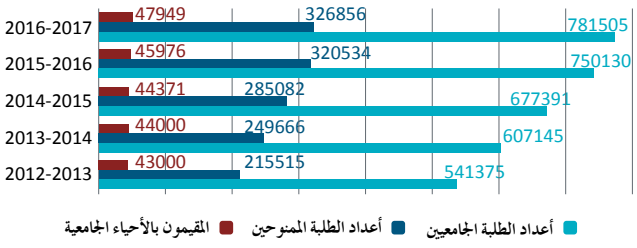
12. الميثاق الوطني للتربية والتكوين: المواد 173، 174، 175. الرؤية الاستراتيجية: الرافعة 15، هـ.

زيادة على التكوين، إمكانات الإيواء، والتغذية، والتطبيب بتكلفة تناسب مواردهم، وخدمات رياضية وثقافية، وفضاءات العمل والترفيه.

هناك وجه ثان لضعف الدعم الاجتماعي المقدم للطلبة يرتبط بضعف الوسائل المخصصة لهذا الدعم. فابتداء من سنة 2009-2010، قامت السلطات العمومية بجهد مالي مهم من أجل رفع مستوى الخدمات المقدمة للطلبة. غير أن هذا المجهود وزع على نحو غير متكافئ على مختلف الخدمات، واتضح أنه غير كاف بالنظر إلى الخصاص المتراكم، والحاجات المتزايدة. إن وزن الدعم الاجتماعي للطلبة في ميزانية التسيير لقطاع التعليم والبحث العلمي لم يتجاوز قط 16,2% في المتوسط خلال الفترة المتراوحة بين 2008 و2017. فقد رصدت ثلاثة أرباع مجموع الموارد للمنح (12,3%) والباقي للأحياء والمطاعم الجامعية (3,9%).

وإذا كان عدد الطلبة الممنوحين في السلك الأول بشكل خاص قد ارتفع بشكل ملموس ابتداء من سنة 2012، فإن شبكة الأحياء والمطاعم الجامعية قد بقيت كما هي منذ 25 سنة. لقد زيد في القدرة الاستيعابية لتلك الشبكة عدة مرات، ولكن بتوسيع قدرات المؤسسات الموجودة، وليس بإحداث مؤسسات جديدة. فقد بلغت نسبة تلبية طلبات الإيواء الجديدة سنة 2014 55%[13] بجهد جهيد. وتعبر الوثائق الصادرة عن L'ONOUSC، والقطاع الوصي عن هذه القدرة الاستيعابية بعدد الأسِرة. ويعاب على نمط الحساب هذا أنه يخفي الاكتظاظ الكبير الذي تعرفه الأحياء الجامعية.

رسم بياني *31*. تطور الدعم الإجتماعي للطلبة (بآلاف الدراهم) وكذا أعدادهم

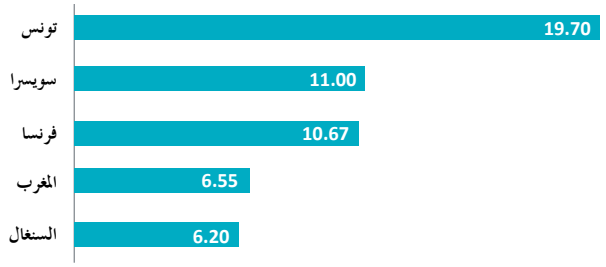


المصدر: إحصائيات جامعية *2012-2017*. قطاع التعليم العالي

إن مدنا مهمة كالدار البيضاء وأكادير لا تتوفر كل واحدة منها إلا على حي جامعي واحد، وبقدرات إيواء وإطعام لا تتناسب وعدد الطلبة الجامعيين الذي يتجاوز 100.000 طالب وطالبة في كل من الدار البيضاء وأكادير.

في سنة 2015-2016، آوت الأحياء الجامعية أقل من 50.000 طالب وطالبة، وقدمت بصعوبة 47.000 وجبة غذائية في اليوم لعدد إجمالي من المسجلين في الجامعات المغربية تجاوز 750.000 طالب وطالبة. وعلى سبيل المقارنة، فإن الشبكة التونسية للأحياء والمطاعم الجامعية قد آوت في السنة نفسها 19,7% من المسجلين في الجامعة، وقدمت 72.000 وجبة غذائية في اليوم الواحد لما يقارب 263.000 طالب وطالبة[14].

رسم بياني *32*. نسبة إيواء الطلبة الجامعيين بالمغرب وببلدان أخرى خلال *2015-2016* (بـ %)



المصدر: معطيات: مركز الأعمال الاجتماعية الجامعية بدكار (السينغال)؛ جامعة جنيف، مرصد الحياة الطلابية (سويسرا)؛ وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (تونس)؛ قطاع التعليم العالي والبحث العلمي (المغرب)؛ وزارة التعليم العالي والمركز الوطني للأعمال الاجتماعية الجامعية والمدرسية (فرنسا)

إذا كانت الخدمات المقدمة للطلبة في مجال الإيواء والإطعام والرعاية الصحية غير كافية في عدد كبير من جوانبها، وذات جودة ضعيفة[15]، فإن خدمات أخرى، لا تقل أهمية بالنسبة للطلبة منعدمة أصلا. وهذا حال النقل، وقروض الدراسة بشروط تفضيلية، وهما الخدمتان اللتان نص عليهما الميثاق الوطني للتربية والتكوين والقانون 00-01 (المادة 76).

وبالفعل فإن القطاع الوصي يولي أهمية لخدمة النقل لفائدة الطلبة[16]، لكن هذا النقل يعرف، على غرار النقل العمومي، مشاكل تنسيق حقيقية بين مختلف الفاعلين المعنيين: السلطات المحلية، والجماعات الترابية، والجامعات، ومصالح النقل الحضري وشركاته.

وفي الخلاصة، يمكن القول إن عرض الخدمات غير كاف كما وكيفا كما هو الحال في مجالي الإيواء والإطعام، أو غير جذاب بما فيه الكفاية، كما هو الحال بالنسبة للأنشطة الثقافية والرياضية داخل الأحياء الجامعية، والتأمين عن

13. « Projet de Performance. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Projet de Loi de Finances 2016 » p. 51

14. République Tunisienne, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique « L'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en chiffres 2010 - 2011 / 2015 - 2016

15. Selon l'ONOUSC, des travaux de renouvellement des équipements et mobiliers des cités universitaires ont été conduits les quatre dernières années, avec une enveloppe globale de 550 millions de DH.

16. Plan d'action du Département de l'Enseignement Supérieur 2017-2022. Op. Cit

المرض في الآونة الأخيرة (أقل من 30000 منخرط مع سنة 2017-2018، أي ما معدله 11% من مجموع فئة الطلبة المستهدفة[17]).

وإذا كانت هذه هي تشكيلة الدعم الاجتماعي للطلبة، فإن ذلك يعود إلى كون السلطات لم تكن تنظر إليه، ولم تكن تدبره لمدة طويلة، باعتباره مكونا محايثا وملازما لبناء نظام وطني للتعليم العالي، وإنما باعتباره مجموعة من الإجراءات الرامية إلى مواكبة تزايد أعداد الطلبة، وإيجاد حلول لحركيتهم، والاستجابة لمقتضيات ذات طبيعة اجتماعية واقتصادية وأمنية، الخ[18]. وما زالت الإجراءات المخطط لها اليوم في هذا المجال لا ترتبط، على ما يبدو، بخريطة جامعية توقعية تمتد على عدة سنوات، وإنما تهدف حصرا إلى التخفيف من حدة الاختلالات التي يعرفها النظام، وتدارك التأخر المتراكم.

» 3. الأنشطة الثقافية والرياضية الموازية

تتكون الهندسة البيداغوجية، خصوصا، من وحدات دراسية تخصصية، وفي حالات نادرة من أشغال تطبيقية مؤَطرة، لكن دون تقديم أي وحدات للثقافة العامة أو للرياضة للطلاب بطريقة اختيارية.

فانطلاقا من الهيكلة البيداغوجية للإجازة الأساسية نلاحظ أن الطالب(ة) يتابع ست (6) وحدات في كل دورة، كلها تهم التعلم. يُصطلح على كل الوحدات من الدورة الأولى إلى الدورة الرابعة بـ«الجذع المشترك»، وتتشابه بشكل عام في جل الجامعات. وإذا كانت هذه الهندسة تمنح للطالب(ة) ترسيخا في التخصص وقاعدة مشتركة ضرورية لتكوينه وإمكانية الحركية، فإنها لا تشمل حتى الآن نماذج تمكنه من الانفتاح الثقافي. وهكذا، فتكوين الطالب(ة) ومروره من الجامعة يفتقر إلى كل ما يحفز على تفتحه الثقافي والرياضي، في حين أن العديد من الأبحاث قد أكدت الترابط القوي بين الأنشطة الثقافية والرياضية والأداء الأكاديمي للطالب(ة)[19].

ووعيا من بعض مسؤولي الجامعات المغربية بالتأثير الإيجابي للثقافة على تفتح الطلبة، فقد طوروا أنشطة ثقافية لفائدة الطلبة من خلال تنظيم ورشات ومحترفات موجهة نحو الثقافة والفنون بالإضافة إلى مواعيد سنوية لتنظيم مهرجانات: مسرح، شعر، موسيقى، ورياضة. غير أن التساؤل الأساسي الذي يطرح نفسه، هو كيف يمكن الاستفادة من هذه الإنجازات والمكتسبات، وإضفاء الطابع المؤسسي على هذه الأنشطة؟ فكل الجامعات المغربية تقريبا تتوفر على مواقع إلكترونية تضم من بين عناوينها «الحياة الجامعية» أو «الحياة الطلابية»، والتي تتضمن معلومات عن النوادي والأنشطة الرياضية والثقافية والفنية للجامعة. غير أن الإشكالية الأساسية هي الانتقال من المقاربة التي تضع هذه الأنشطة في خانة الأنشطة الموازية، والتي لا تحظى بالقيمة والأهمية اللازمتين، نحو رافعة لانفتاح الطالب وجاذبية الجامعة لديه. فلا الإطار القانوني، ولا الالتزام السياسي، ولا حتى أولويات الجامعة، لاشيء من هذا كله قد نجح في جعل هذه الأنشطة رافعة حقيقية لجاذبية الحياة الجامعية ولانفتاح أكبر عدد من الطلبة.

17. المصدر: عرض السيد وزير التربية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أمام الجمعية العمومية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

18. Instance Nationale d'Évaluation auprès du Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche

19. Alahmed, M., Yusof, A., & Shah, P. (2016). Attitude, sports participation and academic performance of undergraduate student-athletes in Saudi Arabia. Journal of Physical Education and Sport, 16(3), 1000-1004. doi:10.7752/jpes.2016.03157, voir aussi Chuan, C. C., Yusof, A., & Shah, P. M. (2013). Sports involvement and academic achievement: A study of malaysian university athletes. International Education Studies, 6(2), 12-21. doi:10.5539/ies.v6n2p12. voir également Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. Active Learning in Higher Education, 12(3), 203-215. doi:10.1177/1469787411415081

الفصل السابع.
الحكامة، وقيادة الإصلاحات

لا يمكن لتحليل الفعالية والنجاعة أن يتجاهل حكامة نظام التعليم العالي والجامعة. أكيد أن الوسائل البشرية والمالية تؤثر في مردودية الجامعات، إلا أن الحكامة تشكل الدعامة المحورية لتدبير التعليم العالي وقيادته، وذلك على المستوى المركزي، وعلى مستوى الجامعات جهويا. وتحيل الحكامة على القيادة (pilotage)، وعلى الرؤى الموجهة لقيادة الإصلاح، والنمط الإجرائي لتطبيقه. فأي تقييم يمكن أن نقوم به للحكامة بالجامعة ومنظومة التعليم العالي ككل؟

1. تقدم من خلال القانون 01.00

يشكل القانون 01.00 تقدما مؤكدا[1] تشمل إسهاماته حكامة النظام والجامعة في الوقت نفسه. فعلى صعيد القيادة تخول الصلاحيات الممنوحة للجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي (CNCES) مهاما وصلاحيات مهمة من قبيل إحداث المؤسسات العمومية والخاصة، وتحديد معايير وآليات المصادقة المتبادلة على برامج الدراسة وعلى اعتمادها، واقتراح أنظمة الدراسة والامتحانات، وإعطاء دينامية للتضامن والتعاون الماليين[2]. ويخول هذا القانون للجنة تنسيق التعليم العالي الخاص (CCESP) الترخيص بفتح مؤسسات التعليم العالي الخاص، والموافقة على طلبات اعتمادها، وإقرار معايير الجودة للتعليم العالي الخاص، ووضع استراتيجيات وخطط العمل لتنمية القطاع وتطويره[3]. إن إسناد صلاحيات حكامة التعليم العالي العمومي التي تدخل في نطاق اختصاصات الجامعة، قد خُوِّلَ إلى مجلس التنسيق ليدلي برأيه في طلبات الاعتماد المقدمة من قبل المؤسسات، وفي مشاريع إحداث مسالك التكوين و/أو البحث، وكذلك في فتح مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات.

أما فيما يخص حكامة الجامعة، فيخول القانون 01.00 لهذه الأخيرة الصلاحيات الضرورية لتنميتها، ويمكنها من تدبير مشاريعها وبرامجها الخاصة، واتخاذ مبادرات مبتكرة. كما أدخل آليات جديدة مستوحاة من علم الإدارة، بحيث يختار المسؤولون على أساس مشاريع تنموية، ويناط التدبير بمجلس الجامعة الذي أعطيت له صلاحيات موسعة. وزيادة على ذلك، فقد عزز القانون 01.00 خضوع الجامعة لمبدإ المساءلة والمحاسبة من خلال التقييم الذاتي[4]، والتقييم[5]، والاعتماد؛ كما كرس ووسع المشاركة المؤسساتية عبر إقرار تدبير مفتوح على الفاعلين (الطلبة، والأساتذة، والإداريون)، وعلى الشركاء الخارجيين (الأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين، ومؤسسات تكوين الأطر، والجهات، والفاعلون الجهويون، والمهنيون، الخ).

وهكذا، أعطت بعض مظاهر استقلالية الجامعات نفسا جديدا لهذه الأخيرة عبر إقرار صلاحيات جديدة تتعلق بالأنشطة البيداغوجية، والبحث، والخدمات التي يتعين تقديمها للمجتمع. وقد سبق للظهير بمثابة قانون 102-75-1 أن ارتقى بالجامعة إلى مرتبة المقاولة العمومية قصد تمكينها من الحصول على الموارد الضرورية للقيام بمهامها، باعتبارها فاعلا رائدا يتعين عليه الإسهام في تنمية جهته، وتزويدها بالبنيات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والمهنية، وبالأفكار، والخطط، ووسائل العمل، وبالموارد البشرية القادرة كما وكيفا على العمل على وضع استراتيجيات التنمية وإنجازها.

وهكذا مكن هذا القانون الجامعة من الانفتاح على محيطها، ومن الحصول على أموال خاصة بها، وتطوير عرض الشهادات التي تسلمها، والاستثمار في رؤوس أموال الشركات، وخلق بنيات وأجهزة لتعزيز هيكلتها، ووضع برامج الدراسة وعرضها، وتنويع شراكاتها على الصعيدين الوطني والدولي. وبالإضافة إلى ذلك، فإن هذا القانون يعطي الجامعة إمكانية تنمية قواها الإيجابية، والتموقع بشكل أفضل في رؤية التنمية الخاصة بجهتها، وتعزيز بنياتها التنظيمية، والانخراط في مشاريع التعليم والبحث في تناغم وانسجام مع الاستراتيجيات المحلية والوطنية، مع الحفاظ على اختيار الاستفادة من تحالفات دولية.

لكن استقلالية الجامعة تولد، أيضا، مجموعة من الإكراهات التي يمكن، إن لم يتم تأطيرها، بل تصحيحها، أن تتحول إلى عقبة قد تعتبرها مؤسسات التعليم العالي معيقا من شأنه أن يؤدي، في النهاية، إلى تقويض حوافزها للمشاركة بشكل فعال في مشروع جامعتها. إن عدم

1. تم إقراره في رأي المجلس حول مشروع تغيير القانون 01.00 المتعلق بالتعليم العالي.
2. المادة 81 من القانون 01.00.
3. المادة 61 من القانون 01.00.
4. لمادة 78 من القانون 01.00.
5. المادة 77 من القانون 01.00.

استمرارية القيادة، وتغيرات أجهزة التتبع، وتغيير مسار الإصلاح، وتأخر النصوص التطبيقية للقانون 01.00، إضافة إلى النقص الحاصل في التأطير، كل ذلك يشكك في عملية الإصلاح، ويشل التعبئة؛ مما يؤخر كل تعزيز للمكتسبات القمينة باستكمال عملية الإصلاح.

» 2. البرنامج الاستعجالي 2009-2012: فترة وجيزة للعمل بالتعاقد والقيادة بالمؤشرات

على الرغم من كون البرنامج الاستعجالي لم يأت بأحكام أو قواعد قانونية أو تنظيمية جديدة تخص الحكامة، فإنه أعطى معنى جديدا لهذه الأخيرة وجسدها على أرض الواقع، وجاء بنمط جديد لقيادة البرنامج الوطني بين وزارة التعليم العالي والجامعات.

وتتمثل الإسهامات الأساسية للبرنامج الاستعجالي في إقرار مبدإ التعاقد على أساس أهداف ووسائل محددة، وموارد مرصودة. وفضلا عن ذلك، فقد امتد هذا التعاقد على أربع سنوات، وهو ما مكن من توفير مزيد من الوضوح بخصوص تطور النظام في شموليته. وتبشر هذه الطريقة بجامعة أكثر استقلالا، وبتدخل دولة ضابطة (Etat régulateur). إن تلك العقود تلزم الدولة وليس الوزارة الوصية وحدها. ولقد جاء نمط التعاقد هذا، وإن بشكل جزئي، في القانون 01.00، ولكنه لم يطبق إلا سنة 2009.

وهكذا، ظهر نمط تسيير وتدبير جديدين؛ يقوم على التدبير بالنتائج كنتيجة لمبدإ المساءلة والمحاسبة. فقد كانت الجامعات تنجز تقارير دورية في منتصف السنة وتقارير سنوية خلال سنوات 2009 و2010 و2011؛ ترسم بوضوح الإنجازات المحققة في كل جامعة بخصوص كل مكون من مكونات البرنامج، ومقارنتها بالأهداف المحددة. وتشير تلك التقارير إلى الصعوبات التي يتعين على الدولة تدليلها أمام الجامعات بصفتها الجهاز المنظم.

لقد أدخل البرنامج مقارنة وطنية بين الجامعات من حيث تحقيق النتائج. وفضلا عن ثقافة التنافس والمنافسة التي تجسدها هذه المقارنة، فقد مكنت من اكتشاف البيئات الملائمة للتميز، والتعرف على أفضل الإنجازات، وأجود الممارسات من أجل تقاسمها، واستثمارها الجماعي. لكن هذا القوس الذي فتح من أجل إقرار التدبير بالتعاقد سرعان ما أغلق للعودة إلى نمط التدبير القديم، القائم على رصد الموارد من قبل الوزارة الوصية للجامعات في الغالب على أساس معايير عدد الطلبة، وعدد المؤسسات التي يتعين إحداثها.

وبالتالي، يجب على قيادة التعليم العالي أن تعتمد بشكل حتمي على مؤشرات تسمح بالوقوف على التقدم المحرز. فمن الممكن تحديث عملية الوصاية التي أطلقها المخطط الاستعجالي، من خلال تصميم مجموعة من المؤشرات لتقييم أداء الجامعات. غير أنه لا يمكن تحقيق مثل هذه العملية بدون نظام معلوماتي موثوق به ومتناسق قادر على تبادل البيانات بين الجامعات والإدارة المركزية. وقد تم في بداية الإصلاح، إطلاق مشروع مماثل، غير أنه لم يتم استكماله أو تعزيزه، في حين أن القرارات السياسية والتوقعات والتخطيط الاستراتيجي، كلها تعتمد بالضرورة على نظام معلوماتي وطني منسق وموثوق به ليعمل كأداة تساعد على اتخاذ القرار.

» 3. استقلالية الجامعة غير مكتملة

لم يتم تطبيق عدد كبير من الصلاحيات المنصوص عليها في القانون 01.00. فقد شرع في إقرار استقلالية الجامعة دون تحديد معالم هذه العملية. إن عددا من الجوانب الهامة بالنسبة لتنمية الجامعات كاللامركزية لم تتبع باستصدار النصوص التنظيمية الملائمة. وكذلك الأمر بالنسبة لتدبير الممتلكات والموارد البشرية. إن المادة 7 من القانون 01.00 تمكن الجامعة من تثمين رأسمالها، وتنويع مواردها، خاصة من خلال إحداث شركات تابعة لها أو المساهمة في رأسمال شركات أخرى، ولكن هذه المقتضيات لم تطبق. وعلاوة على ذلك، فإن غياب تعاقد بين الدولة والجامعات على أساس استراتيجياتها التنموية يحد، بشكل جدي، من مسؤولية الفاعلين، ويجعل مساءلتهم غير واضحة.

إن مجلس الجامعة الذي يشكل جهازها المقرر معطل بسبب تضخم عدد أعضائه؛ مما يعسر عملية اتخاذ القرار داخله. وهذا السير البطيء للمجلس هو ما يمنعه من القيام بدوره المزدوج باعتباره جهاز تسيير وجهاز استراتيجية في الوقت نفسه.

يضاف إلى هذا ضعف التنسيق بين استراتيجيات تنمية الجامعة التي يضعها رؤساء الجامعات ومشاريع رؤساء المؤسسات، وغياب هيكلة نمطية خاصة بالأجهزة التنفيذية في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي.

ويزيد من حدة هذه الصعوبات كون أعضاء مجلس الجامعة يمثلون، في أغلبيتهم، مؤسساتهم. وبشكل واع أو غير واع، يتشبث هؤلاء الأعضاء بهويات مؤسساتهم ومصالحها؛ وهو ما يجعل من الصعب ظهور انتماء جماعي لديهم للجامعة يتوخى الصالح العام، ويتعالى عن الخصوصيات الفردية الأصلية. ويترتب عن ذلك، أن مشاركتهم في

المجلس كثيرا ما تتخذ طابعا «هوياتيا» لمؤسساتهم يعطل السير الجيد لعملية اتخاذ القرار وبروز الهوية الواحدة للجامعة. كما يعمل هذا النوع من المشاركة على نقل مشاكل التسيير المحلية، أي الخاصة بالمؤسسات الجامعية المختلفة، إلى مستوى مجلس الجامعة. وبالفعل، فإن تلك القضايا المتعلقة بالتسيير اليومي أحيانا، تطغى دائما على الرهانات الاستراتيجية للجامعة باعتبارها كيانا موحدا ومتآزرا ومتضامنا.

إلى جانب هذه الصعوبات الرئيسية التي تعيق الحكامة الجيدة لمجلس الجامعة، يجب الإشارة إلى ضعف انخراط ممثلي الجماعات المحلية والمقاولات والشركاء الاجتماعيين، الشيء الذي يحصر عملية اتخاذ القرار في المكونات الداخلية للجامعة فقط.

ويبقى في الأخير طرح السؤال التالي مشروعا. هل لاستقلالية الجامعة معنى والحال أن هذه الأخيرة تعتبر مؤسسة عمومية ذات طابع إداري؟

» 4. حكامة الجامعة: نتائج التقييم الوطني

بالرجوع إلى الدراسة التي أنجزها البنك الدولي والهيئة الوطنية للتقييم حول حكامة الجامعات (سواء كانت عمومية أوخاصة) في منطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا اعتمادا على منهجية وتحليل «البطاقة التموقُعية لحكامة الجامعة[6]» (L'UGSC: University Governance Screening Card)، يركز هذا الجزء على الجامعة المغربية العمومية فقط، ويحاول، اعتمادا على الجمع بين التحليلين الكمي والكيفي وتكاملهما، الإحاطة بمختلف الجوانب المرتبطة بالحكامة الجامعية.

ويرتكز هذا التحليل على عدة معايير مثل صلاحية إدراك مهمة الجامعة، والشفافية، و المساءلة لفائدة المجتمع، ومساهمة الفاعلين في التدبير، والمساءلة والاستقلالية.

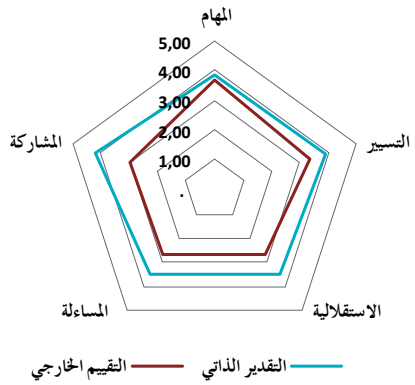
وقد أنجزت هذه الدراسة من خلال استجواب مسؤولي الجامعات المغربية العمومية. وتهدف إلى وضع بطاقة تموقُعية للحكامة الجامعية حسب الأبعاد الخمسة: المهام، التسيير، الاستقلالية، المساءلة، المشاركة. كما تهدف أيضا إلى قياس نتائج هذا التقييم الخارجي مع تصور المسؤولين الجامعيين، وإدراكهم الذاتي للأبعاد الخمسة.

ومعلوم أن هذا الجزء لا يقدم سوى نتائج الجامعة العمومية. وحري بالتذكير أن الهدف هنا قطعا ليس اقتراح نموذج «مثالي» للحكامة الجامعية بقدر ما هو تبيان مواطن القوة والضعف لممارسات الحكامة داخل الجامعة، والاستفادة من الممارسات الجيدة في هذا المجال.

- التقييم الخارجي في مقابل التقدير الذاتي

يلاحظ أن نتائج التقدير الذاتي للمسؤولين تفوق متوسط نتائج التقييم الخارجي إلا فيما يخص «المهام»، إذ يرى المسؤولون الجامعيون، وكذلك المقيِّمون الخارجيون، أن الجامعات قد بلغت مستوى جيداً في الامتثال وتطبيق الإطار القانوني والتنظيمي الوطني في مهامها المؤسساتية وأهدافها. وكذلك هو الشأن بالنسبة لبعد التسيير الذي يبدو حاضرا في مسار الحكامة حسب النتائج.

شكل 7. التقييم الخارجي والتقدير الذاتي للأبعاد الخمسة للحكامة الجامعية



وعكس ذلك، يتسم التقدير الذاتي بشيء من المبالغة في الأبعاد الثلاثة الأخرى، وهي الاستقلالية والمشاركة وبحدة أقل المساءلة والمحاسبة. وتبعا لهذه النتائج فإن مسؤولي الجامعات واثقون في نهجهم أكثر مما تبينه نتائج التقييم الخارجي لهذه الأبعاد الثلاثة.

أكيد أن التقدير الذاتي والتقييم الخارجي يتلاقيان فيما يخص التوجه الإداري للجامعة (التسيير). ومع ذلك، فإن هذا البعد يواجه ثلاث مشاكل:

أولا: لا تتقاسم قيادة الجامعة (رئاسة الجامعة) نفس التصور بخصوص استراتيجية التسيير والتدبير مع مديري المؤسسات الجامعية والعمداء. إذ ليس لهم نفس التصور. فلكل واحد منهم تصوره الخاص لاستراتيجية المؤسسة وتسييرها.

ثانيا: اتضح أن استراتيجية هؤلاء المسؤولين تقتصر على المدى القريب، إذ يتضح أن المدى البعيد لا يشكل موضوع اهتمام أو نقاش في مجلس الجامعة في كل الجامعات تقريبا. لربما يعود ذلك لتصور قانون 01.00 حيث يَعتبر مجلس الجامعة هيئة تسيير وتدبير أكثر مما يعتبرها هيئة الاستراتيجية. إن هذا التصور الهجين لهاتين المهمتين المختلفتين اختلافا

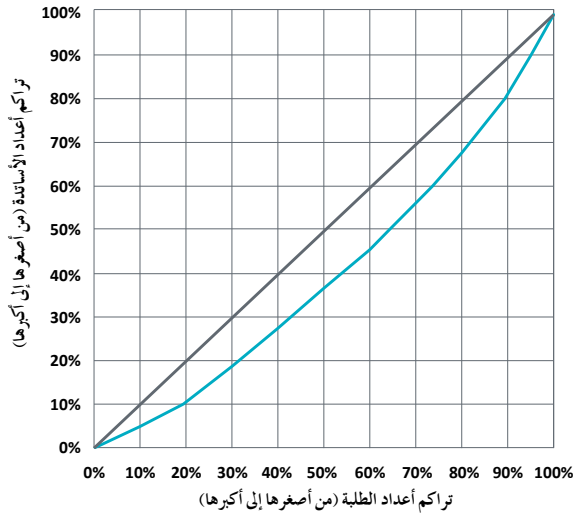
6. مشروع الشراكة مع البنك الدولي.

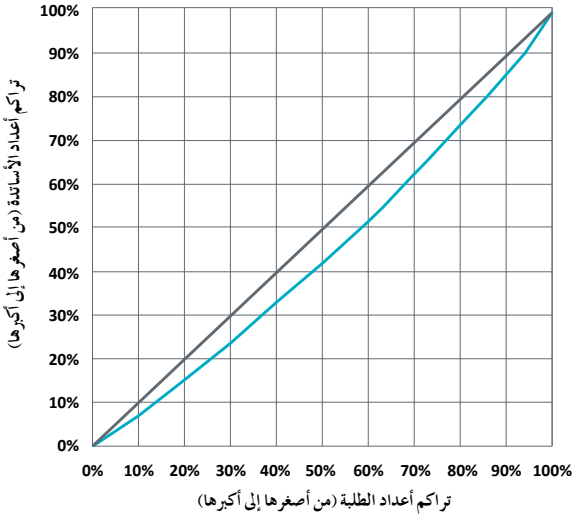
كليا، زيادة على تضخم أعضاء مجلس الجامعة، يؤديان حتما إلى التقليل من المهمة المتعلقة بالاستراتيجية لفائدة المهمة المتعلقة بالتسيير والتدبير التي يجب أن تكون من مسؤولية المؤسسات الجامعية.

وتكمن الصعوبة الثالثة في كون الوثائق ‹الاستراتيجية›، وتقارير الأنشطة، وتقارير التقييم، لا تنشر إلا بطريقة محدودة، بين أجهزة المؤسسة.

يمكن تفسير ضعف اهتمام الجامعة بما هو استراتيجي وتنفيذه بمركزية القرارات المفرطة. وعلاوة على ذلك، فإن السياسة العمومية لا تفرز استراتيجية واضحة ومميِّزة بحسب الجامعات. وبالفعل، يبدو أن توزيع الموارد البشرية ورصد الميزانية اللذين يشكلان الآليات والدعامات الأساسية للاستراتيجية الوطنية لا تخضع إلا لمعيار واحد هو أعداد الطلبة. وباستعمال منحنى لورنز[7] Lorenz، أمكن تحليل التقاطع بين مُتغيرتي التأطير والبنية التحتية من جهة، وأعداد الطلبة من جهة ثانية، من احتساب وقياس التفاوت (أو التساوي) في الموارد بين الجامعات بحسب أعداد الطلبة المسجلين فيها. ففي المنحنيين المتعلقين برصد الموارد البشرية والبنية التحتية، نلاحظ بوضوح شبه توازٍ بين المنحنيين وخط التماثل (خط التساوي) ومن ثمة يظهر شبه انعدام الفرق بين الجامعات فيما يخص وضعية التوزيع المتساوي للموارد بحسب أعداد الطلبة.

رسم بياني *33*. منحنى لورينز للموارد البشرية (على اليسار) والبنية التحتية-الطاقة الاستيعابية (على اليمين) تبعا لأعداد الطلبة بالجامعات





يمكن هذا التوزيع المتساوي بين الموارد وأعداد الطلبة من التكهن بغياب سياسة عمومية استشرافية ومميِّزة متباينة حسب الجامعات لفائدة رصد الموارد وفقا لأعداد الطلبة المسجلين بها. ومن الواضح أن المنهجية نفسها يتم تطبيقها في توزيع الميزانية بكل الجامعات، خصوصا ميزانية التسيير، والتي تُرصد غالبا وفق عدد الطلبة، وتطبق الجامعة بدورها النهج نفسه فيما يخص رصد موارد المؤسسات التابعة لها.

إن العمل بهذه الطريقة الممنهجة، والتي تتم غالبا برضى مسؤولي الجامعات على ما يبدو، يلغي كليا تميز الجامعات في توجهات التسيير، كما يمحو الاختلافات بينها من حيث الدينامية، والأداء، والإنجاز، والإنتاج، والإشعاع. وعلاوة على ذلك، فإن التنافس والمحاكاة المرغوب فيهما بشكل قوي بين الجامعات، يختفيان تماما مع هذه الطريقة. وقد أشارت دراسة أنجزت حول التعليم العالي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا[8] إلى أن اللجوء الى آليات من أجل تنافس الجامعات مع بعضها البعض قد يسهل تحويلها أكثر إلى تنظيم مقاولاتي.

وفيما يخص المساءلة والمحاسبة، ورغم نتيجة الجامعة الجيدة فيما يخص هذا المؤشر، نجد عدة إكراهات تحد

7. منحنى لورنز هو أداة بيانية للقياس بالنسبة لمتغير كمي معين الفرق بحسب متغير معين، بالنسبة لمنحنى المساواة النظري الذي يعين خط الزاوية (الخط القطري المائل). إذا كان المنحنى لا يتميز عن خط الزاوية، فمعنى ذلك أن الكمية موزعة توزيعا عادلا بالنسبة لتوزيع المتغير، (معامل جيني يساوي 0). وكلما ابتعد منحنى لورنز عن خط الزاوية، كلما كانت اللامساواة مرتفعة (يميل معامل جيني لـ 1). ويعرف منحنى لورنز باستعماله لقياس اللامساواة في توزيع الثروة (الدخل) بالنسبة للساكنة.

8. CMI, Agence Française de Développement et Banque Mondiale, (2011), Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord: Atteindre la viabilité financière tout en visant l'excellence.

مـن فاعليتهـما. ومنهـا عـلى سـبيل المثـال:

- لا تنـشر تقاريـر الأنشـطة الماليـة. ففـي القطـاع العمومـي، (بمـا في ذلـك الجامعـات التـي تجمعهـا شراكات العمومـي-الخصـوصي)، لا تقـدم تلـك التقاريـر إلا لأجهـزة المؤسسـة وحدهـا.

- إن تقييـم نتائـج التعلـمات (Learning outcomes) باعتباره أداة للارتقـاء «بجـودة التكويـن والاسـتقامة والنزاهـة الأكاديميـة» شـبه غائـب في الجامعـات العموميـة والخاصـة عـلى حـد سـواء. وأكـثر مـن ذلـك، فـإن نصـف الجامعـات فقـط هـي التـي تقـوم بتقييـم منهجيـة التدريـس باعتبـاره، هنـا أيضـا، أداة «جـودة التكويـن والاسـتقامة الأكاديميـة».

• استقلالية الجامعة: الحلقة الضعيفة

إذا كانـت الجامعـة العموميـة تؤطـر عملهـا بترسـانة قانونيـة وطنيـة، ولهـا مهـام واضحـة وتراعـي الى حـد كبـير التزامـات المسـاءلة اتجـاه الدولـة، وتمنـح للفاعلـين في الجامعـة مشـاركة أوسـع، فـان ضعـف اسـتقلاليتها لايـزال يشـكل عائقـا أمـام تطورهـا.

وإجـمالا، تعتـبر الجامعـة العموميـة جامعـة جماهيريـة تتميـز بكـبر حجمهـا بسـبب المؤسسـات ذات الولـوج المفتـوح. غـير أن كـبر حجمهـا هـذا يعيـق قدرتهـا ومرونتهـا عـلى اتخـاذ القـرارات وتحديـد التوجهـات، وبالتـالي تنفيذهـا بشـكل ناجـع. فالحجـم الكبـير للجامعـة لا يعنـي بتاتـا الحجـم المثـالي كـما أن هيكلـة حكامتهـا المتميـزة بالتضخـم لا تشـجع عـلى الاهتـمام بتحديـد التوجهـات الاسـتراتيجية.

وهـو الحـال بالنسـبة لجامعتـي محمـد الخامـس بالربـاط والحسـن الثـاني بالـدار البيضـاء بعـد ان تـم إخضاعهما لسياسـة الدمـج سـنة 2014.

إطار 3. هل يشكل دمج الجامعات ورقة رابحة؟

إن الهـدف مـن الدمـج، وفـق المذكـرة المقدمـة لمقـترح القانـون في هـذا الشـأن هـو، ضمـن مسـائل أخـرى، معالجـة تشـتت الجامعـات المغربيـة وكـبر عددهـا، وعقلنـة المصاريـف، والاقتصـاد في النفقـات، والزيـادة في وضـوح الرؤيـة.

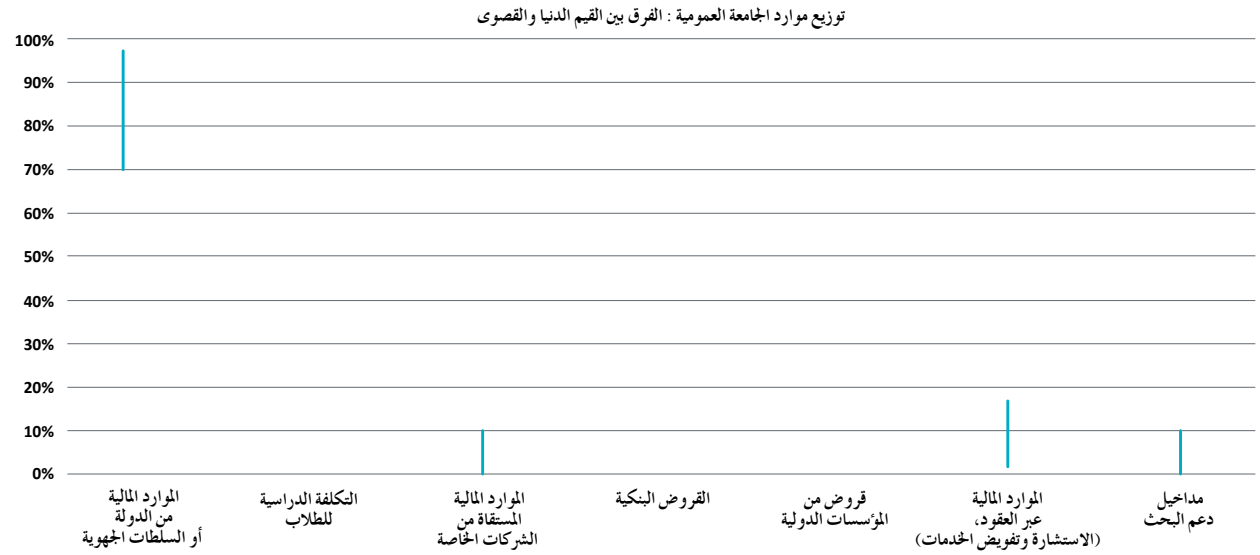
أدى دمـج بعـض الجامعـات سـنة 2014 إلى ميـلاد جامعتـين كبيرتـين هـما جامعـة محمـد الخامـس بـ 60.000 طالـب وطالبـة، و2400 أسـتاذ(ة) باحـث(ة) سـنة 2014 (وهـي سـنة الدمـج)، وجامعـة الحسـن الثـاني بـ 75.000 طالـب وطالبـة ومـا يقـارب 2100 أسـتاذ(ة) باحـث(ة). لكـن السـؤال المطـروح، هـو: أيـن تقـع عتبـة الحجـم الحـرج التـي يجـب أن تضمـن عقلنـة النفقـات والاقتصـاد فيهـا؟

فيـما يتعلـق بالوضـوح المنشـود مـن خـلال عمليـة الدمـج تلـك، فهو لا يأخـذ بعـين الاعتبـار فعاليـة وجـودة الجامعـة اللتـين لا يتطابقـان بالأسـاس مـع حجـم وسـعة هـذه الأخـيرة. في التصنيـف العالمـي لشـنغهاي (Shanghai) (الترتيـب الأكاديمـي للجامعـات العالميـة Academic Ranking of World Universities) ليسـت الجامعـات ذات الحجـم الكبـير هـي بالـضرورة أحسـن الجامعـات. فالجامعـات الجنـوب إفريقيـة الثـلاث مثـلا، (الـواردة في هـذا التصنيـف ضمـن أربـع جامعـات في إفريقيـا كلهـا)، هـي جامعـات ذات حجـم متوسـط: فجامعـة كيـب تـاون (Cape Town) تضـم حـوالي 25.000 طالـب وطالبـة، وجامعـة ويتووترزرنـد (Witwatersrand) تضـم أقـل مـن 31.000 طالـب وطالبـة، وجامعـة كوازولو-ناتـال Kwa-zulu-Natal بهـا 40.000 طالـب وطالبـة (معطيـات سـنة 2014، سـنة الدمـج).

ومـن الواضـح أن هـذه الصعوبـات تتضخـم بسـبب غيـاب هيكلـة تنظيميـة (organigramme) بالجامعـات العموميـة. فمنـذ دخـول قانـون 01.00 حيـز التنفيـذ، الـذي ينظـم التعليـم العـالي سـنة 2000، لم تحـظ الجامعـة العموميـة بعـد بهيكلـة إداريـة تسـمح بالتحديـد الدقيـق للمصالـح والمناصـب والمهـن، للتمكـن مـن تحقيـق إدارة فعالـة. وبـصرف النظـر عـن ذلـك، فـإن عمليـة تحويـل المناصـب الماليـة للإداريـين الحاصلـين عـلى دكتـوراه إلى مناصـب «أسـتاذ مسـاعد»، بغيـة تقويـة التأطـير البيداغوجـي، قـد تسـببت في إضعـاف التأطـير الإداري المتـدني أصـلا، ففـي سـنة 2017، سـجل التأطـير الإداري نسـبة إطـار إداري واحـد لـكل 130 طالبـا وطالبـة كمعـدل وطنـي.

إن ضعـف اسـتقلالية الجامعـة العموميـة يؤثـر سـلبا عـلى قدرتهـا في تنميـة مواردهـا الخاصـة وتثمـين رصيدهـا البـشري والمـادي. وبالفعـل فـإن مسـاهمة الدولـة تعـد المـورد الرئيـس للجامعـة (مـا بـين 70 و97%). وأي تفكـير لتطويـر مداخيـل الجامعـة وتنويـع مصادرهـا يجـب أن يأخـذ بعـين الاعتبـار معطيـات الرسـم البيـاني التـالي بخصـوص توزيـع مـوارد الجامعـة حسـب المصـدر.

رسم بياني *34*. توزيع موارد الجامعة العمومية (بـ %) حسب البطاقة التموقُعية لحكامة الجامعة



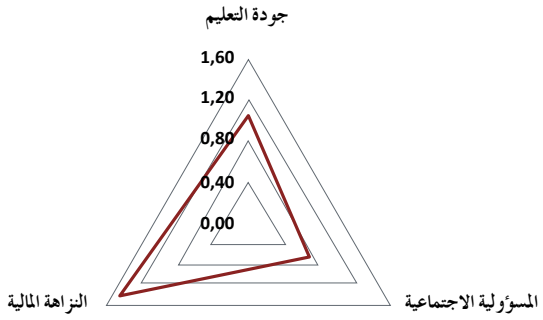
ورغم التعقيد والبطء اللذين يتسم بهما التسيير المالي في الجامعة العمومية، فإن هذه الأخيرة تتمكن، بطريقة أو أخرى، ولو بصعوبة، من تنويع مواردها، وخاصة من خلال عرضها لبعض الخدمات، وعائدات البحث العلمي. على أن المداخيل التي يدرها عليها البحث العلمي لا تتجاوز 10% في أحسن الحالات. والواقع أنه بوسع الجامعة العمومية أن تزيد في قدراتها على جلب موارد خاصة بها لو كانت تتمتع باستقلالية أكبر.

• المساءلة والمحاسبة: مكسب للحكامة الجامعية

إن المساءلة والمحاسبة حاضرتان في الجامعات العمومية. ولما كان الخضوع للمساءلة والمحاسبة يقدر بالأبعاد المتعلقة بـ (1) جودة التربية والنزاهة الأكاديمية، و (2) المسؤولية الاجتماعية، و (3) النزاهة المالية، فإن هذه الأخيرة حصلت على أعلى معدل.

وبخصوص الخضوع للمساءلة والمحاسبة، دائما، يلاحظ أن الفاعلين في الجامعات العمومية (ومن بينهم ممثلو الطلبة في مجلس الجامعة) يطلعون دائما على الوثائق المالية للجامعة. لكن تلك الوثائق لا توضع رهن إشارة وسائل الإعلام والجمهور الواسع إلا من طرف المجلس الأعلى للحسابات.

شكل *8*. تمثيل النتائج بالنظر للأبعاد الفرعية الثلاثة المتعلقة بـ«المساءلة»

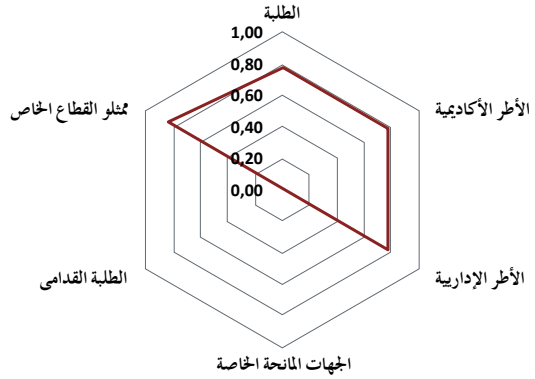


إن ارتفاع معدل ‹النزاهة المالية›، بالجامعة العمومية قد يكون مرده تطبيقها لعقوبات ممعيرة في حال اختلاس أموال، أو القيام بنفقات غير معللة، أو عقد صفقات مشبوهة.

• المشاركة: الإطار التنظيمي متقدم على الممارسة

بصرف النظر عن الفرق في معدلات التقييم الخارجي والتقدير الذاتي فيما يخص بعد «المشاركة»، فإن نتيجة الجامعة العمومية تعتبر مهمة بـ 3,12/5. إن مشاركة الفاعلين (وخاصة منهم الطلبة والفاعلون الأكاديميون) في عملية اتخاذ القرار داخل الجامعة العمومية لا بأس بها، بحيث تمنح لممثلي الطلبة، والقطاع الخاص، والأساتذة الباحثين، والإداريين، مجالا أوسع للمشاركة.

شكل 9. مشاركة الفاعلين والشركاء في اتخاذ القرار بالجامعة



يجب تدقيق مدى فعلية هذه المشاركة في الجامعة العمومية، لأن هذه المشاركة رسمية (شكلية) أكثر من كونها فعلية. إن الفاعلين (الطلبة، والأساتذة، والإداريين، إلخ) والشركاء (الجماعات الترابية، والهيئات العمومية، والمقاولات، والقطاع الخاص) هم أعضاء بحكم القانون في مجلس الجامعة بصفة منتخبين معينين، ولكنهم لا يحضرون كلهم اجتماعاته بشكل منتظم[9]. إن ضعف انخراط ممثلي القطاعات الاجتماعية والاقتصادية في أشغال المجلس، وتضخم عدد أعضائه، لا يشجعان على المشاركة الفاعلة التي كان من الممكن أن تعود بالفائدة على الجامعة وعلى أعضائها أنفسهم. وكذلك هو الحال بالنسبة لممثلي الجماعات الترابية، مما يحجِّم الترسيخ المجالي للجامعة ومؤسساتها، ويحول العلاقة بها إلى علاقة شكلية[10].

» 5. الإصلاح ومشاريع تنمية الجامعات

يتم اختيار رئيس الجامعة بنفس الطريقة التي يتم بها اختيار عميد أو مدير المؤسسة التابعة لها. ونتيجة لذلك، تجد الجامعة نفسها أمام عدة مشاريع تنموية: مشروع الرئيس الذي يشكل خارطة طريقها، ومشاريع رؤساء المؤسسات. ويؤدي هذا التعايش بين المشاريع المختلفة وعدم تطابقها زمنيا، بالضرورة، إلى إقامة حواجز بين المؤسسات الجامعية التي تعمل كل واحدة منها في عزلة، وفي استقلال عن غيرها، وذلك عوض العمل بشكل موحد يمكنها من تقاسم مواردها البشرية، مثلا. إن تشتت المؤسسات الجامعية، وعدم تحويل مفهوم الحرم الجامعي إلى واقع فعلي، باستثناء حالتين تقريبا، قد قوض مفاهيم تعدد التخصصات وتكاملها، ومفاهيم التقاسم، والتبادل، والتشارك، والتعاضد.

وزيادة على ذلك، فبما أن رئيس الجامعة لا يعين بالضرورة في نفس الوقت الذي يعين فيه عمداء ومديرو المؤسسات الجامعية، فإنه ليس مستبعدا ألا ينسجم مشروع الرئيس الجديد مع مشروع عميد أو مدير يوجد في آخر مدة ولايته[11]. ومن ثمة تأتي مخاطر عدم انسجام سياسة الجامعة الذي يعود إلى اختلاف توقيت تعيين المسؤولين عنها، كما يعود إلى عدم اتساق محتويات مشاريعهم المتعلقة بتطوير المؤسسات، علما بأن هذه المشاريع هي أساس مشروعية المسؤولين في هذا النسق من الحكامة.

إن التنظيم المؤسساتي للجامعة يضر كثيرا بتظافر الطاقات والتآزر والتعاضد وتكامل التخصصات بين المؤسسات التي تنتمي لنفس الجامعة، والتي تجد صعوبة في فرض نفسها باعتبارها المرجعية المشروعة. إن كل مؤسسة جامعية تتوفر على تنظيمها البيداغوجي والإداري الخاص، وعلى أجهزتها التداولية والمقررة الخاصة. كما أن المدرسين والموظفين الإداريين يتبعون عضويا للمؤسسات الجامعية التي ينتمون إليها وليس للجامعة، وهو ما يحول دون حركيتهم الداخلية، ودون تقاسم الموارد بين المؤسسات الجامعية المختلفة. وتتجلى هذه الحواجز بين المؤسسات الجامعية، كذلك، في نمط اختيار مسؤولي الجامعات وتعيينهم.

» 6. قيادة بنظام إعلامي غير متحكم فيه

تقوم الحكامة، سواء على المستوى المركزي أو على صعيد الجامعات على معطيات موثوق بها، وعلى نظام إعلامي منظم وخاضع لمعايير مضبوطة. إن القرارات المتعلقة بالسياسة العمومية في مجال التعليم العالي، وكذلك التخطيط الاستراتيجي، والتوقعات المتعلقة بالموارد البشرية، والوسائل المالية، تقوم كلها على هذه المعطيات. ولا يوجد الآن على المستوى المركزي نظام إعلامي ملائم يمكن من نقل كل المعطيات من الجامعات إلى المركز.

إن غياب تعميم نظام إعلامي يستجيب لمقتضيات التدبير الإداري والبيداغوجي لمسارات الطلبة على صعيد كل الجامعات يحرم هذه الأخيرة من كل الفرص التي يتيحها نظام LMD (إجازة، ماستر، دكتوراه). وذلك أن هذا النظام يتميز ببعض التعقيد، ويتوقف، بالتالي، على نظام إعلامي شمولي وموحد وموثوق به على الصعيد الوطني. فإذا كانت كل الجامعات تقريبا تستعمل نظام (Apogée)[12]، فإن معظمها لا تستعمله إلا جزئيا، ولا تتوفر على تاريخ

9. آراء مستقاة من اللقاءات التي أجريت مع المسؤولين الجامعيين وكذا خلال ورشة التفكير بتاريخ 21 شتنبر 2017.

10. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2018)، الحكامة الترابية لمنظومة التربية والتكوين في أفق الجهوية المتقدمة.

11. آراء مستقاة من اللقاءات التي أجريت مع المسؤولين الجامعيين وكذا خلال ورشة التفكير بتاريخ 21 شتنبر 2017.

12. Apogée «تطبيق لتنظيم تدبير التعلمات والطلبة» ويتعلق الأمر بتطبيق معلوماتي إحصائي للتدبير المتكامل تم تطويره بفرنسا واستقدامه إلى المغرب خلال إطلاق عملية الإصلاح «إجازة-ماستر-دكتوراه».

المعطيات في هذه الأداة التي تم توحيدها، مع ذلك، منذ بداية تطبيق الإصلاح. والواقع أننا لا نستطيع تتبع الإصلاح دون إرساء نظام إعلامي موحد في جميع الجامعات، وفي كل مكونات التعليم العالي، يكون قادرا على تتبع حركية الطلبة.

وتبين دراسة أنجزتها الهيئة الوطنية للتقييم حول نظام تدبير التعلمات والطلبة Apogee أهم الاختلالات التي يعاني منها ذلك النظام، والتي حالت دون إنشاء نظام مندمج لتتبع التعليم والطلبة بالشكل الذي أدخله Apogée سنة 2004.

وبالفعل، فإن مستوى استغلال نظام Apogee يختلف من جامعة لأخرى، ومن مؤسسة لأخرى داخل نفس الجامعة. وتقتصر بعض المؤسسات على استعماله للتسجيل الإداري للطلبة فقط، بينما يستخدم البعض الآخر مجموع مجالاته الوظيفية، أي التسجيل الإداري، والتسجيل البيداغوجي، والمداولات، وإعلان النتائج، وفي مجال الأطروحات والتأهيلات، وطبع الشهادات، إلخ).

فهناك في البداية غياب حامل لهذا المشروع في أغلب الأحيان، لأن Apogée، هو في الواقع، أداة مؤسساتية، يستعملها عدد كبير من المتدخلين، وتتطلب، تبعا لذلك، مسيرا حقيقيا يكون متمكنا من تكنولوجيات الإعلام قصد تسيير الفرق التي يتم إشراكها على مستويي الرئاسة والمؤسسات الجامعية تسييرا جيدا.

وهناك أيضا مقاومة التغيير والشفافية اللذين جاء بهما Apogée. فغالبا ما يتردد الفاعلون كلما تعلق الأمر بتغيير الممارسات والإجراءات الجاري بها العمل. إذ يحارب بعضهم الشفافية قصد الحفاظ على بعض الامتيازات، كإمكانية تغيير نقط طالب أو طالبة في أي وقت، أو تسجيل طالب(ة) خارج الآجال القانونية دون أن يشعر بذلك أحد، أو خرق بعض بنود دفتر التحملات، أو دفتر المعايير البيداغوجية... إلخ. أما Apogée، فهو، على العكس من ذلك، شفاف إلى حد كبير فيما يخص كل هذه المسائل، ويحتفظ بآثار كل تلاعب فيها.

وهناك سبب آخر يعود هذه المرة إلى وجود تطبيقات إعلامية يتم تطويرها محليا، داخل الجامعة أو في المؤسسة الجامعية. ويكون واضعو هذه التطبيقات هم أول من ينتقد نظام Apogée، ويعارضونه حفاظا على الامتيازات التي تخولها لهم أدواتهم الشخصية داخل الجامعة، وفي مؤسساتهم.

كما أن هناك غياب الحوافز، حيث يرى المستعملون لأداة Apogée أن هذه الأخيرة تشكل مصدر عمل إضافي كبير مقارنة مع الوضعيات السابقة، وتستلزم، تبعا لذلك، تحفيزا ماديا من قبل مؤسساتهم. وهذا صحيح، ولكن في فترة التأسيس فقط، حيث يتعين تحديد معايير ومواصفات التطبيقات، ونمذجة مناهج التكوين، واستعادة المعطيات التاريخية، ووضع نماذج المداولات... وبعد ذلك يصير العمل أكثر يسرا وسلاسة، وجد فعال.

وقد نتج عن غياب هيكلة إدارية وسوء تنظيم المجموعات في بعض الجامعات تضارب في المصالح بين الموظفين المشتغلين على نظام Apogée وموظفي الخدمات المدرسية الذين وجدوا أن جزءا من امتيازاتهم قد سحب منهم.

وهناك سبب آخر يتعلق، هذه المرة، بالحالة السيئة لتاريخ المعطيات في العديد من المؤسسات الجامعية. فقد تخلت بعض هذه المؤسسات عن أجرأة أداة Apogée بسبب الحالة المزرية لتاريخ معطياتها، وخشية الوقوع في تناقض مع الوضعية التي كانت عليها سابقا.

وأخيرا، تحتاج المؤسسات التي تبعد مقراتها عن مقر الجامعة، أن تضع خطوطا متخصصة، أو حلول VPN حتى تتمكن من الاتصال بحاسوب الخدمة المركزي، لأن Apogée هو أحد تطبيقات الزبون/خادم (Client serveur). وتبعا لذلك فإن الجامعات التي تنتمي إليها تلك المؤسسات لم تواكبها قصد اعتماد هذه الحلول. لذلك بقيت هذه الأخيرة مهمشة.

إن هذه النواقص التي اعترضت إنشاء نظام موحد لتدبير التمدرس والبرمجيات المندمجة تعكس عجز التعليم العالي في مجال اعتماد تكنولوجيات الإعلام، وتأخره في إرساء بيئة رقمية.

وزيادة على ذلك، من الواجب أن يقوم اتخاذ القرارات العمومية الملائمة في مجال التعليم العالي على تحليل في حينه للمعطيات المتعلقة بأفواج الطلبة، وتدفقهم على الجامعة، وذلك في كل الجامعات، والمؤسسات الجامعية، ووفق الحقل المعرفي والمسلك والفوج؛ وهو ما يتطلب نظاما إعلاميا ملائما لم يُبن بعد. وفي غياب هذا النظام، اضطر هذا التقييم لأن يقتصر، في تحليل الهدر الجامعي وتكلفته، على الجامعات الثلاث التي تتوفر بصددها المعطيات في Apogée، مع العودة تاريخيا حتى مرحلة انطلاق إصلاح LMD.

وهكذا، ورغم بعض الابتكارات التي أدخلتها بعض الجامعات على المستوى البيداغوجي كـ «الدروس المكثفة المفتوحة عبر الإنترنيت» (Massive Open Online Course)

أو ما يسمى اختصارا les Mooc، أو بعض منصات التدبير، لم تجعل السياسة العمومية بعد من الرقميات دعامة مهمة للارتقاء بالتعليم العالي وتحديث الجامعات وما يتطلبه ذلك من تجريد المعطيات من طابعها المادي (dématérialisation)، واعتماد الوسائل الافتراضية في العمل، لفائدة الشفافية وتقديم الحساب.

» 7. غياب مخطط رقمي مهيكل للتعليم العالي

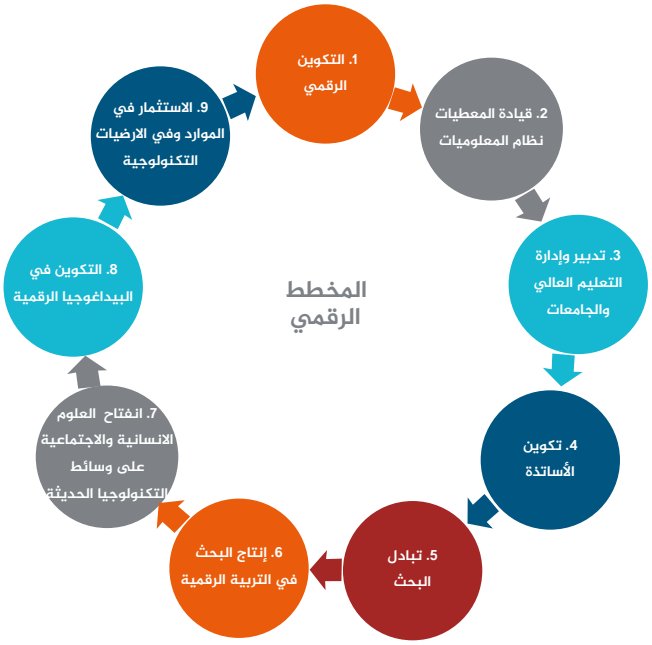
وضعت البلدان التي نجحت في تحقيق الانتقال الرقمي لأنظمة تعليمها العالي مخططات لتسريع وتيرة الانتقال الرقمي لجامعاتها. وبالفعل، إننا نشاهد صعودا قويا للرقميات. فالتكنولوجيات الجديدة للإعلام والتواصل تحتل مكانة متزايدة وحضورا في مجتمعنا على الأصعدة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. ويفرض تأثير هذه التكنولوجيات نفسه في مجالات متعددة. فالرقميات، بفضل تطبيقاتها في تنظيم العمل، تساهم في خلق مناصب شغل في كل القطاعات، كما تساهم بشكل لا يستهان به في التنمية الاقتصادية[13]. وبفضل الذكاء الاصطناعي، وتطور الإنترنيت، والمنصات على الإنترنيت، وكذلك تطبيقات الأدوات التكنولوجية الجديدة، ستغير الثورة الرقمية بشكل جذري آفاق الشغل والمهن في العقود المقبلة.

ورغم المجهودات التي قامت بها الجامعات المغربية منذ عقدين من الزمن من أجل إدماج تكنولوجيات الإعلام في التسيير وطرق التدريس، فإن الرقميات لم تتحول بعد إلى مشروع مهيكل للتعليم العالي.

إن ما يطبع وضعية الرقميات الحالية في التعليم العالي المغربي هو تباين المشاريع والتجارب الموجودة على مستوى الجامعات التي طورت، اعتمادا على إمكاناتها الذاتية، تطبيقات ومنصات داخلية للبيئة الرقمية. لقد وضعت بعض الجامعات وجربت بعض الدروس المكثفة المفتوحة على الإنترنيت (MOOCS)، وبعض الممارسات الخجولة للتعليم عن بعد. وبالفعل، كان يلزم أن تؤدي تلك التجارب إلى قفزة نوعية تصير معها الرقميات دعامة تغيير كبير في التعليم العالي مع خلق التكافل والتكامل بين المستوى المركزي والجامعات[14]. غير أن تحقيق ذلك بالمغرب يستلزم أن تقوم السياسة العمومية باختيارات مهيكلة من أجل ترصيد المكتسبات، ووضع مخطط رقمي كبير للتعليم العالي قصد تجسيد تغيير الجامعات وتحديثها.

فباستثناء بعض المحاولات التي تعود إلى العشرية الماضية، والتي حثت الجامعات على التكوين في الأفشورينغ، والزيادة في أعداد المهندسين المكونين، يجب أن نسجل أن السلطات العمومية لم تضع ولم تطبق أي مخطط رقمي مهيكل. إن ما ينقص اليوم هو ذلك المخطط الذي يشكل دعامة الإصلاح الاستراتيجية، إصلاح يتهيكل ويتمفصل حول تشكيلة أبعاد الرقميات المتعددة.

شكل *10*. تشكيلة أبعاد الرقميات



وتشمل هذه التشكيلة الجانب التنظيمي، وتكوين الكفاءات، وقيادة الإدارة والتسيير، ومحتويات الدروس المفتوحة على الإنترنيت (MOOCS)، والتكوينات المبتكرة، والتكوين في الرقميات، والبحث البيداغوجي الرقمي.

أما على مستوى التكوين في الهندسة المعلوماتية، فيلاحظ أنه، على الرغم من كون المغرب يتوفر على مؤسسات ذائعة الصيت (كالمدرسة العليا للمعلوميات وتحليل النظم، والمدرسة المحمدية للمهندسين...)، وعلى الرغم من إحداث مجموعة من المؤسسات داخل الجامعات من أجل تشجيع تلك التكوينات، كالمدارس الوطنية للعلوم التطبيقية، فإن المغرب يواجه هجرة الكفاءات المكونة في الهندسة المعلوماتية نحو الخارج. ولا تمكننا الإحصائيات الوطنية من تكوين فكرة واضحة ودقيقة حول هذه الظاهرة. لكن ما يسرده الأساتذة ورؤساء مقاولات تكنولوجيات الإعلام المغربية، يكشف عن مدى استفحال هذه الظاهرة.

13. يجب أن نوضح أنه إذا كانت المعارف في مجال تكنولوجيات الإعلام والاتصال تطغى على المعارف في مجال محدد، فإننا نتحدث في هذه الحالة عن مهن تكنولوجيات الإعلام والاتصال. أما إذا كان العكس، فإننا نتحدث عن المهن التي تواجه تكنولوجيات الإعلام والاتصال، أو المهن التي تشجعها تلك التكنولوجيات.

14. Institut Montaigne. Enseignement supérieur et numérique ; connectez-vous ? Rapport juin 2017

وبالفعل، على مستوى أوروبا، تتوقع اللجنة الأوروبية أن يصل النقص في الكفاءات المتخصصة في مجال الرقميات سنة 2020إلى 800000 شخص[15]. ومن الواضح أن حاجات البلدان المتقدمة إلى كفاءات مؤهلة، والطابع الانتقائي لسياساتها في مجال الهجرة، تعمل على « استقطاب » الكفاءات المكونة مجانا في الجامعات العمومية المغربية نحو أسواق أخرى، ونحو الشركات متعددة الجنسيات في الخارج، أو المنقولة إلى بلدان أخرى. وهكذا، فلكي نجعل من الرقميات داعمة التغيير في التعليم العالي، ينبغي جذب الكفاءات المكونة في المغرب بواسطة الأموال العمومية والحفاظ عليها.

أما على مستوى القيادة والإدارة، فلا يمكن قيادة النظام وإدارته دون التوفر على نظام معلوماتي موثوق به، يؤمن المعلومات ويعمل على تحيينها باستمرار. وبذلك، ينشأ نظام للتعليم العالي متمكن من المعطيات. ويجب أن ترافق ذلك ثورة ثقافية لفائدة الشفافية، والمحاسبة والمساءلة، وتقاسم المعطيات، ووضع الأدوات والمنصات المساعدة على اتخاذ القرار، وعلى القيادة.

وعلى الصعيد البيداغوجي، يمكن للرقميات أن تساهم في التوفيق بين دمقرطة التعليم العالي المغربي وتوسيع قاعدة الطلبة، والجودة، وذلك بتوفير تكوينات مختلطة (حضورية وعن طريق الإنترنيت)، وبوضع إجراءات للمصادقة على الدروس والمحتويات البيداغوجية من خلال خدمة بيداغوجية تقدمها المؤسسة الجامعية للطالب(ة). ويجب أن تتراوح أنماط التكيف الجديدة بين الدرس الحضوري (أي الدرس الذي يحضره الطالب(ة) شخصيا في قاعة الدرس ووجها لوجه مع الأستاذ(ة)) والدرس عبر الإنترنيت، والعمل الشخصي للطالب(ة) لخلق تشكيلة جديدة ومبتكرة للتكوين. فمن الضروري بذل الجهود المتواصلة على المستوى البيداغوجي الرقمي، والذي يشكل تحديا حقيقيا حتى بالنسبة للدول الأكثر تقدما بالمقارنة مع المغرب[16].

وأما على مستوى التكوينات الجامعية، فسيلج الطلبة الذين سيتخرجون في المستقبل سوقا تنافسية ستزداد فيها أهمية الرقميات بشكل قوي، وسيتعين عليهم أن يكونوا مزودين بتكوين يجمع بين الجودة والقدرة على الابتكار. أما انفتاح تكوينات العلوم الإنسانية والاجتماعية على الرقميات، فيتمثل في وضع مسالك تلتقي فيها المعلوميات والعلم، والعلوم الإنسانية والاجتماعية؛ وهو ما من شأنه أن يرفع من قيمة تلك المسالك، ويبوئها الموقع الذي تستحقه في عصر الرقميات. ويمكن أن نفكر في بكالوريا خاص بهذا النوع من المسالك، والذي يمكن أن يؤدي إلى مسالك جامعية في كليات الآداب والعلوم الإنسانية[17].

وهكذا تساعد الرقميات على تغيير التعليم العالي، وتؤثر في النموذج التنظيمي والبيداغوجي والاقتصادي. فهي تشكل رافعة لخلق القيمة في التعليم العالي، قصد قيادة البلد إلى مجتمع المعرفة. إن للثقافة الرقمية انعكاسات اقتصادية واجتماعية وثقافية وسياسية. وإذا كانت الرقميات رافعة لخلق القيمة في التعليم العالي من أجل التوجه نحو مجتمع المعرفة، فإنه يجب على الجامعة، من خلال التكوين والبحث العلمي والابتكار، أن تكون حقلا طلائعيا للتنمية الرقمية في البلاد.

إن وضع مخطط رقمي للتعليم العالي في أفق 2030 أمر لازم لتحقيق التغيير الذي تنشده الجامعات المغربية، وتعزيز الإصلاحات التي يعرفها التعليم العالي، والمحافظة على السيادة الرقمية للبلاد.

15. Institut Montaigne. Op. cit. , p.4

16. Les Avis du Conseil économique social et environnemental. La pédagogie numérique un défi pour l'enseignement supérieur. Azwan Djebara et Danielle Dubrac. Février 2015. Les éditions les journaux officiels. République Française

17. Conseil National du numérique. Jules Ferry. Bâtir une école créatrice et juste dans un monde numérique, 2014, p.50

في سياق إصلاح نظام (الإجازة – الماستر – الدكتوراه)، من الضروري تقييم إسهام الأساتذة الباحثين والإكراهات التي واجهت تطبيق الإصلاح، ليس فقط على مستوى نسبة التأطير المشار إليها أعلاه، وإنما أيضا في علاقته بالتطور الذي عرفته ديموغرافية الأساتذة، وبالمهام والكفايات الجديدة التي أخذت تظهر، والتي تحث على إعادة النظر في طبيعة مهنة الأستاذ الباحث.

وجدير بالذكر أن المداخل الرئيسية لمقاربة هيئة التدريس في هذا التقييم للتعليم العالي هي التالية:

- ديموغرافية المدرسين وعلاقتها بنمط ولوج المؤسسات الجامعية (المفتوح أو المحدود)؛
- المهام المنوطة بالأساتذة الباحثين في النصوص التشريعية والتنظيمية بعد مرور أكثر من عشرين سنة على تطبيق مرسوم 19 فبراير 1997؛
- أنماط توظيف الأساتذة الباحثين في علاقتها بمستوى الكفايات المطلوبة للتدريس في الجامعة وبمقتضيات الشفافية؛
- تدبير الحياة الوظيفية للأساتذة الباحثين في علاقته بتحفيزهم وترقيتهم؛
- درجة صلاحية معايير تقييم الأساتذة الباحثين ومدى تشجيعها لأدائهم البيداغوجي.

لنسائل الديموغرافية في البداية.

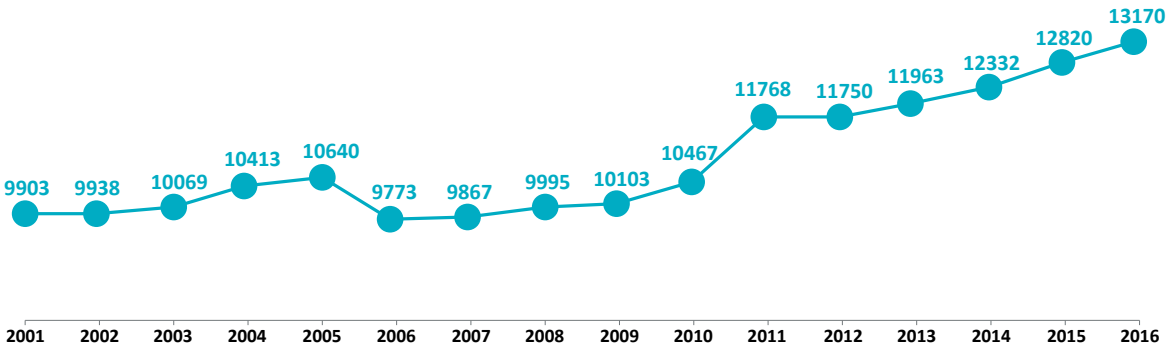
1. ديمغرافية الأساتذة الباحثين

1.1. معطيات استيعادية

سجل عدد الأساتذة الباحثين زيادة قدرها 33 % بين سنة 2001 وسنة 2016، إذ انتقل من 9903 أستاذ وأستاذة إلى 13170، أي بزيادة سنوية قدرها 1,92 %. وتعتبر هذه الزيادة بطيئة بالمقارنة مع الزيادة المتسارعة التي عرفها عدد الطلبة، والتي فاقت خمس مرات (187 %) زيادة الأساتذة في الفترة نفسها.

وقد عرفت هذه الزيادة بعض التغيرات، ويمكن أن نميز فيها أربع فترات فرعية: تمتد الفترة الأولى من سنة 2001 إلى سنة 2005، وتتميز بزيادة منتظمة ولكنها قارة قدرها 7 % من عدد الأساتذة الباحثين. وتطابق هذه المرحلة تطبيق إصلاح التعليم العالي المستوحى من الميثاق الوطني للتربية والتكوين الذي صدر سنة 1999، متبوعا سنة 2003 باعتماد الهندسة البيداغوجية الجديدة القائمة على نظام إجازة – ماستر – دكتوراه.

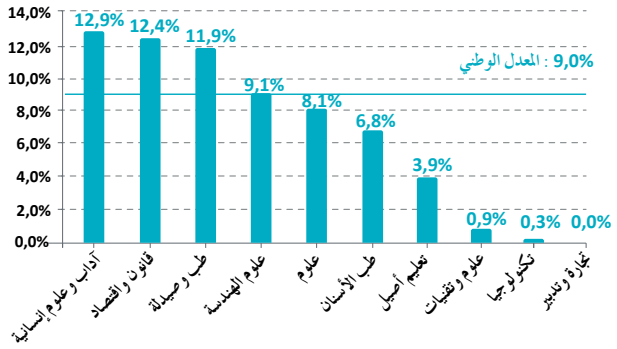
رسم بياني 35. تطور الأعداد الإجمالية للأساتذة الباحثين المداومين (القارين) بين 2001 و2016



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001-2009*، موقع وزارة التعليم العالي (*PDF*)
2010-2016 - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

مابين سنتي 2005 و 2006، انخفض عدد الأساتذة الباحثين بنسبة 8 % بسبب عملية المغادرة الطوعية. التي خفضت عدد الأساتذة الباحثين من 10640 سنة 2005 إلى 9773 سنة 2006. وقد أثر هذا الإجراء بشكل سلبي على الجامعات التي غادرها عدد من الأساتذة ذوي الخبرة حتى كادت تزعزع عملية تأطير الطلبة في بعضها.

رسم بياني 36. نسب المغادرة الطوعية بالمقارنة مع الأعداد الإجمالية للأساتذة الباحثين بالجامعة



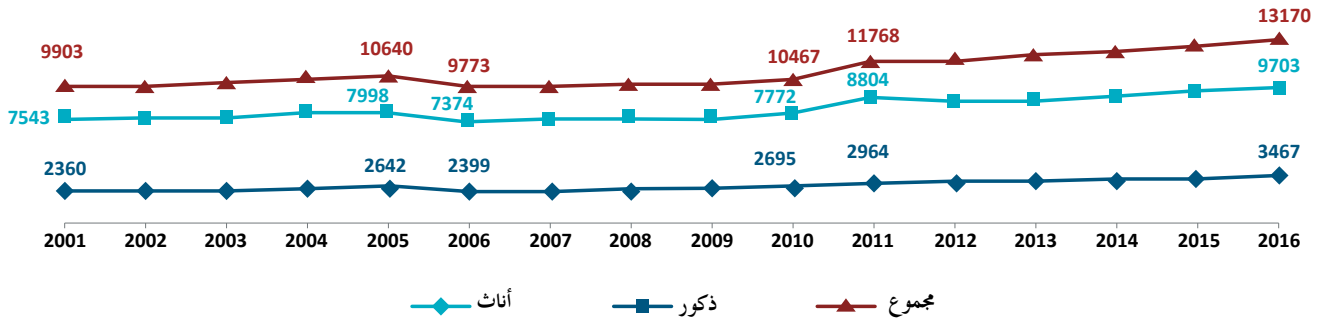
المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001-2009* -معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

إن الطبيعة الاستثنائية لهذه المبادرة وتوقيت تطبيقها مقارنة بالإصلاح، وكذا الأرقام المعلنة بعدها، كلها عوامل تدعو للتساؤل، فقد سجلت عملية المغادرة الطوعية لسنة 2005 مغادرة 1000 أستاذ باحث بالجامعة تزامنا مع إطلاق عملية الإصلاح البيداغوجي المنصوص عليه في الميثاق الوطني للتربية والتكوين. وقد كانت كليات الآداب والعلوم الإنسانية، وكليات العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية الأكثر تأثرا بنسب مغادرة من 12 إلى 13% رغم كونها الأكثر اكتظاظا والأكثر استقطابا للطلبة. وهو أمر يدعو إلى التساؤل عن مدى ملاءمة وترابط السياسات العمومية.

وقد تلا هذا التراجع، زيادة بطيئة في الأعداد بنسبة 7% في الفترة 2006-2010، ثم تصاعدت بوتيرة أسرع بين 2010 و2016 لتصبح 26%. ويعزى هذا التحسن إلى تطبيق البرنامج الاستعجالي بين سنتي 2009 و2012 وكذلك لعملية تحويل مناصب المساعدين إلى أساتذة.

ولقد تطور، بين سنتي 2001 و2016، عدد الأساتذة الباحثين والأستاذات الباحثات بنفس السرعة، ولكن بنسب مختلفة. ذلك أن عدد الأستاذات الباحثات زاد بـ 47 %، أي بنسبة زيادة سنوية متوسطة قدرها 2,6 %. أما عدد الأساتذة الباحثين فلم يزد إلا بنسبة 29 %.

رسم بياني 37. تطور أعداد الأساتذة الباحثين الدائمين حسب النوع بين *2001* و*2016*

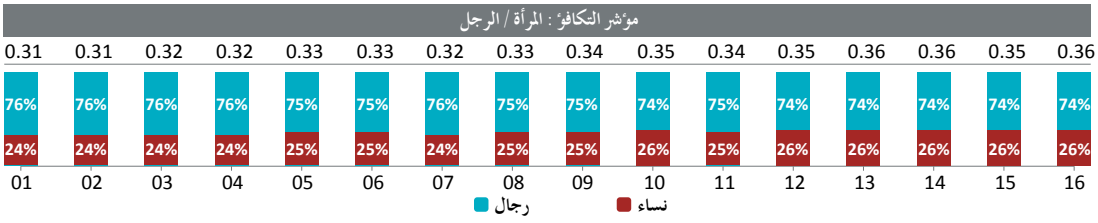


المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001-2009*، موقع وزارة التعليم العالي (*PDF*)
2010-2016 - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

ورغم زيادة أعداد الأستاذات الباحثات بوتيرة أسرع من الوتيرة التي تزايدت بها أعداد الأساتذة الباحثين الذكور، فإن هؤلاء (أي الرجال) مازالوا يشكلون أغلبية هذه الهيئة. وهكذا انتقل مؤشر المساواة بين الجنسين من 0.31 إلى 0.36، أي بزيادة نقطتين في النسبة المئوية خلال أكثر من عشرية ونصف، من 24% سنة 2001 إلى 26% سنة 2016.

إن المساواة بين الجنسين في التعليم العالي قد تحققت لدى الطلبة بشكل كلي تقريبا (48 % من الإناث). بيد أنها تتراجع مع ارتفاع مستوى الدراسات (43 % من الإناث في الماستر، و39% في أطروحات الدكتوراه) وتبدو أنها بعيدة المنال لدى الأساتذة الباحثين (26 % من النساء) كما يبينه الجدول.

رسم بياني 38. توزيع الأساتذة الباحثين حسب النوع بين *2001* و*2016* [1]



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001-2009*، موقع وزارة التعليم العالي (*PDF*)
2010-2016 - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

1 . حساب مؤشر المساواة بين الجنسين

جدول *12*. حصة النساء من الساكنة الطلابية وفي هيئة التدريس

الطلبة %			الأساتذة الباحثين %
سلك الإجازة	سلك الماستر	الدكتوراه	جميع الأسلاك
48	43	39	26

المصدر: معطيات خام قطاع التعليم العالي - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

» 2.1. هرم السن

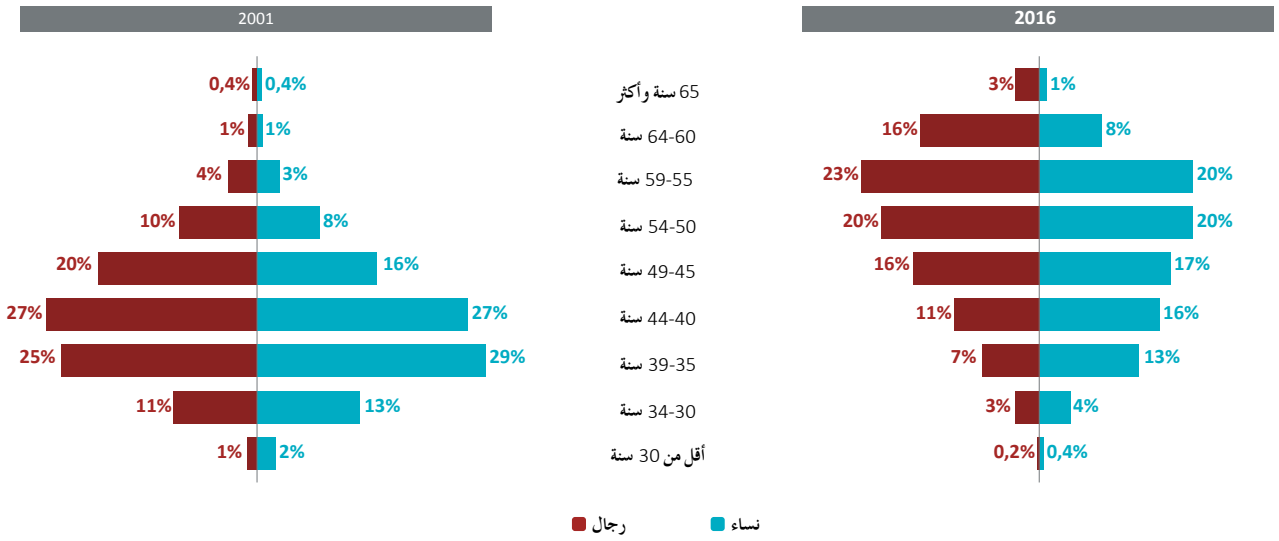
يبين تحليل تطور أعداد الأساتذة الباحثين وفق شرائح السن بين سنة 2001 وسنة 2016 انعكاسا كليا لهرم السن مع شيخوخة هيئة التدريس الجامعي. وبالفعل، فإن عدد الأساتذة الباحثين البالغين من العمر 55 سنة فأكثر قد تزايد بشكل قوي، وخاصة ضمن شريحة 60-64 سنة. وهكذا نجد أن عدد الأساتذة الباحثين الذين ينتمون لهذه الشريحة العمرية سنة 2016 أعلى بـ 19 مرة مما كانت عليه سنة 2001، أي بزيادة سنوية متوسطة قدرها 21,7 %.

أما الأساتذة الباحثون الذين تتراوح أعمارهم بين 50 و54 سنة، والذين ينتمون للشريحة العمرية 45-49 سنة، فقد زاد عددهم بدورهم في هذه الفترة، ولكن بإيقاعات مختلفة. فقد تضاعف عدد أفراد الشريحة الأولى، في الوقت الذي لم يزد عدد أعضاء الشريحة الثانية إلا بنسبة 15 %.

وعلى العكس من ذلك، انخفض عدد الأساتذة الباحثين الأصغر سنا، وخاصة منهم المنتمين للشريحة العمرية 30-34 سنة، والذين تقل أعمارهم عن 30 سنة: على التوالي (64%-) و(79%-). ويفسر هذا الانخفاض بانقراض إطار المساعدين، وتقليص الآجال الضرورية لإنجاز أطروحة الدكتوراه، وكذلك، ابتداء من سنة 2012، توظيف أساتذة في سن متقدم نسبيا.

تبين دراسة الارتباط بين السن والنوع في سنة 2016 أن الأستاذات الباحثات أصغر سنا على العموم من زملائهن الذكور. والدليل على ذلك هو أن ثلث الأستاذات الباحثات تقل أعمارهن عن 45 سنة، مقابل 21% فقط من الأساتذة الباحثين الذكور. ونلاحظ عكس ذلك تماما بالنسبة للمتقدمين والمتقدمات في السن: 42 % من الرجال تفوق أعمارهم 55 سنة وأكثر، مقابل 29 % من النساء، أي بفرق 13 نقطة مئوية. بينما في سنة 2001، كانت كلتا النسبتين ضعيفتين: 5 % و4 % على التوالي، وكان الفرق بين الرجال والنساء لا يمثل سوى نقطة مئوية واحدة.

رسم بياني *39*. توزيع الأساتذة الباحثين المداومين حسب النوع والفئة العمرية بين *2001* و*2016*



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001-2009*، موقع وزارة التعليم العالي (*PDF*)
2016-2010 - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم *2017*

في غياب معطيات حول التوظيفات الجديدة، وحول الإحالة على التقاعد النسبي والمغادرة الطوعية، وكذا الوفيات، يصعب القيام بتوقعات مضبوطة بخصوص عدد الأساتذة الباحثين الذين سيبلغون سن التقاعد في السنوات المقبلة. ومع ذلك، فإذا علمنا بأن سن الإحالة على المعاش بالنسبة للأساتذة الباحثين هو 65 سنة، واعتمدنا على الكيفية التي يتوزعون بها وفق شريحة السن سنة 2015، يمكن أن نقدر، دون أخذ المتغيرات سابقة الذكر بعين الاعتبار، عدد هؤلاء الأساتذة الباحثين والأستاذات الباحثات المغادرين بـ 1565 سنة 2020. وسيرتفع هذا العدد إلى 2744 سنة 2025، و2784 سنة 2030. وبهذا سيكون العدد المتراكم للذين سيغادرون الجامعة بين 2015، و2030 هو 7332 أستاذ باحث وباحثة، أي ما يمثل 57 % من مجموع الأساتذة والأستاذات الباحثين سنة 2015.

3.1. تحليل بنية الإطارات

إذا كان العدد الإجمالي للأساتذة الباحثين قد زاد خلال الفترة المتراوحة بين سنتي 2001 و2016، فإن تطوره حسب «الإطار» قد عرف إيقاعا مختلفا. وهكذا تضاعف عدد أساتذة التعليم العالي والأساتذة المؤهلين بنسب سنوية متوسطة قدرها على التوالي 5,4 %، و5,8 %. وقد زاد عدد الأساتذة المبرزين، كذلك، ولكن بنسبة أقل (3,6 % في المعدل)، هذا في الوقت الذي عرفت نسبة الأساتذة المساعدين الزيادة الأكثر بطئا: (0,8 % كنسبة سنوية متوسطة).

وموازاة مع ذلك، عرف عدد الأساتذة المساعدين والمساعدين انخفاضا مهما. فقد هبط الأول بـ 87% بين سنة 2001 وسنة 2016. أما الإطار الثاني، أي المساعدون، فقد اختفى بشكل شبه نهائي، إذ انتقل عدد المساعدين من 1707 سنة 2001 إلى ثلاثة أساتذة فقط سنة 2016. ويعود سبب ذلك إلى كون الوزارة لم تعد توظف أي شخص في هذا الإطار.

وفي سنة 2016، كان ثلاثة أرباع الأساتذة الباحثين والأستاذات الباحثات ينتمون إلى إطاري أستاذ التعليم العالي وأستاذ التعليم العالي مساعد مقابل 65 % سنة 2001. ويعود هذا التطور إلى الزيادة الملحوظة التي عرفتها نسبة أساتذة التعليم العالي التي انتقلت من 25 % سنة 2001 إلى 41 % سنة 2016. أما الأساتذة المؤهلون، فهم يمثلون 17 % من هيئة الأساتذة الباحثين. وتشكل الفئات الأخرى أقلية؛ وتتكون، في حدود 5 %، من الإطارات الأخرى: 3 % منهم من الأساتذة المبرزين، وتنتمي الفئة القليلة المتبقية إلى إطاري الأساتذة المساعدين والمساعدين.

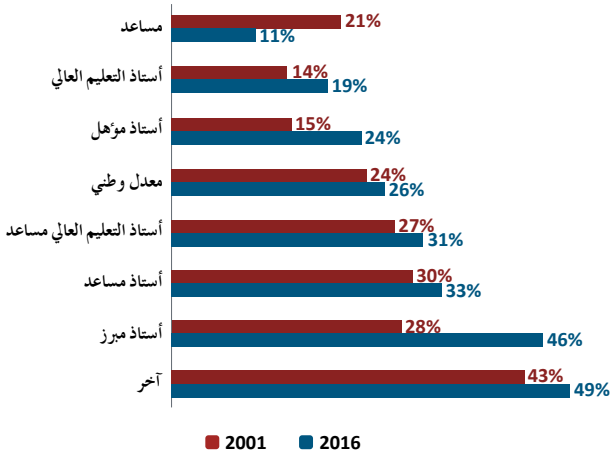
منذ إصلاح 1997، أخذ إطارا الأساتذة المساعدين والمساعدين في الانقراض. وبالفعل، فقد بلغت نسبتهما ضمن هيئة التدريس 0,02% و0,14% سنة 2016 على التوالي، مقابل 17% و2% سنة 2001.

رسم بياني *40*. توزيع الأساتذة الباحثين الدائمين حسب الإطار بين *2001* و*2016*

المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001*، موقع وزارة التعليم العالي (*PDF*)
2016 - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

بين سنتي 2001 و2016 زاد عدد الأستاذات الباحثات بسرعة أكبر من السرعة التي زاد بها عدد زملائهن الذكور، وذلك في كل الإطارات. وقد تميزت ثلاثة إطارات بنسب نمو سنوية متوسطة مرتفعة نسبيا، وخاصة لدى الأستاذات الباحثات. ويتعلق الأمر بإطارات الأساتذة المؤهلين، وأساتذة التعليم العالي، والأساتذة المبرزين. ومن ناحية أخرى، لوحظت زيادة ضعيفة لدى الأساتذة المساعدين: 6 % بالنسبة للرجال، و28 % لدى النساء.

رسم بياني *41*. حصة النساء الأستاذات الباحثات حسب الإطار بين *2001* و*2016*



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001*، موقع وزارة التعليم العالي *PDF*
2016-معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

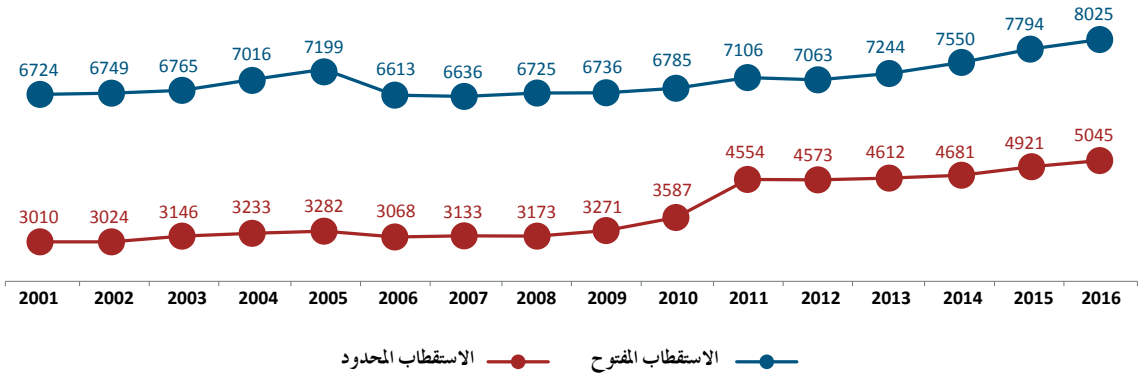
يبين توزيع عدد الأساتذة الباحثين وفق الإطار والنوع، أن نسبة الأستاذات الباحثات قد زادت بين سنة 2001 وسنة 2016 في كل الإطارات، باستثناء إطار المساعد حيث انخفضت نسبتهن بعشر نقط، وذلك دون أن تتجاوز نسبة الأساتذة الباحثين الرجال، إذ يبقى هؤلاء مهيمنين كيفما كان إطارهم، باستثناء الأساتذة المبرزين حيث تقترب نسبة النساء (46 %) من التكافؤ مع نسبة الرجال سنة 2016.

» 4.1. تطور أعداد الأساتذة الباحثين حسب نمط ولوج المؤسسة

يبين تحليل تطور أعداد الأساتذة الباحثين حسب نمط ولوج الطلبة لمؤسسات التعليم العالي الجامعي بين سنتي 2001 و2016، تقدم المؤسسات ذات الولوج المفتوح بـ 68 %، في الوقت الذي لم يزد عدد الأساتذة الباحثين في المؤسسات ذات الولوج المحدود إلا بـ 19 %؛ وهي نسبة تقل عن نسبة الزيادة الإجمالية في عدد الأساتذة الباحثين في النوعين من المؤسسات معا (33 %) بـ 14 نقطة. ويدل هذا الارتفاع لفائدة مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المحدود على بعض القصور في السياسة العمومية فيما يخص المؤسسات ذات الولوج المفتوح.

ويبين الرسم البياني 42 أنه، بعد الشروع في الإصلاح (إجازة – ماستر – دكتوراه) مباشرة سنة 2003-2004، شهدت مؤسسات الولوج المفتوح عددا كبيرا من المغادرات الطوعية سنة 2005، بينما عرفت مؤسسات الولوج المحدود عددا أقل من المغادرين الطوعيين. وزيادة على ذلك، فإن دعم السياسات العمومية بالموارد البشرية لمواكبة البرنامج الاستعجالي، ومبادرات 10.000 مهندس و3300 طبيب، والأفشورينغ (offshoring) إلخ، قد أعطى الأولوية للمؤسسات ذات الولوج المحدود.

رسم بياني *42*. تطور عدد الأساتذة الباحثين حسب نوع الولوج بين *2001* و*2016*



المصدر: معطيات قطاع التعليم العالي *2001-2009*، موقع وزارة التعليم العالي (*PDF*)
2010-2016 - معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

» 2. الأساتذة والإصلاح

» 1.2. الأساتذة وتزايد أعداد الطلبة، ومستلزمات الإصلاح والمهنة

تعتبر هيئة التدريس العنصر الأساسي في كل إصلاح تربوي. ومع ذلك، فإن تطبيق إصلاح (إجازة – ماستر – دكتوراه)، رغم المكتسبات المهمة التي حققها والتي لا يمكن التقليل من شأنها، قد عرف ثلاثة أنواع من العراقيل: تزايد أعداد الطلبة الذي لم تسبقه رؤية استشرافية، وغياب تعبئة الفاعلين وتحفيزهم لمواجهة الصعوبات التي أفرزها التغيير الكبير المترتب عن إصلاح شمولي، وعدم إعداد الأساتذة الباحثين رغم انخراطهم بما فيه الكفاية حتى يتمكنوا من تملك هذا التغيير.

أصبح اكتظاظ الطلبة في الجامعة المغربية ظاهرة بنيوية بسبب النقص الحاصل في التوقع بناء على مقاربة استباقية، والارتفاع المطرد في أعداد الحاملين لشهادة البكالوريا الذين يتعين على الجامعة استقبالهم. والواقع أن قدرة المؤسسات ذات الولوج المحدود محدودة جدا، وذلك رغم إحداث مؤسسات جديدة. لذلك اتجه تدفق الوافدين الجدد على الجامعة، بحكم الواقع، نحو المؤسسات ذات الولوج المفتوح التي لم تشهد سوى إحداث مؤسستين جديدتين منذ البرنامج الاستعجالي، هما كلية متعددة التخصصات، وكلية للشريعة[2] وبعض المشاريع الأخرى لم تر النور بعد. وهكذا أصبحت هذه المؤسسات تعيش إكراهات ناتجة عن التفاوت الحاصل بين تزايد أعداد الطلبة ونسبة التأطير، وهو ما كانت له انعكاسات أثناء مراجعة 2014، تلك المراجعة التي أفضت إلى:

- إلغاء عناصر المجزوءات، واعتبار المجزوءة وحدة تكوين؛ وهو ما ترتب عنه الانتقال من 4 مجزوءات في الأسدوس الواحد إلى ست مجزوءات؛

2 . الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقييم الكليات متعددة التخصصات: أية سياسة وأي تأثير وأي آفاق؟ 2017.

- تقليص عدد ساعات الدروس بالنسبة للطلبة، وبالتالي، التقليص من عدد الساعات للأساتذة الذين أرهقهم تعويض النقص في التأطير؛

- إلغاء المجزوءات المستعرضة للحفاظ على مجزوءة «اللغة وعلم المصطلحات التقنية» وحدها؛

- الحفاظ على هذه المجزوءة المستعرضة في السنة الأولى فقط (S1 وS2)، عوض السنتين المنصوص عليهما في هندسة 2009؛

- إلغاء الأشغال التطبيقية غالبا في الأسدوس الأول.

وهكذا، تراجع العمل العمومي عن الإصلاح في العمق لتفادى الصعوبات التي يواجهها تطبيقه، علما بأن ذلك التطبيق يتطلب، في الوقت نفسه، مواكبة مزدوجة من حيث البنية التحتية والتأطير، وإعداد الأساتذة الباحثين بعمق للمقتضيات الجديدة التي أدخلها الإصلاح، ولمستلزمات المهنة باعتبارها كذلك.

وإلى جانب ضعف التأطير، هناك قصور آخر، يعيق بشكل حقيقي تنمية الكفاءات البيداغوجية لهيئة الأساتذة الباحثين. ويتعلق الأمر بالتكوين البيداغوجي سواء عند التوظيف، أو خلال الخدمة بالنسبة للأساتذة الباحثين المرسمين. والملاحظ أن الوعي بضرورة البيداغوجيا الجامعية آخذ في الانتشار في الآونة الأخيرة بالجامعات الأوروبية[3].

» 2.2. النصوص التنظيمية ومهام الأساتذة الباحثين

يبين تحليل النصوص التشريعية التي تحدد مهام الأساتذة الباحثين أن هذه المهام موسعة وعامة بشكل كبير. وهكذا، نص مرسوم 17 أكتوبر 1975 في شأن النظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة الباحثين، بشكل مقتضب، على أن مهامهم تشمل أنشطة التدريس، والتأطير، والبحث، والأنشطة التي تخدم الصالح العام. (المادة 3). وقد جاء مرسوم 19 فبراير 1997 لتوضيح هذه المهام «التقليدية»، ويضيف إليها مهام جديدة. وبعبارات المادة 4 من هذا المرسوم، يعهد إلى الأساتذة الباحثين بالمهام التالية:

- المساهمة في إعداد برامج التعليم والتكوين والسهر على تنفيذها في شكل دروس رئيسية وأعمال توجيهية وأعمال تطبيقية؛

- القيام، متى استلزمت الحاجة ذلك، وبتعاون مع الأوساط المهنية، بتحيين مضامين ومناهج التعليم؛

- تنظيم وتوزيع حصص التعليم داخل الشعب أو المجموعات البيداغوجية؛

- تقييم ومراقبة معلومات ومؤهلات الطلبة والمساهمة في الحراسة وفي لجان الامتحانات والمباريات؛

- المساهمة في تنمية البحث الأساسي والتطبيقي والتكنولوجي وكذا الرفع من قيمته؛

- المساهمة في التكوين المستمر لأطر القطاعين العام والخاص، ونشر الثقافة والمعارف العلمية والتقنية، والقيام لهذه الغاية بتنظيم تداريب دراسية وندوات متخصصة ومحاضرات عامة ومعارض للأشغال؛

- القيام بتبادل المعلومات والوثائق والتعاون العلمي مع معاهد ومراكز وهيئات البحث المماثلة الوطنية والأجنبية ومع الجماعات المحلية والقطاعات الاقتصادية والاجتماعية؛

- المساهمة في تأطير مشاريع نهاية الدراسة والأعمال الميدانية؛

- وزيادة على ذلك، يكلف أساتذة الطب والصيدلة وطب الأسنان بوظائف العلاج والوقاية والتسيير داخل التكوينات الاستشفائية وخاصة داخل المراكز الطبية.

وبالرغم من تبيان المهام المنوطة بالأساتذة الباحثين فإنها تبقى عامة ودون توضيح لكيفية استعمالها وتطبيقها، باستثناء ما تجسد في تحديد عدد الحصص الأسبوعية التي يمارسها كل أستاذ حسب الإطار الذي ينتمي إليه. مثلا، لا يوجد أي حكم تنظيمي يلزم الأستاذ الباحث بتحسين طرقه البيداغوجية، وتطوير أنشطة الطلبة خارج حصته الدراسية. كما لا يوجد أي حكم تنظيمي يلزم أستاذ التعليم العالي بتأطير أطروحات الدكتوراه، واجتذاب مشاريع البحث وتأطيرها، أو إعداد مسالك الماستر والبحث. ويضاف إلى هذا أن هذه المهام لا تواكب المتطلبات الجديدة لمهنة الأستاذ الباحث.

» 3.2. تنوع المهام الناتج عن تحول المهنة

يتبين من هذه المستلزمات المهنية، وجود هوة صارخة بين المهام المنوطة بالأساتذة الباحثين في النصوص التشريعية، وواقع الشروط التي تمارس فيها تلك المهام. وهذه المسألة تستحق كل الانتباه. إن الانتقال من جامعة النخب إلى جامعة مفتوحة في وجه أعداد كبيرة من الطلبة، ونمو الممارسات المستعارة فيما يخص شراكات التكوين، وتمويل البحث العلمي، ومشاريع المؤسسات، والتطبيق التدريجي لنظام (إجازة – ماستر – دكتوراه)، كل تلك التحولات تتم في

3 Jean-Marie DeKetele, « La pédagogie universitaire. Un courant en plein développement », Revue française de pédagogie, n° 172, juin-juillet-août 2010.

وسط كان يتميز بالتعقيد[4].

في فرنسا، مثلا، شكلت مهام الأستاذ الباحث ودوره في إطار جامعة مفتوحة، موضوع مجموعة من التقارير أنجزت بطلب من الدولة: يلح أحد تلك التقارير[5] على تنوع مهام الأستاذ الباحث، وعلى صعوبة ممارستها بإتقان لمدة طويلة، وعلى عدم الاعتراف للأساتذة الباحثين بإنجازهم لبعض تلك المهام.

ويقترح هذا التقرير تصنيف مهام الأستاذ الباحث إلى ثلاثة أصناف:

- المهام الملزمة قانونيا للأساتذة الباحثين، وهي أنشطة التدريس الرسمية دون تمييز بين التعليم الحضوري والتعليم عن بعد أو بين التكوين الأساسي والتكوين المستمر؛
- أعمال التنشيط والمسؤوليات الجماعية، كتحمل مسؤولية الفرق البيداغوجية، واستقبال الطلبة الجدد، ومهام الهندسة البيداغوجية، وتثمين البحث، ووضع البرامج الدولية...؛
- وأنشطة البحث بما فيها الإشراف على الأطروحات.

ولقد أوجب نظام LMD تنويع مهام ووظائف الأساتذة الباحثين، دون أن يكونوا قد أعدوا لبعضها مسبقا. وزيادة على ذلك، فإن الجامعة «المفتوحة» خلقت مستلزمات جديدة، وحاجة الأستاذ الباحث إلى كفايات جديدة، كتقديم الدروس لأعداد كبيرة من الطلبة باستعمال التكنولوجيات الجديدة وقاعات العرض، والارتقاء بمستوى المحاضرات التي تلقى أمام مجموعات متعددة من الطلبة، واستعمال الأدوات الرقمية لتدارك النقص الحاصل في مختبرات التجريب، والتدريس عن بعد، وإعداد الدروس المكثفة المفتوحة عبر الإنترنيت MOOC، إلخ.

ومن ناحية أخرى، ولد نظام LMD أنماط تأطير جديدة، كالوصاية (Tutorat)، والعمل مع مجموعات صغيرة، والإشراف على التداريب، وحضور اجتماعات التنسيق والتشاور بخصوص الإصلاح، ومهننة المسالك. وتطلب الإصلاح، كذلك، من الأساتذة القيام ببعض المهام الإدارية، كرئاسة المسلك، والإجازات، والماستر، زيادة على رئاسة الشعبة التي كانت موجودة قبل الإصلاح، ومسؤولية المجزوءات وتنسيقها، وتسيير مختبرات البحث، وتولي مسؤولية مراكز دراسات الدكتوراه ومسؤولية فرق البحث... يضاف إلى ذلك، بالنسبة للبعض، الإشراف على أطروحات الدكتوراه، وإعداد مشاريع التعاون والشراكة الوطنية والدولية. مع العلم أن كثيرا من هذه المهام لم يكن لها وجود في النظام القديم قبل مجيء إصلاح إجازة-ماستر-دكتوراه.

وقد بدأ الانقسام بين مهام الإدارة ومهام البحث ومهام التدريس يتلاشى لفائدة العمل بالمشاريع التي تشكل جزءا من مشروع تنمية الجامعة أو مشروع المؤسسة. ويدفع هذا التنوع في الوظائف والمهام إلى التفكير في إعادة تحديد طبيعة المهنة، ووضع معايير جديدة لتقييم مسار الأستاذ الباحث.

إن مستقبل التعليم العالي يتوقف على مهنة الأستاذ الباحث المنخرط في نظام جديد للعمل، والذي يجب أن تتمتع مهنته باعتراف اجتماعي جديد.

» 4.2. التدريس والتعلمات: وجهة نظر الطلبة

مكنت الورشات المنجزة على شكل 12 مجموعة بؤرية مع الطلبة في دجنبر 2017 من استجلاء وجهة نظر الطلبة بخصوص التكوينات وطرق التدريس، وتقييمهم للأساتذة.

يشير الطلبة إلى أن أغلبية الأساتذة لا يخبرونهم بأهداف الدروس، ومحتويات المجزوءات، وأنماط الامتحانات والمراقبات المستمرة.

وزيادة على ذلك، فإن الطلبة لا يطلعون إلا نادرا على محتويات المجزوءات. وإذا كان بعض المدرسين يخبرون طلبتهم بالمحاور الكبرى لدروسهم، فإن أقلية منهم هي التي تفعل ذلك بالنسبة لأنماط التقييم والمراقبة؛ وهو ما يدل على غياب قواعد موحدة ومشتركة ومقبولة من قبل جميع الأساتذة على صعيد المؤسسة، تمكن من إخبار الطلبة بأهداف الدروس، وكيفية سيرها، ونمط تقييمها. وجل الارتسامات المستقاة خلال المجموعات البؤرية مع الطلبة تعززها آراء وخلاصات المسؤولين الجامعيين بهذا الخصوص خلال الورشة بتاريخ 21 شتنبر 2017.

ويشير هؤلاء الطلبة، كذلك، إلى الغياب المتكرر لبعض الأساتذة دون إشعارهم بذلك مسبقا. وتزيد برمجة الحصص الاستدراكية من تفاقم هذه الوضعية، وخاصة في الحالات التي تؤجل فيها تلك الحصص إلى الفترة التي تسبق الامتحانات مباشرة. وتتعقد هذه الوضعية أكثر عندما

4 . Emmanuelle Annoot, Le métier d'enseignant chercheur, in Imelda Elliott et al., Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 (1re éd.), p. 221-231

5 . Mission confiée à Bernard Belloc, le 11 avril 2003 : Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs

يحاول عدد كبير من الأساتذة في نفس المسلك استدراك الحصص التي تغيبوا عنها في نفس الوقت.

ومن ناحية أخرى، يؤكد الطلبة أن وضع استعمالات الزمن، وبرمجة الدروس، كثيرا ما يرومان إرضاء أولويات الأساتذة الباحثين والاستجابة لرغباتهم، وذلك على حساب الإكراهات الخاصة بالطلبة. ومن أمثلة ذلك، الحالة التي يبرمج فيها درس في بداية الصباح، والدرس الذي يليه في بداية أو نهاية ما بعد الزوال؛ مما يلزم الطالب بالبقاء نفس اليوم في الكلية أربع أو ست ساعات دون فعل أي شيء، مع العلم بأن معظم الطلبة لا يتوفرون على إمكانية تناول وجبتهم الغذائية في عين المكان، أو الانصراف إلى منازلهم ثم العودة ثانية إلى الكلية أو المدرسة في اليوم نفسه.

ولوحظ، أيضا، عدم رضا الطلبة عن كيفية تنظيم التعليم (دروس، وأشغال موجهة، وأشغال تطبيقية)، إذ تدرس أغلبية المجزوءات على شكل دروس نظرية عامة لا تستدعي أية مشاركة من قبل الطلبة. وقليلة هي الأشغال التطبيقية أو الموجهة الحقيقية، لأن صيغة المحاضرات هي المهيمنة. وحتى في كليات العلوم، فإن طريقة المحاضرات هي السائدة كما يشير إلى ذلك أحد المشاركين في هذه الاستجوابات بقوله: « يتفادى الأساتذة الأشغال التطبيقية، ويفضلون الدروس النظرية بسبب ارتفاع عدد الطلبة الذين يحضرون نفس الدرس، ونظرا لعدم توفر الوقت الكافي ». ولا تستثنى كلية العلوم القانونية والاقتصادية والاجتماعية من هذه القاعدة، كما يؤكد ذلك أحد الطلبة بقوله: «بالنسبة لكلية الحقوق، لكل أستاذ منهجيته. لا وجود إلا للدروس النظرية. لا يفعل الطالب أي شيء طيلة الأسدوس. إنه الكسل المطبق. وهذا ما يدفعه إلى التغيب عن الدروس. لماذا الحضور؟ الأستاذ يوصي بكتاب أو مطبوع للدرس، وما على الطالب إلا أن يقرأه. هذه ليست طريقة جيدة».

كما أشار الطلبة المعربون، مع العلم أن التدريس يتم باللغة العربية بالثانوي العمومي، والذين سجلوا في المسالك التي تلقن فيها الدروس باللغة الفرنسية إلى المشاكل الكثيرة التي تطرحها لهم لغة التدريس، والتي يعاني منها الطلبة خلال الأسدوسين الأول والثاني (1 و2) بشكل خاص، وخاصة في مواد العلوم، والاقتصاد، والقانون التي تدرس باللغة الفرنسية؛ وهو ما يفسر النسب المرتفعة للتكرارات ومغادرة الدراسة الجامعية (الفصل II). ومع ذلك، فإن تلك الصعوبات تدلل وتصبح حسب الطلبة قابلة للتجاوز، بمجرد ما يجتاز الطالب(ة) الأسدوسين الأولين، حيث يتمكن غالبيتهم من الاستئناس باللغة الفرنسية، واكتساب رأسمال لغوي يمكنه من متابعة دراساته فيما بعد دون صعوبات كبيرة.

ويرى، دائما، الطلبة المشاركون في المجموعات البؤرية، أن تحرير الملخصات، وأخذ رؤوس الأقلام يطرحان مشاكل جمة لكل الطلبة، وذلك كيفما كانت لغة التدريس، ومستوى الدراسات، وحقل المواد. ويعترف الطلبة بعدم تمكنهم من تقنيات التحرير وأخذ النقط. ويعود هذا النقص في المنهجية الذي يعاني منه الطلبة، إلى طرق التدريس التي تعتمد على أسلوب الإلقاء حيث تقدم المحاضرات بسرعة دون إشراك الطلبة، وإلى غياب الدعامات البيداغوجية، وإلى الصعوبات التي يعاني منها بعض الأساتذة في تبليغ أفكارهم إلى الطلبة. هذه هي بعض العوامل التي يفسر بها الطلبة الصعوبات التي يعانون منها.

وتكتسي وجهة نظر الطلبة أهميتها في هذا التقييم. فهي تعبر عن الصعوبات التنظيمية والبيداغوجية والمنهجية التي يعاني منها نظام تكوين مكتظ يتميز بتوسع قاعدة الطلبة.

لهذا تتأكد أهمية إشراك الطلبة في إبداء الرأي حول تنظيم التدريس وتلقينه.

» 3. نمط توظيف الأساتذة والمساءلة

» 1.3. نمط التوظيف

تنص الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030 على وضع برنامج عمل على المدى القريب يهدف إلى تكوين وتوظيف 15000 أستاذ باحث في أفق 2030 للاستجابة للحاجات من أطر بنيات البحث، ولتعويض الأساتذة الباحثين الذين سيحالون على التقاعد، والنهوض بالبحث العلمي في المجالات ذات الأولوية. إنها عملية كبرى. وفي هذا الصدد يجب، أولا وقبل كل شيء، مساءلة نمط التوظيف.

بحسب النصوص التشريعية المحددة لمسطرة توظيف الأساتذة المساعدين، يجب أن يتوفر في المترشح لهذا المنصب شرطان: أن يكون حاصلا على شهادة الدكتوراه، وأن لا يتعدى عمره 40 سنة على الأكثر. ويمكن تمديد هذا السن بمدة تساوي مدة الخدمات سارية المفعول بالنسبة للتقاعد دون أن يتعدى سن 45.

ورغم الاستقلالية الإدارية والمالية التي تتوفر عليها الجامعة، فإن توظيف الأساتذة الباحثين يبقى محكوما بعدد المناصب المالية التي تخصصها الوزارة لكل جامعة. وبمقتضى مسطرة التوظيف المعمول بها، تتدخل في هذه العملية المؤسسة المعنية، والجامعة التي تتبع لها تلك المؤسسة، والوزارة الوصية، وكذلك القطاعات الوزارية الأخرى. وتمر تلك العملية، التي تستغرق سنتين طويلتين، بالمؤسسات التي يتعين عليها الاستجابة لحاجاتها من

الأساتذة في الحين[6].

ويحدد قرار لوزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي كيفية تنظيم مباراة توظيف الأساتذة المساعدين[7].

وتتكون لجنة المباراة من خمسة أعضاء كلهم من أساتذة التعليم العالي. ويشترط أن يكون عضوان منهم من خارج المؤسسة المعنية. ويعين رئيس الجامعة أعضاء اللجنة باقتراح من رئيس المؤسسة المعنية. وتتم مباراة الانتقاء على مرحلتين: دراسة ملف المترشحين (الشهادات وأشغال البحث والخبرة ...) ثم عرض مقابلة مع اللجنة للمترشحين المقبولين في المرحلة الأولى.

وتثير هذه المسطرة ثلاث ملاحظات:

- إن شرط الحصول على الدكتوراه لا يضمن كفاءة التدريس في الجامعة، وحتى قدرة المترشح على أن يكون باحثا. فقد أقر الطلبة أثناء المقابلات الجماعية التي أجريت معهم أن العديد من الأساتذة يجدون صعوبات في التواصل أثناء دروسهم. أما على مستوى الإنتاج العلمي، فقد بين تقييم البحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية[8] أن ما يقارب نصف الأساتذة لم ينشروا أي كتاب أو مقال منذ حصولهم على الدكتوراه.

- إن الخصاص في التأطير، والحرص على «استعمال» المنصب المالي المتوافر، يساعدان على قبول بعض المترشحين وإن كان مستوى كفاءتهم غير مضمون. وتجدر الإشارة إلى أن الأساتذة المساعدين الذين لا يتم اقتراحهم للترسيم بعد مضي فترة تدريبهم هم إما مجازون، أو موظفون كانوا ينتمون للإدارة، ويعاد إدماجهم في إطارهم الأصلي. وعمليا، من النادر أن لا يرسم أستاذ مساعد.

- في بعض الحالات، تثير مسطرة التوظيف شكوكا تتعلق بموضوعية هيئة التوظيف، وبالعلاقات الزبونية المحتملة داخلها. وإن إحدى النقط التي تستحق الانتباه هي الطابع المحلي للتوظيف، وميل بعض لجن التوظيف إلى تفضيل المرشحين الذي تخرجوا من المؤسسة التي ينتمون إليها. وقد أشارت دراسة أنجزت لفائدة المجلس الأعلى للتربية سنة 2008[9] إلى نشوء الميل لهذه الظاهرة ضمن هيئة الأساتذة الباحثين.

إطار 4. مراحل توظيف الأساتذة بالتعليم العالي

في فرنسا، يتم التوظيف على مرحلتين متتاليتين:
المرحلة الأولى للتأهيل من قبل المجلس الوطني للجامعات، ثم المرحلة الثانية للتوظيف الفعلي من قبل المؤسسات.
- الهدف من المرحلة الوطنية التي تشبه التأهل هو التأكد من كون المترشحين يتوفرون على المواصفات أو المؤهلات الضرورية لممارسة مهام الأستاذ المؤهل أو الأستاذ.
- الهدف من المرحلة المحلية هو تمكين المؤسسات من توظيف مترشحين يستجيبون لحاجاتها الخاصة و/ أو لأولوياتها الاستراتيجية.
يعتبر النموذج الفرنسي الأقل إتباعا بينما تعد إيطاليا البلد الوحيد في أوروبا الذي يلجأ إلى هيئة وطنية في مسطرة توظيف الأساتذة الباحثين ولكن وفق صيغة مغايرة

المصدر:

« Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs », rapport n°2015073-, septembre 2015, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche-France.p.36

لا تقوم الجامعة أو المؤسسة بأية مواكبة للأستاذ الجديد بعد تعيينه من حيث التكوين البيداغوجي والتوجيه، والاستئناس، والإدماج في المهنة. فمن المسلم به حاليا أن الحاصل على شهادة الدكتوراه لا يحتاج، في بعض الحالات، أي تكوين بيداغوجي، وبأنه يستطيع أن يتكلف بالتدريس مباشرة في التعليم العالي اعتمادا على إمكاناته الذاتية، ودون أي تكوين باستثناء ما قد يكون له من تجربة تدريس سابقة. والحاصل أن العديد من الدراسات تلح على صفات الأستاذ المتمكن من «فن التدريس» باعتبارها عنصرا حاسما[10] في نجاح الطلبة وفي فشلهم. وزيادة على ذلك، فإن الموظف الجديد يترك، عادة لوحده، ولا يوجد أي نمط للتأطير يمكن الأساتذة القدماء ذوي الخبرة من مواكبته أثناء فترة التدريب وتقييم كفاياته.

إلى متى يمكننا التغاضي عن التكوين البيداغوجي الذي هو ركيزة الجودة التي تنادي بها الرؤية الاستراتيجية؟

6. Mina Kleiche-Dray et Saïd Belcadi, 2008, L'université marocaine en processus d'autonomisation, Publications du CSE.

7. قرار لوزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 1125.97 صادر في 28 من صفر 1418 (4 يوليو 1997) بتحديد إجراءات تنظيم المباراة الخاصة بتوظيف أساتذة التعليم العالي المساعدين.

8. تقييم تحت إشراف وزارة التعليم العالي، منجز من طرف فريق تحت رئاسة محمد الشرقاوي سنة 2006.

9. Rahma Bourqia: (Coordination et Contribution), Contributeurs : Mohamed Tozy Hassan Rachik, Mohamed El Ayyadi, Kamel El Melakh, Mohamed Abdourrebbi Ahmed Siraj. Enquête menée au profit du Conseil supérieur de l'éducation en 2008-09, p.30.

في هذا التقرير الذي استهدف عينة ممثلة من المدرسين نقرأ ما يلي:» في المغرب، بشكل عام، حصل 24% من الأساتذة على الدكتوراه في المؤسسات التي يعملون فيها. نلاحظ، بالتأكيد، اتجاه هذه الممارسة نحو الانخفاض في الجامعات الجديدة. ولكنها تبقى شائعة في محور الرباط الدار البيضاء وفاس الذي يحوي أقدم الجامعات المغربية. 36% من أساتذة تلك الجامعات أنجزوا أطروحاتهم فيها. ولوحظت هذه الظاهرة أيضا في شعب الدراسات الإسلامية حيث أنجز 61% من الأساتذة أطروحاتهم في المؤسسات التي يشتغلون فيها».

10 . Chbani Hmamouchi Aziza, L'évaluation : le parent pauvre de l'enseignement supérieur, IRES, 2005

لعل إنشاء 8 مدارس جديدة بالجامعات على نموذج المدارس العليا للأساتذة، كما جاء في مخطط وزارة التعليم العالي والبحث العلم، هي فرصة ذهبية من أجل إحداث مدرسة أو معهد متخصص في التكوين البيداغوجي والهندسة البيداغوجية لفائدة الأساتذة الباحثين سواء كتكوين أساسي للجدد أو مستمر للممارسين.

» 2.3. التقييم والمساءلة الأكاديمية

تندرج مساءلة الأساتذة الباحثين أكاديميا من زاوية مبدإ تقييم التعليم العالي. وكما يقول أحد الباحثين، «إن تقييم الجامعيين يندرج ضمن طريقة تقييم أوسع للجامعات ولفعاليتها ونجاعتها وأدائها»[11] كما يجب التمييز بين التقييم والمراقبة. إن غاية التقييم هي التحسين المستمر للنظام الجامعي الذي ينخرط الأساتذة الباحثون في عمليته. وهذا ما يدعو إلى مساءلة التقييم طيلة الحياة المهنية والآليات المعمول بها حاليا.

إن مسطرة الترقية تعطي أهمية كبيرة لأنشطة التدريس والبحث في ترقية الأستاذ. وتقوم تلك الترقية على أساس تصريحات المعني بالأمر حول تلك الأنشطة، وبعض الوثائق التي يقدمها لدعم تصريحاته. ولكن كيف يمكن الحكم على جودة هذا التدريس في غياب كل تقييم، وفي غياب العودة إلى الطلبة أنفسهم ؟ إن المعايير التي يتضمنها الجدول الملحق بقرار 4 يونيو 2012، والمحددة لعناصر الأنشطة الخاصة بمعايير الترقية غير محددة بدقة، ولا تساعد، بالتالي، على الوضوح في عملية تقييم الأستاذ (ة).

وهكذا، ففي غياب وسائل للحكم على جودة التعليم، فإن الإنتاج البيداغوجي هو الذي يؤخذ بعين الاعتبار (مؤلفات، وكتب، ومطبوعات...). ثم يأتي بعد ذلك التأطير البيداغوجي (لمشاريع أو أبحاث نهاية الدراسة)، والمسؤوليات الإدارية والبيداغوجية (كرئاسة مسلك، أو مجزوءة، أو شعبة ...) زيادة على الغلاف الزمني. أما بخصوص البحث، فتم التركيز على الإنتاج العلمي (مقالات، ومؤلفات...)، والتأطير العلمي (أطروحات، تأهيل...)، والمسؤوليات العلمية (مختبر، وفرقة بحث...).

إن المنطق الذي تقوم عليه هذه المعايير التي تخصص الحيز الأكبر للإنتاج، هو منطق كمي بالأساس: يجب البرهنة على عدد معين من الإصدارات (البيداغوجية أو العلمية). والنتيجة هي أن كل الذين يستوفون شروط الأهلية يستطيعون الترشح للترقية. ولا يوجد أي مستلزم مسبق يخص الجودة (مثل الابتكار البيداغوجي الذي به يتميز الأستاذ الباحث، والذي يؤثر بشكل إيجابي في الطلبة). لقد كان بوسع شرط كهذا أن يرفع من مستوى الجودة المطلوبة، وتشجيع البحث البيداغوجي والعلمي، وتشكيل مصفاة أولى تعطي الأولوية للذين يبذلون أكبر المجهودات. وتترجم هذه المقاربة، أيضا بإعطاء سلطة تقديرية كبيرة للجنة العلمية المكلفة بتقييم الملفات.

وكثيرا ما يتم الطعن في قرارات هذه اللجنة بسبب نمط تكوينها وتعيينها[12]. وبالفعل، فإن اللجنة العلمية تتكون على الشكل التالي: (المادة الأولى من المرسوم رقم 2329-01-2 بتاريخ 4 يونيو 2002): أعضاء معينون (رئيس المؤسسة ونائبيه الاثنين، أستاذان للتعليم العالي معينان من قبل الرئيس باقتراح من رئيس المؤسسة)، وأعضاء منتخبون، وهم رئيس الشعبة المعنية بنقطة أو نقط جدول أعمال اللجنة، وأربعة أساتذة للتعليم العالي منتخبين من قبل أساتذة المؤسسة.

إن الطابع المحلي لأعضاء هذه اللجنة، وارتباطاتهم المحتملة بالمترشحين للترقية وهيمنة الإدارة داخل المجلس، تغدي الشكوك حول المحسوبية والمحاباة ضمن هذه اللجنة، أو، على العكس من ذلك، حول إمكانية استغلالها لتصفية بعض الحسابات. وفي جميع الأحوال، فإن جزءا مهما من الأساتذة الباحثين يرون أن آراء اللجنة واقتراحاتها لا تؤدي إلى ترقيات منصفة، ولا تراعي فيها مبدأ الاستحقاق. أما النشاط العلمي والحيوية في عالم البحث، فيبقى تأثيره جد محدود في ترقية الأساتذة الباحثين[13].

وتكمن أهمية الترقية عبر التقدم في الإطار في مكافأة الأساتذة الباحثين الذين قاموا بمجهودات متميزة ومبتكرة على صعيدي البيداغوجيا والبحث. لكنه يجب توضيح آليات المسطرة حتى تستجيب لهذا الهدف.

إن شعار «الحرية الأكاديمية» المقدس يرتكز على قاعدة المساءلة التي تدعو بدورها إلى تقييم عمل الأساتذة[14]. وينبغي التمييز في هذا الصدد بين التقييم والمراقبة، لأن التقييم تكويني، غرضه هو تحسين النظام الجامعي باستمرار، ذلك النظام الذي يشكل فيه الأساتذة الباحثون

11. Côme Thierry et Rouet Gilles. « Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performances des structures et dispositifs ». Revue de gestion et Management public.Vol.5, n°1, septembre/octobre, 2016.p.62

12. Mohamed Cherkaoui, op.cit. p.49

13. Jacques Gaillard, Hamid Bouabid (Eds.), 2017, La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation, Editions universitaires européennes

14. Côme Thierry et Rouet Gilles. « Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performances des structures et dispositifs ». Revue de gestion et Management public.Vol.5, n°1, septembre/octobre, 2016.p.62

الفاعلين الحقيقيين، ويتحملون فيه مسؤوليتهم إزاء الطلبة الذين تتوقف مكتسباتهم وكفاياتهم على جودة التدريس الذي يقدمه لهم (learning outcomes).

ومن ناحية أخرى، يرتبط مبدأ المساءلة بمبدإ العدالة والشفافية[15]. ولهذا ينبغي أن يقوم التقييم على معايير واضحة وموضوعية وعادلة، ومقبولة من قبل الأساتذة الباحثين، وموضوعة بإشراكهم.

» 3.3. الممارسات الدولية لتقييم الأساتذة الجامعيين

يشكل تقييم الأساتذة الباحثين إحدى الحلقات الضعيفة في التعليم العالي في المغرب. حيث يمكن للأستاذ(ة) في هذا البلد، إذا لم يترشح لأية ترقية، أن يقضي حياته المهنية كلها دون أن يخضع عمله لأي تقييم. ذلك أن الاعتبارات السياسية والمقاومات تجعل من الصعب إرساء جهاز للتقييم. وتبين التجارب الدولية في التقييم الجامعي مدى تأخر المغرب في هذا المجال.

يشكل تقييم الأساتذة الباحثين موضوعا راهنا على الصعيد الدولي. وينظر إلى معيار الجودة البيداغوجية بطرق مختلفة. وهكذا طورت المؤسسات الفرنسية ممارسات لتقييم الانخراط في التعليم بإدماج شبكات لتقييم النشاط البيداغوجي، ضمن ملفات الترقية الداخلية. وتشتمل تلك الشبكات على عدة عناصر (كالإشراف على التكوينات، وتتبع التداريب، واحتضان الطلبة، وبيداغوجيا المشاريع، والانخراط في إرساء الابتكارات البيداغوجية، والتعليم عن بعد...)

في بلجيكا، وفي جامعة لوفان الكاثوليكية تحديدا، يشمل تقرير تقييم الأساتذة الباحثين المعتمد خلال الترقيات ملفا خاصا بالتثمين البيداغوجي، يدعو الأساتذة المعنيين إلى إبراز مشروعهم البيداغوجي، وممارساتهم المتعلقة بتقييم الطلبة، والابتكارات البيداغوجية التي يكونون قد ساهموا فيها.

وفي كندا، يولى اهتمام أكبر للمعيار البيداغوجي. ففي جامعة مونتريال (Montréal)، يجب أن يشمل الملف الذي يقدمه كل أستاذ باحث نظرية أو تفكيرا شخصيا حول الممارسة البيداغوجية يبرز فعاليتها ومداها. وفي هذه الجامعة، يشكل تقييم الأساتذة الذي يخضع لمسطرة صارمة ومقننة، عنصرا حاسما في التقييم القانوني للأساتذة الباحثين.

ومن ناحية أخرى، يشكل تقييم الطلبة للأساتذة في بعض البلدان عنصرا مهما في التقييم الشمولي للأساتذة الباحثين. وفي هذا السياق، تعتبر آلية الاستطلاعات من نوع: رأي الطلاب في التدريس Student Opinion of Teaching أو تقييم الطلاب للتدريس Student Evaluation of Teaching أو تقدير التدريس Percepetion of Teaching. من الأدوات المنهجية ذات الاستعمال الواسع داخل البلدان الأنجلوساكسونية.

ففي فرنسا مثلا، صار تقييم التدريس من قبل الطلبة إجباريا منذ سنهِ قرار 9 أبريل 1997 (كما تم تتميمه في أبريل 2002 وفي غشت 2011 وفي يناير 2014). ويهدف هذا التقييم الى تيسير الحوار بين الفرق البيداغوجية والطلبة وممثلي القطاع الخاص[16].

أما ما يخص تقييم البحث، فإن مقياس النشر في مجلات معترف بها على الصعيد الدولي (المجلات المحكمة) هو المقياس المعمول به على نطاق واسع. وتعتبر البيبليومرية (bibliométrie)، كذلك، مبدأ مكتسبا في تقييم البحث، وذلك على الرغم من الانتقادات الموجهة لهذه التقنية[17].

» 4. الأساتذة الباحثون: عماد نجاح الإصلاح

رغم وجود أدبيات كثيرة حول مهنة التدريس وتطورها في العديد من البلدان التي تعرف إصلاحات تربوية، فإن عددا قليلا من الدراسات هي التي تناولت الأساتذة الجامعيين ومهنة الأستاذ الباحث في المغرب. هذا في الوقت الذي تواجه فيه هذه الهيئة متطلبات مهنية جديدة في كل الأنظمة الجامعية. ومع الإصلاحات التي عرفتها الجامعات وأنظمة التكوين في العديد من البلدان، أصبحت إعادة تحديد مهام الأستاذ(ة) الباحث(ة)، والتحول من الانتماء إلى تخصص دراسي إلى الانتماء إلى مهنة موضوعا راهنا.

إن نجاح كل إصلاح يتوقف بالضرورة، على تعبئة فاعليه، وانخراطهم فيه. فعلى مستوى الجامعة، من البديهي أن هيئة الأساتذة الباحثين هي حجر الزاوية في تطبيق الإصلاحات. لكن، وبشكل مفارق، لم تدرس هذه الهيئة بما فيه الكفاية. فقد اصطدمت الدراسات القليلة التي انصبت على هؤلاء الفاعلين بعدة صعوبات. وهناك أسباب عديدة تفسر مقاومة هذا الوسط لكل دراسة يكون موضوعا لها، كوضع الباحث الذي يدرس الجماعة التي ينتمي

15. Op. cit

16. قرار بتاريخ 22 يناير 2014 يحدد الإطار الوطني للتكوينات المؤدية الى الدبلومات الوطنية، إجازة، إجازة مهنية وماستر

17. « Le recrutement, le déroulement de carrière et la formation des enseignants-chercheurs », op.cit. p.85

إليها، وممانعة الهيئة للتعاطي لمثل هذا التمرين[18]. لكن هذه الإكراهات ليست خاصة بالمغرب، ولا بهيئة الأساتذة الباحثين[19].

ومع ذلك، فرغم تلك الصعوبات، لا يمكن أن نستغني عن دراسة هذه الهيئة المهنية وتحليلها. ذلك أن السياسة العمومية التي لا تأخذ في الاعتبار منطق الفاعلين واستراتيجيتهم، وإكراهاتهم، ووضعيتهم الاجتماعية والاقتصادية، وانتظاراتهم، ستجد صعوبة في الاستجابة لمقتضيات إصلاحية وفعالة.

وعلاوة على ذلك، عرفت الجامعة في السنوات الأخيرة تحولات كبيرة، أثرت بشكل مباشر في المهنة الجامعية. ومن جملة تلك التحولات: تدهور نسبة التأطير نتيجة تزايد أعداد الطلبة، وبالتالي، تدهور شروط التدريس والعمل، وشح التوظيفات، واللجوء إلى «حلول» جديدة كالاعتماد على الأساتذة الزائرين والمتعاقدين، وطلبة الدكتوراه المتعاقدين، والدكاترة الموظفين، وتحول الانتظارات إزاء التعليم العالي والانتشار الجغرافي للجامعات، وتأثير بل ومنافسة التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال للأستاذ في نشر المعارف العلمية، وتدويل البحث العلمي... كل هذه التغيرات تطرح تحديات جديدة أمام البنية التقليدية للسلطة الجامعية[20].

ويبدو أن هيئة الأساتذة الباحثين غير مرتاحة لهذه التغيرات. لقد أظهرت دراسة أنجزها الشرقاوي[21] أن أساتذة العلوم الإنسانية والاجتماعية يعانون من ضيق وقلق كبيرين. إن التصورات الاجتماعية السائدة عن المهنة لدى أغلبية هؤلاء الأساتذة تصورات سلبية. كما عبرت الأغلبية الساحقة منهم عن عدم اهتمامهم بالجامعة وذلك بشكل يدعو إلى القلق: (مستوى عال جدا من عدم الرضا، الرغبة في مغادرة التعليم العالي، الموافقة على عملية جديدة للمغادرة الطوعية...). ومن البديهي أن هذه الوضعية تؤثر سلبا في الأداء البيداغوجي للأساتذة الباحثين، وفي إنتاجيتهم العلمية.

إن الأساتذة الجامعيين هم الفاعلون الرئيسيون في الإصلاحات. لقد أخذت أدوارهم ومهامهم تعرف تحولات عميقة في أنظمة التعليم العالي عبر العالم. كما أدت مقتضيات التغيير إلى ظهور مهام جديدة تتجاوز تدريس مادة أو مواد معينة، لأن المفترض في الأساتذة الجامعيين هو أن يساهموا جماعة في تنمية البلاد وفي الجهة التي ينتمون إليها، وفي سياسة تحسين قابلية تشغيل المتخرجين من الجامعة، وبناء المواطنة، وذلك من أجل العمل، في نهاية المطاف، على ظهور مجتمع العدل والإنصاف المدعوم باقتصاد يقوم على المعرفة.

18. Rahma Bourqia, Vers une sociologie de l'université marocaine, Al-Madrassa Al-Maghribiya, n°2, décembre 2009

19. Pierre Bourdieu a rencontré les mêmes difficultés en étudiant le monde universitaire. Cf, Homo academicus, Paris, Ed. de Minuit, 1984.

20. Jürgen Enders et Christine Musselin, Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXIe siècle, OCDE, 2008.

21. Mohamed Cherkaoui, Crise de l'université. Le nouvel esprit académique et la sécularisation de la production intellectuelle, Librairie Droz, 2011

الفصل التاسع.
رهانات وتحديات لاكتساب الفعالية والنجاعة

يسعى التعليم العالي إلى الارتقاء بالفرد وتكوين الكفاءات وإنتاج المعرفة ونشرها. فهو عماد أساسي من أجل تكوين الموارد البشرية الضرورية لخلق الثروات المادية واللامادية. وكما يتبين من دراسات عديدة، فإنه يساهم في النمو الاقتصادي وفي التنمية. ويشكل التكوين والبحث والابتكار في التعليم العالي أسس مجتمع المعرفة بالمغرب. فهو مطالب اليوم، بإعادة تحديد وظيفته عبر العودة إلى نموذج ضمان الجودة من أجل إنجاز مهامه العليا كاملة، في إطار الرؤية الاستراتيجية 2015-2030.

ويبرز هذا التقييم بالأساس عدم استمرارية الإصلاحات المنجزة سابقا وعدم اكتمالها، رغم العديد من مظاهر التقدم التي تم ترصيدها. وهنا يطرح السؤال المشروع: ألن يلقى تطبيق الإصلاح المنصوص عليه في الرؤية، نفس المصير في أفق سنة 2030؟ لتفادي هذا التهديد الذي يمس صيرورة الرؤية، سيكون من اللازم الإحاطة بالرهانات والتحديات الرئيسية التي يتعين مواجهتها للنجاح في تطبيق هذه الأخيرة، وفق الروح المؤسسة لها، والمتمثلة في:

- كون التعليم رافعة للتنمية البشرية المستدامة؛

- الانخراط في مجتمع المعرفة.

1. رهانات التعليم العالي

يتمثل الرهان الأول للتعليم العالي في نجاح الإصلاحات التي ستجعل منه في المستقبل رافعة لتنمية البلاد. ولتحقيق ذلك، يجب على الجامعات أن تفوز برهان تمفصل ثلاثة مقتضيات تجسد الرهانات الأساسية وهي:

- جعل الجامعة فضاء يزود الطلبة بالمؤهلات والقدرات الفكرية والمهنية الضرورية التي يحتاجون إليها في حياتهم النشيطة. وكل غياب لهذا المقتضى، سيجعل من الجامعة آلة لتفريخ الهدر على مستوى الرأسمال البشري.

- اعتبارها رافعة لتنمية البلاد، عبر تكوين كفاءات جيدة وإنتاج المعرفة والدراية. ففي غياب هذه التنمية، تتعمق الفوارق الاجتماعية، وتحتل الثقافة والمعرفة حيزا هامشيا داخل المجتمع، مما يؤثر سلبا على البلاد، وطنيا ودوليا.

- الالتزام بمعايير الجودة وبضوابط تعليم عال فعال وناجع في سياق العولمة وتدويل التربية.

وبالفعل، فإن تدويل التعليم العالي – الذي تشهد عليه المنافسة العالمية لجلب أفضل الطلبة، وكذلك الترتيب الدولي للجامعات – يجعل الجامعات المغربية أمام اختبار إعلامي غير مسبوق، لأنه يذكره بمرتبته الحالية، ويفرض عليه اتباع المعايير الدولية للجودة، إذا أصبحت هذه الضوابط وإجراءاتها على مستوى التكوين العالي، خاضعة لأنظمة الاعتماد ولمقاييس الجودة المحددة من طرف التقييمات، وأيضا لفهرسة الإنتاج العلمي. لقد أصبحت هذه المقتضيات بمثابة مرجعيات، يتعين على مختلف مكونات التعليم العالي المغربي الخضوع لها.

وأمام متطلبات تطوير تعليم عال قائم على الجودة، ينبغي أن يوجه هذا الأخير من طرف مبادئ الإنصاف وتكافؤ الفرص، من أجل الحفاظ على وضعه كخدمة عمومية للجودة، في متناول جميع الحاصلين على البكالوريا. فمن اللازم أن يضمن للطلبة تكوينا يؤهلهم ويجعلهم أكفاء ومواطنين منخرطين في دينامية تنمية البلاد. ويتحمل التعليم العالي مسؤولية أساسية في إنتاج الكفاءات والعلماء والمعرفة.

لقد فرضت التكنولوجيات أنماطا جديدة للتدريس وللممارسة البحث. فالتكوينات وهندستها تعبر عن مهام التعليم العالي وعن توجهاته. وفي هذا الإطار، يمكن التمييز بين تصورين للدور الموكول للجامعة وهما:

- تصور ثقافي وإنساني، تقدم الجامعة للطلبة بمقتضاه تكوينا ينمي الثقافة العامة. ويتعلق الأمر بتزويدهم بقدرة فعلية على التفكير والتحليل، بغرض الاستعمال الجيد لقدراتهم الذهنية. ويستند هذا التصور على وظيفة أولى للجامعة، والتي تتمثل في نقل المعارف الأكاديمية.

- تصور مهني في المقام الأول. وهو يسعى حاليا إلى الهيمنة بفعل اقتصاد السوق والليبرالية الجديدة، وأيضا بفعل الطلب الاجتماعي الصادر عن الأسر والطلبة الشباب. لذلك، تتمثل وظيفة الجامعة أولا، في تهييء الطلبة للمهن وتطوير كفاياتهم ليصبحوا منتجين.

وفي الواقع، فإن الأمر لا يتعلق بتفضيل تصور على آخر، بل بالإقرار بتوافقهما من أجل السماح للتعليم العالي المغربي بربح الرهان القاضي بتكوين موارد بشرية، مع تزويد أصحابها بالمؤهلات التي تمكنهم من التعبئة الشاملة لمعارفهم، سواء في وضعيات مهنية أو في حياتهم الخاصة.

» 2. تحديات يواجهها التعليم العالي

تتجلى جودة التعليم العالي في تماسكه وحكامته، وفي تدبير الجامعات، وفي نظامه البيداغوجي، وتشكله الجديد الذي يسمح بعرض تكوين جيد على جميع الطلبة الراغبين في ذلك، كما يقتضي المهننة وتقدير المدرسين. وقد سجل هذا التقرير، عبر مساءلته لهذه الأبعاد، العديد من مظاهر العجز التي تحد من حماس الإصلاحات بالجامعة، خصوصا في نظام الولوج المفتوح، والتي تعرقل نجاح توصيات الرؤية الاستراتيجية. وبالفعل، فإلى جانب هذه المظاهر، هناك تحديات يتعين مواجهتها لجعل التعليم العالي رافعة للتنمية لمغرب الغد.

» 1.2. إقرار تجانس التعليم العالي

يعتبر تجانس التعليم العالي تحديا آخر بالنظر إلى تاريخ هذا التعليم منذ الاستقلال وإكراهاته البنيوية. ألا يستدعي تعدد مكوناته إقرارا للتجانس والوحدة، من أجل الحفاظ على التنوع في مجال التكوين باعتباره ظاهرة غنية، وتجاوز الاشتغال بشكل منعزل؟ يمكن لجسور قوية ومقننة، أن تشكل آلية مفضلة للتمفصل بين هذه المكونات. فوجودها ضروري بين التكوين المهني بعد البكالوريا والجامعة، من أجل تمكين الطلبة من الاستفادة، إذا رغبوا في ذلك، من الإمكانيات الفعلية للانتقال بين مكونات التعليم العالي المذكورة.

إن توحيد مكونات المنظومة يعتبر هدفا استراتيجيا. ألا يعتبر تجميع أو ضم مؤسسات التعليم العالي الى الجامعات، أو حتى جامعات متخصصة ؟ من أجل بلوغ هذا الهدف يمكن تفعيل هذا التجميع بطرق متعددة وعلى مراحل مختلفة. فمن شأن ذلك تجاوز وضعية ‹‹البلقنة›› الحالية التي لاتخدم بأي حال من الأحوال الجهوية المتقدمة المنشودة[1].

وقد أوصت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 بتطوير وتدعيم التوجيه والجسور التي تشكل آلية مميزة للتمفصل بين هذه المكونات[2]. وللاستجابة لهذه التوصيات، يتعين اتباع مسار يسمح ببناء المزيد من الجسور وفق تصور يقر بالتنوع داخل الوحدة. ولا يمكن رفع تحدي تماسك نظام التعليم العالي، بدون مراجعة المكون الملازم له، أي التراتبية القائمة بين نظام الولوج المحدود ونظام الولوج المفتوح، والتي تجعل من هذا الأخير مكونا متخلفا يجسد الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة وضعف الجودة رغم ثقله الكمي.

» 2.2. إقرار حكامة استباقية وقائمة على المساءلة

أظهر التقييم أن السياسة العمومية استُنفذَت على مستوى تعبئة طاقات التعليم العالي. وهو ما يستدعي مساءلة الحكامة الشاملة لنظام هذا الأخير بارتباط مع حكامة الجامعات، علما بأن الحكامة تشكل أساس سير التعليم العالي.

وغني عن البيان، أن أنظمة التعليم العالي عبر العالم، عرفت جميعها تغيرات عميقة. فالحكامة القائمة على التمركز المفرط وعلى التعليمات، تضعف تعبئة الجامعات وتشكل عائقا أمام المحاسبة التي يجب أن تطبق تدريجيا في كل مستويات المنظومة. ألا يتعين في هذه الحالة مراجعة دور الدولة في سياق استقلالية الجامعة؟ وكيف يمكن رفع تحدي هذا التعريف الجديد للأدوار والمهام؟ ذلك أن الاستقلالية تقتضي بأن تقوم الدولة ببلورة السياسة العامة للتعليم العالي وإقرار المبدإ الناظم للضبط والتشريع والتقييم والتمويل، متلازمة مع « استقلالية » الجامعة مع « المساءلة » الصريحة والمؤطرة. ألا يستجيب هذا التصور لمبادئ إقرار الحكامة الجيدة والمحاسبة التي جاء بها الدستور؟ تبعا لهذا التصور فإن « المراقبة القبلية » ستفسح المجال « للمراقبة المواكبة » شريطة توافر الشروط التدبيرية الضرورية من قبل الجامعة[3].

وبالإضافة إلى ذلك، وانسجاما مع الهدف بجعل قطاع التعليم العالي «قطاعا منتجا» عوض «قطاع اجتماعي»، وباعتبار استقلالية الجامعة، ألم يحن الوقت لتجاوز الطابع الإداري الممنوح للجامعة كمؤسسة عمومية لاعتبارها رسميا ذات طابع ‹‹علمي وتقني›› على سبيل المثال؟

من الواجب حل مشكل الهيكلة الإدارية من طرف وزارتي المالية والتعليم العالي، لأن جدوى التقييم المؤسسي للحكامة، يستوجب، قبل كل شيء، التوفر على هيكلة تحدد مهام كل وحدة إدارية ومسؤوليات الأشخاص.

إن التحدي بالنسبة للدولة يتمثل في القيام بمهامها، مع الاحترام التام لاستقلالية الجامعة ولمحاسبتها. لهذا، ألن تكون القيادة عن طريق التعاقد المتطابق مع مؤشرات التتبع، هي الأداة الملائمة؟ إن بإمكان هذا النمط من القيادة أن يضفي الحماس على ممارسة التوقعات، بحيث تتطور رئاسة الجامعة باتجاه «التدبير الاستراتيجي» للجامعة، مع إقرار مشروع منسجم للتنمية.

1. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2018)، مشروع تقرير حول الحكامة الترابية لمنظومة التربية والتكوين في أفق الجهوية المتقدمة.
2. الرافعة 5، الإجراء 15؛ والرافعة 11، الإجراء 66.
3. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2018)، مشروع تقرير حول الحكامة الترابية لمنظومة التربية والتكوين في أفق الجهوية المتقدمة.

إن استقلالية الجامعة تواجه إذن تحدي وضع آليات المحاسبة، من أجل مردودية أفضل. ويتطلب الانتقال إلى استقلالية الجامعة، مواكبة الوصاية عبر نقل الكفاءات والممتلكات، مع إقرار آليات لضمان النجاح، وقابلة للاستمرار. لذلك، فإن التحدي بالنسبة للجامعة، يتجلى في التمفصل الحاصل بين الاستقلالية الخاضعة للمحاسبة وحرية تصور سياستها الجهوية.

كما يمكن أن تكون الاستقلالية مرادفة لحرية الجامعة في استقبال الطلبة من أي جهة، بحسب اختياراتهم. وبالتالي، هل سيكون من اللازم الحفاظ على الخريطة الجامعية التي تفرض على الطالب التسجيل في المؤسسة ذات الولوج المفتوح، المحددة على مستوى جهته أو حتى مدينته؟ ألا تحد هذه الخريطة من حركة الطالب وتعمل على تكريس العزلة الجامعية الجهوية؟

كما ينبغي على الجامعة الخاصة أن تخضع للمحاسبة أكثر، بوصفها مكونا لا غنى عنه داخل نظام التعليم العالي. فالأمر يتعلق أساسا بالنزاهة المالية وبالمسؤولية الاجتماعية. فهل بإمكان القطاع الوصي كناظم، التملص من إخضاعها لنفس متطلبات وإلزامات المساءلة التي تخضع لها الجامعة العمومية؟

» 3.2. العمل على تثمين جودة التكوينات في نظام الولوج المفتوح

لقد كشف هذا التقييم عن الهدر، خصوصا في الفصول الأولى بالجامعة، وبين النقص الواضح في مستوى المسجلين الجدد. وهو ما يثير السؤال المقلق التالي: هل نحن مطالبون بالتضحية في هذه الفترة الممتدة إلى سنة 2030، بأجيال داخل الجامعة، تفتقر إلى المؤهلات المطلوبة؟ إن الجواب عن هذا السؤال يضعنا أمام تحدي ربط سلك الإجازة في التعليم العالي بالسلك الثانوي التأهيلي في التعليم المدرسي، ويدفعنا إلى طرح الأسئلة التالية:

أ) هل يتعين أن يكون الإصلاح متواصلا من الثانوية إلى الجامعة؟

لقد مكن هذا التقييم من وضع السياسة العمومية أمام تحدي العجز الحاصل في السلك الثانوي التأهيلي بالتعليم المدرسي، والذي ينتقل إلى التعليم العالي. فكيف يمكن تحقيق نجاح الإصلاح دون إنجاز إصلاحات متواصلة في السلك الثانوي التأهيلي؟ وكما هو معلوم، فإن ماهية الرؤية نفسها، قامت على رسم المعالم الاستراتيجية لإصلاح شامل، لتحقيق الجودة داخل جميع الأسلاك. فمسار التلميذ(ة) من الثانوي إلى الجامعة، يستدعي إصلاح برامج التعليم الثانوي ودعم الكفايات اللغوية والتوجيه وفق المكتسبات السابقة.

ب) وماذا عن المستوى المطلوب بالنسبة للمسجلين الجدد في الجامعة؟

يتحدد البديل على مستوى التعليم العالي، في الدعم المكثف للطلبة عن طريق تأهيل المسجلين الجدد في الجامعة. فالعجز اللغوي يعمق هذا النقص في التأهيل الذي تراكم داخل مستويات التكوين بالتعليم الثانوي والعالي.

وبالتالي، ألا تستدعي التجربة الناجحة بمراكز اللغات داخل الجامعات وقفة تأملية؟ فهذه المراكز تهيئ الطلبة لاجتياز اختبار التموقع اللغوي، لكن هل يكفي هذا الاختبار وحده لتجاوز نقص الكفايات بالتعليم الثانوي؟ سيكون الجواب بالسلب طبعا. فمن اللازم القيام، على المدى المتوسط والطويل، بإدراج اختبار معرفي للحصول على أفضل توجيه، على غرار اختبار التقييم المدرسي (SAT) في النموذج الأمريكي.

ج) هل يعتبر التوجيه التدريجي آلية تحد من الهدر وتحافظ على جودة التعلم؟

إذا كان التوجيه التدريجي غير قائم، فهل يتعين علينا انتظار تحسين جودة التعلم، وبالتالي تحسين المردودية الداخلية؟ من اللازم أن يكون هذا التوجيه بمثابة مبدإ لنجاح نظام إجازة-ماستر-دكتوراه، ليس بالنظر إلى تعقده، بل بالنظر إلى الفرص التي يمنحها للطالب، من أجل التعرف على التكوين المناسب الذي يستجيب لمشروعه الأكاديمي والمهني. فالأمر لا يتعلق بتوجيه محدود أو أساسي، لأنه تدريجي خلال المسار الأكاديمي للطالب برمته، بغرض ضبط هذا المسار وملاءمته مع قدراته واستعداداته. وعلى النهج نفسه، يعتمد هذا التوجيه على الجسور التي يفترض بأنها قائمة بين التعليم الثانوي والتكوين المهني والتعليم العالي، من أجل تيسير الانتقال، وترصيد المعارف المكتسبة.

» 4.2. إتمام إصلاح نظام إجازة-ماستر-دكتوراه عبر إنجاز أساسياته

يبين هذا التقييم بوضوح بأنه لم يعد من المطلوب إعادة النظر في نظام الإجازة-الماستر-الدكتوراه، بل يتعين تدعيمه والعودة إلى فلسفته وضمان استمراريته لإتمام الإصلاح، لأن ذلك هو الهدف الاستراتيجي للرؤية[4]. ولن يتم التمكن من نجاح الإصلاح بواسطة هذا النظام، إلا بإتمام أساسياته. فبدون نظام الوحدات القياسية والإطار الوطني للتأهيل والجسور والأنشطة خارج المنهاج والتقييم الذاتي، سيظل

4. التوصية 65 بالرافعة 10 والتوصية 127 بالرافعة 22.

النظـام هجينـا وناقصـا. وفضـلا عـن ذلـك، تعتـبر هـذه الأساسيات جواز المرور لترقى الجامعة المغربية إلى المستوى الـدولي، كـما هـو مأمـول مـن خـلال إدراج النظـام المذكـور. فهـي أيضـا ضروريـة لتدعيـم الحركيـة الوطنيـة والدوليـة للطلبـة، ولجلـب الطلبـة الأجانـب أيضـا.

أ) الانتقال إلى نظام الوحدات القياسية

ينبغـي إقـرار نظـام الوحـدات القياسـية مـن أجـل ترسـيخ نظـام إجازة-ماسـتر-دكتوراه، وفـق فلسـفته وهندسـته. فهـو مـرادف «لمفهـوم التكليـف بالعمـل» فيـما وراء «مفهـوم التعلـم» وحـده. فالمفهـوم الأول يحـرر مبـادرات الطالـب، لأنـه يحيـل عـلى أنشـطته «الفرديـة» و «الجماعيـة»، بـدل حصرهـا في مجـال التعليـم فقـط.

وإذا كان المغـرب قـد تبنـى هـذا النظـام: الإجازة-الماسـتر-دكتـوراه، فيجـب اسـتكماله بـإدراج الضوابـط الضروريـة والدوليـة لترسـيخه. فبـدون نظـام الوحـدات القياسـية سـيكون الاعـتراف بمـا اكتسـبه الطلبـة مـن وحـدات (الـدرس أو نشـاط يسـاوي عـددا مـن الوحـدات القياسـية)، وقابليـة تحويـل الشـهادات وحركيتهـم، مجـرد أمـاني في سـنة 2030.

ب) إطار مرجعي وطني للتأهيل

لمـاذا ظـل نظـام التعليـم بالمغـرب يعـاني إلى اليـوم مـن غيـاب إطـار مرجعـي وطنـي للتأهيـل؟ والحـال أن الأمـر يتعلـق بنجـاح نظـام إجازة-ماسـتر-دكتوراه، ومـن خـلال ذلـك، بنجـاح نظـام التأهيـل بالابتـدائي والثانـوي، بـل هـو أولويـة تسـمح بالتوفـر عـلى مرجـع صريـح للمعـارف والقـدرات والكفايـات، بالنسـبة لـكل مسـتوى تكوينـي[5] ويمكـن أن تشـكل التجـارب الأوربيـة، وتحديـدا الإطـار الأوربي للتأهيـل أو الأطـر الوطنيـة، مصـدرا ملهـما.

وبمـوازاة مـع ذلـك، فـإن المطلـوب هـو بلـورة قائمـة بتصنيـف مجـالات الدراسـة والتخصصـات في الجامعـات. والهـدف مـن ذلـك مـزدوج، فهـو يسـتدعى مـن جهـة توفـير المعلومـات الضروريـة للعمـوم حـول التوجـه العلمـي لمسـلك أو لبرنامـج تكوينـي، ومـن جهـة أخـرى ضبـط إنتـاج المعطيـات الإحصائيـة وترتيبهـا. ومـن بـين هـذه المعايـير نجـد الترتيـب الـدولي النموذجـي للتربيـة CITE المنجـز مـن طـرف اليونسـكو[6].

ج) تكريس الجسور ومدها

هـل مـن الممكـن بنـاء نظـام متجانـس وموحـد للتعليـم العـالي، بـدون جسـور بـين الجامعـات وبـين الجامعـة وتكويـن الأطـر والتكويـن المهنـي والنشـاط المهنـي أيضـا؟ فالجسـور لا تعنـي الانتقـال أحـادي الاتجـاه، بـل الانتقـال متعـدد الاتجاهـات.

وفي ضـوء ذلـك، فإنـه مـن الـلازم أن يكـون اعتـماد الوحـدات هـو أسـاس نظـام إجازة-ماسـتر-دكتوراه وليـس فقـط اعتـماد المسـالك. وبالفعـل، فبمجـرد اعتـماد الوحـدات ومـا يطابقهـا مـن وحـدات قياسـية، يمكـن بنـاء المسـلك انطلاقـا مـن الوحـدات المذكـورة. وهكـذا يكـون بإمـكان الطالـب تكويـن مجمـوع وحداتـه (الرئيسـية والثانويـة والاختياريـة) مـن هـذا المنطلـق. ويعنـي هـذا التصـور، عـدم الاقتصـار عـلى مفهـوم المؤسسـة داخـل الجامعـة، مـن أجـل تمكـين الطالـب مـن الاختيـار، ضمـن أفـق أوسـع، ومتعـدد التخصصـات، ومتجانـس.

د) الأنشـطة الموازيـة: مـن أجـل انخـراط أكـبر للطلبـة في الحيـاة الاجتماعيـة

هـل يسـاهم منطـق «التكليـف بالعمـل» الـذي يتوخـاه نظـام إجازة-ماسـتر-دكتوراه، في تطويـر الأسـاليب الحاليـة والوحيـدة «للتعلـم» في الجامعـة؟ فالمنطـق الجديـد يجـب أن يمتـد ليشـمل العمـل الشـخصي للطالـب والطالبـة مـن إعـداد للمشروع الفـردي والبحـث الببليوغـرافي، والتعليـم عـن بعـد، والمشـاركة في الحلقـات الدراسـية، والعمـل بالمكتبـة، والمشـاركة في المهرجانـات الفنيـة والثقافيـة والعـروض العلميـة والفنيـة والثقافيـة واسـتثمار قواعـد المعطيـات، والنشـاط الاجتماعـي المواطـن والمـشروع المقـاولاتي الـخ. بحيـث يصبـح كل ذلـك ملازمـا لمسـؤولية الطالـب والطالبـة لتصبـح الجامعـة فضـاء للحيـاة، تمكنـه مـن تعلـم المواطنـة ومـن الارتقـاء بذاتـه.

مـن هنـا تبـدو ضرورة انتقـال هـذه الأنشـطة مـن الوضـع الحـالي كأنشـطة موازيـة خـارج مـا هـو أكاديمـي، وتثمينهـا وإدماجهـا داخـل الحيـاة الجامعيـة وفي التكويـن. وغنـي عـن البيـان، أن المشـغلين يفضلـون أكـثر فأكـثر، الخريجـين المنفتحـين عـلى المجتمـع وعـلى العـالم؛ فالتكويـن الثقـافي والريـاضي يمنـح الطلبـة مؤهـلات خاصـة تسـمح لهـم بالتكيـف مـع الوسـط المهنـي مسـتقبلا[7].

بالتـوازي مـع تطويـر هـذه الأنشـطة داخـل الجامعـة، يسـتلزم الأمـر تعزيزهـا أيضـا في سـلكي التعليـم الثانـوي والإعـدادي

5. أنجـزت دراسـة مـن طـرف المؤسسـة الأوربيـة للتكويـن لفائـدة المغـرب، وكان عنـوان التقريـر هـو « الإطـار الوطنـي للإشـهاد في المغـرب»؛ وقـد صـدر في فبرايـر 2013. والحـال، أنـه لا يوجـد إلى حـد الآن، أي إطـار بالمغـرب عـلى هـذا المسـتوى.

6 . Institut de Statistiques de l'UNESCO, Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) : Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F), http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-fr.pdf

7 . Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations. Active Learning in Higher Education, 12(3), 203-215. doi:10.1177/1469787411415081. Voir aussi, Everson, H. T. & Millsap, R. E. (2005). Everyone Gains: Extracurricular Activities in High School and Higher SAT Scores. College Board Research Report 2005-2. New York: College Entrance Examination Board

تبعا لمبدإ التتابعية بين الثانوية والجامعة ‹3+3› المستهدف بهذا التقييم.

» 5.2. المطالبة بالتميز كيفما كان التخصص

يخضع نظام الولوج المفتوح للتراتبية التي تجعله في وضع نقيض لنظام الولوج المحدود، وتبخس من قيمته على مستوى جودة التكوينات ووزنها في سوق الشغل. لذلك، يعتبر الجمع بين التكوينات في المؤسسات ذات الأعداد المتزايدة للطلبة وبين الجودة، تحديا يتعين على الجامعات رفعه، ليكون التميز مبدأ قائما بالنسبة لجميع التخصصات.

عموما، يختزل التميز في الترتيب وفي المعايير المحددة من طرف بعض الأنظمة الجامعية، وتكون قابلة للتطبيق في بعض الأنظمة دون أخرى. وكما أكد مؤلفو عمل حديث العهد، فإنه من اللازم أن نأخذ بعين الاعتبار، التميز الاجتماعي والجماعي « الذي تتمفصل في إطاره مفاهيم الثروة المشتركة ودمقرطة المعرفة والتحرر الفردي والجماعي»[8]، وهو ما أقرته الرؤية الاستراتيجية أيضا. فالأمر يتعلق « بارتقاء عوامل التميز الاجتماعي والجماعي الذي يكمل التميز النخبوي»[9].

ومعلوم أن نظام الولوج المحدود يستحوذ على التميز في التعليم العالي، بفضل مباريات ولوج مؤسساته. وهو ما يتعين الحفاظ عليه، مع الرفع من جودة نظام الولوج المفتوح. فلا ينبغي أن يقتصر التميز على مكون واحد للمنظومة، يقوم بانتقاء الأفضل، ويتوفر على موارد أكثر، ويجلب عددا محدودا من الطلبة، بل يجب أن يهم جميع تخصصات الحقل الجامعي. ويمكن لنظام الولوج المفتوح أن يحصل على الجودة من خلال تكوينه وطرق التدريس المبتكرة في إطاره، مما يسمح ببروز التميز الذي يطالب به المجتمع وسوق الشغل.

وبالفعل، فإن المقررات الجامعية لكل تخصص تشمل، في العديد من البلدان المتقدمة، عددا معينا من المستلزمات مثل: « التركيز على المعرفة العالمة، وعلى الحاجيات المهنية، وعلى تنمية مهنية خريجي المستقبل، والتركيز أيضا على الرهانات الثقافية والاجتماعية»[10]. ولذلك فالتكوينات القائمة على الجودة، تمنح الشرعية للتنافسية، وتضمن تكافؤ الفرص لتحقيق التميز، ولكي تمنح الأولوية للاستحقاق.

» 6.2. اعتبار التكنولوجيا الرقمية رافعة للتحول الكبير بالجامعات

أ) أي مخطط رقمي للتعليم العالي؟

كما يظهر من خلال هذا التقرير التقييمي، فإن الجامعة لا تتموقع في طليعة الثورة الرقمية، رغم المجهودات المبذولة لرقمنتها، وإقرار محيط رقمي وبيداغوجي بفضل بعض التجارب المبتكرة لتصميم تكوينات مفتوحة للجميع عبر الإنترنت... كما يبين التقرير أن تحدي الرقمنة يبقى قائما، وجعله رافعة للتحول الكبير، يظل ضعيفا في غياب مخطط رقمي للمنظومة.

وهذا يدفعنا إلى التساؤل: ألا يتعين على هذا النظام وضع خطة رقمية واسعة في أفق 2030، كي لا يبقى على هامش التقدم المتسارع في هذا المجال؟

لقد أصبحت التكنولوجيا الرقمية منتشرة في عدة ميادين، على مستوى الحكامة، وبفضل مختلف التطبيقات في القيادة، اعتمادا على قاعدة للبيانات موثوق بها، وفي تدبير أعداد الطلبة بأدوات موحدة وممعيرة، وتدبير طاقة الاستقبال من أجل ترشيد البنية التحتية، واستعمالات الزمن، والمحيط الرقمي، والروابط مع الخريجين القدامى...

وعلى المستوى البيداغوجي، بإمكان الجامعات رفع تحدي الزيادة المتواترة لأعداد الطلبة، بفضل التكنولوجيا الرقمية وبلورة وإنجاز دروس مفتوحة عبر الإنترنيت، وضمان تأطير واحتضان الطلبة، وابتكار التعليم عن بعد (الأساسي والمستمر). ويتمثل التحدي في جعل التكنولوجيا الرقمية رافعة من أجل دمقرطة التعليم العالي، كما هو مأمول في الرؤية الاستراتيجية. ومما لا شك فيه، أن ذلك سيساهم في التخفيف من عبء الزيادة المذكورة وتأثيرها السلبي على الجودة، عبر عرض تكوينات مختلطة (حضوريا أو على الإنترنيت)، ووضع إجراءات لاستيفاء الدروس أو المضامين البيداغوجية، عن طريق مصلحة بيداغوجية تضعها المؤسسة رهن إشارة الطلبة.

وهكذا، ستعمل هذه التكنولوجيا الرقمية على إدخال تحول عميق بالتعليم العالي، مما سيكون له تأثير فعلي على النموذج التنظيمي والبيداغوجي والاقتصادي. فإذا كانت التكنولوجيا الرقمية رافعة بمنح قيمة للتعليم العالي، فإنه يتعين على الجامعة من خلال التكوين والبحث العلمي والابتكار، أن تكون مجالا طليعيا للتطور الرقمي بالبلاد.

8 . Jean-Marie De Ketele, Bernard Hugonnier, Philippe Parmentier, Laurent Cosnefroy (dir.), Quelle excellence pour l›enseignement supérieur ?, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2016

9. المرجع السابق، ص. 12.

10. المرجع نفسه.

ب) أي كفاءات من أجل المستقبل؟

ومن بين التحديات الخارجية الرئيسية التي يواجهها نظام التعليم العالي، نجد المطالبة بإدماج الخريجين داخل الحياة النشيطة. فالذكاء الاصطناعي، وتطور الإنترنيت، والبرامج المتداولة بهذا الأخير، وظهور أدوات تكنولوجية جديدة، ستسمح جميعها للثورة الرقمية بإدخال تغييرات جذرية على التشغيل وعلى المهن، في أفق العقود القادمة. ذلك أن اقتصاد المعرفة الذي يعبئ المعلومة والتكنولوجيا الرقمية والمعرفة، يضع هذا النظام أمام تحد كبير. فما الذي ينبغي تدريسه بالجامعة؟ وكيف نلائم بين تكوينات نظام التعليم العالي وتطور المهن؟

ينبغي إذن، دفع نظام التكوين إلى التفكير في صيرورة ووجاهة التكوينات القائمة والوضع الذي يجب أن تتخذه داخل المحيط الاقتصادي والاجتماعي والمعلوماتي المتطور باستمرار، وسوق الشغل التي تخضع لتقلبات الاقتصاد العالمي.

وحسب المؤتمر الاقتصادي العالمي[11]، فإن أكثر من ثلث الكفاءات الأساسية المطلوبة في أغلب المهن، من الآن إلى سنة 2020، لا تعتبر جوهرية في الميدان الحالي للشغل.

وبما أن المعارف والتكنولوجيات يمكن أن تصبح متجاوزة في مدة وجيزة، وبما أن المهام مقبلة على أن تصبح آلية، فإن الكفاءات البشرية المطلوبة من طرف السوق والمجتمع ستتغير باستمرار[12].

وغني عن البيان، أن الذكاء الاصطناعي قادر على تعويض العديد من المهام الروتينية. وفي هذه الحالة، ما هي القدرات التي لا يمكن أن تخضع للتقنين « الألغوريتمي»؟ إن الأمر يتعلق بكفايات تمنح للحاصلين عليها القدرة على الإبداع واتخاذ القرار في اللحظات الحاسمة[13]، وبصيغة أخرى، بكفايات عرضانية منحصرة في ثلاثة مجالات[14] وهي: « كفايات التعلم (عبر الانتقاء والمعالجة الفعالة للمعلومة المتوافرة، ‹تعلم التعلم›)، كفايات الابتكار والإبداع، وكفايات التعاون».

هل معنى هذا أن الذكاء الاجتماعي (العمل الاجتماعي داخل جماعة أو فريق) سيختفي؟ ستكون الكفايات الناعمة soft kills دوما كفايات مطلوبة، ويتعين تطويرها من أجل التهيؤ للمستقبل، كما أكد المعهد من أجل المستقبل (IFTF)[15]. وحسب دراسة أجريت في 15 بلدا على أكثر من 13 مليون مستخدم، تعتبر الكفايات الناعمة كفايات ضرورية للتميز[16].

ومن جانب آخر، فإن البلاد في حاجة إلى كفاءات منفتحة وقادرة على فهم العالم المحيط بها، نظرا للتغيرات الحاصلة جراء انفتاح المجتمعات بتأثير من العولمة وتعقد الظواهر. وهو ما يستدعي إدراج «الإنسانيات» والعلوم الاجتماعية في كل التكوينات.

كما تواجه الجامعة المغربية تحدي اليقظة إزاء آفاق تطور المهن وإدماج الاتجاهات الكبرى المرتسمة على مستوى طلبات الشغل. وتبين مختلف الدراسات، بأن التقدم التكنولوجي والعولمة والتغيرات الديمغرافية والاتجاهات السوسيو-اقتصادية والجيو-سياسية، ستكون عوامل حاسمة بالنسبة للصيغة التي سيتخذها الشغل مستقبلا. فإعادة صياغة بنية المهن في العالم، أدت إلى تحويل الشغل في جميع أبعاده: في فضائه وأنماطه وطبيعته وحاجاته للكفاءات.

» 7.2. سياسة عمومية واضحة اتجاه الموارد البشرية

توصي الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 [17] بـ «العمل في الأمد القصير على و ضع برنامج عمل يهدف إلى توظيف وتكوين 15000 أستاذ باحث في أفق 2030 ، من أجل الاستجابة لحاجيات بنيات البحث من الأطر سواء لتعويض تلك التي ستغادر المنظومة، أو لتوفير الأطر للشعب ذات الأولوية».

وفي مقابل ذلك لا يبدو أن السياسة العمومية تتسم بالوضوح والانسجام والاستباقية من أجل تعزيز الرأسمال البشري الجامعي واستدامته في المستقبل. وتُستشف هذه النواقص من خلال أربعة مؤشرات على الأقل: 1) التراجع المستمر للتأطير البيداغوجي بعد إصلاح 2000 وحتى بعيد الشروع في تطبيق الرؤية الاستراتيجية 2014، 2) انعكاس هرمي السن والإطار الخاص بهيئة التدريس خلال عشرية ونصف، 3) تدني نسبة المناصفة بالرغم من التحسن الطفيف، 4) عدم انسجام المبادرات العمومية مع أهداف ومقاصد الإصلاح. ولعل خير دليل إطلاق مبادرة المغادرة

11. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. 2016.

12. Future skills and training. A practical resource to help identify future skills and training. The Australian Industry and Skills Committee. 2017

13. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future WorkSkills2020. 2011.

14. OCDE [2009], K. Ananiadou et M. Claro, Les compétences du XXIème siècle définies par l'OCDE http://www.oecd-ilibrary.org/content/workingpaper/218525261154?site=fr

15. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future WorkSkills2020. 2011.

16. The Future of Jobs:Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. World Economic Forum. 2017

17. توصي الرؤية الاستراتيجية بخلق 15000 منصب أستاذ باحث في أفق 2030 ، من أجل الاستجابة لحاجيات بنيات البحث من الأطر سواء لتعويض تلك التي ستغادر المنظومة، أو لتحفيز البحث في المجالات ذات الأولوية، رغم كون هذه الموارد ستعزز الطاقة الأكاديمية والبيداغوجية للمؤسسات.

الطوعية سنة 2005، يعني حوالي 4 سنوات بعد تطبيق الميثاق، وكذا مبادرة تحويل المناصب المالية للإداريين الحاصلين على الدكتوراه إلى مناصب أساتذة باحثين، وأخيرا مبادرة تشغيل طلبة الدكتوراه بالتعاقد كمدرسين بالجامعة مع انطلاق الرؤية الاستراتيجية.

جدول *13*. المناصب المالية بين سنتي *2015* و*2018*

الطلبة	2015	2016	2017	2018
المناصب المالية المحدثة	500	500	400	700
مناصب التحويل الخاصة بالموظفين الدكاترة	500	530	800	700
المناصب المخصصة للتعاقد مع الطلبة الدكاترة	300	300	300	300

المصدر: عرض السيد وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أمام الجمعية العمومية للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي *16* يوليوز *2018*

وحيث إن المبادرتين الأخيرتين أضحتا تشكلان محور «السياسة» العمومية فيما يخص الموارد البشرية بالجامعة، يبقى السؤال المطروح هل تشكل هاتان المبادرتان الآلية الجديدة للسياسة العمومية لأجل تعزيز الموارد البشرية الأكاديمية بالجامعة؟ وإن كان الأمر كذلك، ألا يُفترض مباشرة تقييم موضوعي لهاتين المبادرتين؟

سيمكن هذا التقييم من: 1) تحديد مدى وجود سياسة فعلية فيما يخص الموارد البشرية، 2) وجاهتها في تحقيق أهداف الرؤية، 3) مدى تأثير هاتين المبادرتين على دعم الموارد البشرية الأكاديمية بالجامعة، 4) كفايات هذه الموارد إن على المستوى البيداغوجي أو العلمي، 5) تشبيب الجسم الأكاديمي الجامعي، 6) مدى تأثير هاتين المبادرتين على التأطير الإداري داخل الجامعة، 7) علاقتهما بتثبيت وتوطين الموارد البشرية محليا، 8) وتأثيرهما على حركية ورابطة القرابة للموارد البشرية.

» 8.2. الارتقاء بالمساءلة الأكاديمية وتثمين هيئة التدريس من خلال نمط التوظيف والتقييم الذاتي

ألحت الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 [18] على أهمية هيئة التدريس بوصفها ركيزة لإقرار جودة التعليم، مع أخذ التحولات الجارية على مستوى المهن بعين الاعتبار.

فالإصلاحات التي همت الجامعة وأنظمة التكوين استلزمت إعادة تحديد مهام الأساتذة الباحثين بالجامعة، واعتبار التحولات المتمثلة في الانتقال من الانتماء للتخصص إلى الانتماء للمهنة.

أ) تنوع المهام ومتطلبات تحول مهنة الأستاذ الباحث

ما يثير الانتباه بالخصوص في هذا التقييم، هو التباعد الصريح بين المهام الموكولة في النصوص للأستاذ الباحث، وواقع شروط القيام بهذه المهام. ويكمن التحدي في تحويل الرصيد الأكاديمي من أجل «جامعة مفتوحة»، وملاءمته مع الجودة التي يدعو إليها الإصلاح. فهل تم تهييء الأساتذة الباحثين لمقتضيات تنويع المهام والأشغال المتولدة عن نظام إجازة-ماستر-دكتوراه منذ سنة 2003؟[19].

والحال أن «الجامعة المفتوحة» تولد متطلبات جديدة وكفايات يتعين على الأستاذ الباحث اكتسابها، مثل تدريس أعداد كبيرة من الطلبة باستخدام التكنولوجيات الجديدة، وقاعات العرض لتحسين الدرس وتقديمه بشكل فعال لعدة مجموعات ذات تطلعات متعددة، واستعمال الوسائل الرقمية الجديدة لتجاوز العجز الحاصل في المختبرات، وذلك عبر التعليم عن بعد، وابتكار المساق الهائل المفتوح عبر الإنترنيت MOOC[20].

كما أن نظام إجازة-ماستر-دكتوراه ولد صيغا جديدة للتأطير والاحتضان، والاشتغال مع فرق قليلة العدد، والإشراف على التداريب، والمشاركة في جلسات التشاور حول الإصلاح، وإدراج المهننة في المسالك، إضافة إلى الإشراف، بالنسبة للبعض، على الأطروحات، وإنجاز مشاريع التشارك على المستويين، الوطني والدولي.

ويتوقف نجاح الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 على المهنة الجديدة للأستاذ الباحث المنخرط في تنظيم جديد للعمل، والمستفيد من الاعتراف الاجتماعي الجديد بمهنته، والخاضع لمعايير جديدة للتقييم الأكاديمي خلال مساره.

ب) أي نمط للتوظيف والمساءلة الأكاديمية؟

لاحظ هذا التقييم بأن صيغ التوظيف ليست متلائمة دوما مع المتطلبات الجديدة للمهنة، ولا تضمن دائما الأداء البيداغوجي العالي. وهو ما يستدعي تجاوز الصيغة

18. انظر أيضا، تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، حول مهن التدريس، الصادر سنة 2018.

19. Emmanuelle Annoot, Le métier d'enseignant chercheur, in Imelda Elliott et al., Mutations de l'enseignement supérieur et internationalisation, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 (1re éd.), p. 221--231

20. الملاحظ بالنسبة لفرنسا مثلا، أن مهام وأدوار الأستاذ الباحث في سياق الزيادة الكبيرة في أعداد الطلبة بالجامعة، أدت إلى وضع سلسلة من التقارير بطلب من الدولة. ومن ضمنها، تقرير حول تنوع مهام الأساتذة الباحثين وصعوبة ممارسة هذه الأنشطة بنفس القريحة على المدى الطويل، وعدم رغبة هؤلاء الأساتذة في إنجاز البعض منها. وقد اقترح تقرير آخر، تصنيف المهام المطلوبة مؤسساتيا إلى ثلاث فئات وهي: مهام التدريس دون تمييز بين التكوين بحضور الطلبة أو عن بعد والتكوين الأساسي أو المستمر؛ ومهام التنشيط والمسؤولية الجماعية المتطابقة مع أنشطة المسؤول عن الفريق البيداغوجي وعن استقبال الوافدين الجدد؛ ومهام الهندسة البيداغوجية وتثمين البحث وتوليف برامج دولية وأنشطة البحث، بما فيها الإشراف على الأطروحات. مهمة موكولة إلى برنارد بيلوك B. Belloc بتاريخ 11 أبريل 2003. مقترحات من أجل تعديل المرسوم 84-431 حول وضعية الأساتذة الباحثين.

الحالية التي لا تسمح حتى الآن بتوظيف أساتذة متوفرين على تكوين في مهنة التدريس في البيداغوجيا والهندسة البيداغوجية والدوسيمولوجيا.

ورغم وجود فرق ومراكز هنا وهناك تنظم حلقات دراسية وبحوثا في مجال البيداغوجيا الجامعية[21]، فإنها تظل هامشية مع ذلك، ولا تعتبر ضرورية لنجاح الإصلاح البيداغوجي أو لتنمية كفايات الأساتذة الباحثين.

وتجدر الإشارة إلى أن مجال دراسة البيداغوجيا الجامعية اتسع في البلدان المتقدمة. وهو يشمل «الأنشطة البيداغوجية (التدريس والتعلمات)، حيث نجد المنهاج في الأعلى ونتائج الأنشطة البيداغوجية في الأسفل؛ كما يشمل عوامل السياق الداخلي (المحيط الأكاديمي والطلبة) وعوامل السياق الخارجي (السياسي والاجتماعي والثقافي والاقتصادي)»[22].

وسيظل مطلب الكفايات البيداغوجية الحقيقية عند ولوج الجامعة وتطويرها مطلبا مهنيا، وأيضا مطلب البحث البيداغوجي الجامعي الذي يبقى مطلبا محتشما وهامشيا داخل الجامعات، وتحديا يجب العمل على رفعه. ومن جانب آخر، إذا كان الارتقاء في المهنة يرتكز على أنشطة الأستاذ، فإنه لا يمثل تقييما صارما يسمح بالرفع من مستوى الأداء. ألا تعكس إذن آراء الطلبة حول التدريس والتعلمات تعبيرا عن المساءلة الأكاديمية؟

أقرت فلسفة الإصلاح بتعليم متمركز حول الطالب ونتائج التعلم. وإذا كان الأمر كذلك، ألا يتعين على كل مؤسسة استطلاع رأي الطلاب بانتظام حول التدريس، بما في ذلك ما يتعلق بأساليب التدريس؟ إن الأمر يتعلق بوضع آليات مثل البحوث الاستقصائية لاستطلاع أراء الطلبة، بهدف الاستجابة بشكل أفضل لحاجياتهم وانتظاراتهم. وتبرز هذه الآليات، بشكل واضح، المحاسبة الأكاديمية، لأنه يفصح عن حاجياتهم، وعن الصعوبات التي يواجهونها، وعن سبل تجويد التعلمات والطرق البيداغوجية، وعن مستوى المعرفة التي ينبغي تقديمها إليهم.

بالنسبة لبلدان عديدة شرعت في تبني جوانب من النموذج الأنجلو-ساكسوني، ومن بينها البلدان الأوربية، هناك إقرار بضرورة إشراك الطلبة في تقييم التدريس وطرق تلقين الأساتذة. ولذلك، ألا يمكن اعتبار استشارة الطلبة هاته، تجسيدا لروح القانون 00-01؟ فهذا القانون يمنحهم حق المشاركة المتجلية في التمثيلية داخل هيئات القرار: مجلس المؤسسة ومجلس الجامعة. فتقييم التدريس وطرق التعليم، تقييما داخليا وخارجيا يفرض نفسه كأداة للمساءلة الأكاديمية ولجودة التدريس.

» 9.2. مواءمة متطلبات الأداء مع تحديات التدويل

تواجه الجامعات المغربية حاليا تحدي تدويل التربية والتكوين والبحث، حيث تعتبر الجامعات المرموقة الدولية كمرجعيات معيارية. وقد تم وضع مجموعة من الأدوات لتقييم أداء الجامعات والمؤسسات التابعة لها، من قبيل ضمان الجودة والاعتماد والدراسات الاستقصائية الموحدة وكذا الترتيبات الدولية التي يتم الإعلان عنها بزخم إعلامي ضخم.

وحري بالتذكير فيما يخص ضمان الجودة أن الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي المُفعّلة سنة 2016 أمامها مساحة كبيرة لجعل هذين البعدين رافعة للأداء المؤسساتي والمنظور الدولي للجامعات المغربية. كما أن مساهمة الوكالة مطلوبة لأجل تجويد وتثمين إجراءات التصديق على مسالك التكوين.

أما فيما يخص الترتيبات الدولية للجامعات، فإنها كثيرة ومتعددة المرامي، ويركز كل منها على بعد من أبعاد الجامعة، وأكثرها شهرة: ترتيب شنغهاي (ARWU) بالصين، والذي يركز على تميز البحث، وترتيب التايمز للتعليم العالي بالمملكة المتحدة Times Higher Education، الذي يعنى بجودة التكوين والبحث، بالإضافة إلى ترتيب Webometrics Ranking of World Universities[23] وهما يتعلقان بمريُوئِية (visibilité) مواقع الجامعات على الانترنيت. وبذلك يركز كل ترتيب على حقل معين لترتيب الجامعات.

وطبعا، لا يمر نشر هذه الترتيبات دون أن ترافقها زوبعة من النقاشات والانتقادات والتحفظات، حيث إن بعض الجامعات التي تحتل المناصب المائة الأولى تتوفر على الموارد والمداخيل والممتلكات التي تضاهي أحيانا ميزانية بعض الدول النامية؛ الشيء الذي دفع ببعض منتجي ترتيب الجامعات إلى وضع تصنيفات أخرى جهوية مثل الترتيب الإفريقي Webometrics Ranking of African Universities.

يساهم الترتيب، من خلال تشجيعه على الأداء الجيد، على تسويق التربية في السوق الدولية، في زمن الليبرالية الجديدة.

21. يوجد اهتمام بالبيداغوجيا الجامعية لدى بعض الفرق والأساتذة الجامعيين.

22. Jean-Marie De Ketele. « La pédagogie universitaire : un courant en plein développement ». Revue Française de pédagogie, 172, Juillet –Août –Septembre, 2010, pp 5-13.

23. الذي تم وضعه من طرف مختبر (Cybermetrics) التابع للمجلس الأعلى للبحث العلمي بإسبانيا

حيث يُعظِّم بعض الجامعات ويعاقب أخرى، خصوصا تلك الموالية للقطاع العام في البلدان النامية. ولذلك تتعرض الترتيبات لانتقادات كثيرة. وكما يقول كاتب «يفرض ترتيب شنغهاي، بعيدا عن أي نقاش ديموقراطي، رؤية معيارية لما يجب أن تكون عليه «الجامعة الجيدة»»[24]، أو أيضا ما يقوله إيف جانكرا عن الترتيبات: «تعتمد على معايير سيئة التصميم والاستعمال ولا تطابق ما يقال»[25] وهم بذلك ينتقدون الاستعمال السيء للمؤشرات. لكن، ودون حجب هدف البحث عن الجودة، يجب أن يؤخذ بعين الاعتبار أن لكل جامعة تاريخا وأولويات خاصة بها. وباستثناء جامعة القرويين، تبقى تجربة الجامعة المغربية حديثة ولا تتعدى 60 سنة من الوجود، وعليها بذلك أن تنخرط في سيرورة الإصلاح المستمر والسريع[26].

إن الزخم الإعلامي الذي يرافق الإعلان عن هذه الترتيبات لا يمر دون أن يخلف نوعا من الضيق وعدم الارتياح بالجامعات المغربية التي لا تتوفر على نفس الإمكانات التي تتوفر عليها الجامعات العالمية الأحسن ترتيبا[27]. وهذا ما يدعو إلى وضع استراتيجية تعمل على تسريع وتيرة تحسين جودة التكوين والبحث، آخذة بعين الاعتبار نتائج الترتيبات.

وبالفعل، فإن تقدم الجامعات المغربية في الترتيب الدولي لا يمكن أن يتحقق دون تحديد سبل تحسين أدائها. فالترتيب يجب ألا يكون، في أي حال من الأحوال، وسيلة للمقارنة بالجامعات المرموقة الأمريكية في غالب الأحيان، والتي تعرف أكثر من قرن من الوجود، وتكلف طلبتها تكلفة دراسية باهظة، ولها نموذج عمل 'business model' مختلف تماما عما هو عليه الحال في الجامعات العمومية المغربية.

فتحسين وضعية الجامعات المغربية على المستوى الدولي، يجب أن ينخرط في إطار توجه وطني، عن طريق التحسين التدريجي لتموقع الجامعة على الصعيد الدولي في ترتيب معين (تكوين أو بحث أو موقع الجامعة على الإنترنيت أو الترتيب الإفريقي...)، كما تنص على ذلك الرؤية الاستراتيجية (التوصية 106).

ويقتضي هذا الأخير، بالإضافة لفوائده التي يمكن للجامعة أن تستفيد بها من التدويل، أن تتملك الجامعة المعايير الدولية للكفاءة والحكامة والإنتاجية الملزمة. ومن الواجب على الجامعات المغربية أن تكون واعية بسرعة التطور الذي يعرفه التعليم العالي على المستوى العالمي، وأن تؤسس لنفسها نموذجا واضح الاختيارات ومحدد الأهداف، ذا نهج متواصل يسمح بتأمين تطور كل جامعة، نموذجا يشجعه ويتبناه كل من المجتمع الجامعي وتدعمه السياسة والدولة.

» 10.2. تحدي التمويل: كيف يمكن تنويع واستدامة الموارد؟

رغم نفقات الدولة المعتبرة، لا يمكن للتعليم العالي المغربي تجاوز الإكراهات البنيوية المتعلقة بالطاقة الاستيعابية داخل نظام الولوج المفتوح وبالتأطير، بسبب العجز الحالي الناجم عن تزايد أعداد الطلبة والجودة المتدنية، دون أن يواجه تحدي التمويل في أفق سنة 2030 والكشف عن موارد متنوعة أخرى.

لابد من الرفع من قيمة الموارد المالية التي تخصصها الدولة للتعليم العالي لأجل امتصاص العجز المتراكم منذ سنوات، ولأجل تأمين تعليم عال في مستوى الطموحات. وعلى مستوى آخر، هناك إمكانية تقليص كلفة التمويل عبر ترشيد منظومة التعليم العالي وفتح ورش توحيدها ومشاركة مواردها بين مختلف مكوناتها. أما الإمكانية الثانية، فتتعلق بالتوفير وتتلخص في تحسين الكفاءة البيداغوجية ومردودية التكوينات من خلال معالجة الخسائر الناجمة عن الانقطاع والهدر. وفي الأخير، تتعلق الإمكانية الثالثة بالتشارك والتعاضد لترشيد الموارد البشرية الأكاديمية سواء بين المؤسسات أو على نطاق أوسع بين الجامعات.

فماذا يمكن قوله بخصوص تنوع الموارد بالجامعة؟ وبهذا المعنى، ألن يكون إتمام الإجراءات غير المطبقة، المنصوص عليها في القانون 00. 01 أفيد وأعقل؟ إن الأمر يتعلق بإجراءات إعفاء الجامعات من الضرائب، وتطوير الموارد الخاصة بها (التكوين المستمر، الإنتاجات والفوائد الناجمة

24. Eloire Fabian. «Le classement de Shanghai, histoire, analyse et critique. ». L'Harmattan. L'homme et la société. 20104/, n° 178, pages 17 à 38, p. 18
25. Gingras Yves. "Entretien avec Sabrina Dourlers de l'Agence Presse Française. www.chss.uqam.ca/portails/docs. Voir aussi Billant Jean-Charles, Bouyssou et Wincke Philippe. « Faut-il croire le classement de Shanghai ? Revue de la régulation. Maison des sciences de l'Homme ? Automne 2010.
26. Université du Québec. « Face aux classements universitaires : adapter une approche à la fois critique et pragmatique. » Chapitre 2. Rapport du groupe de travail sur les classements universitaires. Mai 2016. https://www.uquebec.ca/
27. Abdou Karim Ndoye, « Réflexions sur un classement international des établissements universitaires africains », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 octobre 2016. URL : http://ries.revues.org/984.
يلاحظ الكاتب أن جامعة كاب تاون (الجامعة الأولى في جنوب إفريقيا) كانت سنة 2010 تتصدر الرتبة 356 بين 500 أحسن جامعة وتتوفر على ميزانية سنوية تقدر بـ 1,15مليار دولار أمريكي و21713 طالب. هذه الميزانية تعادل 30 مرة ميزانية جامعة الشيخ آنطا ديوب بداكار والتي يبلغ تعداد طلبتها 56400 والتي تعتبر الأحسن ترتيبا بين الجامعات الفرنكوفونية. أنظر حاشية النص رقم 4 أسفل المقال.

عـن أشـغال البحـث وتقديـم الخدمـات، خصوصـا أعـمال الخـبرة، والشراكـة وخلـق مقـاولات تثمـن منتوجـات أنشـطتها، اسـتثمار أو تمليـك بـراءات الاخـتراع)، وكذلـك تطويـر تعليـم عـال ذي فائـدة عموميـة، والحـث الضريبـي مـن أجـل بنيـة تحتيـة جامعيـة.

وسـتكون الجامعـة مدعـوة إلى اكتشـاف صيـغ جديـدة لتطويـر المـوارد، مثـل خلـق مؤسسـات خاصـة بهـا، وإنشـاء صناديـق للدعـم endowned funds، ومسـاهمة الـشراكات، وتنظيـم التكويـن المسـتمر المـؤدى عنـه.

إن التكوينـات المـؤدى عنهـا في الإجـازة المهنيـة وكـذا في الماسـتر المتخصـص، والموجهـة لشريحـة الموظفـين، تعـاني مـن فـراغ قانـوني كبـير لا يشـجع لا الجامعـة ولا الأسـاتذة الباحثـين عـلى الالتـزام بهـا.

ألـن تسـمح تنميـة مـوارد أخـرى خـارج تمويـل الدولـة بمنـح الجامعـات قاعـدة مدعمـة لاسـتقلاليتها؟ وبالتـالي يمكـن القـول إجـمالا، إن هـذه التنميـة تتوافـق مـع الهـدف الاسـتراتيجي الرامـي إلى جعـل التعليـم العـالي قطاعـا منتجـا.

كـما أن البحـث عـن مـوارد للجامعـة وتنويعهـا لا يعنـي انسـحاب الدولـة مـن تمويـل هـذا القطـاع. وعليـه، فـإن مجهود الدولـة الحـالي والمسـتقر في أقـل مـن 1% مـن الناتـج الداخـلي الخـام يجـب أن يرتفـع تدريجيـا إلى 2% في أفـق 2030.

وبمـوازاة مـع ذلـك، ولتدعيـم هـذه المـوارد، يمكـن تحقيـق ادخـار إضـافي مـن طـرف الجامعـة، عـبر التشـارك والتعاضـد. فـما الفائـدة مـن توحيـد نظـام التعليـم العـالي، في غيـاب توحيـد الجامعـة نفسـها؟ وهـل مـن المقبـول الإبقـاء عـلى الانعـزال « الهويـاتي » لمؤسسـات الجامعـة؟ ذلـك أن الاقتنـاع بمزايـا التشـارك والتعاضـد يعنـي:

- إجـراء انتشـار للأسـاتذة عـلى مسـتوى الجامعـة ككيـان مرجعـي؛

- تفضيـل مفهـوم الحـرم الجامعـي، ضمـن إعـادة تنظيـم المؤسسـات القائمـة أو عنـد إنشـاء مؤسسـات جديـدة.

فعنـد مرحلـة مفصليـة تتطلـب تنميـة التشـارك والتعاضـد لتجويـد الوسـائل والتحكـم في التنسـيق بـين بعـض المسـائل الممتـدة بالجامعـة، ألا يتعـين تجسـيد هـذا المفهـوم عـبر إنشـاء وكالـة خاصـة بـه، وعـبر مأسسـة التنسـيق بـين رؤسـاء الجامعـات (CPU)؟.

خاتمة عامة

يتطور التعليم العالي اليوم في سياق تتقاطع فيه المستلزمات الوطنية والدولية. ولهذا فرض التقييم الوارد في هذا التقرير نفسه. فبعد عقدين من الإصلاحات وتنزيل الرؤية الاستراتيجية، من الضروري التعرف على المكتسبات والإكراهات في ضوء التحديات، واستشراف الآفاق الممكنة للإصلاح في إطار تطبيق الرؤية الاستراتيجية 2015-2030، وأبعد من ذلك، من أجل العمل على الرفع من جودة التعليم العالي، والتخطيط لمستقبله.

ويحلل هذا التقرير في المقام الأول، كيف تطور التعليم العالي منذ صدور القانون 01.00، وتطبيق نظام الإجازة-ماستر-دكتوراه (LMD). والهدف هو الوقوف على الرهان الأساسي المتمثل في مدى انسجام العمل العمومي في مجال التعليم العالي، بالنظر إلى عقلانيته، وكيفية قيادته للإصلاحات، والتعديلات والتصويبات التي أجريت على تلك الإصلاحات. كما يهدف هذا التقرير إلى تقييم فعالية النظام الداخلية. وقد أنجز هذا التقييم من خلال تسليط الضوء على الإكراهات البنيوية، وإكراهات الحكامة التي عرقلت بلوغ الأداء والنجاعة، وخاصة بالنسبة لمكون النظام المسمى نظام الولوج المفتوح (أي الجزء الأكبر من الجامعات العمومية). ومما فرض التركيز على هذا المكون، تزايد أعداد الطلبة الذي ما تزال الجامعة تعرفه، والهدر الناتج عن سير هذا المكون، بفعل الصورة السلبية السائدة لدى الرأي العام عن تكوينات الجامعة العمومية، وعن خريجيها، وخاصة إذا قورنوا بنظرائهم في الجامعات الخاصة.

إن الرهان الجوهري الذي يطرحه نمو التعليم العالي الجامعي المغربي هو تغطية العجز المتراكم، وخلق عملية للرفع من جودة الدراسات الجامعية، وتجاوز الأسباب التي حالت دون نموه، وإعطاء أمل للشباب الحاملين للشهادات الذين يعوزهم الاعتراف، ولا يرون آفاقا لمستقبلهم. إذ في الوضع الراهن، يحرم ضعف جودة التكوينات، وانخفاض قيمة الشهادات، الشباب من وسائل وإمكانات التفاوض بشأن مكانتهم في سوق الشغل.

يجب على التعليم العالي، وخاصة على الجامعات أن تستجيب لطلبات متنوعة. فهناك، بادئ الأمر، الطلب الاجتماعي الملح الذي يحمله المتخرجون أنفسهم وأسرهم، وأيضا قطاعات الاقتصاد المتعددة، وسوق الشغل. إن المتخرجين وأسرهم يطمحون لأن تكون الدراسات الجامعية منطلقا للدخول في الحياة النشيطة، بينما تنتظر المقاولات من التعليم العالي إمدادها بيد عاملة مؤهلة جاهزة، قادرة على الاندماج الفوري في عملية الإنتاج.

والجواب الذي يقدمه نموذج التعليم الحالي لهذه المطالب، جواب ثنائي: فهو ينتج، من جهة، نخبة مكونة في مؤسسات الولوج المحدود، (تكوين الأطر وفي القطاع الخاص)، حيث تتوفر هذه النخبة على الوسائل الضرورية للاندماج بسرعة في سوق الشغل، واحتلال المناصب العليا في الإدارة ومنظمات الدولة. ومن جهة أخرى - وهذا هو الوجه الآخر لهذا النموذج - يستقبل التعليم العالي جماهير غفيرة من الطلاب في تكوينات الإجازة الأساسية في المؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح، حيث تم التخلي تدريجيا عن مستلزمات جودة نظام LMD. وهذا ما يتيح المجال للإكراهات البنيوية (كضعف في نسبة التأطير، وبنية تحتية دون ما يتطلبه حجم المؤسسة...) لتمارس ضغطها. غير أن الحماس السياسي، الذي من شأنه أن يقود نحو إصلاح حقيقي يراعي مستقبل هذا الشباب المحبط، يبدو صعب التحقيق.

إن الآفاق التي يستدعيها التصحيح العميق والدائم لنموذج التعليم العالي الموجود حاليا يستلزم قفزة نوعية طموحة. أكيد أنه يجب الحفاظ على جودة مكون الولوج المحدود، وتوطيد مكتسبات الجامعات العمومية ذات الولوج المفتوح، وخاصة منها الدمقرطة الكمية وانتشارها الترابي، وهما اللتان لا رجعة فيهما. ولكنه، ينبغي، من الآن فصاعدا، أن تكون هذه الدمقرطة كيفية كذلك، لتفادي الثنائية التي تؤدي إلى التمييز الاجتماعي والثقافي. يجب ألا تكون الجودة حكرا على بعض المؤسسات الجامعية، وإنما ينبغي أن تكون المرجعية المشتركة بين كل مكونات النظام ذات الولوج المحدود والمفتوح معا. وسيشكل وضع جسور فعلية بين تلك المكونات المتنوعة مرحلة حاسمة لتوحيدها حول مستلزم مشترك، هو الجودة، وبالتالي النجاح للجميع، الذي سيضمن التماسك المجتمعي وانسجامه.

يجب أن يتجسد هذا المنعطف الذي لا رجعة فيه، والذي يمكن أن يشكل يقظة جماعية، في إصلاح عميق للحكامة، وعرض تكوينات تستجيب لمعايير الجودة. وتستلزم الفعالية تنظيم دعم حقيقي ومبكر للطلبة الذين يحتاجون إليه للنجاح في الاندماج في التعليم الجامعي، كما يستلزم التمكن القوي من الهندسة البيداغوجية التي تستدعي مناهج مبتكرة حتى تستجيب لرهانات التدويل، وتحديات الثورة

الرقمية، والتطور العميق الذي تعرفه المهن والكفايات. وعليه، يصبح توفير التمويل الملائم ضرورة حاسمة، تستدعي تنويع واستدامة الموارد، علما بأنه، كما يقول أحد الباحثين «لا يمكن لأية جامعة أن تعمل وهي في عوز»[1].

لا يمكن للانسجام المطلوب في طريقة الإصلاح أن يقتصر على التعليم العالي وحده، بل يجب أن يشمل كل النظام التربوي. وبالفعل، يجب ربط إصلاحات التعليم العالي بإصلاحات التعليم الثانوي التأهيلي. فمن الواضح، أن كلا من ضعف التعلمات، والمستوى اللغوي للطلبة عند ولوجهم السنة الأولى من الإجازة يحد فورا من إمكانيات الأداء الفردي والجماعي.

فالجامعات لا تتوفر، في هذه المرحلة على الأقل، على قدرات الفعل الكافية لتمكينهم من تجاوز هذه الحواجز. وعليه، فنظرا لمدى العجز الناتج عن التعليم المدرسي، ألا يمكن أن نعتبر أنه ينبغي إعطاء الأولوية للنمو الكيفي للتعليم الثانوي التأهيلي؟ إن هذا الأفق يتجاوز، في جزء منه، إطار هذا التقرير، ولكنه ضروري ومستعجل ولا غنى عنه لإصلاح التعليم العالي. فلكي يتمكن المغرب من رفع مستوى جودة نظامه التربوي بشكل دال، يجب عليه ألا يعطي الأسبقية لأحد مكونات هذا النظام على حساب المكونات الأخرى. يجب الربط بينهما في تصور لمسارات التكوين قادر على تنظيم مسارات من التعليم الثانوي بالنسبة للتلامذة حتى التعليم العالي (بالنسبة للطلبة).

وبحكم الواقع، فإن التعليم العالي الجيد سيرفع من مستوى التعليم المدرسي. ألا يتم اختيار مدرسي التعليم المدرسي من بين مجازي الجامعات؟ ومن ثمة، فإن كل تحسين للتعليم العالي ذي الولوج المفتوح، سيساهم في تحرير الشباب الذين يوجدون في طور التكوين، ويوفر لمشغلي مدرسي المستقبل في التعليم المدرسي مترشحين مكونين تكوينا جيدا في مادة تخصصهم، وفي البيداغوجيا، ويمتلكون، بالتالي، المعارف والمهارات الضرورية للتدريس.

وهكذا يقوم التعليم العالي بدور ريادي في تنمية الرأسمال البشري الذي يشكل ضرورة ملحة أكثر فأكثر بالنسبة للبلد الذي يروم تأسيس اقتصاده على المعرفة. ومع التنامي القوي لتكنولوجيات الإعلام والتواصل، والابتكار في مجال المعارف العملية، فإن العاملين والمستخدمين سيكونون مطالبين أكثر فأكثر باستخدام المعرفة في ممارسة مهنتهم، ليجعلوا منها مصدرا للابتكار وللكفايات الجماعية.

إن الدراسات تبين أن مجتمعات المعرفة ستفرض نفسها في المستقبل[2]. إذ في الوقت الحالي، كثيرا ما تراهن البلدان السائرة في طريق النمو، التي تحاول تنشيط اقتصاداتها بجلب الاستثمارات الأجنبية ونقل بعض الصناعات من البلدان المتقدمة إليها على اليد العاملة الرخيصة. غير أن ما يضمن التنافسية في البلدان المتقدمة، وفي البلدان التي تطمح لأن تكون كذلك، هو قوة العمل المؤهلة تأهيلا عاليا، والتي تشكل أساس مجتمع المعرفة. وبناء عليه، أليست مسؤولية التعليم العالي هي المساهمة بشكل فعال في تقليص الفوارق بين تلك البلدان والبلدان المتقدمة في مجال إنتاج الكفاءات المؤهلة ومعارف من مستوى عال؟ إن توسيع قاعدة قوة العمل المؤهلة تأهيلا عاليا، يشكل ضرورة بالنسبة للمغرب الذي يواجه اليوم هجرة جزء هام من الكفاءات المكونة في نظامه التعليمي بمجهودات عمومية وخاصة، مهمة ومكلفة.

وعلى أية حال، فبما أن معايير التكوين العالي، والمعرفة بشكل عام، لا تعرف الحدود، فإن التعليم العالي، بالنسبة لبلد كالمغرب، يشكل نافذة مفتوحة على العالم لتبادل الأفكار والمعارف والممارسات البيداغوجية والعلمية. وهو يشكل بهذا عامل تقارب بين أعضاء مجتمع الأساتذة الجامعيين على المستوى الدولي، حيث تنسج الروابط التي تقرب بين الثقافات، وتساعد على التفاهم بين الشعوب.

إن بعض الدراسات[3] تبين أن «الجامعات قد انتقلت من هامش أجندات الحكومات إلى مركزها. فقد استثمرت الحكومات عبر العالم بشكل قوي في الجامعات، وتطالبها بتحديد أهدافها، والعمليات والوسائل التي ستحقق بها تلك الأهداف. لقد أصبحت الجامعات في عصر العولمة، «ملكا وطنيا بامتياز» لأنها تنتج الموهوبين، وفكر المستقبل، والابتكار.

كما أن الجامعات تنتج آثارا غير مباشرة ومضاعفة على المدى القريب والمتوسط والبعيد. فهي تمنح الطلبة، على المدى القريب، تكوينات من شأنها أن تساعدهم أثناء دخولهم الحياة النشيطة، وأثناء المراحل الأولى لممارستهم المهنية. وعلى المدى البعيد، تحقق الجامعات، بواسطة تجديد أجيال المواطنين المكونين تكوينا جيدا، وبواسطة تقدم البحث العلمي، الارتقاء بالفرد والمجتمع. وهكذا، تفرض الجامعة التي تتطلع بشكل قوي إلى المستقبل نفسها باعتبارها مؤسسة أساسية لتقدم الأمة ونموها.

1. Geoffrey Boulton and Colin Lucas. What are universities for ? League of European. September 2008,p.7
2. Michael Cooper. «From access to success: closing the Knowledge Divide in Higher Education for Under-Represented Groups» in the Market Economy. Access European Network
3. Geoffrey Boulton and Colin Lucas. What are universities for ? League of European. Septembre 2008, p.5

لائحة المراجع

1. Abernot Y. “L’évaluation scolaire“. La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd’hui (pp. 235-245). Paris : ESF. (1993).
2. Alahmed, M., Yusof, A., & Shah, P. (2016). “Attitude, sports participation and academic performance of undergraduate student-athletes in Saudi Arabia“. Journal of Physical Education and Sport, 16(3), 1000-1004. doi:10.7752/jpes.2016.03157.
3. Ananiadou K. et Claro M., “Les compétences du XXIème siècle“. OCDE 2009.
4. Annoot E. “Le métier d’enseignant chercheur“, in Elliott I. et al., Mutations de l’enseignement supérieur et internationalisation, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2011 (1re éd.), p. 221-231.
5. Banque Mondiale. Inscriptions à l’école, enseignement supérieur (% brut). 2017.
6. Belloc B. Propositions pour une modification du décret 84-431 portant statut des enseignants chercheurs. 11 avril 2003
7. Billant J.C, Bouyssou et Wincke P. “Faut-il croire le classement de Shanghai ? “ Revue de la régulation. Maison des sciences de l’Homme? Automne 2010.
8. Boulton G. et Lucas C. “What are universities for? “, League of European. September 2008.
9. Bourdieu P. Homo academicus, Paris, Ed. de Minuit, 1984.
10. Bourqia R. et Tozy M. et Rachik H. et El Mellakh K. et El Ayadi M., Siraj A. et Abderebbi M., Le Métier de l’Enseignant, Étude réalisée à la demande et avec le soutien du Conseil Supérieur de l’Enseignement, juillet 2008.
11. Bourqia R. “Vers une sociologie de l’université marocaine“, Al-Madrassa Al-Maghribiya, n°2, décembre 2009.
12. Carnoy M. Mondialisation et réforme de l’éducation : ce que les planificateurs doivent savoir. UNESCO. Institut international de planification de l’éducation. 1999.
13. Cherkaoui M., Crise de l’université. Le nouvel esprit académique et la sécularisation de la production intellectuelle, Librairie Droz, 2011.
14. Chuan, C. C., Yusof, A., & Shah, P. M. (2013). “Sports involvement and academic achievement: A study of malaysian university athletes“. International Education Studies, 6(2), 12-21. doi:10.5539/ies.v6n2p12.
15. CMI, Agence Française de Développement et Banque Mondiale, Enseignement supérieur au Moyen-Orient et en Afrique du Nord : Atteindre la viabilité financière tout en visant l’excellence. 2011.
16. Côme T. et Rouet G. “Comment évaluer les universitaires ? Efficacité et performances des structures et dispositifs“. Revue de gestion et Management public.Vol.5, n°1, septembre/octobre, 2016.p.62
17. Commission Spéciale éducation-formation. Charte Nationale d’Éducation et de Formation. 1999.
18. Conseil National du numérique. Jules Ferry. Bâtir une école créatrice et juste dans un monde numérique, 2014, p.50
19. Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Vision Stratégique 2015-2030. 2015
20. Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Avis n° 1/2015 relatif au projet de loi portant modification et complément de la loi 01-00 relative à l’enseignement supérieur.
21. Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Rapport, La promotion des métiers de l’éducation, de la formation, de la gestion et de la recherche.
22. Cooper M. “From access to success: closing the Knowledge Divide in Higher Education for Under-Represented Groups in the Market Economy“. Access European Network. June 2010.
23. De Ketele J.M. et Hugonnier B. et Parmentier P. et Cosnefroy L. (dir.), Quelle excellence pour l’enseignement supérieur ?, Louvain-la-Neuve, De Boeck, coll. « Pédagogies en développement », 2016
24. De Ketele J.M. “La pédagogie universitaire : un courant en plein développement“. Revue Française de pédagogie, 172, Juillet –Août –Septembre, 2010
25. Département de l’Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. Données 2016-2017.

26. Département de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique. Contrat de développement de l'Université 2009-2012, Rapport annuel 2010. Rabat, juin 2011.

27. Département de l'Enseignement Supérieur. Plan d'action du 2017-2022. 2017

28. Département Reconnaissance des Diplômes–Centre ENIC-NARIC France. Les cadres de certifications, CIEP, France. décembre 2014.

29. Eloire F. "Le classement de Shanghai, histoire, analyse et critique". L'Harmattan. L'homme et la société. 2010/4, n° 178, pages 17 à 38, p. 18

30. Enders J. et Musselin C., Retour vers le futur ? Les professions universitaires au XXIe siècle, OCDE, 2008.

31. ETF (Europe). Le Cadre National des Certifications au Maroc (CNC), Etude réalisée au profit du Gouvernement marocain. février 2013.

32. Everson, H. T. & Millsap, R. E. (2005). Everyone Gains: Extracurricular Activities in High School and Higher SAT Scores. College Board Research Report 2005-2. New York: College Entrance Examination Board.

33. Gaillard J., Bouabid H. (Eds.), 2017, La recherche scientifique au Maroc et son internationalisation, Editions universitaires européennes.

34. Gingras Y. Entretien avec Sabrina Dourlers de l'Agence Presse Française. www.chss.uqam.ca/portails/docs.

35. Haut-commissariat au plan. Note d'information au sujet de la situation du marché du travail. premier trimestre de l'année 2016.

36. Haut-commissariat au plan. Activité, emploi et chômage, Quatrième trimestre 2016.

37. Henkel M. La relation enseignement-recherche, Edition OCDE. Politique et gestion de l'enseignement supérieur. 2004.

38. Hmamouchi A., L'évaluation : le parent pauvre de l'enseignement supérieur, IRES, 2005.

39. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, Rapport Analytique. La mise en œuvre de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation 2000-2013 : Acquis, déficits et défis. 2014.

40. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique. Rapport sur l'état et les perspectives du système d'éducation et de formation. Volume 2 : Rapport Analytique 2008.

41. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des Facultés Polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective ?, octobre 2017.

42. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Évaluation du cycle doctoral au Maroc : Pour promouvoir la recherche et le savoir, octobre 2017.

43. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique. Programme National de l'Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, Février 2017.

44. Instance Nationale d'Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, la Formation et de la Recherche Scientifique, L'évaluation de l'application des recommandations de la Charte en matière de gouvernance, 2000-2013, enquête réalisée au profit de l'INE/CSEFRS par le bureau d'étude Co-efficience, 2014.

45. Institut de Statistiques de l'UNESCO, Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE) : Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F), http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-fields-of-education-and-training-2013-fr.pdf

46. Institut Montaigne. Enseignement supérieur et numérique ; connectez-vous ? Rapport juin 2017

47. Institute for the Future for the University of Phoenix Research Institute. Future WorkSkills2020. 2011.

48. International Labour, Organization. Anticipating and matching skills and jobs. Guidance Note. 2015.

49. Kleiche-Dray M. et Belcadi S., 2008, L'université marocaine en processus d'autonomisation, Publications du CSE.

50. Le Courrier Juridique des Finances et de l'Industrie. Documentation française. - spécial fonds de dotation- décembre 2010

51. Lettre Royale adressée au Premier Ministre en janvier 2002, relative à la gestion déconcentrée de l'investissement. 2002.

52. Ministère de l'Économie et des Finances, Direction des Études et des Prévisions Financières. Rapport Économique et Financier : Défis et opportunités de l'économie marocaine dans un contexte international changeant. 2014.

53. Ministère de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Données brutes (année 2016-2017). Compilation, traitement et cartographie par l'INE.

54. Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, France. Repères et Références Statistiques. 2016

55. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Maroc Universitaire 2015-2016.

56. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Projet de Loi de Finances 2016.

57. Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche Scientifique et de la Formation des Cadres. Programme d'urgence 2009-2012.

58. Ndoye A. K. "Réflexions sur un classement international des établissements universitaires africains", Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 54 | septembre 2010, mis en ligne le 01 septembre 2013, consulté le 01 octobre 2016. URL : http://ries.revues.org/984.

59. OCDE. Données 2015.

60. OCDE (2015), «La notion de redevabilité dans la coopération internationale pour le développement», dans Coopération pour le développement 2015 : Faire des partenariats de véritables coalitions pour l'action, Éditions OCDE, Paris, https://doi.org/10.1787/dcr-2015-11-fr.

61. ONOUSC. Rapport d'activité 2013-2016.

62. ONOUSC. Règlement intérieur des cités et résidences universitaires.

63. Repères. «Mobilité étudiante : succès et échec de processus de Bologne», Campus France, n° 03, fév. 2011.

64. République de Tunisie, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique. L'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique en chiffres 2010-2011 / 2015-2016.

65. Royaume du Maroc, Chef du Gouvernement. Le Programme Gouvernemental, janvier 2012.

66. Royaume du Maroc, Chef du Gouvernement. Plan Gouvernemental 2016-2021, 2017.

67. Stuart, M., Lido, C., Morgan, J., Solomon, L., & May, S. (2011). "The impact of engagement with extracurricular activities on the student experience and graduate outcomes for widening participation populations". Active Learning in Higher Education, 12(3), 203-215. doi:10.1177/1469787411415081.

68. The Australian Industry and Skills Committee. Future skills and training. A practical resource to help identify future skills and training. 2017.

69. J. L. Rontopoulou (1998), L'évaluation de l'enseignement Supérieur, UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

70. Université du Québec. Face aux classements universitaires : adapter une approche à la fois critique et pragmatique. Chapitre 2. Rapport du groupe de travail sur les classements universitaires. Mai 2016. https://www.uquebec.ca/

71. US News and World Report (U.S. Higher Education Glossary). https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/08/15/us-higher-education-glossary. Accédé le 27 septembre 2017.

72. Vorley T. et Nelles J. "Conceptualiser l'université: le développement institutionnel dans le cadre et au-delà de la "troisième mission"". Politiques et gestion de l'enseignement supérieur. Editions OCDE 2008/3, n°2.

73. World Economic Forum. The Future of Jobs: Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution. 2016.

74. اللجنة الخاصة للتربية والتكوين. الميثاق الوطني للتربية والتكوين 1999.

75. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. الرؤية الاستراتيجية 2015-2030. 2015.

76. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. رأي المجلس رقم 1/2015 في مشروع قانون بتغيير وتتميم القانون 00-01 المتعلق بالتعليم العالي.

77. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقرير حول الارتقاء بمهن التربية والتكوين والبحث العلمي. 2018.

78. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات 2014.

79. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها – 2008.

80. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التقرير الموضوعاتي حول تقييم الكليات متعددة التخصصات: أي سياسة، وأي تأثير، وأي أفق؟ أكتوبر 2017.

81. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. التقرير الموضوعاتي حول تقييم سلك الدكتوراه لتشجيع البحث والمعرفة، أكتوبر 2017.

82. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. نتائج التلامذة المغاربة في الرياضيات والعلوم ضمن سياق دولي TIMSS 2015، فبراير 2017.

83. الهيئة الوطنية للتقييم، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. تقرير حول حكامة منظومة التربية والتكوين بالمغرب: تقييم تطبيق توصيات الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2015. دراسة منجزة لصالح الهيئة من طرف مكتب الدراسات Co-efficience 2014.

النصوص القانونية والتنظيمية المذكورة في التقرير

1. قوانين المالية 2001 إلى 2017، الجريدة الرسمية للمملكة .

2. القوانين التنظيمية لقانون المالية 2001 إلى 2014، الجريدة الرسمية للمملكة.

3. قانون رقم 01.00 الصادر سنة 2000 والمنظم للتعليم العالي.

4. قانون رقم 47.08 المتعلق بنقل المدارس العليا للأساتذة التابعة لقطاع التربية الوطنية إلى الجامعات.

5. قانون رقم 08.00 المتعلق بتأسيس المجموعات ذات النفع العام، 19 ماي 2000.

6. قانون رقم 86.12 بتاريخ 24 ديسمبر 2014 المتعلق بعقود الشراكة بين القطاعين العام والخاص

7. مشروع القانون التنظيمي لقانون المالية لسنة 2015، وزارة الاقتصاد والمالية.

8. المرسوم رقم 2.09.717 الصادر في 30 من ربيع الأول 1431 (17 مارس 2010) بتطبيق المادتين 51 و52 من القانون رقم 01.00 (الجريدة الرسمية رقم 5828).

9. المرسوم رقم 2.10.364 صادر في 16 من ذي القعدة 1431 (25 أكتوبر 2010) بتطبيق أحكام المادتين 40 و41 من القانون رقم 01.00 المتعلق بتنظيم التعليم العالي في شأن الترخيص بتسمية «كلية خاصة» أو«جامعة خاصة (الجريدة الرسمية رقم 5891)».

10. المرسوم رقم 2.14.665 الصادر في 16 من محرم 1436 (10 نونبر 2014) بتطبيق المادتين 53 و54 من القانون رقم 01.00 (الجريدة الرسمية رقم 6315).

11. مرسوم رقم 89-04-2 الصادر في 18 من ربيع الثاني 1425 (7 يونيو 2004) الخاص بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة. وكذا دفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية المتعلقة بسلك الإجازة والماستر.

12. مرسوم رقم 2.75.665 الصادر في 11 من شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) في شأن النظام الأساسي الخاص برجال التعليم العالي الباحثين في التعليم العالي.

13. مرسوم رقم 2.96.793 الصادر في 11 من شوال 1417 (19 فبراير 1997) في شأن النظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة الباحثين بالتعليم العالي (الجريدة الرسمية رقم 4458).

14. مرسوم رقم 2.96.795 الصادر في 11 من شوال 1417 (19 فبراير 1997) معدل ومتمم لمرسوم رقم 2.75.665 الصادر في 11 من شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) الخاص بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية ولائحة الشهادات التي تتولى تحضيرها وتسليمها .

15. مرسوم رقم 2.96.804 صادر في 11 من شوال 1417 (19 فبراير 1997) في شأن النظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة الباحثين بمؤسسات تكوين الأطر العليا.

16. مرسوم رقم 2.03.201 صادر في 22 من ربيع الأول 1427 (21 أبريل 2006) بتحديد قائمة مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعات (الجريدة الرسمية رقم 5417).

17. مرسوم رقم 2.10.58 صادر في 17 من رجب 1431 (30يونيو2010) بتتميم المرسوم رقم 2.90.554 الصادر في 2 رجب 1411 (18يناير1991) المتعلق بالمؤسسات الجامعية والأحياء الجامعية (الجريدة الرسمية رقم 5856).

18. مرسوم رقم 2.15.183 الصادر في 7 شوال 1436 (24 يوليوز 2015) الذي يحدد قائمة الجامعات والمؤسسات التي تربطها اتفاقية شراكة مع الدولة في مجال التربية والتكوين والبحث العلمي.

19. قرار لوزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 637.97 صادر في 29 من ذي القعدة 1417 (8 أبريل 1997) بتحديد دائرة النفوذ التي يمكن أن ينجز الأساتذة الباحثون داخلها بقية حصصهم التعليمية.

20. قرار لوزير التعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 1125.97 صادر في 28 من صفر 1418 (4 يوليو 1997) بتحديد إجراءات تنظيم المباراة الخاصة بتوظيف أساتذة التعليم العالي المساعدين.

لائحة الرسوم البيانية

رسم بياني 1 . بنية أعداد الطلبة في التعليم العالي 9
رسم بياني 2 . تطور أعداد المؤسسات غير التابعة للجامعة حسب صنف التكوين 10
رسم بياني 3 . تطور أعداد المسجلين الجدد وطلبة التكوين البيداغوجي 10
رسم بياني 4 . النسب المئوية لأعداد طلبة تكوين الأطر حسب مجال الدراسة (2015-2016) 10
رسم بياني 5 . عدد المتدربين : تقني متخصص 12
رسم بياني 6 . تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص 12
رسم بياني 7 . تطور العدد الإجمالي لطلبة التعليم العالي الخاص حسب صنف المؤسسة 13
رسم بياني 8 . تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص حسب الجهات 13
رسم بياني 9 . تطور أعداد طلبة التعليم العالي الخاص حسب مجال التخصص 13
رسم بياني 10 . توزيع العدد الإجمالي لطلبة التعليم العالي الخاص حسب صنف المؤسسة والتخصص خلال السنة الجامعية 2016-2017 13
رسم بياني 11 . النتائج الإجمالية لتتبع أفواج المسجلين الجدد بين 2007 و2012 20
رسم بياني 12 . تتبع أفواج طلبة الإجازة الأساسية بين 07-2008 و12-2013 21
رسم بياني 13 . الأعداد الإجمالية للطلبة المسجلين في سلك الماستر بالجامعات كلها وبالجامعات الثلاث - جميع التخصصات ، بين 2008 و2017 23
رسم بياني 14 . نسب الإنهاء مع احتساب التأخر ونسب الهدر الإجمالي للفوج 23
رسم بياني 15 . ملخص تتبع أفواج الجامعات الثلاث بالماستر ، بين 2010 و2013 24
رسم بياني 16 . توزيع الأعداد الإجمالية للطلبة الأجانب المسجلين بالجامعات المغربية حسب مجال التكوين 2016-2017 36
رسم بياني 17 . هرم أعداد الطلبة بالجامعة حسب أسلاك الإجازة والماستر والدكتوراه 38
رسم بياني 18 . تطور أعداد الطلبة بالإجازة المهنية حسب الجنس 41
رسم بياني 19 . تطور أعداد الطلبة بالإجازة حسب مجال التخصص 42
رسم بياني 20 . النسب الإجمالية الخام للتمدرس بالتعليم العالي حسب الدول 43
رسم بياني 21 . نسب التأطير البيداغوجي بالجامعة 44
رسم بياني 22 . نسب التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المفتوح حسب مجال الدراسة 45
رسم بياني 23 . نسب التأطير البيداغوجي الجامعي بالمغرب بالمقارنة مع دول أخرى 45
رسم بياني 24 . نسب استعمال الطاقة الاستيعابية بالجامعة 46
رسم بياني 25 . نسب استعمال الطاقة الاستيعابية بالولوج المفتوح حسب مجالات التخصص وأصناف المؤسسات 47
رسم بياني 26 . تطور الميزانية الممنوحة للتعليم العالي الجامعي (بملايين الدراهم الجارية) 47
رسم بياني 27 . ميزانية التعليم العالي الجامعي بالنسبة للناتج الداخلي الخام (بالسعر الجاري) 48
رسم بياني 28 . تطور كتلة الأجور بالتعليم العالي الجامعي (بملايين الدراهم) بالمسالك الجامعية ذات الولوج المفتوح 49
رسم بياني 29 . تطور ميزانية الاستثمار بالتعليم العالي (بملايين الدراهم) وتطور عدد المقاعد المتوافرة (المقاعد التربوية) 49
رسم بياني 30 . تطور تكلفة التسيير السنوية لكل طالب(ة) ، حسب صنف الولوج (بملايين الدراهم) 50
رسم بياني 31 . تطور الدعم الإجتماعي للطلبة (بآلاف الدراهم) وكذا أعدادهم 53
رسم بياني 32 . نسبة إيواء الطلبة الجامعيين بالمغرب وببلدان أخرى خلال 2015-2016 (بـ %) 53
رسم بياني 33 . منحنى لورينز للموارد البشرية (على اليسار) والبنية التحتية-الطاقة الاستيعابية (على اليمين) تبعا لأعداد الطلبة بالجامعات 58
رسم بياني 34 . توزيع موارد الجامعة العمومية (بـ %) حسب البطاقة التموقُعية لحكامة الجامعة 60
رسم بياني 35 . تطور الأعداد الإجمالية للأساتذة الباحثين المداومين (القارين) بين 2001 و2016 65
رسم بياني 36 . نسب المغادرة الطوعية بالمقارنة مع الأعداد الإجمالية للأساتذة الباحثين بالجامعة 66
رسم بياني 37 . تطور أعداد الأساتذة الباحثين الدائمين حسب النوع بين 2001 و2016 66
رسم بياني 38 . توزيع الأساتذة الباحثين حسب النوع بين 2001 و2016 66
رسم بياني 39 . توزيع الأساتذة الباحثين المداومين حسب النوع والفئة العمرية بين 2001 و2016 67
رسم بياني 40 . توزيع الأساتذة الباحثين الدائمين حسب الإطار بين 2001 و2016 68
رسم بياني 41 . حصة النساء الأستاذات الباحثات حسب الإطار بين 2001 و2016 68
رسم بياني 42 . تطور عدد الأساتذة الباحثين حسب نوع الولوج بين 2001 و2016 69

لائحة الأشكال

شكل 1 . خطاطة تشكيلة وأعداد مؤسسات التعليم العالي بالمغرب (2016-2017) 15
شكل 2 . خطاطة الجسور البينية داخل هيكلة التعليم العالي بالمغرب 15
شكل 3 . التسلسل الزمني لمختلف المبادرات العمومية لفائدة التعليم العالي الجامعي بالمغرب منذ نهاية عشرية 1990 27
شكل 4 . رسم تخطيطي للنهج التشاركي والتدريجي للهندسة التربوية على المستوى الوطني للإصلاحات / المراجعات 30
شكل 5 . خطاطة التقدم الأكاديمي للطالب في إطار نظام «إجازة ، ماستر ، دكتوراه» 32
شكل 6 . القطيعة بين السلك التأهيلي وسلك الإجازة 40
شكل 7 . التقييم الخارجي والتقدير الذاتي للأبعاد الخمسة للحكامة الجامعية 57
شكل 8 . تمثيل النتائج بالنظر للأبعاد الفرعية الثلاثة المتعلقة بـ«المساءلة» 60
شكل 9 . مشاركة الفاعلين والشركاء في اتخاذ القرار بالجامعة 61
شكل 10 . تشكيلة أبعاد الرقميات 63

لائحة الجداول

جدول 1 . النسب العددية للطلبة حسب صنف النظام 9
جدول 2 . توزيع المتدربين «تقني متخصص» حسب الجهات 2016-2017 (دون احتساب الخاص المرخص) 12
جدول 3 . مقارنة بين حجم الجامعات المغربية حسب وضعيتها (عدد المسجلين 2016-2017) 14
جدول 4 . أعداد الطلبة في دراسة الحالة ونسبتها ضمن العدد الإجمالي على المستوى الوطني 19
جدول 5 . دراسة حالة – بنية التأخر في الإجازة الأساسية بجامعات الدار البيضاء وتطوان والقنيطرة (بيانات أولية) 19
جدول 6 . عدد طلبة الإجازة الأساسية 20
جدول 7 . ميزة البكالوريا – الطلبة المسجلون لأول مرة في الإجازة الأساسية سنة 2012-2013 22
جدول 8 . أعداد الطلبة بالماستر 23
جدول 9 . نظام «إجازة ، ماستر ، دكتوراه» بالأعداد في الجامعة المغربية (2016-2017) 33
جدول 10 . توزيع أعداد التلاميذ حسب مسالك الإجازة بالجامعة 41
جدول 11 . تطور ميزانية التعليم العالي الجامعي – الأقسام الرئيسية 48
جدول 12 . حصة النساء من الساكنة الطلابية وفي هيئة التدريس 67
جدول 13 . المناصب المالية بين سنتي 2015 و2018 83

لائحة الإطار

إطار 1 . نقل المدارس العليا للأساتذة إلى الجامعات : مسار طويل لإعادة اكتشاف مكانتها المتميزة في التكوين البيداغوجي 11
إطار 2 مراحل المتابعة السياسية لتفعيل نظام إجازة-ماستر-دكتوراه (LMD) بأوروبا 35
إطار 3 . هل يشكل دمج الجامعات ورقة رابحة؟ 59
إطار 4 . مراحل توظيف الأساتذة بالتعليم العالي 73

» Annexe 1. Les axes du débat et discussions de l'atelier de réflexion du 21 septembre 2017 à propos du LMD

Le débat et les discussions lors de l'atelier de réflexion organisé avec des spécialistes et des responsables de filières de formation au sein des établissements universitaires à accès ouvert, ont été cadrés et guidés par une grille thématique. Celle-ci se composait de plusieurs axes qui comprenaient à leur tour des questionnements auquel le débat et les discussions devraient apportés des réponses, des commentaires et des éclaircissements. Il s'agissait de :

» Axe 1 : La réforme LMD

- Quelle appréciation globale de la réforme pédagogique ?
- L'architecture pédagogique actuelle est-elle en mesure de favoriser un enseignement de qualité ?
- Quelles sont les forces et les faiblesses du système LMD au Maroc ?
- Est-ce qu'on peut dire que la réforme LMD a été une réussite ? pourquoi ?
- Quelle appréciation du CNPN de la LEF de 2014, ses apports et ses limites par rapport à celui de 2009 ?

» Axe 2 : Conception des filières et des programmes

- Quel est le processus de conception de la filière?
- Comment une formation est-elle conçue ? (La question de l'ingénierie pédagogique)
- Est-ce qu'il y a une procédure à appliquer ? (Recherche de profils à former? De compétences à acquérir ?
- Les programmes répondent-ils à des objectifs d'acquisition de compétences et de connaissances par les étudiants ?

» Axe 3 : Accréditation

- Quelle appréciation du processus d'accréditation des filières de formation au sein des établissements ?

» Axe 4 : La mise en œuvre de la formation

- Quelle appréciation sur l'organisation et la gestion de la filière ?
- Quel pilotage de l'organisation des enseignements en module et répartition des cours au sein des modules ;
- Quelle mise en pratique du système modulaire et de la semestrialisation ?

» Axe 5 : Projet tutoré

- Est-ce les filières sont arrivées à réaliser les projets tutorés ?

» Axe 6 : Réceptivité des formations par les étudiants

- Quel est le degré de réceptivité des formations par les étudiants ?

» Axe 7 : Auto-évaluation

- Est-ce que l'auto-évaluation se pratique ?

» Axe 8 : Les projets de licences professionnelles

- Est-ce qu'on est arrivé à créer les licences professionnelles ?

» Axe 9 : Quelle diversification des programmes de formations ?

- Est-ce que la réforme LMD a permis une diversification des filières fondamentales ?
- Quelles sont les limites de la non diversification des licences professionnelles ?
- Quel changement à introduire pour limiter le clonage des établissements à accès ouvert ?

» Annexe 2. Fiche technique du déroulement des focus-groupes des étudiants de la LEF aux universités Hassan II à Casablanca et Cadi Ayyad à Marrakech

Critères de déroulement : chaque focus groupe a été composé de 10 à 12 étudiants de la Licence d'Etudes Fondamentales, satisfaisant les critères suivants :

- Être de genre différent ;
- Être étudiant de la Licence des Etudes Fondamentales (LEF) au sein des établissements à accès ouvert : Faculté des Lettres et Sciences Humaines (FLSH), Faculté des Sciences Juridiques, Economiques et Sociales (DEG), Faculté des Sciences (S), Faculté Polydisciplinaire;
- Être étudiant de filières différentes et de différents semestres de S1 à S6 dans les champs disciplinaires suivants :

  - FLSH : Études Islamiques, Langues et littérature, Géographie, Histoire et civilisation, Philosophie, Sociologie et psychologie,

  - Sciences : Sciences de la Vie, de la Terre et de l'Univers, Sciences de la Matière Physique et Chimie et Sciences Mathématiques et Informatique.

  - Droit, Économie et Gestion (DEG) : Droit Français, Droit Arabe, Sciences Économiques et Gestion.

Période du déroulement : du 31 novembre au 15 décembre 2017.

Participants aux focus-groupes : 149 étudiants dont 77 des filles (soit près de 52%).

Répartitions des participants par discipline :

- 3 focus-groupes en LSH comprenant, 39 étudiants dont 21 filles,

- 3 focus-groupes en Sciences, comprenant 37 étudiants dont 18 filles,

- 3 focus-groupes en DEG, comprenant 36 étudiants dont 20 filles,

- 3 focus-groupes dans les 3 disciplines (y compris le focus-groupe test), comprenant 37 étudiants dont 28 filles.

Les focus-groupes ont été conduits par un expert universitaires, professeur en sociologie.

» Annexe 3. Guide d'entretiens des focus-groupes des étudiants de la LEF au sein des établissements à accès ouvert

Axe1 : Accueil, Information et Orientation :
Avez-vous senti le besoin de l'orientation pour le choix de la filière ?
Est-ce que vous avez un service dédié à l'orientation au niveau de vos établissements ?
Avez-vous bénéficié ainsi que vos collègues d'un service d'orientation ?
De façon générale, quels sont, selon vous, les critères de sélection pour accéder à une filière ?
Selon vous, est-ce que vous ainsi que vos collègues du même niveau d'étude effectuent des pré-inscriptions en ligne ?
De manière générale, comment trouvez-vous ainsi que vs collègues la procédure d'inscription au début de l'année ?
Quels sont, à votre avis, les problèmes majeurs rencontrés lors de l'inscription ?
Axe2 : Déroulement de la formation :
Généralement, est ce que vos enseignants vous informent des objectifs des cours, des contenus des modules et des modes d'examen et de contrôle ?
Comment trouvez-vous l'organisation des enseignements (cours, TD et TP) ?
En moyenne et de façon générale, en combien de langues vous recevez le même cours ?
Pour vous ainsi que pour vos collègues ayant le même niveau d'étude, y-a-t-il des difficultés relatives à la langue d'enseignement et à la rédaction des résumés et des notes de lectures ?
De façon générale, comment estimez-vous le degré de satisfaction vis-à-vis des contenus des enseignements, des méthodes pédagogiques utilisées et la qualité des supports des enseignements ?
Généralement, est ce que vos enseignants vous donnent des supports de cours (plan de cours, polycopié, ressources numériques, liste bibliographique, Diaporama…)
Globalement, quels sont les moyens didactiques que vos enseignants utilisent pendant le cours ?
De façon générale, quels sont les méthodes pédagogiques que vos enseignants pratiquent pendant le cours ?
Généralement, est ce que vos enseignants maitrisent-ils bien leurs enseignements ?
Comment jugez-vous les conditions matérielles d'apprentissage au niveau de votre établissement ?
De façon générale, comment estimez-vous le degré de communication entre les étudiants et vos enseignants ?
D'après vous est que l'enseignement à distance et/ou les MOOC (Massive Open Online Courses) sont utilisées par les étudiants de votre niveau d'étude ?
Axe3 : Contrôles et examens
Généralement et selon vous, est-ce que vos enseignants font des contrôles continus ?
De façon générale et selon vous, est-ce que les contrôles et les examens portent sur les contenus des cours ?
Axe4 : Encadrement du projet tutoré (PFE)
Globalement et selon vous, est ce que le projet tutoré (PFE) en S6 est une application concrète de ce que vous avez appris ou un approfondissement des connaissances ou bien un complément théorique ?
Comment jugez-vous l'encadrement du projet tutoré (PFE) en S6 au niveau de votre établissement ?

Axe5 : Climat universitaire de la formation	
Selon vous, quel est le degré d'existence des phénomènes suivants :	Des étudiants qui trichent
	Des étudiants qui fument au sein de l'établissement
	Des étudiants qui utilisent la drogue au sein de l'établissement
	Des étudiants qui utilisent la drogue au voisinage de l'établissement
	Des étudiants qui boivent de l'alcool sein de l'établissement
	Des étudiants qui boivent de l'alcool au voisinage de l'établissement
	Violence verbale entre étudiants
	Violence verbale entre étudiants et enseignants
	Violence verbale entre étudiants et administratifs
	Violence corporelle entre étudiants
	Violence corporelle entre étudiants et enseignants
	Violence corporelle entre étudiants et administratifs
	Harcèlement sexuel au sein de l'amphi
	Harcèlement sexuel au sein de l'établissement
	Harcèlement sexuel au voisinage de l'établissement
Comment jugez-vous les relations :	Entre les enseignants et l'administration
	Entre les étudiants et l'administration
Axe6 : Engagement de l'étudiant dans la formation	
Globalement et selon vous, est ce que les étudiants assistent aux cours, TD et TP ?	
Quelles sont les deux principales difficultés qui empêchent les étudiants de votre niveau d'étude de bien suivre le cours ?	
Selon vous, quelle est la langue d'enseignement que vous préférez ainsi que vos collègues ayant le du même niveau d'étude ?	
En plus des enseignements que vous recevez, selon vous, quelles sont les autres enseignements que les étudiants provenant du même niveau que vous et de la même discipline souhaiteraient avoir parmi les autres disciplines ?	
Globalement et selon vous, est ce que les étudiants de votre niveau d'étude participent à des activités et ateliers culturels extra-universitaires ou à des activités au sein de votre établissement ?	
Axe7 : Le niveau socioéconomique des étudiants	
Selon vous, comment la plupart de vos collègues du même niveau d'étude financent leurs études ?	
Selon vous, quels sont les deux principaux modes de transport que la plupart de vos collègues du même niveau d'étude utilisent pour se rendre à l'établissement ?	
Selon vous, de quelle classe socioéconomique proviennent la plupart des étudiants de votre niveau d'étude à l'université ?	
Selon vous, où logent la majorité des étudiants ayant le même niveau d'étude que vous ?	

» Annexe 4. Exemples de passerelles actuelles entre les différentes composantes du système d'enseignement supérieur au Maroc

Le premier exemple de passerelle (à sens unique) est celui de la possibilité d'accès aux établissements d'ingénierie (établissements d'accès régulé et établissements de formation des cadres. Voir les liens entre ces composantes dans la figure 2). Cet accès se fait moyennant l'obtention d'un diplôme d'études universitaires générales (DEUG) en mathématiques ou physique, ou professionnelles (DEUP) ou en sciences et techniques (DEUST) avec mention et réussissant le concours afférent.

Le deuxième exemple est similaire au premier. La passerelle (à sens unique toujours) consiste à offrir la possibilité aux lauréats, dans certains domaines, du diplôme d'études universitaires générales (DEUG) ou professionnelles (DEUP), en sciences et techniques (DEUST) ou le Certificat d'études Universitaires Scientifique (CEUS) à accéder aux facultés de médecine et pharmacie[1].

Le troisième exemple est celui qui donne aux élèves des classes préparatoires la possibilité d'accéder à la deuxième année de la Licence des sciences mathématiques-informatique ou des sciences de la matière physique-chimie. Autrefois, ces élèves n'ayant pas réussi la deuxième année n'avaient de possibilité que de refaire leurs études à partir de la première année. Par ailleurs, les élèves de ces classes préparatoires ayant réussi le concours national commun peuvent prétendre à une inscription en 3ème année de Licence.

Le quatrième exemple de passerelle (à double sens cette fois-ci) n'est autre que celui instauré depuis 2014 pour reconnaître et accorder aux diplômes nationaux l'équivalence des diplômes délivrés par les établissements privés (particulièrement en Partenariat Public-Privé : PPP) et qui sont accrédités[2] ou reconnus[3] par l'Etat.

Le cinquième exemple de passerelle est celui résultant de la création des établissements dits de formation des cadres de parcours (filières) selon le système LMD. En effet, ces établissements offrent, parallèlement à leurs parcours classiques (de cycle normal) des formations en Licence ou en Master ou même en doctorat. En effet, en 2016-2017, on dénombre 23 filières de Licence (LEF et LP), 26 filières de Master (M, MS) et 10 filières de Doctorat.

1. Voir par exemple la décision ministérielle (Ministère de l'enseignement supérieur) n° 01/00393 du 21 juin 2017.
2. Décret n° 2-09-717 du 17 mars 2010, pris pour l'application des articles 51 et 52 de la loi 01-00 (BO n° 5828). Voir également le décret n° 2-13-165 du 19 février 2014 fixant les conditions et la procédure de l'octroi des équivalences de diplômes de l'enseignement supérieur.
3. Décret n° 2-14-665 du 16 moharram 1436 (10 novembre 2014) pris pour l'application des articles 53 et 54 de la loi 01-00 organisant l'enseignement supérieur..

» Annexe 5. Note méthodologique pour l'évaluation du rendement interne et l'efficience de l'enseignement supérieur

» Méthodologie du suivi

Le suivi des cohortes des étudiants nouvellement inscrits, en Licence fondamentale et en Master, est réalisé à partir des Codes Nationaux des Etudiants (CNE).

Le CNE est un identifiant unique attribué au moment la première inscription de chaque étudiant à l'université. Le CNE, permet un suivi annuel minutieux des cohortes des étudiants jusqu'à leur diplomation ou leur décrochage du diplôme.

Le traitement des données APOGEE récupérées des trois universités Hassan II de Casablanca, Abdelmalek Essaadi de Tétouan et Ibn Tofaïl de Kenitra, se fonde ainsi sur le suivi des étudiants via leurs CNE et nous permet d'approcher les différentes situations d'année en année, en terme de diplomation, d'abandon et des parts des étudiants qui sont toujours inscrits en 2017-18.

» Concept de la « cohorte »

En sciences sociales, une cohorte est un ensemble d'individus qui a connu un même événement durant une même période. Dans l'étude de cas relative à l'appréciation du rendement interne, nous appelons une cohorte universitaire C_ij un groupe d'étudiants qui entre dans la première année d'étude d'un cycle d'enseignement donné j, à l'année i.

Au cours de leurs années d'études, ces étudiants connaitront la promotion, le redoublement ou l'abandon.

» Suivi longitudinal d'une cohorte

Consiste en une analyse qui retrace les mouvements de ce flux d'étudiants, en termes de progression, de diplomation ou d'abandon, à partir de leur première inscription dans un cycle universitaire considéré.

Ce suivi est effectué sur une longue période (une période d'observation minimum de six années pour le cycle de la Licence) afin de retracer l'ensemble des états et des trajectoires des étudiants durant leur formation.

Le suivi longitudinal d'une cohorte d'étudiants permet une estimation des rendements et des coûts de formation occasionnés par les diplômés de cette cohorte, tout en prenant en compte les déperditions financières engendrées par les redoublements et les abandons.

» Les Nouveaux Inscrits

Un Nouveau inscrit (NI) est un étudiant qui est nouvellement inscrit en première année d'un cursus donné, en Licence fondamentale ou en Master. L'ensemble E_C des étudiants inscrits à une formation donnée constitue l'effectif des Nouveaux inscrits.

» Nouveaux bacheliers ou Néo-bacheliers

Les nouveaux bacheliers ou néo-bacheliers sont les étudiants entrant à l'université dès l'obtention du baccalauréat. A titre d'exemple, sont considérés comme néo-bacheliers en 2012, les étudiants qui ont obtenu leur baccalauréat en 2012 et qui sont entrés à l'université en septembre 2012.

» Baccalauréat obtenu avec mention

Le Baccalauréat est le diplôme qui couronne le parcours scolaire. Le Baccalauréat peut être obtenu sans mention, on parle alors de Baccalauréat obtenu avec l'évaluation «passable». Lorsqu'il est obtenu «avec mention» le Baccalauréat est soit obtenu avec la mention «Assez bien», avec la mention «Bien» ou encore avec la mention «Très bien».

» Taux d'abandon des études d'une Cohorte

Mesure la part d'étudiants appartenant à une cohorte C_I et qui quittent leur formation, objet du suivi longitudinal, sans diplôme, compte tenu des I années passées dans un cycle donné.

$$Tx\ Abandon_{C_I} = \frac{\sum_{I=n}^{n} Abandons_{C_I}}{E_C}$$

C_I : *Cohorte ayant l'effectif* E_C

I : *Nombre total d'année passée dans la formation considérée*

» Taux de diplomation d'une Cohorte

Pourcentage d'étudiants entrants dans une formation universitaire et ayant été diplômés au terme de la période d'observation, quel que soit le diplôme obtenu. Le taux de diplomation est calculé à partir des cohortes d'étudiants :

$$Tx\ Diplomation_{C_I} = \frac{\sum_{I=n}^{n} Diplomés_{C_I}}{E_C}$$

C_I : *Cohorte ayant l'effectif* E_C

I : *Nombre d'année passée dans la formation considérée*

Le taux de diplomation d'une cohorte considérée décrit ainsi la proportion des nouveaux étudiants qui décrochent le diplôme de fin d'études, indépendamment du nombre d'années passées à l'université.

» Taux de diplomation «à temps ou en durée légale»

Est une variante du taux de diplomation de la cohorte, qui considère uniquement la proportion des nouveaux inscrits dans un cursus universitaire ayant été diplômés au terme de la durée légale du diplôme en question (Licence fondamentale en 3 ans ; Master en 2 ans).

» Taux de redoublement

Rapport entre le nombre d'étudiants inscrits à l'année universitaire i+1 dans le même niveau et le même diplôme que l'année universitaire i et le nombre d'inscrits pour l'année universitaire i.

En ce sens, on considère comme étudiant redoublant tout étudiant qui s'est réinscrit l'année suivante au même niveau. De même, on considère qu'un étudiant a réussi son niveau lorsqu'il s'est inscrit l'année universitaire suivante au niveau supérieur de sa formation.

» Coût de l'abandon d'une Cohorte

L'analyse de l'abandon des étudiants, au fil des années passées dans une formation universitaire, indique un nombre total des abandons parmi les étudiants NI de la cohorte considérée.

Le coût des abandons d'une cohorte est obtenu ainsi en multipliant le nombre total des abandons par le coût annuel correspondant, estimé pour chaque étudiant à chaque année universitaire.

» Budget de l'Enseignement supérieur en % du PIB

Cet indice, dit indice de l'effort absolu en matière d'enseignement supérieur, rapporte l'ensemble du budget alloué dans la Loi de finances à l'enseignement supérieur au Produit Intérieur Brut (PIB). Il est donné en pourcentage et permet d'apprécier l'effort public accordé à l'enseignement supérieur relativement à la création de richesse nationale.

» Dépense réelle de l'enseignement supérieur

C'est la dépense effective de l'enseignement supérieur à l'année i. les Lois de règlement des Lois de finances permettent une appréciation à posteriori des dépenses réelles exécutées par chaque secteur public, en tenant compte des consolidations réalisées durant l'année budgétaire et des engagements de fin d'année.

» Coût de fonctionnement par étudiant

Ce coût est estimé en utilisant les dépenses réelles des Lois de règlement des Lois de finances. Ce coût est le résultat du rapport entre les dépenses réelles exécutées en fin d'année en matière de fonctionnement, et l'effectif total des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur universitaire public pour la même année.

Afin d'apprécier les coûts selon le type d'accès, une ventilation est réalisée suivant le poids de la masse salariale de chaque type d'accès (établissements de l'enseignement supérieur relevant de l'accès ouvert et établissements de l'enseignement supérieur relevant de l'accès régulé). Ceci permet une estimation des coûts de fonctionnement annuels par étudiant selon chaque type d'accès.

» Annexe 6. Mécanisme de crédits, revue et comparaison

Le mécanisme de crédits consiste à attribuer à un cycle (L, M ou D) un nombre déterminé de crédits. L'étudiant doit composer son panier de 'cours' ou modules en fonction des crédits qui leurs correspondent, de manière fixe à l'avance, jusqu'à ce qu'il atteint le nombre de crédits requis pour le cycle en question. Ce mécanisme est né en Europe dans le cadre du programme Erasmus à partir de 1989[1]. Dans le cadre du Processus de Bologne et la mise en place de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur, ce mécanisme a pris le nom de : European Credit Transfer System (ECTS) appliqué dans toute l'Europe. Aux Etats Unis d'Amérique, ce système est le pilier du système LMD depuis longtemps.

Le panier de cours choisi par l'étudiant doit comprendre :

- les cours majeurs (major course) qui constituent le socle des connaissances dans la discipline choisie par l'étudiant,
- les cours mineurs (minor course) qui sont des cours complémentaires ou secondaires à sa discipline et qui lui sont différents,
- les cours optionnels (elective course) et qui n'ont pas de caractère académique obligatoire, comme c'est le cas aux Etats Unis d'Amérique[2].

Le mécanisme de crédits et l'un des piliers du système LMD au côté des modules ou simplement cours (unité d'enseignement). Le mécanisme de crédits renvoie vers la charge de travail par l'étudiant (workload) qui doit être constituée par des modules, partant du fait que les modules ne s'équivalent pas.

En traduisant la charge réelle de travail, le mécanise de crédits permet d'élargir l'éventail des travaux effectués par l'étudiant : cours, travaux pratiques, sorties de terrain, enquêtes, laboratoires, bibliothèques, rédaction de travaux, etc) au lieu de la notion classique de 'cours' en classe. Ainsi, le mécanisme de crédits permet l'accumulation mais aussi et surtout le transfert entre filières, parcours, établissements, pays, etc.

Le tableau suivant présente une comparaison du mécanisme de crédits entre l'Europe, les Etats Unis d'Amérique et un modèle marocain, pour le premier et deuxième cycles (Letm).

Tableau : Présentation et comparaison du mécanisme de crédits en Europe et aux USA pour les deux premiers cycles (diplômes).

	Europe[6]	USA[7]	Al Akhawayne[8]
1 crédit	25 à 30 heures de travail (activités, apprentissage)	Environ 37 heures dont 25 heures d'activités	Environ 30 heures (sans compter les TP s'il y en a)****
Une année académique	= 36 à 40 semaines = 60 crédits = 1500 à 1800 heures	= 30 à 36 semaines = 60 crédits	= 30 à 36 semaines****
Licence (1er cycle)**	180 à 240 crédits	120 à 130 crédits[9] (généralement)***	128 à 135 crédits
Master (2ème cycle)	90 à 120 crédits*	30 à 64 crédits[idem] (généralement)	30 à 36 crédits

** avec un minimum de 60 crédits pour ce cycle.*

*** Il peut être délivré un diplôme Associate Degree (en Europe ou en USA) comme un court parcours académique (généralement de deux années).*

**** dans le cas d'une année académique en trimestres, le nombre de crédits est de 180.*

***** un cours est généralement de 3 crédits (3SCH), équivalent à 3 h de cours par semaine pendant un semestre (45 h de cours sans compter les TP si il y-en-a. Si le cours comprend des TP il monte à 4 crédits. En outre, si le nombre normal de crédits par semestre est de 15 crédits, il peut descendre à 12 ou même 9 pour les étudiants en difficultés et monter à 18 ou même 20 crédits pour les étudiants brillants. L'étudiant a aussi la possibilité de s'inscrire en session d'été (de 3 à 7 crédits max, deux cours max).*

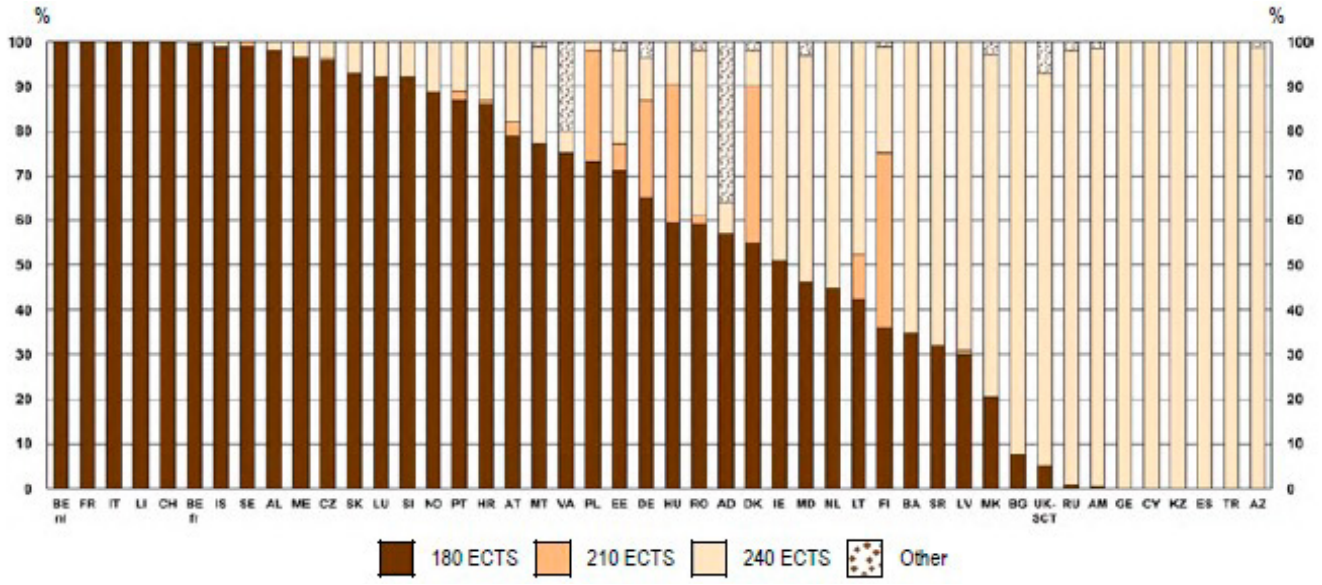
La grande plage de crédits en Europe résulte du fait que la Licence dans certains pays s'étale sur 4 ans (Grande Bretagne -Ecosse, Espagne, Turquie, etc) et dans d'autres en 3 ans. La figure suivante montre pour chaque pays en Europe le nombre de crédits pratiqués en Licence (Bachelor) par exemple. Dans certains pays, la Commission Européenne note dans son rapport de suivi du processus de Bologne en 2015 qu'il existe même une cohabitation de plusieurs types à la fois dans

1. Source : Cedies, Processus de Bologne …, vers un espace européen de l'enseignement supérieur, Ministère de la Culture, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, Luxembourg, octobre 2004.
2. Source : US News and World Report (U.S. Higher Education Glossary). https://www.usnews.com/education/best-colleges/articles/2011/08/15/us-higher-education-glossary. Accédé le 27 septembre 2017.
6. Source : The Framework of Qualifications for the European Higher Education Area. European European Higher Education Area (www.ehea.info). Accédé le 28/09/2017.
7. Source : The American education system described and compared with the Dutch system, NUFFIC, Pays Bas (www.nuffic.nl). 2016.
8. Source : Vice-présidence de l'Université Al Akhawayne (reçu le 26 décembre 2017), vivement remerciée pour sa collaboration.
9. Source : http://www.mastersportal.eu/articles/1110/what-you-need-to-know-about-academic-credit-systems-in-the-us.html.

leurs systèmes d'enseignement supérieur[10]. Toutefois, ce même rapport, constate qu'il y a une tendance (entre le rapport de 2012 et celui de 2015) de s'écarter de 180 crédits. Ce dernier reste le plus dominant et même le seul comme c'est le cas en France, en Belgique (flamande), en Italie, en Angleterre et en Suisse.

Convient-il de souligner que la charge de travail (nombre de crédits) combinée entre Licence et Master varie considérablement en Europe. Il pourra être d'un total de 240 crédits pour un schéma de '3+1' et atteindre un nombre de 360 crédits pour un schéma de '4+2'.

Figure : Pourcentage de la charge de travail (nombre de crédits) durant le premier cycle (Licence) : 180 ECTS, 210 ECTS, 240 ECTS ou autres (année 2013/14).



AD : Andorre, AL : Albanie, AM : Arménie, AT : Autriche, AZ : Azerbaïdjan, BA :Bosnie-Herzégovine, BE de : Belgique (allemande), BE fr : Belgique (français), BE nl : Belgique (flamande), BG : Bulgarie, CH : Suisse, CY : Chypre, CZ : République Tchèque, DE : Allemagne, DK : Danemark, EE : Estonie, EL : Grèce, ES : Espagne, FI : Finlande, FR : France, GE : Géorgie, HR : Croatie, HU : Hongrie, IE : Irlande, IS : Islande, IT : Italie, KZ : Kazakhstan, LI : Liechtenstein, LT :Lituanie, LU : Luxembourg, LV : Lettonie, MD : Moldavie, ME : Monténégro, MK : Macédoine (ex république de Yougoslavie), MT : Malte, NL : Pays-Bas, NO : Norvège, PL : Pologne, PT : Portugal, RO : Roumanie, RS : Serbie, RU : Russie, SE : Suède, SI : Slovénie, SK : Slovaquie, TR : Turquie, UA : Ukraine, UK-ENG : Royaume Uni – Angleterre, UK-NIR : Royaume Uni – Irlande du Nord, UK-SCT : Royaume Uni – Ecosse, UK-WLS : Royaume Uni –Pays de Galle et VA : Vatican.

10. Source : Commission Européenne, The European Higher Education Area in 2015. Bologna Process Implementation Report, Mai 2015.

» Annexe 7. Evaluation nationale de la gouvernance universitaire

Ce rapport a utilisé et analysé les résultats d'une évaluation nationale menée sur la gouvernance des universités en 2016 par la Banque Mondiale et l'INE. Cette évaluation nationale a été conduite en se basant essentiellement sur le référentiel «Carte de Positionnement de la Gouvernance de l'Université» (University Governance Screen Card- UGSC) développée par la Banque Mondiale, son bureau pour la zone MENA, et le Centre pour l'Intégration en Méditerranée (CMI).

Le référentiel UGSC est un outil évaluatif qui permet de :

- évaluer dans quelle mesure les établissements d'enseignement supérieur suivent les bonnes pratiques de gouvernance, en conformité avec leurs objectifs institutionnels ;
- offrir une grille pour positionner et comparer les différentes modalités de gouvernance des universités au niveau régional (outre le Maroc, la comparaison concerne l'Algérie, la Tunisie, l'Egypte, la Palestine, la Jordanie, le Liban et l'Irak,
- doter les institutions participantes d'un tableau de bord permettant de suivre leurs progrès et de se positionner par rapport à d'autres institutions de la région en matière de pratiques de bonne gouvernance.

L'UGSC se subdivise en deux systèmes : l'auto-perception et l'évaluation externe. Elle est déclinée en cinq dimensions :

1) Contexte, Missions et Objectifs : Cette dimension questionne principalement si l'institution est énoncée de manière formelle et stable ?

2) Orientation Managériale : cet axe vise essentiellement à se demander si les pratiques de management sont inspirées de la gestion basée sur les résultats.

3) Autonomie : cette dimension s'intéresse au degré d'autonomie académique, Ressources Humaines et Financière.

4) Redevabilité : cette dimension interroge l'université sur quelle mesure est-elle redevable envers ses parties prenantes.

5) Participation : cet axe demande si les parties prenantes ont un poids dans la prise de décision.

Chaque dimension comporte un ensemble d'indicateurs groupés sous forme de questions permettant ainsi une analyse plus détaillée. L'outil de cette analyse est un questionnaire constitué de 40 questions.

L'évaluation externe a été menée par les experts de la Banque Mondiale à travers des entretiens et/ou des rencontres avec les responsables des universités concernées.

Au Maroc, 15 universités ont participé en 2016 à cet exercice d'évaluation reposant sur l'UGSC. Neuf d'entre elles étaient publiques et dont les résultats sont présentés de manière agrégée dans ce rapport.

أنجز هذا التقرير :

تحت إشراف رحمة بورقية

حميد بوعبيد

ليلى لبيض ، ياسين كريم ، نوال زعاج ، هدى الأصمعي ،
طارق حاري ، عبد العزيز أيت حمو

تصحيح ، تنسيق وتصميم :

فوزية عدي ، ليلى الخمليشي ، محمد زرنين ، زكرياء بدري

لذكر هذا التقرير :

الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي ، تحت إدارة رحمة بورقية ، «التعليم العالي بالمغرب ، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح» ، حميد بوعبيد ، ليلى لبيض ، ياسين كريم ، نوال زعاج ، هدى الأصمعي ، طارق حاري ، عبد العزيز أيت حمو

الرباط 2018.

ملتقى شارع ألميليا وشارع علال الفاسي
حي الرياض، الرباط، ص.ب : 6535

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

الهاتف : 0537-77-44-25 | contact@csefrs.ma
الفاكس : 0537-68-08-86 | www.csefrs.ma