

أولاً: البنية الهيكلية لمنظومة التعليم العالي قبيل الإصلاح :

لقد بقيت الجامعة الجزائرية تمارس نشاطها ضمن الأطر الموروثة - نظام الكليات الأربع- والمتمثل في سيطرة أساليب التكوين البعيدة عن الحقائق الوطنية، والواقع المعاش (نعيم حبيب الجنيني، مرجع سابق، ص.113)، وكانت عملية الانتقال تتم خلال هذه المرحلة من التعليم عبر الخطوات التالية:

- سنة تحضيرية مهمتها الرئيسية انتقاء نخبة لتوجيهها نحو تخصصات مختلفة في الجامعة وكانت هذه السنة التحضيرية مفتوحة لجميع شعب بكالوريا التعليم العام.
- التخصصات والفروع ما بعد السنة التحضيرية منظمة في شكل شهادات.
- حددت مدة الدراسة الجامعية خلال مرحلة التدرج ما بين ثلاث سنوات (ليسانس) إلى سبع سنوات (علوم طبية)، ولأجل الحصول على شهادة ليسانس في تخصص معين، فإن على الطلبة بعد السنة التحضيرية التسجيل كل حسب قدراته ومنطق تسلسل المعارف القبلية الضرورية في مختلف التخصصات التي يختارها بنفسه ضمن قائمة وضعتها المصالح البيداغوجية للجامعة، وفي هذا الإطار كان الطالب يمكنه اختيار العدد الذي يريده من الشهادات، إلا أنه عمليا كان أكبر عدد الشهادات (03) ثلاثة في العلوم و(02) اثنان في الأدب والعلوم الإنسانية.(المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص.33).

وعليه فالتعليم العالي بالجزائر في تلك الأونة كان يخضع لعملية انتقاء صارمة، كما أن السنة التحضيرية التي تتقدم المرحلة التكوينية، تدرس فيها معارف موسوعية ليس لها علاقة بمجال تكوين الطالب وإعداده لممارسة وظيفة معينة في كثير من الحالات (نوار مربوحة، مرجع سابق، ص.60). وهذا الأمر يؤثر على نوعية الأطر المتخرجة.

كانت الجامعة التقليدية قبل الإصلاح تتكون من 4 كليات هي الآداب و الحقوق و العلوم أو الطب ، وقسمت الكليات إلى عدد من الدوائر تهتم بتدريس التخصصات المختلفة أما الشهادات و فترات الدراسة كما يلي :

مرحلة الليسانس: تدوم (3) سنوات في أغلب التخصصات ، وهي عبارة عن نظام سنوي للشهادات المستقلة التي تكون في مجموعها شهادة الليسانس.

مرحلة الدراسات المعمقة: و تدوم سنة واحدة ، يتم التركيز فيها على منهجية البحث إلى جانب أطروحة تقدم لتطبيق ما جاء في الدراسة النظرية .

شهادة الدكتوراه من الدرجة الثالثة: وتدوم سنتين(2).

شهادة الدكتوراه دولة: تصل مدة تحضيرها الى خمس(5) سنوات . (سمية ابراهيمي،

2006، ص. 92)

كانت هذه الكليات تمر بأزمة خفية متعددة الأشكال أزمة في الأهداف، و أزمة في الإدارة. لذا كان من الصعب أن يتناسب تطبيق التعليم العالي مع وجود الكليات ، لأنها كانت معدة لتناسب تكوين نخبة مختارة في المجتمع، و كان التكوين الذي تقدمه بعيدا عن الواقع جامدا و بطيئا.

و المعروف إن إصلاح التعليم العالي هو أساسا دمج الجامعة بالتيار الثوري و نتجت عنه مجموع الإجراءات التربوية التي يحتوي عليها هذا الإصلاح التي تُولف أصلته من مبدأ واضح هو أن الجامعة في خدمة الثورة . (مراد بن أشنهو، 1981، ص. 29)

ولقد بدت عملية حل الكليات و إعادة تنظيم الجامعات في شكل معاهد في سبتمبر 1971. وقامت عملية تعريف و تأسيس المعاهد على ثلاثة مبادئ هامة هي تخصص كل معهد في مادة علمية و تقنية، الاستقلال المالي و الإداري للمعهد، مساهمة الأساتذة في تسييره. (المرجع نفسه، ص، 30).

1-1 وضعية التعليم العالي بالجزائر قبيل الإصلاح الجامعي 1971.

الانتقادات الموجهة لنظام الكلية غداة الاستقلال.

جاء في المخطط الرباعي الأول بأن الحاجيات الكبرى من الإطارات و العمال المتخصصين يعود أهميتها في نفس الوقت إلى النقائص الموروثة غداة الاستقلال ، و في هذا المجال و نظرا لثقل و طول و تعقيد وسائل التكوين فان أسلوب التربية الموروث العاجز عن تلبية حاجياتنا الراهنة و المقبلة كما ونوعا (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص. 8).

وقد أثار نظام الكلية في تلك السنوات انتقادات عديدة فمن الناحية العلمية لا يمثل هذا النظام الإطار الأنسب للنمو السريع للعلوم من حيث عدم التناسق بين حجم العلوم في مختلف الفروع المتكاملة و العدد الضيق للكليات (أربع كليات). فالعلوم و الفروع الجديدة في تزايد

مستمر، وقد وجدت فروعاً جديدة في تلك الفترة كعلم النفس ومختلف تخصصاته المعروفة حالياً محصورة في قوقعة تحد من انتشارها و استعمالها ، ونفس الملاحظة تنطبق على فروع أخرى كعلم الاجتماع و التاريخ و الجغرافيا. كما اقتصر أعمال البحث ضمن الكلية في ميادين محددة مهتمة بالجانب النظري دون التعمق في طرق التطبيق. كما كان محتوى البرامج الجامعية يقدم نظرياً بشكل لا يعد الطلبة للاندماج في الحياة العملية، إضافة إلى عدم التواصل بين الكليات لأن كل واحدة منغلقة على نفسها، وكان الأساتذة شبه منعزلون عن بعضهم البعض (أمينة مساك ، 2008 ، ص. 163).

كما كان يؤخذ على نظام الكلية أنها تقوم على أساس عرقلة تقدم التخصصات أو الفروع الأخرى بسبب أزمة البيروقراطية التي ظلت تعرقل عملية التنسيق بين الفروع . فعميد الكلية يميل إلى تفضيل قسمه العلمي بطريقة ذاتية الأمر، الذي يدفعه إلى عدم الاهتمام الكامل بالمتطلبات الخاصة بالمجال العلمي الذي لا يعنيه، و من ثم عرقلة تقدمه. بينما ميزة المعهد المتخصص تتمثل في اختفاء مراكز القوى ووضع تحت تصرف كل فرع وسائل تساعد على ازدهاره و أخذ مكانة في المجال الجامعي (مراد بن أشنهو، 1981 ، ص ص. 31-33).

و عليه فإن نظام الكلية لا يمثل الإطار الأنسب للنمو السريع للعلوم، وتشعب فروعها و تطورها، الأمر الذي أدى إلى نمو هزيل لأعمال البحث المتواصلة ، ولم يحصل التعمق إلا في المظهر النظري للعلوم على حساب طرق تطبيقها.

- ظل محتوى البرنامج المقدم للطلبة يصطبغ بالبعد النظري الذي يعرقل عليهم الاندماج في المجتمع .

- قوقعة الكلية على نفسها تعرقل عملية التواصل مع كليات أخرى.

نظراً لعجز الجامعة المكونة من كليات عن تلبية حاجيات البلاد من الإطارات فقد أنشئت ضمنها أو خارج وصايتها مؤسسات للتكوين أكثر تناسبا مع متطلبات الإنتاج و الأهم هو تطوير العلوم التطبيقية المختلفة (وزارة الإعلام و الاتصال، 1973، ص. 41)

لذا كان لزاماً و ملحا تحطيم و تغيير نظام الكلية و إقامة جامعة تشكل محركاً أساسياً للتنمية الاقتصادية ، فتم في فترة تطبيق إصلاح 1971 اتخاذ مجموعة من القرارات:

- 1- حل الكليات و تنظيم الجامعات على شكل معاهد التي عرفت قطيعة مع محتوى تعليم يعتبر أكاديميا أكثر.
- 2- إعادة صياغة برامج التعليم في تكوينات تؤهل الطالب إلى أن يكون عمليا مباشرة بعد الانتهاء من الدراسة.
- 3- تخصص المعاهد و الجامعات.(وزارة التعليم العالي و البحث العلمي، 2000، ص

(14)

وهكذا فقد ورثت الجزائر بعد الاستقلال نموذج لتنظيم الجامعات يعاني من إعاقات ابستمولوجية و موضوعية، وتميز بتعليم مفرنس في لغته يكرر تقاليد الإدارة الفرنسية المصممة أصلا لخدمة النخبة ، ومحتوياته بسيطة و ساذجة من الناحية المعرفية ، و غامض غير واضح الأهداف ، أيديولوجي حزبي التوجه،أبوي سلطوي في بيداغوجياته، طبقي في نسيجه البشري تقليدي في وسائله، غير موحد في إدارته و مستوياته التعليمية ناقص في كفاءته الداخلية و الخارجية ، يعتمد أكثر على استعارة الخبرة الأجنبية (العربي فرحاتي ، 2006، ص.123)

تطرقت المنظمة الطلابية في 12 نوفمبر 1968 في أحد تصريحاتها حول موضوع وضعية الجامعة ، و سيطرة نظام التعليم الرجعي و المتخلف و غير المنكيف ، وشيوع الفشل في الامتحانات . ونسبة التأخير على مستوى الأساتذة،والمساعدين بعيد عن التطابق مع الحاجيات العادية، كما أن نوعيته ضعيفة. (Labidi Djamel , op.cit, p . 118).

و انحصرت مطالب الطلبة في بيان 22 نوفمبر 1969 بضرورة التصدي للمشكلات التي تتخبط فيها الجامعة من حيث استقلاليتها ، والبرامج البيداغوجية و البحث العلمي . مما أدى بالرئيس الراحل "هواري بومدين" إلى تشكيل لجنة وطنية لإصلاح الجامعة . و بالطبع أصبح تدخل السلطة السياسية في الجزائر خاضعا لدرجة حركات الاحتجاج. (نور الدين زمام ، 2006 ، 57).

1-2 دواعي الإصلاح الجامعي 1971 .

لقد برز الإصلاح في المخطط الرباعي الأول للتنمية حيث كرس مجلس الثورة و الحكومة اجتماعاته خلال النصف الثاني من سنة 1969 لإعداد هذا المخطط بمشاركة جميع

المسؤولين و إطارات الإدارة و المؤسسات العامة و المجموعات المحلية ، وبذلك حددت التوجهات الكبرى لمرحلة 1970-1973 بهدف :

- نجاح أهداف التنمية السريعة للاقتصاد من خلال تكوين إطارات كفاءة و كفيلة بنشاطات الاقتصاد الوطني.

- تكوين عمال متخصصين بالتنسيق مع خصوصيات المجتمع الجزائري.

- رفع المستوى الثقافي و التقني من خلال ديمقراطية التعليم و التكوين بتنظيم الوسائل المتماشية المحتوى و المدة التي تحددها كل سياسة.

وحسب التقرير العام للمخطط الرباعي (1970-1973) فإن هذا الأخير تتلخص مهمته في تصور و تحديد الأسلوب الجديد و الشروع في تطبيقه بعد تجربة أولى ، حيث يشمل الإصلاح الهياكل التنظيمية و محتوى و طرق التعليم (وزارة الإعلام و الثقافة ، مرجع سابق، ص، 9) .

كانت كل القطاعات الاقتصادية تعاني نقصا في الإطارات بحيث قام العديد منها بإنشاء هياكل للتكوين خاصة به (إنشاء معاهد للتكنولوجيا في كل من بومرداس و عنابة من قبل قطاع الصناعة و الطاقة). وكانت الوضعية في بداية السبعينات تتميز بـ :

- احتياج متزايد للإطارات لتطوير الاقتصاد المخطط .

- الضغوطات الناتجة عن تلبية الإمكانات المادية.

- الحاجة إلى التأطير و اللجوء إلى التعاون الأجنبي.

- التدفقات الكثيفة للطلبة الناتجة عن توسيع التعليم الثانوي و ما قبله و ضعف هياكل

الاستقبال حيث ارتفع عدد الطلبة من 2809 طالب من سنة 1962/1963 إلى 20131 طالب عام 1970/1971.

- بعض الشهادات لم نجد لها مكانا في سوق العمل.

- الطرق البيداغوجية لم تواكب التغيرات السوسيو ثقافية المحدثة من طرف المحيط

التقني.

- غياب الاستمرارية بين التعليم الثانوي و التعليم العالي (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص، 29)

لذلك جاء في المخطط الرباعي الأول "و. الإصلاح العميق لجهازنا التربوية و التكوين لهو أول هذه المتطلبات، و في هذا الميدان ستكون مهمة المخطط الرباعي في نفس الوقت هي تصور تحديد الأسلوب الجديد و الشروع في تطبيقه بعد تجربة أولى و الإصلاح سيشمل الهياكل التنظيمية و محتوى و طرق أسلوبنا للتعليم " (وزارة الإعلام و الثقافة، مرجع سابق، ص.9).

ثانيا: الأهداف الوطنية لإصلاح منظومة التعليم العالي في سنة 1971 .

لقد هدف الإصلاح إلى تحطيم الهياكل التقليدية الموروثة و ذلك بعد سلسلة من الإضرابات و المظاهرات بدءا من مظاهرات فيفري 1968 ، ديسمبر 1970 و بداية جانفي 1971، فاتبعت الجزائر سياسة التقليل من مركزية التكوين و الإصلاح الشامل لنظام التكوين في التعليم العالي المرتكز حول أربعة محاور

- تنويع و تكثيف شعب التكوين.

- مضاعفة عدد المؤسسات الجامعية مع إعادة توزيعها جغرافيا

- جزارة و رفع المستوى التعليمي للسلك التعليمي .

- النهوض باللغة العربية. (Nacer Bourenane, 1988,p,123).

على اعتبار أن التعليم العالي هو أحد أطوار التعليم المهمة، فلقد أتى عليه الإصلاح و مس كافة جوانبه خاصة بعدما اتضح للسلطة الثورية مدى تأثيره بالتوجه الجديد للبلاد، لذلك جاء قرار مؤرخ في سنة 1969 متضمن إنشاء لجنة لإصلاح التعليم العالي لدى كل جامعة، بحيث تكلف هذه اللجنة بإعداد مشروع إصلاح التعليم العالي موافق للهياكل و طرق التعليم العالي و برامجه مع العالم العصري، والحاجيات للبلاد (الجريدة الرسمية، العدد 46، الصادرة في: 1969/05/27).

وجاءت الدعوة إلى هذا الإصلاح كرد على أسلوب التربية الموروث عن فرنسا، والذي لا يوافق بل لا يلبي حاجيات البلاد في تلك الفترة، ولا بعدها سواء من الناحية الكمية أو النوعية ويتضح ذلك خاصة من خلال خطاب الرئيس الراحل " هواري بومدين" يوم: 10 أكتوبر 1969: >إن بلادنا في حاجة إلى آلاف من الإطارات الوطنية ... والكف عن اللجوء إلى الإطارات

الأجنبية ... وهذا الهدف لا يمكن الوصول إليه إلا بتغيير جذري للتعليم بثورة حقيقية علينا أن نقوم بها عاجلا، ذاك أنها أصبحت ضرورة ملحة" (وزارة الإعلام والثقافة، 1973، 09).

كما طرح أيضا الرئيس الراحل في الخطاب الذي ألقاه في 19 جوان 1971 الأولوية المعطاة لإصلاح التعليم العالي محددًا أهدافه فيما يلي : "لقد كلفت لجنة إصلاح التعليم بتحضير برنامج ..يضمن تعليما مؤسسا حول ميراثنا الثقافي ، مشبعا بقيمنا الروحية العالية بدن أي انشقاق ، قادرا على توفير إطارات كفاءة و مجندة لمواجهة متطلبات عصرنا ، و صيغ التطور. و نستطيع بالمناسبة محي نتائج الماضي الكولونيالي ، وإعادة إحياء ميراثنا الثقافي ، وبعث إنعاش حضارتنا الأنفة لتصبح محور بناننا الجديد ، ونستطيع الارتقاء مع عصرنا بدوام التقدم العلمي و التقني .. بالتفتح على العالم."

وانطلاقا من ذلك تجسدت أولى ملامح التغيير منذ عام 1970، أين أنشأت وزارة التعليم العالي والبحث العالي لأول مرة، عين على رأسها "محمد الصديق بن يحيى" و الذي دشّن مرحلة جديدة في حياة الجامعة الجزائرية من خلال المخطط الفكري، و البرنامج العملي الذي عرضه 23 جويلية 1971 في ندوة صحفية عرض فيها أهداف هذا الإصلاح بقوله "إن الجزائر تقوم بمجهودات جبارة ضد التخلف ، و خلق دولة معاصرة، اشتراكية و حرة من كل هيمنة أجنبية..و قد كانت الثورة في الصناعة و الزراعة و الثقافة تتقدم بخطى كبيرة، في الوقت الذي واصلت الجامعة فيه خطاها وحيدة ومنعزلة . فهي بعيدة عن القيام بأول دور منوط بها في الثورة الكلية؛ حيث ما زالت تعيش في التركيبات الموروثة من الاستعمار و لم تصل - رغم المجهودات - إلى الخروج من القوقعة المحبوسة فيها." (أمينة مساك ، 2008، صص..171-172).

لقد كان هدف إصلاح التعليم العالي سنة 1971 هو تكييف التكوين العالي مع التطورات العالمية للعلوم، وفي نفس الوقت تفتحه على المجتمع و ذلك بتكييف مسارات التكوين و نظامه المؤسسة مع تطلعات المجتمع و المتطلبات الاقتصادية.و كان الهدف بناء جامعة وطنية متفتحة على العلوم الكونية و على الاحتياجات الاجتماعية و الاقتصادية للبلاد، و تكوين إطارات كفاءة قادرة على تحقيق المقاصد الاقتصادية و الاجتماعية و الثقافية التي تحددها السلطة السياسية. و هكذا وضعت برامج جديدة للتكوين و فتحت تخصصات جديدة أكثر تطابقا مع الواقع الوطني و مستقبه. (المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص. 60)

و هكذا جاءت حركة إصلاح القطاع الجامعي بعد أيام من ظهور قرار الثورة الزراعية اثر تأكيد الرئيس الراحل " هواري بومدين" على تطبيق التسيير الاشتراكي للمؤسسات على الجامعة أيضا ، وقد كان ذلك بتاريخ 12 نوفمبر 1971. و أكد ثانية في 11 مارس 1972 على الثورة الثقافية، و نهضة الثقافة العربية الإسلامية التي تجيب على متطلبات التطوير العلمي و التقني، من أجل الجمع بين النظرية و الفعل من جهة ، و من جهة أخرى بين التعليم و الواقع.

(Djamel Labidi ' op'cit' p ، 116).

و عليه فإنه بعدما كانت الجامعة الجزائرية استمرارية للجامعة الفرنسية ، ثم ظهور تيارين متصارعين أيديولوجيا ألا و هو التيار الغربي و التيار العربي الإسلامي، تحولت بعد سنة 1965 إلى مؤسسة اشتراكية ذات مشروع وطني تختص بعملية الجزارة و التعريب كنوع من تحقيق الاستقلال الثقافي للبلاد (Gherid ,D ,1998 ;p . 11)

1 - أهداف السلطة الثورية من إصلاح 1971 (المحاور الأساسية للإصلاح)

- التكوين السريع و بأقل تكاليف ممكنة لإطارات ذات مستويات عالية معدة للعمل مباشرة و في جميع مجالات العلوم و التكنولوجيا.
- حيوية في تنظيم الدراسات و ذلك بإخضاعها لأسلوب المقاييس حتى يتسنى للجامعة تكييف التكوينات التي تقدمها للاقتصاد الوطني في شكل إطارات جديدة بصورة سريعة.
- تحديث الطرق التربوية و نظام الامتحانات ، وكذلك التقدم و التوجيه، حتى يتحسن إنتاج الجامعة و فعاليتها الاجتماعية.
- إدماج الإطار منذ مرحلة تكوينية داخل المجتمع الجزائري و ذلك عن طريق جزارة البرامج و اختفاء أو التقليل من المحاضرات النظرية ، لترك المجال أمام العمل في المخابر أو التربصات في وحدات الإنتاج (مراد بن أشنهو ، 1981، ص ص.15-16).

ولقد كان الهدف الأول من إصلاح التعليم العالي هو التأكيد على ضرورة دمج الجامعة حتى تؤمن بقائها بالمجتمع تماما، ليس فقط بقبولها الطلاب ، بل بوضع قدراتها تحت تصرفهم، وقد ظهر دمج الجامعة في المجتمع أولا بإعادة تنظيم تكويناتها، و إعادة تعريف محتواها حتى يتسنى لها إعداد الإطارات للقيام بدورها داخل المجتمع. وقد ظهر عن هذا الوضع انقلاب في الرؤى المستقبلية فبدلا أن تفرض الجامعة تعريفها الخاص بالبرامج في نص مجرد ، أصبح

المجتمع هو الذي يعبر عن احتياجاته من الإطارات المؤهلة للقيام بمسؤولياتها ، على أن تترك حرية التصرف للجامعة للتعبير عنها بالأسلوب العلمي و التقني و التربوي المناسب .

إن الدمج في أوجهه الثلاث يدل على مفهوم جديد للجامعة ، أكثر تكيفا مع الحقائق الوطنية و أكثر قدرة على تحمل التغيرات . فالدمج يعني الجامعة في خدمة الشعب و الثورة (نفس المرجع ، ص ، 27)

2 - خصائص الإطار الكفاء حسب الإصلاح الجامعي .

إثر عملية الإصلاح الشامل للتعليم العالي في برامج و أهدافه و طرقه و أسلوب تكوين الإطارات الجامعية، و مناهج البحث العلمي، فقد أوضح وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق أهداف الإصلاح الجامعي الجديد وحددها في النقاط التالية: (رابح تركي، 1989، ص. 157).

1 - تكوين الإطارات والكوادر التي تحتاج إليهم البلاد في التنمية الاقتصادية والاجتماعية.

2 - العمل على تكوين أكبر عدد من الإطارات بأقل ما يمكن من الكلفة.

3 - أن يكون الإطار المكون في الجامعة حائزا على صفات ملائمة للمستوى الذي تحتاج إليه البلاد.

ومن خصائص الإطار الكفاء ما يلي :

- تكوين إطار مجند في البناء الاشتراكي للوطن

مشبع بالشخصية الجزائرية و الحقائق الاقتصادية الوطنية يمكّنه تكوينه من تصدي

لموس للمشاكل و استيعاب التطور المعرفي العالمي. (Djamel Labidi ' op'cit.)

p,126

إن إصلاح التعليم العالي ليس إصلاح فني خالص بل هو إصلاح يحمل معنى سياسي

في قصيدة الجامعة حيث قال الرئيس الراحل "هواري بومدين" في الخطاب الذي ألقاه يوم 10

أكتوبر 1969 "للمدرسة الجزائرية الرغبة في خلق الإنسان المتشبع بالمصالح العليا لبلاده

المقتنع بالسياسة الاشتراكية كطريق وحيد للتنمية في جميع الميادين.. إن بلادنا في حاجة إلى

آلاف من الإطارات الوطنية لتطوير الزراعة و تشييد الصناعة .و هذا الهدف لا يمكن الوصول إليه إلا بتغيير جذري للتعليم بثورة حقيقية علينا أن نقوم بها عاجلا.." (وزارة الإعلام والثقافة، 1973.ص.9) و من خلال خصائص الإطار و الخطاب الرسمي نلاحظ مفاهيم اشتراكية تغطي على الخطاب السياسي ولعل لهذا انعكاس أيديولوجي على أهداف الإصلاح.

و المعروف أن إصلاح التعليم العالي هو أساسا دمج الجامعة بالتيار الثوري و نتجت مجموع الإجراءات التربوية التي يحتوي عليها هذا الإصلاح و التي تؤلف أصلته من مبدأ أوضح هو أن الجامعة في خدمة الثورة (نفس المرجع، ص.29). وقال وزير التعليم العالي آنذاك في إصلاح 71 بأن الثورة كانت تسير بخطوات كبيرة في كل الميادين، وبقيت الجامعة منعزلة، بعيدة عن الدور المنوط بها ، أسيرة الهياكل و البناءات التي تركها الاستعمار، و قد حدد "بن يحيى" الهدف المنتظر من الجامعة في إمداد البلاد بالإطارات التي هي في حاجة إليها . وحسبه فان هذه الإطارات يجب أن تعبر عن طموحات و تطلعات هذا الشعب ، و أن تكون قادرة على فهمه، و أن تصطبغ بدورها في بناء الاشتراكية.(زمام نور الدين، 2006، ص.58)

وانطلاقا من هذا جاء هدف إصلاح التعليم العالي سنة 1971 هو من أجل تكيف الأخير مع التطورات العالمية للعلوم، وفي نفس الوقت تفتحه على المجتمع، وذلك بتكليف مسارات التكوين ونظامه المؤسسة مع تطلعات المجتمع، والمتطلبات الاقتصادية (المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص.60).

ومن أجل ذلك حدد وزير التعليم العالي والبحث العلمي آنذاك السيد "بن يحيى" ضرورة تكوين إطار: (سفير ناجي، 1989، ص.27).

- كفاء تقنيا.
- متشعب بالشخصية الجزائرية وواع للحقائق الوطنية.
- قادر على حل مشاكل المجموعة الوطنية.

- لديه الشعور بالمسؤولية.
- ملتزم بمسار التنمية الاشتراكية للجزائر، وقادر على استيعاب مستحدثات العلم، ووضعها في خدمة شعبه.
- قادر على المشاركة في إثراء تراث المعارف العالمية.
- جدير بضمان الإشعاع الثقافي والعلمي لبلده.

هذا وقد حدد الإصلاح دور الجامعة التي يجب أن تكون قادرة على تعبئة جميع طاقاتها لتكوين الرجال الضروريين للتنمية، بحيث لا يكفي تكوين أقصى ما يمكن من الإطارات الذين تحتاج إليهم البلاد وبأقل التكاليف، بل يجب كذلك أن يكون الشخص المكون يطابق من الناحية الكيفية الشخص الذي تحتاج إليه البلاد. (وزارة الإعلام والثقافة، 1976، ص. 53). وفي هذا تأكيد على ضرورة تفتح الجامعة على المجتمع وفق نظرية النسق المفتوح الأمر الذي تطلب القطيعة مع الجامعة التقليدية التي كانت تعمل بنظام الشهادات وتعتمد على المنهج السنوي ضمن ما يسمى بالكليات، هذه الأخيرة التي كانت تمر بأزمة خفية متعددة الأشكال، أزمة في الأهداف، وأزمة في الإدارة، إضافة إلى أن تكوينها كان ينحصر في تكوين نخبة مختارة من المجتمع وتكوينهم غير مرتبط بمتطلبات المجتمع.

لقد كان من الصعب أن يتناسب نظام الكليات مع تطبيق إصلاح التعليم العالي، لذلك دعت الضرورة إلى عملية حل الكليات، وإعادة تنظيم الجامعات في شكل معاهد في سبتمبر 1971، الأمر الذي أدى إلى دمج الجامعة بالتيار الثوري انطلاقاً من مبدأ أن الجامعة في خدمة الثورة (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص ص. 29-30).

ومنه فإن تحديد أهداف جديدة من طرف الدولة، ما هو إلا بداية لتجسيد أولى متطلبات التغيير التي دعت لها السلطة السياسية في الخطابات الرسمية – كما لاحظنا- الأمر الذي عمل على إرساء قواعد مؤسسات جامعية أكثر ديناميكية، وأكثر مرونة، وأحسن تناسبا مع دور تنظيم مكلف بتكوين إطارات عملية وفعالة، بعد انتهائها من دراستها، وهذه الميزة من المؤسسات الجامعية الجديدة تسمى "بالجامعة المندمجة".

والجامعة المندمجة هي مؤسسة لتكوين إطارات علمية يكون تنظيم نشاطات التعليم فيها معتمدا على نظام المعلومات، كما أن إقامة البرامج وإنجازها يكون منسقا على مستوى كل المؤسسة، وليس على مستوى الوحدات القاعدية كما هو الأمر في نظام الكلية، ومعنى هذا أن الجامعة هي التي تمنح الشهادات. فالتغيير يتطلب تنسيقا ليس فقط للنشاطات البيداغوجية عن

طريق البرامج، ولكن أيضا للمهام الإدارية، وبالتالي فالجامعة المندمجة تبدو وكأنها النتيجة التأسيسية لاختيار بيداغوجي ينعكس من خلال التغيير والتوجيه الجديد للنظام الجامعي، حيث أهداف التكوين مرتبطة بحاجيات الأمة من الإطارات (وزارة الإعلام والثقافة، 1973، ص. 42).

ومنه فالجامعة المندمجة تتطلب اندماج داخلي، أي تنظيم وتنسيق الوسائل البشرية والمادية بغية تعليم يعتمد على المعلومات، وهي أيضا اندمجا خارجيا وهذا يعني إدراج نشاط الجامعة في إطار الأمة (نفس المرجع، 47ص.). إن فكرة الدمج تتضح بصورة جلية على ثلاث مستويات:

1 - **دمج التكوينات:** إن التكوينات التي تقدمها الجامعة الجزائرية لها غايات محددة وواضحة، فالهدف منها لا ينحصر في إعداد الطالب لشهادة تكون بمثابة تجسيم النجاح في الدراسة الجامعية، بل تأهيله لاحتلال وظيفة محددة في قطاع من قطاعات النشاط الاقتصادي أو الاجتماعي أو التقني. وإدماج التكوينات جاء نتيجة تحليل موضوعي وعميق لمناصب العمل، ووضع برامج التكوين التي تؤدي إليها.

2 **دمج الهياكل:** إن دمج التكوينات تؤدي إلى إعادة تنظيم البناء الداخلي للجامعة بحيث يأخذ الأسلوب التنظيمي الذي تتكفل فيه كل وحدة (معهد) مكان التقسيم إلى الكليات، بحيث تعمل كل وحدة بطريقة مستقلة، وتنظيم تدريسيها بحرية تامة. (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص. 23-24).

هذا ويتميز المعهد الذي حل محل الكلية بالميزات التالية: (وزارة الإعلام والثقافة، 1973، ص. 49).

- على الصعيد العلمي، للمعهد صلاحيات في ميدان علمي محدد تحديدا دقيقا، وعليه أن ينشر تعليما أو ينجز أبحاثا في نطاقه الخاص، وهذا التخصص العلمي ضمان للمستوى ويعمل على تسهيل التتابع والتناسق الدائم مع التطور العلمي.

- على الصعيد البيداغوجي، يسهم المعهد في تكوين الطلبة على أساس نوعية المعلومات التي اختاروها في إطار الكفاءات العلمية للمعهد. والمعهد لا يقدم معلومات في فرع خاص، أو معلومات جانبية محددة، وإنما يساهم في عدة فروع، وبفضل ارتباط وتناسق المعاهد يتلقى الطالب تعليمه.

- على الصعيد السياسي: يتوفر المعهد فقط على المخبر والآلات التي تمكنه من أن يقوم بمهمته على احسن وجه في التعليم والبحث، أما قاعات الدروس المتعددة فهي تحت تصرف جميع المعاهد، تبعا لنظام تعدد الأجهزة المركزية للجامعة.

- على صعيد الميزانية: للمعهد وسائل مالية خاصة تمكنه من القيام بمهمته على احسن وجه في التعليم والبحث، وذلك من أجل مرونة وفعالية سير المعهد الذاتي.

ويضاف إلى هذا أن التطور السريع للعمل يتطلب من المعهد مجهودا متواصلا للانضباط، كتغيير التوجيه العلمي والذي يفرض إزامات مالية ثقيلة ودقيقة.

3 - **دمج في الأمة:** إن إصلاح التعليم العالي، يحمل معني سياسي في قصديه الجامعة، لأن الهدف منه كان التأكيد على ضرورة دمج الجامعة حتى تؤمن بقائها بالمجتمع تماما، وقد ظهر ذلك التغيير الذي طرأ على الجامعة الجزائرية في إعادة تنظيم تكويناتها، وإعادة تعريف محتواها حتى يتسنى لها إعداد الإطارات للقيام بدورها في المجتمع، وأصبحت تميل في مجال تنظيم دراستها نحو التجربة الاجتماعية والإنتاج، ولذلك أدخلت التربصات (التدريب)، والتي تعتبر مرحلة أساسية في الإصلاح. وأصبحت نشاطات تربوية عادية تمكن الطالب من مواجهة الواقع الاجتماعي عن طريق التعليم الذي يتحصل عليه.

وانطلاقا من كل هذا، يتضح فكرة الدمج المحورية، والتي تدل على حيوية الجامعة التي تُغذى باستمرار بتطلعات جديدة، فالجامعة المدمجة ليست فقط أكثر تفتحا للمشاكل الوطنية بوحداتها التي تدل على تنسيق أفضل، وتسييرها الأكثر مرونة، بل هي الجامعة الدائمة التطور لأنها منغمسة داخل مجتمع في أوج تغييره. ومنه فالجامعة المدمجة انعكاس لحيوية المجتمع. (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، 26-27).

3- البيداغوجيا و محتوى البرامج في ظل الإصلاح.

لقد تضمن هذا الإصلاح أيضا جملة من المحاور تتعلق بنظام توجيه الدخول الجامعي بشكل يوازى نموذج التنمية الذي سطرته السلطات السياسية وهي:

1 - إصلاح شامل لبرامج التكوين وتنوع كبير لبرامج تمهين التخصصات من أجل ضمان إيصال المعلومات الكاملة للطلبة بشكل يوافق وميدان تخصصهم، وبالتالي تعميق معارفهم

وتتميتها لتكون على علاقة وثيقة بواقع البلاد، إلى جانب ربط تعليمهم النظري بالتطبيق العلمي عبر الحصص المرادفة المتمثلة في الأعمال التطبيقية والتوجيهية والحلقات الدراسية.

- 2 - زيادة مدة الدراسة الجامعية لبعض الفروع.
3 - إلغاء المنهج السنوي، وتعويضه بالمنهج النصف سنوي، أو ما يسمى بنظام السداسيات أو تقسيم السنة الجامعية إلى سداسيين.

4 - وتبعاً لنظام السداسيات فقد ألغيت أيضاً الامتحانات السنوية، واستبدلت بامتحانات نصف سنوية، وهذا من أجل التخفيف من حدة التسرب والرسوب الذي تعرفه الجامعة، وتسهيل عملية متابعة وربط التعليم العالي بمتطلبات الاقتصاد الوطني (عمار بومقورة، 1980، 161-162).

- 5 - تطوير التكنولوجيا في الجامعات التي كانت شبه منعدمة فيها، وتكليف الجامعة مهمة تكوين المهندسين.

6 - تعويض السنوات التحضيرية بالجدوع المشتركة وكان الهدف من وراء ذلك مجانية المعارف وتحضير حملة البكالوريا إلى مختلف الشعب والاختصاصات المقترحة عليهم، وابتداء من سنة 1971 شرع في التوجيه على أساس طبيعة البكالوريا (المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، 34)

وبغرض جعل التعليم الجامعي جزائرياً في محتواه وأساليبه وأهدافه ليتماشى مع الواقع، فمن حيث المناهج فقد أحدث الإصلاح انقلاباً في الطرق التقليدية الموروثة، و عرضها بأساليب جديدة مثل طريقة التكوين المندمج و المراقبة للمعارف، وتدعيم حصص الأعمال التطبيقية و الموجهة داخل كل وحدة، و التخلي عن الأسلوب التلقيني و الإلقاء مع اعتبار الوحدة الدراسية مجموعة متناسقة من المعارف و المهارات التي تشكل مع غيرها من الوحدات حصيلة كمية وكيفية إجرائية يمكن توظيفها داخل عدد من الاختصاصات. (أمينة مساك، المرجع السابق، ص. 174)

إن مشكلة التعليم الجامعي الجزائري هو غياب مشروع ثقافي كامل يقيم العمل المنتج، و ثقافة التكوين النوعي. و تدني المستوى في الإنتاج الجامعي لا يعود فقط إلى عوامل تنظيمية مؤسساتية و بيداغوجية، بل يعود أيضاً إلى أسباب اجتماعية كضعف المستوى الثقافي للمحيط الأسري الجزائري الذي خلفه الاستعمار. إضافة إلى ضعف مستوى الأساتذة الجامعيين بعد

عملية الجزارة، و التعريب ، والإصلاح لم يأخذ بعين الاعتبار العديد من الجوانب كالمميزات الاجتماعية للمواد الدراسية أو البرامج و الإطار المؤسسي، و آليات العملية البيداغوجية (Kadri . A, 2002 , p,22,)

إن الأزمة البيداغوجية في الجامعة الجزائرية مرتبطة بغياب الاستقلالية للنسق الجامعي على حساب السلطة السياسية، و بالتالي تحول الأهداف البيداغوجية إلى أهداف سياسية، فهذه الجامعة تمارس وظيفة ظاهرة هي التكوين، لكن هناك وظيفة كامنة و هي إعادة إنتاج النظام السياسي . وتاريخها منذ الاستقلال هو تاريخ مؤسسة تحاول جمع كل طاقاتها لإعادة بناء نفسها، لكن معظم هذه المحاولات فاشلة نظرا للأزمات المتعددة التي تعيشها هذه المؤسسة (Ghlamalah . M ,1996 ,p.p ,141-142). لأن الهدف كان دائما ينحصر في الاهتمام بالكم ، و عندما يتجاوز هذا الكم الطاقة الاستيعابية للهياكل يقع إشكال كيفية تجهيز هياكل أخرى تكفي لاستقطاب العدد الهائل.

فالأزمة الجامعية هي نتاج السلطات السياسية التي تفرض نموذج مجتمعي، وبهذا النموذج الجامعي يعتمد على تكوين مواطن يمتاز بالانقياد و الامتثال بعيدا عن الروح النقدية التي تسهم في تكوين مواطن يمتاز بالعقلانية و الإبداع. (Lies Mairi , L , op .cit , P .12).

لقد جاء في تحديد الأهداف الجديدة للجامعة الجزائرية التغيير الكامل للبرامج ، لذلك جاءت الضرورة إلى تجديد المحتوى و ذلك بأن أدخلت عليه العلوم و التقنيات الجديدة، وتم الوصول إلى زيادة ضخمة في حجم المعارف الذي على الطالب أن يحصل عليها خلال مرحلة تكوينه، فأنشئت فروع جديدة و أدرجت في البرامج.(وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص، 14)

و صاحب الإصلاح تغيير لبرامج التكوين على مستوى التخصصات المعتمدة بالجامعة الجزائرية آنذاك، فقد تم في البداية تبديل محتوى البرامج الحديثة في برامج الفيزياء و الكيمياء و علم الأحياء و الطب، و قد أضيف إلى تكيف البرنامج الداخلي مع التقدم العلمي محاولة لتكيف خارجي ، و وضعت البرامج لتناسب المتطلبات الخاصة بالإطارات الجزائرية. و هذا واضح بصورة خاصة في برامج دروس الأدب و الحقوق و العلوم الاقتصادية و علم الاجتماع. لكن الإجراء ينطبق أيضا على برامج الهندسة و الطب ،حيث خصص جزء هام للطب الاجتماعي؛ أي الطب الوقائي، بالإضافة إلى إدراج مواد من العلوم الإنسانية في مجمل برامج التكوين. (مراد بن أشنهو، المرجع السابق، ص.6)

و لضرورة الحاجة إلى الإطارات في فترة الإصلاح تطلب الأمر اختصار فترة الدراسة في بعض التخصصات، و إضافة مدة زمنية إضافية لتخصصات أخرى تحت شعار إعطاء الطالب الحد الأقصى من المعلومات و تكوينه في الحد الأدنى من الوقت. وهكذا تمت مراجعة البرامج و فترات التكوين لنيل الشهادات الجامعية، فقد تم تقليل فترات التكوين للحصول على الدكتوراه في الطب إلى اثنا عشر سداسيا؛ أي ست (6) سنوات ، أما في مجالات التكوين الأخرى فقد زادت فترة الدراسة من (3) سنوات إلى (4) سنوات. إذ أصبح ليسانس علم الاجتماع و علم النفس يعدّ في ثماني سداسيات بدلا من ستة سداسيات. (نفس المرجع، ص.7) بينما لم تتغير مدة الدراسة بالنسبة للعلوم الاقتصادية و ليسانس الحقوق. هذا على اعتبار أن حاجيات بلادنا من الإطارات تتطلب تنقيصا من مدة الدراسة ، بالإضافة إلى تدخل عامل عنصر التكلفة. لذلك جاء تحديد مدة الدراسة يهدف إلى تعليم الطالب أقصى ما يمكن ، و تكوينه في أقصر مدة ممكنة. (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص،16)

4- ركائز النظام البيداغوجي المطبق خلال الإصلاح الجامعي:

يرتكز الأسلوب البيداغوجي المطبق بالجامعة الجزائرية ابتداء من إصلاح 1971 على ثلاثة محاور أساسية انعكست أساسا من الهدف الذي حددته السلطة الثورية آنذاك، تحت شعار تكوين سريع وبأقل تكلفة لإطارات تتمتع بمستوى ثقافي، و علمي عالي في جميع ميادين العلوم و التقنيات هي كما يلي:

- 1- مرونة تنظيم الدروس حتى تتمكن الجامعة من تكوين الإطارات اللازمة للاقتصاد الوطني.
- 2- عصرية الطرق البيداغوجية و نظام الامتحانات بغية تحسين مردود الجامعة.
- 3- إدراج الإطار منذ مرحلة تكوينية في المجتمع الجزائري و ذلك بجزارة البرامج، مع إزالة أو التخفيض من الدروس التقليدية و إفساح المجال للعمل في المخابر أو التربصات في وحدات الإنتاج.

وانطلاقا من هذه الركائز ضم الإصلاح مفاهيم جديدة سيطرت على التنظيم البيداغوجي الجامعي آنذاك. و في المجال البيداغوجي فرض الإصلاح تجديد مناهج التعليم باعتبارها مناهج قديمة و تتميز بالبعد النظري البحث، ولذلك اقترحت التوصيات الآتية:

- ينبغي تقليص المحاضرات إلى الحد الأدنى.

- ينبغي أن تكون البحوث النظرية منسقة و منسجمة مع الأعمال التطبيقية و الأعمال الموجهة، والملتقيات.

- ينبغي أن تهدف الأعمال التطبيقية إلى تلقين تقنيات مفيدة لإطار المستقبل و إلى إبراز التعليم النظري. (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص، 23).

5 - المفاهيم المصاحبة لإصلاح التعليم العالي. 1971.

المقياس (المعلومات): و يعني جزءا معينا من علم ما، يحتوي على حجم ساعات تتراوح ما بين 45 و 120 ساعة في السداسي الواحد، وتشمل المحاضرات و الأعمال التطبيقية و الأعمال الموجهة. وهي معدة لإدماجها في أي برنامج تكوين. و يتم إعداد محتوى المقياس بطريقة تجعله يناسب جزءا مترابطا من تخصص ما . مثلا يطرح أمام الذين يعدون برنامج الرياضيات المخصص لعلم الاجتماع التساؤل الآتي: ما هو الجانب الهام من الرياضيات بالنسبة لعلم الاجتماع ؟. ويشكل المقياس أداة قائمة بذاتها تربويا، وفي الإمكان عزله تماما عن مقاييس تخصصات أخرى يدرس معها بطريقة التبادل، إذ أن برنامج التكوين يحتوي على مجموعة من المقاييس، فليسانس علم الاجتماع يحتوي في برامجه على مقاييس رياضيات و علم الاجتماع و غيرها. (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص.19)

و الطالب الذي لم ينجح في مقياس خلال سداسي ما، غير مضطر لانتظار عام جامعي كامل قبل دراسة ذلك المقياس و خضوعه لامتحانات المراقبة المستمرة للمعلومات ، ففي إمكانه تصحيح وضعه في السداسي التالي لرسوبه. (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص.14)

منهاج الدراسة: يحتوي برنامج التكوين على سلسلة من الوحدات الأساسية التي تسمى مقاييس ، و يقع تدريس هذه المقاييس في فترة أو أخرى من مدة الدراسة المؤدية إلى شهادة جامعية، ويعني منهاج الدراسة هيكل الدراسة التي تنظم بناء على طريقة توزيع المقاييس التي تكون المواد خلال فترة الدراسة . أما كلمة منهج فهي تشير إلى مرحلة يقطعها الطالب لبلوغ الشهادة التي يلتبسها. (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص.10)

الشعبة (الفرع): هي مجموع الشهادات التي تحتوي على مقاييس مشتركة، وترتكز على دراسة قطاع علمي محدد. فشعبة العلوم الدقيقة و التقنية تضم مجموع شهادات الهندسة و علوم الفيزياء و الكيمياء و الرياضيات.

ولرفع مردود النظام الجامعي جاءت إجراءات تقليل من حالات الرسوب :

- **التقسيم إلى سداسيات:** إن الفترة الزمنية القديمة للجامعة هي العام الذي كان يشمل مجموع دراسات متفاوتة الحجم و منظمة ،جاءت الضرورة تستدعي إلى التقليل من وحدة الزمن ، بالإضافة إلى تجزئة البرامج إلى مقاييس يؤديان إلى تنظيم أفضل لمجهودات الطالب. وهكذا أصبحت الوحدة الزمنية التي يتم خلالها تنظيم جزء من المنهج الدراسي هي السداسي. (**نفس المرجع، ص.12**) والطالب الذي يرسب في شهادة معينة يتسنى له التسجيل في شهادة أخرى تشمل عددا من المقاييس المشتركة مع الشهادة الأولى، مع الاحتفاظ بالمقاييس التي يتم له النجاح فيها.

نظام الدين: إن الطالب الذي يرسب في شهادة معينة يتسنى له التسجيل في شهادة أخرى تشمل عددا من المقاييس المشتركة مع الشهادة الأولى ،مع الاحتفاظ بالمقاييس التي نجح فيها. فنظام الدين يلعب دورا داخل الشهادة الواحدة ، وكذلك بين شهادات مختلفة .لأن نجاح الطالب في مقياس؛ يعني بأنه برهن على مستوى من المعلومات الكافية في جزء محدد من العلم (**مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص.13**)

السداسي (التقسيم النصف سنوي): كانت الوحدة الزمنية للوقت الجامعي هي السنة، التي كانت تضم تعليم ذي حجم غير موحد و لا منظم بيداغوجيا، وتخفيض الوحدة الزمنية مرفوق بتغيير البرامج بطريقة تسمح بإقامة تنظيم أحسن لمجهودات الطالب الذي أمامه عدد محدود من المعلومات التي عليه أن يحفظها بمعدل أربعة. و هكذا أصبحت الوحدة الزمنية التي ينظم داخلها قسم من المنهج نصف سنة. (**وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص22**)

المراقبة المستمرة للمعلومات: لقد أدى تطبيق أسلوب الجزئيات في عام 1968 الى تحسين نظام الامتحانات ، ويعنى بالجزئيات الامتحانات التي تقام خلال السداسي أو العام ، و تتعلق بجزء من المادة المدرسة، ويعفى الطالب من الامتحان العام عندما يحصل على نسبة عامة كافية في الامتحانات الجزئية لمادة أو أخرى . ومن الواضح أن الامتحانات الجزئية لا تدمج مع امتحانات المراقبة المستمرة للمعلومات إذ أن الهدف الأساسي من الجزئيات هو تقسيم

الصعوبات . ونظام المراقبة المستمرة طبق عام 1971 (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص.13)

الجذع المشترك: هو تجميع عدة مقاييس مشتركة بين مجموع تخصصات في إطار قطاع علمي أو تقني، ويؤدي كل جذع مشترك إلى تخصصات مختلفة . فطبيب المستقبل يتخرج من جذع مشترك الذي يتخرج منه عالم النباتات و عالم الوراثة. (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص.23-24).

في عام 1971 شرع في التوجيه على أساس طبيعة البكالوريا، فبكالوريا الآداب تفضي إلى تخصصات العلوم الاجتماعية و الإنسانية و القانونية، أما بكالوريا رياضيات أو علوم تجريبية تفضي إلى فروع العلوم الدقيقة و التكنولوجيا و علوم الأحياء و العلوم الطبية . وهكذا تم وضع نظام توجيه يعتمد على نوع البكالوريا دون أي شرط لقبول الطالب في أي جذع من الجذوع المشتركة، وبعد الجذع المشترك كان للطالب الحرية في اختيار التخصص الذي يريد. فقد سمح نظام التوجيه بتطبيق مبدأ ديمقراطية التعليم حيث فتحت عدة تخصصات أمام الطلبة كانت من قبل حكرا على فئات اجتماعية معينة (المجلس الأعلى للتربية ، 1999 ، ص. 34)

دروس، أعمال تطبيقية ، أعمال موجهة (تربص): لقد كان الهدف الأول من إصلاح التعليم العالي هو التأكيد على ضرورة دمج الجامعة حتى تؤمن بقائها في المجتمع تماما، ليس فقط بقبولها الطلاب ، بل بوضع قدراتها تحت تصرفهم ، وقد ظهر دمج الجامعة في المجتمع أولا بإعادة تنظيم تكويناتها و إعادة تعريف محتواها حتى يتسنى لها إعداد الإطارات للقيام بدورها في المجتمع . وقد ظهر عن هذا الوضع انقلاب في الرؤى المستقبلية ، فبدلا أن تفرض الجامعة تعريفها الخاص بالبرامج في نص مجرد أصبح المجتمع هو الذي يعبر عن احتياجاته من الإطارات المؤهلة للقيام بمسؤولياتها. على أنها تترك حرية التصرف للجامعة للتعبير عنها بالأسلوب العلمي و التقني و التربوي المناسب. فبإصلاح 1971 أضيفت في البرامج الجامعية الأعمال الموجهة و التطبيقات الميدانية . فقد تم تغيير الدرس الذي يجعل من الطالب سلبي ، وحل محله أساليب بيداغوجية جديدة بالجامعة الجزائرية حيث يقوم الأستاذ بتوزيع صورة عامة حول الدرس لطلبته، ثم يفتح أمامهم النقاش ،ليوضح لهم نسبة غموضه و إشكالاته. ومن الواضح أن تعميم مثل هذا الأسلوب يحتاج إلى عدد كاف من الأساتذة يتم تقسيمهم بحسب مجموعات الطلبة التي تضم أعدادا قليلة. (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973 ، ص. 21).و

الأعمال الموجهة تتم خلال حصص مناقشة ما بين الطلبة بعدد محدود تحت إشراف أستاذ معيد أو مشرف. و ينبغي أن تسمح للطلبة باستيعاب مجموعة من المعارف تم تلقينهم بها في شكل نص مصادق عليه من طرف لجنة التعليم المدمج. فعلى الرغم من أهمية التريصات في النشاطات التربوية، إلا أنه ما كان يؤخذ عنها أنها ظلت بعيدة عن المخططات التعليمية، وذلك يعود لحداتها و كذا المشاكل المادية التي تسببها. (مراد بن أشنهو، مرجع سابق، ص.26).

اللجان البيداغوجية : بتطبيق الإصلاح تم حل نظام الكليات، و عوض بمعاهد خاضعة لسلطة تسلسلية تتألف من مجالس لها سلطات واسعة نسبيا تشمل المسائل الإدارية و التربوية للمعاهد، بالإضافة إلى مجلس القسم. و جاء القرار الوزاري الصادر في أكتوبر 1972 يتعلق بمهام لجنة التنسيق التربوي المتمثلة في تنظيم عملية المراقبة المستمرة و تقسيم الطلبة إلى مجموعات و إعلامهم بتنظيم الدراسات. كما يمكنها اقتراح التعديلات التربوية التي تراها مفيدة للمعاهد الجامعية. و تعتبر اللجان التربوية مرحلة هامة في وضع هياكل استشارية تابعة من التسيير الاشتراكي. (نفس المرجع، ص.36). في 12 نوفمبر 1971 و بعد أيام من ظهور قانون "الثورة الزراعية" أعلن الرئيس الراحل "هوارى بومدين" أن التسيير الاشتراكي للمؤسسات (GSE) يُطبّق على مستوى الجامعة، و كرّر الفكرة في 11 مارس 1972. مركزا في هذه المرة على الثورة الثقافية و نهضة الثقافة الإسلامية التي تعبر على متطلبات التطور العلمي و التقني. (Labidi. Djamel. ،1992 ،P.115). فالتسيير الذاتي للمؤسسة يعنى بإشراك كل من الأستاذ و الطالب في التسيير عن طريق المجالس العلمية و البيداغوجية و لجان الطلبة و هي التنظيمات التي استطاعت السلطة بواسطتها تسويق مفاهيمها الأيديولوجية و التحكم في المطالبات الطلابية و تلبيةها تحاشيا للإضرابات و تعويض النظام التقويمي المبني على معيار التكوين النوعي و استبداله بنظام التعويض الذي يغطي الإخفاق حتى ولو في المواد الأساسية. (العربي فرحاتي، 2006، ص.131).

نظام ما بعد التدرج: في تاريخ 20 فيفري 1976 تم إسناد نظام ما بعد التدرج بناء على مرسوم رئاسي. و يؤدي نظام ما بعد التدرج إلى شهادتين الماجستير و يتم الحصول عليها بعد تكوين تكميلي نظري و تطبيقي و مناقشة بحث مبتكر و تدوم سنتين. ثم شهادة الدكتوراه و التي بدورها تحتاج إلى خمس (5) سنوات على الأقل من البحث لإعداد و مناقشة الأطروحة. و الحصول على الشهادة الأولى يوجّه إلى الإعداد للثانية. (مراد بن أشنهو، مرجع سابق

،ص.83). إن هذا الإجراء جاء من أجل دعم مبدأ الجزارة. لكن من أهم المعوقات التي رافقت هذا المبدأ هو التأخر في مناقشة الرسائل و الأطروحات.

مراحل الدراسة الجامعية :

مرحلة الليسانس: ويطلق عليها أيضا مرحلة التدرج و تدوم أربع سنوات، أما الوحدات الدراسية فهي المقاييس الدراسية .

مرحلة الماجستير : وتسمى أيضا مرحلة ما بعد التدرج الأولى و تدوم سنتين على الأقل . وتنقسم إلى فترتين الفترة الأولى مجموعة من المقاييس النظرية بما فيها التعمق في منهجية البحث، أما الفترة الثانية فتستغل في إعداد بحث يقدم في صورة رسالة للمناقشة.

مرحلة الدكتوراه: وتدوم حوالي خمس (5) سنوات من البحث العلمي و تنتهي بمناقشة أطروحة بحث.

و الملاحظ أن من التغيير الذي طرأ على مراحل الدراسة بالتعليم العالي خلال فترة الإصلاح أنه شمل تقليص في المدة الدراسية لمرحلة وإضافتها لمرحلة أخرى. فقد تم حذف مرحلة الدراسات المعمقة (سنة) الشائعة في النظام السابق ،و إضافة سنة إلى مرحلة الليسانس .

ثالثا: وضعية العلوم الاجتماعية في فترة تطبيق الإصلاح الجامعي.

اعتمدت الجزائر في بداية تجربتها التنموية إستراتيجية الصناعات المصنعة كمحور أساسي لها و لا شك أن هذا التنبني يفرض الاهتمام بتبني إستراتيجية تعتمد في العديد من صناعاتها على تكنولوجيات متطورة جدا.و لذا كان لزاما عليها أن تسعى جاهدة إلى تكوين الإطارات و الخبراء القادرين على التحكم فيها . و بالعودة إلى المنظومة التعليمية عموما و التعليم العالي خصوصا فان الأولوية كانت للفروع العلمية و التكنولوجية ، هذا ما أظهرته إحصائيات تعداد الطلبة الجامعيين خلال عقد السبعينات.(صابة محمد الشريف ،2008، ص.150) .

و لذا اهتمت الدولة في بداية تطبيق الإصلاح بالفروع التكنولوجية على حساب فروع أخرى. فقد ارتفعت الميزانية لأن تكوين الطلبة المسجلين بالعلوم و التقنيات و الطب يتطلب تكلفة أكبر من أولئك المسجلين بالآداب و العلوم الإنسانية. و ذلك من حيث مرتبات الأساتذة فمثلا يتطلب طلبة التكنولوجيا تأطير و رعاية أكبر .فمن حيث نسبة التأطير نلاحظ بأن

التنظيم البيداغوجي يفسح مجالا واسعا للأعمال التطبيقية و الدروس الموجهة في الفروع العلمية و التقنية. مثلا تشير الإحصائيات خلال السنوات من 1971 إلى 1992 بأن عدد الطلبة بالنسبة لكل أستاذ هو أخفض من غيره في التخصصات الأخرى و يقدر بـ 8 طلبة لكل أستاذ. في حين ترتفع النسبة في الفروع الأدبية و القانونية أو الاقتصادية بمعدل 16 طالب لكل أستاذ، و 95 طالب لكل أستاذ أو أستاذ محاضر (وزارة الإعلام و الثقافة، 1973، ص.39) وبهذا فمرتبات أساتذة العلوم أكبر بثلاثة مرات من مرتبات أساتذة الحقوق و العلوم الاقتصادية، و لعل لهذا الأمر أثر على نوعية التكوين.

كما يتطلب تكوينهم مصاريف أخرى غير مرتبات الأساتذة من فني المخابر، و مصاريف تسيير أدوات التحليل، و مواد المخابر. في حين أن الأمر في الحقوق مثلا فان درسا في الأعمال الموجهة يتطلب تكلفة أستاذ واحد فقط. (نفس المرجع، ص. 61).

جاء قانون التعريب للعلوم الاجتماعية عامة و علم الاجتماع على الخصوص سنة 1980 . ولتحقيق هذا الغرض فقد اضطرت الدولة الجزائرية إلى طلب يد المساعدة من قبل دول عربية (مصر، سوريا، العراق، ..) للتدريس إلا أن هناك الكثير من المشاكل نجمت عن هذه العملية. (جمال معتوق، علم الاجتماع في الجزائر، 2006، ص.93) إن تعريب عدد كبير من التخصصات خاصة المتعلقة بالعلوم الاجتماعية و الإنسانية في الجزائر جعل من العلوم التقنية و التطبيقية تنفرد بالنوعية، الأمر الذي أدى إلى عمليات تصفية في اختيارات الفروع بالجامعة، وانتشر التفريق بين التخصصات المفرنسة والاختصاصات المعربة. (أحسن أزروق، 2006، ص.8). على اعتبار أن العلوم الاجتماعية كانت من أولى التخصصات التي طبق فيها مبدأ التعريب الذي أتى بها إصلاح 1971، الأمر الذي خلق صعوبات لدى الهيئة التدريسية التي تُلقن باللغة الفرنسية، وفُرض عليها ضرورة تكيفها مع الوضع. و هذا في ظل تغيير طرق التدريس و قلة الكتب و المراجع اللغة العربية.

وقد أكد وزير التعليم العالي و البحث العلمي السابق "عمار صخري" " ..بأن إصلاح التعليم العالي 1971 ما هو إلا إصلاح يكرس أكثر و بعمق ديموقراطية التعليم و التعريب في الجامعة، وبصورة خاصة في العلوم الاجتماعية. و ربما إلى حد ما بالنسبة لبقية التخصصات العلمية و التكنولوجية، أي الاهتمام بالكم أكثر من الكيف.. " (عمار صخري، 2001، ص.10)

لقد أثر العدد الهائل للطلبة إبان فترة إصلاح 1971 على نوعية التكوين خاصة في العلوم الاجتماعية التي أصبحت الأب الفقير للتعليم العالي، فالحاصلين على شهادة البكالوريا بمعدل

جيد يوجهوا إلى اختصاصات علمية ، أما الذين تحصلوا على هذه الشهادة بمعدل أقل يتم تسجيلهم في العلوم الاجتماعية دون قناعة شخصية .(Guérid. P ,op. cit p . 57) وهذا يتوافق و دراسات "بورديو" حول الجامعة الفرنسية خلال سنوات الستينات بينت تفاوت الفرص لالتحاق طلبة الثانوية بالجامعة، فأبناء الطبقات الدنيا لا يكون لهم نفس فرص الطبقات العليا (80% من أبناء الطبقات الغنية و المثقفة).عكس 5% من أبناء الطبقات الكادحة. إضافة إلى توجيه أبناء العمال البسطاء إلى تخصصات معينة رغما عنهم كالآداب و بالمقابل المثقفين والأغنياء يلتحقون عموما بالطب و الصيدلة.

لكن يمكن القول بأنه بتطبيق مبادئ الإصلاح الجامعي ظهرت مشاكل متنوعة بالجامعة الجزائرية، و تعتبر العلوم الاجتماعية من أكثر الفروع التي أظهرت قدرة استيعابها للأيدولوجيات المختلفة ، على غرار العلوم الدقيقة أو العلوم الطبيعية، الأمر الذي انعكس على مهمتها البيداغوجية (المجلس الأعلى للتربية،1999 ، ص.10)

رابعاً: نتائج تطبيق مبادئ إصلاح التعليم العالي عام 1971.

رغم الكثير من النفاض إلا أنه يمكن القول أن الإصلاح الجامعي لسنة 1971 قد أدخل نوعا ما ديناميكية تغيير الجامعة، كما غير عاداتها. وسمح المظهر الايجابي لإعادة الهيكلة التقنية بالتماشي مع تقدم المعارف فظهرت في الجامعات الجزائرية وحدات جديدة للتعلم مثل الايكولوجيا ، علوم الاتصال الإعلام الآلي، و تحسن مردود النسق الجامعي و حتى ولو بقي ضعيفا نسبيا فمن 6,7% من الطلبة الحاصلين على شهادات سنة 1971 الى 10,52 % سنة 1972 و تقف عند 11 % عام 1981. (أمينة مساك ، 2008، ص.178).

في الوقت الذي كانت الجزائر تعاني فيه من نقص الإطارات لم تكن هناك تحولات أساسية من حيث الطبيعة الاجتماعية، الأيدولوجية، الثقافية لنسق التكوين الجامعي أو من ناحية المضمون سوى النتائج الفورية للجزارة المتزايدة للهيكل التعليمي .فازدادت نسبة الأساتذة الجزائريين من 26% بعد الاستقلال إلى 67 % في السبعينات.أما من الجانب التسييري للجامعة فلم يتغير شيء ماعدا التحول الذي غالبا كان رسميا من كليات إلى معاهد. حيث أُختير مصطلح معهد من أجل تبيين القطيعة مع الماضي بصفة مطلقة انطلاقا من تخصص كل معهد و استقلاليته في الإدارة و الميزانية و المشاركة الفعالة للأساتذة في تسيير المعهد الذين يدرّسون فيه.(نفس المرجع ، ص.179)

أما فيما يخص الهيكل الإداري و التنظيمي فقد شكل الاتجاه نحو التسيير البيروقراطي النمطي أكبر خطر يهدد المؤسسة الجامعية ، حيث تصبح الإدارة غاية في حد ذاتها. فقد التهمت الأعمال الإدارية الجهد التعليمي و التربوي.

أما بالنسبة للتعريب فقد عرف في العشرية (1971-1981) تقدما بطريقة جعلته يساهم في تطوير فكرة بناء جامعة وطنية حيث تجاوزت نسبة الطلبة في الفروع المعربة من 21% إلى 31% من سنة 1973 إلى سنة 1978. (Djamel Labidi ,op .cit,p .143) .

إن الاهتمام بتخريج أكبر كم من الجامعة الجزائرية أثر على نوعية التكوين و هنا يتساءل "Lies Mairi" ما الفائدة من إنتاج آلاف الطلبة إن لم يسمح لهم تكوينهم الذي كلفهم الكثير أن يعملوا بطريق مجدية و ذات مردود من أجل المجتمع. (Lies Mairi ,op .cit ,p ,19) .

ويؤكد أن السبب هو محاولة النظام السياسي فرض نمط اجتماعي معين على الجامعة التي تصبح بذلك مهتمة أكثر بتكوين نمط من المواطنين المتميزين بالرداءة و الخضوع على حساب العقلانية و الإبداع حيث يرى أن الجامعة أصبحت مرادفا للعقول المغلقة.

ولقد ظل إصلاح 1971 محل نقد من قبل المثقفين فيقول "غلام الله محمد" أن الإصلاح الذي كان بعيدا عن الواقعية يهدف إلى تأسيس مؤسسة مثالية تتجه اتجاها كليا نحو مبادئ الثورة الجزائرية، فهي تتماشى كثيرا مع مبدأ " التكوين لأعلى حد بتكلفة أقل" لكن في الأخير حدث العكس؛ أي " التكوين الضعيف بتكلفة كبيرة". و يضيف " أن مبدأ الديموقراطية التربوية في إصلاح 1971 الذي هدف إلى زيادة عدد الطلبة كان إجابة لطلبات اجتماعية ، وحاجة البلاد الملحة لإطارات . لكن هذه العملية طبقت في إطار لم يتخلص من الطرائق البيداغوجية التقليدية في التعليم . (Ghalamallah M , 1996, P ,152) .

إن الارتفاع الهائل للطلبة و عدم توافق التدريس في العديد من الاختصاصات مع سوق العمل ، هو من العوائق الكبيرة للنسق الجامعي الجزائري رغم الميزانية الكبيرة المخصصة له، لأنه لا يمنح الكثير من الفرص للشباب لتطوير معارفهم و استغلال قدراتهم. ومع اتجاه الإصلاح ومبدأ التعريب تطلب هذا ضغطا على الجامعة الجزائرية من حيث التأطير الجزائري، و بالتالي فقد كان استقبال و توظيف الأساتذة دون أدنى الشروط ، بحيث يتطلب فقط الحصول على ليسانس في تخصص ما. فأصبحت الجامعة تعاني من نقص هيكلية في منتصف الثمانينات، ثم أهملت كل المعايير و القيم الأكاديمية . فأصبحت تخضع إلى أهداف

سياسية أكثر من شيء آخر، لأن إصلاح 1971 جاء لكي يبني مؤسسة كانت امتدادا للفترة الاستعمارية و تحويلها إلى جامعة ذات جذور وطنية. (Ghalamallah M ,2003, P ,6) إن تعريب التعليم استلزم توظيف أساتذة معربين ، هذه الحاجة حتمت توظيف أساتذة من الدول العربية، رغم اختلاف الطرق التعليمية بينهم و بين نظرائهم المفرنسين، مما أدى إلى شرح في الهيئة التدريسية. لأن المفرنسين يعتقدون أن الأسلوب البيداغوجي يعتمد على النقد و التحليل بينما المشاركون يلقنون طلبتهم بطرق تقليدية تقتصر على الحفظ و الذاكرة ، هذا الشرح الأيديولوجي انتقل عبر أجيال الهيئة التدريسية فيما بعد.

لقد ساهم موضوع التعريب في لا تجانس الهيئة التدريسية داخل الجامعة ، الأمر الذي خلق صراعات كبيرة داخل الأسرة الجامعية المنقسمة إلى معربين ، و مفرنسين إسلاميين ، و لائكيين بين عصريين و تقليديين.. الخ. و هذا الصراع الأيديولوجي يرجع الى الاعتبار الآتية أهمها: - أن سياسة التعريب لم تأخذ بعين الاعتبار الفروقات الأيديولوجية بين هيئة التعليم. - قرار التعريب و تعميمه على كل المواد كان سريعا.

- إن عدم تجانس الهيئة التعليمية نتيجة التنوع في مشاربها الثقافية و السياسية المتباينة صعبت من مهمة الانسجام الإستمولوجي الذي يوحدتها في أهداف التكوين، هذا الأخير الذي طرح مشكل النوعية. (المجلس الأعلى للتربية، 1999، ص.ص.8-9).

تحليا بالتجربة اليوغسلافية و بعض الدول الاشتراكية ،استهدفت الجامعة الجزائرية من وراء هذا الإصلاح توسيع قاعدة القوى العاملة، الأمر الذي أدى إلى رفع نسبة أعداد الطلبة باستمرار، و كذا رفع مستوى التأطير الكمي و النوعي في كل الفروع. وكذا مستوى أهلية المتخرجين وظيفيا عن طريق تحديد أدق للتخصصات العلمية، مع الاحتفاظ بالتكامل المعرفي في التكوين ، و الوحدات المستقلة. و أيضا إعادة تشكيل التصورات الذهنية أيديولوجيا لفئة من الطلبة المجندة . و هذا من أجل تحويل الأمة و برمجتها على الإيقاع الأيديولوجي الاشتراكي بآلية التطوع في الثورة الزراعية، و التطبيقات أو ما يسمى بالتربصات الميدانية ، و الاندماج في الطبقة العاملة. إلا أن سياسة الدمج التي أتى بها الإصلاح لم تظهر نتائجها إلا شكليا على المستوى العلمي و البيداغوجي و الميداني الاجتماعي .فالإندماج واستحداث التكامل بين المواد التدريسية المختلفة كان مجرد تجميع شكلي لعدة مقاييس، أو وحدات منفصلة عن بعضها البعض ، بل كثيرا ما تعارضت المحتويات بسبب فوضى الإسقاط الأيديولوجي.

ظل التعليم الجامعي بعيدا عن هدف الحراك الاجتماعي ، إذ لم يكن لفكرة دمج التكوينات من نتائج غير تحويل الجامعة إلى مكتب للتوظيف و توزيع المخرجات البشرية في ظل ركود يسود النشاط المهني و لصناعي و التجاري خلال الثمانينات. و فكرة الإدماج التكويني نابعة من التفسير الماركسي للنشاط الذهني و العلاقة بين الحسي و المعنوي و الفكري و التطبيقي في حياة الإنسان (العربي فرحاتي ، 2006، ص.130)

أما على الصعيد البيداغوجي فقد شرع مسؤولو قطاع التعليم العالي في بداية الثمانينات بإعداد حصيلة سنة 1971 و توصلت إلى ما يلي:

- آجال التخرج و المدة الفعلية للدراسة طويلة نسبيا.
- تسيير ثقيل نسبيا مقارنة مع الإمكانيات المتوفرة آنذاك للدراسة ، و هذا على اعتبار أن نظام الوحدات يستلزم متابعة فردية لكل طالب للتأكد من حصوله على مكتسبات كل مقياس من المقاييس المختارة.
- طرح تقسيم المسار الدراسي إلى طورين (جذع مشترك، اختصاص) مشكل توجيه الأفراد الذين ينتقلون إلى الاختصاص بوحدة غير مكتسبة في الجذع المشترك، بسبب ترتيب الطلبة بمختلف الفروع و التخصصات ، و كذا قدرات الاستقبال للمؤسسات .
- غياب مشروع إصلاح إدارة التسيير بالجامعة ، و حمل الإصلاح مبادئ ظلت سطحية و عامة فيما يتعلق بمشاركة الجامعة في المسيرة الثورية.
- النص الذي يربط إحداث القطيعة مع النسق الموروث عن الاستعمار أنتج خارج الفئة الجامعية من قبل مستشارين أجانب (بلجيكين و أمريكيين) مهتمين أكثر بالتبعية للنمط الغربي ، ثم أن المشروع الجزائري تأثر بقانون التوجيه «t Edgar faure» حول قضية التربية و الثقافة في لب المسألة الاجتماعية .

- انعدام سياسة وطنية للجامعة فيما يتعلق بجزارة و إعادة تركيب علاقات المشاركة مع الخارج في إطار البرامج التعليمية، ولم تتخذ الإجراءات الملموسة لتغيير النسق الجامعي من أجل ربطه مع عالم الشغل. و بالنسبة للتأطير و نتائج الإصلاح من حيث مبدأ الجزارة فان « Ghérid Djamel » في كتابه « L'Université d'aujourd'hui » يقول : " .. ما عدا بعض الأساتذة فان جل التأطير خاضع للجزارة ، هذا ما أدى إلى تدني مستوى التأطير بعد مغادرة العديد من الأساتذة للمحيط الجامعي، وتوظيف الكثير من الأساتذة دون مراعاة الشروط البيداغوجية اللازمة . (أمينة مساك ، 2008، ص.178)

إن مبدأ الجزارة و مبدأ التعريب خلق شرخ في توجهات الهيئة التدريسية فواحدة تؤمن بالتوجه الفرونكفوني ، و أخرى تستبعد كفاءة المعربين و طرق توظيفهم بالجامعة - لدعم مبدأ التعريب - حتى و إن كان بأدنى الشروط البيداغوجية. و هذا الشرخ استمر إلى غاية الآن ، خاصة داخل الجامعات الكبرى.

إن نتائج الإصلاح لم تكن مرضية إلى حد بعيد ، حيث طغت السلبيات على الإيجابيات و المتعلقة أساسا بالارتفاع الأسّي لعدد الطلبة بسبب المدخلات الناتجة عن التعليم ما قبل الجامعي ، وكذا تعريب بعض التخصصات و جزارة شبه كلية للتعليم، بالإضافة إلى تمركز الجامعات في المدن الكبرى. وتدهور المستوى التعليمي للمتخرجين ، و كذا فقدان التحكم في السيرورة البيداغوجية.

- قرار الإصلاح سياسي أكثر منه اقتصادي.

- عدم تهيئة الأساتذة لهذا التغيير مع عدم استشارة أهل الاختصاص في هذا الإصلاح

- عدم تحديد الوسائل التقنية و البيداغوجية التي تساعد على تحقيق هذا الإصلاح.

القيام بإصلاح التعليم العالي دون إصلاح النظام التربوي. (ابراهيمي سمية، 2006 ، ص.ص،98-97).

- إلغاء السنة الإعدادية في جميع الجامعات و المدارس العليا.

- زيادة السنوات الدراسية في بعض التخصصات العليا.

- إلغاء نظام التعليم السنوي و تعويضه بنظام نصف سنوي (نظام سداسيات).

- تحويل جميع المناهج الدراسية في الجامعات و المدارس العليا إلى نظام الوحدات، وفي هذه

المرحلة تخلت الجامعة الجزائرية عن النظام الاستعماري القديم ، وإحداث إصلاحات جذرية و

فورية تمثلت في اعتبار اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الجزائرية، فعمدت إلى توحيد

التكوين باللغة العربية، وجعله هدفا أساسيا في جميع المواد و المراحل لنظام التربية و التكوين

بالإضافة إلى التخلي عن نظام الكليات و تعويضه بالمعاهد ، بهدف إعطاء كل فرع علمي

أهميته و أبعاد حقيقية (نفس المرجع، ص.95).

لقد أخذت هذه الإصلاحات الدمجية شكلها النهائي و ذروتها في تنميط الجامعة أواخر

السبعينات تحت شعار " الجامعة في خدمة الشعب و الثورة " و صارت جامعة أيديولوجية

أكثر منها علمية، تحولت وظيفيا إلى مجرد آلية لتسويق و ترويج الأيديولوجية ، وهو ما

يسميه بورديو بعنف المؤسسة. و تأدلت برامجها و محتوياتها بشكل تناقضي توجب الصراع في صمت الدولة الأيديولوجية. (زمام نور الدين ،2006،ص. 132).

وتعتبر الدواعي والسلبيات مشابهة لظروف تطبيق نظام (ل.م.د). و هي تقريبا نفس الأخطاء. و الحركية تتجه إلى قطع نفس المراحل بنفس الظروف. و نلاحظ هذا لاحقا في الفصل السادس. و عليه نخلص إلى القول أن عدم تحقيق الأهداف يؤدي بالدولة الجزائرية إلى البحث عن إصلاح التعليم العالي ، أو إعادة ترتيب البيت بنفس الأثاث و بنفس التفاصيل .

1- تطور عدد الطلبة بعد تطبيق الإصلاح:

بالنظر إلى وضعية التعليم العالي التي صادفت إنجاز هذا المخطط. فقد شهد تطور في أعداد الطلبة حيث ارتفع عدد الطلبة خلال العام الدراسي (1967 – 1968) من (8735) طالب إلى (12243) طالب في العام الدراسي (1969 – 1970). كما ارتفع عدد المتخرجين خلال نفس الفترة من (378) طالب إلى (759) طالب ويشرف على هؤلاء الطلبة هيئة تدريس تراوحت في هذه الفترة من (764) أستاذ إلى (942) أستاذ. (محمود بوسنة،2001، 11).

وقد تبين اثر عملية التخطيط التي شرعت فيها الجزائر في أواخر الستينات من القرن الماضي أن الاقتصاد الجزائري كان يعاني نقصا في المستوى العالي من الكوادر. قدر بحوالي 2600 كادر. وكانت الدولة تستعين بمساعدة كوادر أجنبية قدرت بحوالي 7000 كادر أجنبي. إضافة إلى هذا فقد أثار تطور أعداد الطلبة مشاكل كثيرة على مستوى هياكل الاستقبال الجامعية. تطلب الأمر إيجاد حلول مستعجلة. حيث تنازلت وزارة الدفاع عن بعض ثكناتها العسكرية في وهران التي تحولت إلى جامعة وهران، كما قامت بعض القطاعات الاقتصادية التي كانت تشكو من نقص في الإطارات بإنشاء هياكل للتكوين خاصة بها، حيث تم إنشاء معاهد التكنولوجيا في كل من بومرداس، عنابة من قبل قطاع الصناعة والطاقة. (المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، 26).

وأمام هذا التطور السريع لأعداد الطلبة مع قلة عدد المتخرجين والضغط على مؤسسات التعليم العالي، وللحيلولة تقرر إنشاء جامعات ومعاهد التعليم العالي تتوزع على كافة ولايات البلاد، وذلك لعدة أسباب من بينها: تلافي تمركز الطلبة في العاصمة والمدن الكبرى للبلاد، نظرا لما ترتب على ذلك من ازدحام في المواصلات والأحياء الجامعية، جراء تطبيق سياسة ديمقراطية التعليم تطبيقا عمليا. الأمر الذي أدى إلى توزيع الجامعات على مناطق

البلاد، ولذلك جاء إنشاء جامعة في الشرق الجزائري هي جامعة قسنطينة عام 1967 (رابع تركي، 1989، ص ص. 149-150).

إلى غاية نهاية المخطط الثلاثي، فإن قطاع التعليم العالي بالجزائر كان يشهد خلا كبيرا، فإلى جانب ضعف الإعانات المادية، وتدني مكانته مقارنة بقطاعات أخرى في السياسة التنموية فإنه لم يحقق الهدف المنشود الذي جاءت صياغته واضحة في المواثيق الرسمية، وهو تلبية حاجات الاقتصاد الوطني، وهذا يتضح جليا في النسبة القليلة لأعداد الطلبة المتخرجين، والتي لا تلبى الحاجيات من الكوادر التي تتطلبها عملية التنمية، وإن كانت هناك حلول مستعجلة لفك الخناق عن بعض مؤسسات التعليم العالي آنذاك، فإن الخلل الكبير يبقى في هذه الفترة يتضح في زيادة المدخلات، وقلة المخرجات (نتيجة التسرب، الرسوب، عمليات انتقاء صارمة، معارف متشعبة) وكل هذا يعود إلى المشاكل المنجزة عن النظام البيداغوجي الموروث عن السياسة الفرنسية والذي يحمل أهدافا لا تطابق واقعنا المعاش في تلك الفترة.

إن تغيير الأهداف المسطرة للتعليم العالي، وجعله يتناسب وحاجيات البلاد طبقا لما جاء به الإصلاح أثر على زيادة عدد الطلبة، الذي بدأ يتضاعف كل أربع سنوات، نتيجة الحاجة الملحة للإطارات العليا في كافة الميادين، وذلك ما أبرزه المخطط الرباعي الأول، حيث جاء: " في تقريره بأن هذا النقص قد يعرقل سياسة الاستثمارات المطبقة منذ ثلاث سنوات ". فقد ارتفع خلال فترة المخطط من 12.800 طالب في العام الدراسي (1970-1971) إلى 27.000 طالب سنة (1973-1974)، وهذه الزيادة ترجع إلى أسباب منها نمو عدد تلاميذ التعليم الثانوي، طبقا لسياسة بناء منشآت التعليم الثانوي، وكذلك طريقة التوزيع الواسع للمنح على طلبة المعاهد الأكثر ضرورة وحاجة، إضافة إلى جعل نظام المنح والمرتب القبلي للطلبة الذين لا يملك آباءهم مرتبات تكفي لتمويل تعليمهم العالي، إذا كانوا من ذوي الإمكانيات والكفاءات العلمية. ويبقى السبب الأكثر تأثيرا على نمو الطلبة هو دخول الطالبات إلى الجامعة. (وزارة الإعلام والثقافة، 1973، ص ص. 29-34).

ويتوزع الطلبة على مختلف التخصصات طبقا لسياسة التوجيه المعتمدة حسب إصلاح التعليم العالي والمتعلقة بإدخال علوم التكنولوجيا لأول مرة في الجامعات الجزائرية واعتماد نظام توجيه خاص بالجدوع المشتركة وانتقاء الطلبة حسب طبيعة البكالوريا، الأمر الذي أدى إلى إعادة المعادلة في بعض التخصصات، فقد سجلت سنوات الدراسة (1970-1971)

و(1972-1973) توزيع نسب الطلبة حسب التخصصات التالية في تخصص الحقوق والعلوم السياسية والعلوم الاقتصادية والتجارية ارتفعت النسبة من 25,84% إلى 34,14% وانخفضت خلال نفس السنوات من 25,02% إلى 17,07% في تخصص الطب والصيدلة، فهذا التخصص كان قبل الإصلاح حكرا على بعض الفئات فقط. بحيث كان يضم عددا هائلا من الطلبة يفوق جميع التخصصات، أما بالنسبة لتخصص الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، فقد انخفضت فيها نسبة الاستيعاب من 28,90% إلى 20,60% بينما تخصص العلوم والتكنولوجيا فقد شهد ارتفاعا في نسبة استيعاب الطلبة خلال فترة المخطط من 20,24% إلى 28,19%. (نفس المرجع، 35).

إن ارتفاع عدد الطلبة في تخصص العلوم والتكنولوجيا يعود إلى أن الدولة كانت تقدم حوافز مادية من أجل استقطاب هذا التخصص لأكثر عدد ممكن من الطلبة، لأن حاجة الاقتصاد الوطني كما ورد في الخطابات السياسية تستدعي ذلك.

إن عدد الطلبة هذا يشرف عليه هيئة تدريس متنوعة حسب مستوى تأهيل كل أستاذ، والتي شهدت بدورها ارتفاعا خلال فترة المخطط الرباعي الأول من (942) أستاذ سنة 1970 إلى (1854) أستاذ سنة 1973، وهذه الزيادة تعود إلى لجوء الدولة إلى الاستعانة بالتعاون الأجنبي فيما يخص التدريس. وارتفاع عدد طلبة الدراسات العليا خلال نفس السنوات من (317) طالب إلى (1048) طالب. (محمود بوسنة، مرجع سابق، 11) وسبب هذا الارتفاع يعود إلى دعم الطلبة لمنح دراسية بالخارج والتي كانت تجرى بطريقة واسعة خلال تلك الفترة، وكانت نسبة الجزائر بالنسبة للأساتذة والأساتذة المحاضرين خلال سنة (1971-1972) منخفضة جدا؛ فقد كانت تقدر بـ: 28,9% في حين تصل نسبة الجزائر بالنسبة للأساتذة المساعدين والمساعدين على التوالي 66% و 57,7%، وتصل نسبة الجزائر الإجمالية 54,2%، وهي نسبة منخفضة عموما. (وزارة الإعلام والثقافة، 1973، 40).

إن هذا التطور لأعداد الطلبة والهيئة التدريسية قد ساهم في توسيع شبكة التعليم العالي، فبينما كان عدد الجامعات ثلاث جامعات، ارتفع هذا العدد عام (1971-1972) إلى ست جامعات، وثمانية مراكز جامعية، وهي جامعة الجزائر، جامعة باب الزوار في العاصمة، جامعة وهران، جامعة العلوم والتكنولوجيا بوهران، جامعة عنابة وجامعة قسنطينة. أما

المراكز الجامعية في الولايات التالية (البلدية، باتنة، تيزي وزو، سطيف، تلمسان، مستغانم، تيارت، وسيدي بلعباس) (نعيم حبيب الجيني، مرجع سابق، 115).

كما أنشأت مدارس وطنية لأول مرة سنة 1970 منها المدرسة الوطنية للهندسة والهندسة المعمارية ومدرسة وطنية للبيطرة، ومدرسة عليا لتكوين الأساتذة المتعددة التقنيات (وزارة الإعلام والثقافة، 1976، ص.50) وكانت بعض مدارس الهندسة، و المدرسة الوطنية متعددة التقنيات "ENP"، تقدم شبه راتب للطلبة من أجل جلب أكبر عدد ممكن من الحائزين على البكالوريا نحو العلوم الهندسية. (المجلس الأعلى للتربية، مرجع سابق، 33).

إن تشجيع الدولة لديمقراطية التعليم العالي، وتقديم المنح العائلية للطلبة التي قد تصل إلى راتب أو شبه راتب لتشجيع الاختيار لفروع مثل العلوم والتكنولوجيا، ومنح فرصة التعليم بالخارج إضافة إلى توسيع شبكة مؤسسات التعليم العالي طبقا لسياسة التوازن الجهوي التي كانت تقتصر قبل هذه الفترة على المشاريع الاقتصادية والصناعية، كلها لدليل على ارتفاع مكانة التعليم العالي في هذا المخطط على غرار الخطة الثلاثية السابقة، ولعل كل ذلك يرجع إلى أن إنشاء وزارة التعليم العالي والبحث العلمي سنة 1970، قد كان لها دور بارز في إعادة النظر لهذا الطور الحيوي من التعليم وتنظيمه، بعدما كانت مهامه موكلة إلى وزارة التربية والوطنية، طيلة ثمان سنوات بعد الاستقلال.

وقد جاء في الميثاق الوطني لسنة 1976 تعريف لسياسة التنمية في الجزائر تتلخص في: "اعتبار التنمية كلا متكامل. أي مجموعة أنشطة تتناول كل جوانب الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية وتنظمها روابط متلاحمة في حركة موحدة المنهج والغاية.. تركز سياسة التنمية على إقامة العلاقات الوثيقة التي تؤدي إلى ربط المنجزات الصناعية أو البرامج المطبقة في مختلف قطاعات التعليم بعمليات تجديد بنيات الزراعة، أو إعادة تنظيم التجارة وتطوير هياكل الارتكاز، ومنشآت الإسكان وتنظيم البلديات... الخ" (الميثاق الوطني 1976، 177-178) وفي هذا إشارة إلى ربط برامج أطوار التعليم بعمليات التنمية في مختلف القطاعات. وفي هذا تأكيد على دور التعليم في عملية التنمية.

لقد نص التقرير العام للمخطط الرباعي الثاني (1974-1977) فيما يتعلق بأهداف التعليم العالي خلال هذه الفترة على ما يلي: (وزارة التخطيط والتهيئة العمرانية، 1974، ص.146-147).

- الاستمرارية في تدعيم وتوسيع نطاق إصلاح التعليم العالي.
- تعميق سياسة ديمقراطية التعليم لتشمل جل المشاريع الاجتماعية بالمجتمع من خلال تقديم المساعدات الاجتماعية والتربوية للطلبة المحتاجين، كما هو الشأن لنظام المنح، والأحياء الجامعية وتوفير المذكرات والكتب العلمية.
- ولقد جاءت المبادئ التي تركز عليها سياسة التعليم العالي بالجزائر كما نص عليها الميثاق الوطني كما يلي:

أ - **ديمقراطية التعليم العالي:** طبقا لما جاء في الميثاق: "إن تعميم التعليم وديمقراطية وإفساح المجال لأكبر عدد من الشباب في مرحلة التعليم التقني والعالي... تشكل أهدافا ذات أولوية في إطار سياسة تنمية البلاد، والأعمال الآتية تستجيب للأهداف... بناء جامعات ومراكز جامعية بكيفية تتعدد معها عبر التراب الوطني مراكز توزيع العلم والثقافة والتقانة" (الميثاق الوطني، 1976، ص ص. 269-270).

وهذا يعني:

- إتاحة الفرص المتكافئة لجميع الطلبة الذين أنهوا دراساتهم الثانوية.
- ربط القطر الجزائري بشبكة واسعة من الجامعات والمعاهد العليا.
- توفير الرعاية الاجتماعية (المنح الدراسية، المطاعم الجامعية والسكن) لأبناء الفئات الشعبية الفقيرة حتى يتمكنوا من الاستفادة من فرص التعليم الجامعي.
- ب - **جزارة سلك التعليم:** والجزارة تعتبر من أشد المهام استعجالا وعليها يتوقف تشكيل الجامعة الجزائرية وفي نفس الوقت تحرير البلاد من التبعية الثقافية والتكنولوجيا وهي تعني: " جزارة نظام التعليم الجامعي وخطته ومناهجه. والابتعاد بقدر الإمكان عن الاستعارة من المجتمعات الأخرى إلا فيما تقتضيه المصلحة العليا للبلاد فقط. كما أن جزارة الإطار بصورة مستمرة غايتها اعتماد البلاد على أبنائها من أهل الاختصاص والكفاءة لتحقيق أهدافها العلمية في التربية والتكوين". (رابح تركي، 1989، ص. 159).

و كانت الإحصائيات تشير بأن نصف سلك الأساتذة خلال سنة 1971-1972 كانوا جزائريون بحيث بلغت نسبتهم إلى عدد الأساتذة الأجانب آنذاك ما يقدر ب 66 % من سلك

الأساتذة المساعدين في حين كانت منخفضة بنسبة فقط من سلك الأساتذة و الأساتذة المحاضرين 28.9% .وقدمت الدولة حينها منحا لنيل الدكتوراه في الخارج المترشحين من التعليم العالي ، كما منحت تسهيلات للأساتذة الذين يمارسون مهنتهم لانجاز بحوثهم و ذلك إما بمراعاة برنامج عملهم و بالتالي تمكينهم من مواصلة أبحاثهم، و إما بإعفائهم لمدة نصف سنة أو سنة كاملة من ممارسة عملهم الجامعي.(وزارة الإعلام و الثقافة،1973، 40)

وفي نفس هذا السياق يؤكد الميثاق الوطني: " وفي موازاة الجامعات والعمل الدائم على تجديد وضبط برامج تعليمية تكيف مع رقي البلاد وتطور احتياجاتها، سوف يتم تشجيع وتنظيم البحث العلمي بالاتصال مع تطور جزارة سلك الأساتذة الجامعيين، وتأطير مجموع فروع الأنشطة في البلاد، وأن برامج التعليم في الجامعة ومعاهد الدراسات العليا يجب أن تخصص مكانة ممتازة للمشاكل الخاصة بالبلاد " (الميثاق الوطني، 1976،ص. 270).

ولأجل ذلك يتم تنظيم الدراسات العليا بالجزائر لتضع حدا للنظام التقليدي الذي كان سائدا، وجاء ذلك طبقا للمرسوم رقم: 73/76 المؤرخ في: 1976/02/02 المتضمن الدراسات العليا ما بعد التدرج والذي يؤدي إلى شهادتين:

- الماجستير: ويتم الحصول عليه بعد تكوين تكميلي نظري وتطبيقي ومناقشة بحث مبتكر.

- دكتوراه : و تحتاج إلى خمس سنوات من البحث لإعداد ومناقشة الأطروحة . فالحصول على الماجستير يخول لإعداد شهادة الدكتوراه . وهذا التقسيم لنظام ما بعد التدرج لا ينطبق على مجال علمي واحد. و جاءت دوافع إصلاح قسم ما بعد التدرج:

- إعادة بناء التعليم بهدف تأطير عدد كبير من الأساتذة والباحثين الأكفاء، و لأجل احتياجات التنمية. وذلك بسبب ارتفاع الطلب حول الأساتذة والباحثين .وتأتي هذه الأهمية التي عنى بها هذا القطاع للأسباب الآتية:

- من أجل تكوين مكوئين.
- بسبب التبعية التي عرفتها الجامعة الجزائرية آنذاك في هذا القطاع.
- خشية أن الطلبة الباحثين الذين يتم تكوينهم في الخارج لا يرجعون إلى الوطن.
- خشية أن مواضيع رسائل تخرجهم تكون حول مواضيع خاصة بالبلدان التي تكونوا

فيها.

- إن تكوين هؤلاء الطلبة والباحثين يكون بتقنيات غريبة، لا يجدونها أثناء رجوعهم إلى الوطن.

ومن أجل ذلك كله يتوجب على قطاع ما بعد التدرج التركيز على الجوانب الآتية:

- تكوين ما بعد التدرج قادر أن يحضر "مناصب عمل".

- يجب عليها إدماج تركيبة بحث **La composante Recherche**

- يجب عليها أن تكون مخططة من أجل تكوين "العدد الكافي" والاستجابة للاحتياج

المتزايد.

- يجب عليها ضمان التكوين المتواصل وإعادة التكوين.

- التكوين في الخارج يجب أن يسجل في قسم ما بعد التدرج.

- التكوين ما بعد التدرج يجب أن يكون الأقصر قدر المستطاع بنوعية جيدة تتوافق و

واقعا (Labidi Djamel, Op cit, 305-306).

ت - **التعريب**: لقد كان التعليم بعد الاستقلال باللغة الفرنسية ثم بدأ التعريب ينتشر حسب الظروف و الإمكانيات. و عليه فان توافق البرامج و مدة الدراسة مع الحقائق الوطنية لم يكن كافيا لتكوّن الجامعات إطارات مشبعة بالشخصية الجزائرية، دون أن تحتل اللغة الوطنية في التكوين الجامعي مكانتها، و بهذا اعتمدت الجزائر سياسة تعريب التعليم العالي في جميع أنواع التكوين باللغات الأجنبية.

وعليه فقد اكتسبت قضية التعريب في الجزائر المستقلة أهمية كبرى من أجل استكمال الاستقلال القومي واستكمال معالم الشخصية الوطنية. وقد أعلن الرئيس الراحل "هواري بومدين" في لقائه مع رؤساء الوفود التي اشتركت في المؤتمر الثاني للتعريب الذي عقد في الفترة 13-20 ديسمبر 1973: أن قضية التعريب هي هدف استراتيجي من أهداف الثورة، وجزء من الثورة الثقافية التي تهدف مع الثورة الزراعية والثورة الصناعية إلى ترقية الفرد والنهوض بالإنسان. (خيرى عزيز، 1978، 119).

هذا ولقد نص الميثاق في نفس هذا الموضوع: " أن اللغة العربية عنصر أساسي للهوية الثقافية، ولا يمكن فصل شخصيتنا عن اللغة الوطنية التي تعبر عنها؛ ولهذا فإن تعميم استعمال اللغة العربية، وإتقانها كوسيلة عملية خلاقية، يشكلان إحدى المهام الأساسية للمجتمع الجزائري في مجال التعبير عن كل مظاهر الثقافة ". (الميثاق الوطني، 1976، 93-94).

ومنه فقد تقرر نشر التعليم والتعريب في جميع المدارس والمعاهد. فبدأ من سنة 1965 ألفت لجنة وطنية تهتم بدراسة كل جوانب التعريب. وفي سنة 1967 شرع في تعريب الطور الأول من التعليم. وصدر في أبريل 1968 مرسوم يقضي باعتبار معرفة اللغة العربية عاملا حاسما في الترقية بالوظيفة العمومية، وبحلول 1974 أصبح إطار التعليم الابتدائي عربيا، كما مس التعريب بعض فصول الطور الثاني، وفي سنة 1976 أصبحت العربية إجبارية طالت حتى المؤسسات التعليمية العالية (رابح تركي، 1984، ص.75). فبعد أن كانت الجامعة الجزائرية قبل إصلاح 1971 تقتصر على استخدام لغة واحدة و هي الفرنسية في جميع فروعها باستثناء الأدب العربي ، وكذا اللغة العربية كمادة تلقينية بعد الاستقلال في بعض العلوم الاجتماعية. فقد شهدت مرحلة ما بعد الإصلاح تحولا في الاتجاه نحو التعريب تمثل في :

- تدريس العربية كلغة في الاختصاصات التي تدرّس باللغة الفرنسية .

- إنشاء فروع تستعمل اللغة العربية في التدريس، وقد بلغ عدد هذه الاختصاصات سنة 1978 (38) اختصاصا في كل المراكز الجامعية ، و هذا من بين (149) اختصاصا. (أمينة مساك ، 2008، ص.176)

ث - **الاتجاه العلمي والتقني في التعليم العالي:** إن المبدأ الرابع الذي يحكم سياسة التعليم العالي بالجزائر هو الاتجاه في التعليم نحو العلوم والتكنولوجيا والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي وينص الميثاق في هذا السياق كما يلي: " وفي ميدان التكوين ستركز الثورة الثقافية على التحكم في العلوم والتكنولوجيا أكثر من ارتكازها على المعرفة التقريبية... وسيكون الإنسان الجزائري غدا أكثر ميلا إلى الدقة العلمية والعقلانية... ونتيجة لذلك لابد أن يحتل تعليم العلوم في المستقبل حيزا أوسع في مؤسساتنا التعليمية ". (الميثاق الوطني 1976، ص.98).

- الاهتمام بالتعليم التكنولوجي والتوسع فيه وتشجيع الدارسين على الالتحاق بمدارسه ومعاهده العليا.

- المزج بين الدراسة النظرية والعملية في التعليم الجامعي.

- **حصيلة تطبيق مبادئ الإصلاح الجامعي 1971 :**

إن المبادئ التي ارتكز عليها قطاع التعليم العالي، كان لها الأثر الواضح في تطور المعطيات الإحصائية الخاصة بأعداد الطلبة والأساتذة وحتى في توسع شبكة التعليم العالي نتيجة سياسة التوازن الجهوي المطبقة على المؤسسات الجامعية. حيث ارتفع عدد طلبة التدرج من 35739 طالب سنة (1974-1975) إلى 51893 طالب سنة (1977-1978). و ارتفع طلبة مستوى ما بعد التدرج من 1400 طالب إلى 2654 خلال نفس السنوات . وارتفع عدد المتخرجين من 2844 إلى 5928 طالب، كما ارتفعت الهيئة التدريسية من 4041 إلى 5886 أستاذ. (محمود بوسنة، 2001، ص.11).

هذا التطور يرجع إلى تشجيع ديمقراطية التعليم العالي. ونتيجة الدعوة إلى جزارة سلك الأساتذة وتقليل التعاون الأجنبي. و صدور مرسوم رقم: 116/77 المؤرخ في 06 غشت 1977 المتضمن تحديد الشروط المتعلقة بتوظيف مدرسين مشاركين في التعليم العالي، بحيث تنص المادة الأولى من هذا المرسوم: >بأنه يمكن للجماعات ومؤسسات التعليم العالي أن توظف مربين بدوام جزئي ويدعون مدرسون مشاركون وذلك بموجب عقد< (الجريدة الرسمية، المرسوم رقم: 116/77 الصادرة في 06 غشت 1977).

ومنه يتبين أن هذا التطور الكمي للتعليم العالي بالجزائر خلال هذه الفترة قد حقق الأهداف التي تدعوا إليها البلاد، من حيث نسبة الاستيعاب للمؤسسات الجامعية والمعاهد. هذا مع العلم أن توزيع الطلبة حسب التخصصات والمسجلين في العام الدراسي (1978-1979)، وصل في تخصص العلوم الدقيقة والتكنولوجيا بنسبة 24,9% كما تناقصت النسبة في الفروع الأكثر ازدحاما كالعلوم الطبية من 17,2% إلى 14,1% وكذلك الأمر بالنسبة لتخصص العلوم القانونية من 17,8% إلى 14,8% أيضا تناقصت نسبة الاستيعاب في تخصص العلوم الاجتماعية من 13,2% إلى 11,9%، و ظلت بعض الفروع ضئيلة الجاذبية مثل علوم الأرض والعلوم البيطرية وبعض الفروع الهندسية (عبد اللطيف بن أشنهو، 1982، 421-422). ومن خلال هذه النسب نلاحظ أن المبدأ الذي شجع على التكوين التكنولوجي والتقني قد حقق للدولة سد الحاجة إلى متخرجين في هذا التخصص.

لكن بالنظر إلى توقعات التقرير العام للمخطط الرباعي الثاني تقرر بأن يكون عدد الطلبة المتخرجين يصل إلى (16500) طالب حاصل على شهادة الليسانس موزعة على

الفروع التالية علوم دقيقة 17%، علوم اقتصادية 13%، علوم قانونية 27%، وباقي النسب 43% تتوزع على الفروع الأخرى .

إن الفجوة الواسعة بين العرض والطلب لمخرجات مؤسسات التعليم العالي يعود إلى أسباب عدة حالت دون تحقيق تطور هام في إعداد الطلبة المتخرجين سنويا، باستثناء نوعية التعليم- إلى المشاكل التي واجهتها هاته المؤسسات رغم إصلاح 1971 والمتمثلة أساسا في التزايد السريع والكبير لأعداد الطلبة دون تزايد مستوى المكونين كما وكيفا، وعدم كفاية نظام التوجيه الجامعي من جهة، وملاءمة إنتاج قطاع التعليم لحاجات القطاعات الاقتصادية من جهة أخرى، كما يمكن إدراج مشكلة التسرب والرسوب في التعليم مما يؤثر على طول مدة الدراسة خلال مرحلة التدرج.

أما انخفاض المستوى النوعي لخريجي هاته المؤسسات فيعود في أغلب الأحيان إلى أن معظم أعضاء هيئة التدريس تنقصهم الخبرة التربوية نتيجة صغر سنهم، وقلة التكوين البيداغوجي. الأمر الذي أثر على مردودية التعليم العالي. ويُرجع العديد من الأساتذة تدني المستوى النوعي للتعليم يعود أساسا للتزايد المستمر لعدد الطلاب. فهذا الوضع أعاقهم من متابعة البحث. ثم أن هذا التزايد قد استدعى الاستعانة بعدد كبير من المدرسين الذين مازالوا لم يستكملوا شروط الاختصاص والتدريب. (محي الدين مختار، 1982، 144).

خامسا: معوقات منظومة التعليم العالي بالجزائر خلال السبعينات :

طيلة المخططين الرباعيين كانت الدولة تهدف للعمل بالإصلاح الشامل الذي مس قطاع التعليم العالي ودعا المخطط الرباعي الثاني إلى الاستمرارية في نفس السياق، لكن ما يؤخذ على هذا الإصلاح أن مؤسسات التعليم العالي قد شهدت خلا بتطبيق ما جاء به الإصلاح، حيث ظهرت مشاكل عديدة بنهاية المخططين الرباعيين.

فالهياكل الجديدة والتحولت التي حدثت منذ 1971، اصطدمت بجهاز ذي تحضير سيئ، فمن جهة أن التجديدات الهيكلية والبيداغوجية أخضعت لمنطق سير النظام القديم أين خلدت الأدوار والعقليات والسلوكات القديمة، ومن جهة أخرى العدد الهائل للطلبة المسجلين سنة بعد سنة بصورة غير متوازنة مع الوسائل المادية والبشرية المتاحة، ومنه يمكن تعداد الصعوبات التي حالت دون نجاح الإصلاحات.

1 - **الهيكلية والبيروقراطية:** من حيث الهيكلية كان الحل بتعويض الكليات التي أصبحت معاهد والتي بفضل حجمها واستقلاليتها الإدارية والمالية تضمن تسييرا مرنا، وتشجيع اشتراك الأساتذة في اتخاذ القرارات، ولكن الاصطدام بمقاومة شديدة، جعل إدارة المعاهد لا تستطيع أخذ أي قرار دون الرجوع إلى مستوى أعلى، فتحوّلت إلى جهاز إداري بسيط، كذلك بالنسبة للجان البيداغوجية التي شلت بتشريعات متصلبة بحيث تحولت إلى خلايا لتحديد جداول التوقيت وأساليب الامتحانات. (GhلامAllah.M, 1980, 14) ، فالإصلاح طبق بطريقة آلية وتسلطية في إطار هيكل إداري وفي الحقيقة تجربة تسع سنوات من الإصلاح 1971 بينت بوضوح قصور الإدارة البيروقراطية للوصول لأدنى ديمقراطية ونفس العراقيل وجدت في رسمية الإدارة و مركزيتها .

2 - **الرسمية المركزية** من ملاحظات "غلام الله" لهذه المرحلة وجد "أن الإدارة الجامعية ذات توصيل سيئ للواقع لارتباطها برسمية القانون، لقد فشلت حتى في ضمان المهمات الأولية للتنسيق، فأدت إلى صعوبة ظروف عمل الأساتذة والطلبة متسببة في تدهور المردودية البيداغوجية" (Idem,46).

فهنا المقرر منعزل عن الوقائع ويعطي لنفسه الحق بإعداد قرارات قانونية انطلاقا من صورة مثالية للجامعة دون الاهتمام بنتائج قراراته التي قد يؤدي إلى تفاقم وضعية العمل وتضخيم الأشكال، لذلك يؤكد "غلام الله" أن إعادة هيكلية الكليات القديمة وتحويلها إلى معاهد ذات أحكام صغيرة أدى إلى زيادة من مركزية الجامعة. (Idem, 110).

3 - **التنظيم البيداغوجي** : من أهم الصعوبات التي مست هذا الجانب تتمثل في النصوص التشريعية المتعلقة بمرحلة ما بعد التدرج التي طبقت بطريقة غير عادلة، إضافة إلى العراقيل التي تصادف الطلبة قبل مناقشة رسائلهم . أما بالنسبة لتقييم المعارف فقد سطر الإصلاح طريقة المراقبة المستمرة . وحسب تقارير 1978 لوحظ أن التكيف والمحتوى غير ملائم لبعض البرامج وظروف الدراسة، مما جعل المراقبة المستمرة للمعارف تطبق بطريقة غير متعادلة من معهد لآخر، وحتى من وحدة إلى أخرى. (MINISTERE DE) (L'E.S.R.S, 1979,206).

4 - **الترقية والأجر:** إن خلل تطبيق الإصلاح طال حتى الأساتذة، فلم يتحصل الأساتذة المعيدون المرسمون والمكلفين بالدروس إلى رتبة أساتذة محاضرين. إن هذا الجانب

عرفت تطور الجامعة ذلك بسبب تأثير إجراءات القانون العام للتوظيف العمومي على القانون الأساسي لترقية الأساتذة الجامعيين.

5 - **ظروف العمل:** تمثلت المشاكل الرئيسية التي واجهت تطبيق الإصلاح في نفس قاعات التدريس، قاعات العمل، مكاتب العمل للأساتذة والإداريين، والمطالبة بالسكن لأنه من شروط العمل والحياة (Idem, 209).

كل هذه المشاكل والصعوبات عرقلت عملية إصلاح التعليم العالي 1971، وهذا ما جعل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تفرض برنامج من أجل تطور وتقديم الجامعة. وخلال المؤتمر الرابع لحزب جبهة التحرير الوطني، المقرر حول التربية والتكوين، كان التفكير في مراجعة إثراء مشروع التسيير الاشتراكي للمؤسسات لتطبيقه في الجامعات. بحيث أعلن عن تنصيب لجنة لدراسة النصوص التشريعية والقانونية للقوانين الأساسية للجامعة، و للمنظمة الوطنية للبحث العلمي "ONRS" و لليون المطبوعات الجامعية "OPU"، وللخدمات الجامعية الاجتماعية "COUS"، انطلقت أشغال اللجنة في شهر نوفمبر 1978 وانتهت في شهر فيفري 1979 وكان هذا بمثابة الإصلاح الثاني الذي عرفه التعليم العالي.

ولكن بالرغم من كل هذه المشاكل التي اعترضت طريق الإصلاح، إلا أن فترة السبعينات كانت بمثابة انطلاقة حقيقية للتعليم العالي، فبالإضافة إلى تطور مؤسسات التعليم العالي لتشمل المناطق التي كانت قبلا محرومة، وفك الخناق على المدن الكبرى، استطاعت الجزائر أن تكون كما هائل من الإطارات التي تحتاجها. ومنه فالسياسة التعليمية قد حققت الهدف السامي الذي استهدفته من وراء عملية الإصلاح بتطبيق "مبدأ ديمقراطية التعليم" الذي سمح لكل المواطنين ذوي الموهبة والرغبة في التعليم والتكوين. وهكذا وبعد مرور ثماني سنوات فقط أصبحت الجزائر تعزز بإطارات وطنية أدمجت في القطاعات الحيوية المتنوعة. والمعتبرة بمثابة الوسيلة الأساسية للتخلص من التبعية الاقتصادية للخارج، هذه التبعية التي امتدت في السنوات الأولى للاستقلال إلى قطاع التعليم استطاعت الجزائر بفضل سياسة التعريب أن تُكوّن إطارات التعليم الابتدائي والمتوسط وحتى الثانوي والأمر كذلك على المستوى الجامعي وذلك بتطبيق مبدأ الجزارة الذي سمح لعدد كبير من الإطارات الوطنية بمواصلة تكوينهم العالي سواء عن طريق بعثات للخارج أو التسجيل بأقسام الدراسات العليا.

وهكذا سجلت الجامعة الجزائرية تقدما محسوسا في هذا الميدان حيث بدأت الإطارات الوطنية في العودة إلى البلاد بعد الحصول على شهادات جامعية عالية لتولي المهام المنوطة بها، إضافة للذين حصلوا على دبلومات عالية داخل الوطن، وهذه نتيجة من أهم النتائج التي حققتها عملية الإصلاح. (عمار بومقورة، مرجع سابق، ص.166).

ما يؤخذ على منظومة التعليم العالي خلال هذه الفترة أنه على الرغم من إعطائها أهمية في الميثاق الوطني لسنة 1964، إلا أن ظروف الدولة خلال السنوات الأولى للإستقلال حالت دون ذلك. فقد صادف حاجة البلاد إلى الإطارات مشكل الهياكل المؤسساتية التي تستوعب الكم الهائل من الطلبة سنويا، إضافة إلى أن النظام التعليمي الموروث عن الاستعمار لا يتماشى وطموحات الدولة الجزائرية، ومنه فقد أدت ندرة الموارد المالية والبشرية المؤهلة إلى تدني مكانة التعليم العالي والبحث العلمي. فالسلطات السياسية آنذاك كانت توجه جل إهتمامها لبناء قاعدة صناعية تكون بمثابة أساس للتنمية الشاملة.

وهكذا جاء المخطط الثلاثي الذي اعتبر إلى حد بعيد مرحلة تدريب وإعداد تتمكن السلطات خلالها من تحسين منهجية التخطيط وأساليبه، وكان بذلك هذا المخطط عبارة عن مجموعة مشروعات صناعية إختارتها ووضعتها الإدارات المركزية.

أما المخطط الرباعي الأول فيعد أكثر شمولا من المخطط السابق، ذلك لأن البلاد استطاعت كسب خبرة نتيجة إنشاء الأساس والهيكل التنظيمية القانونية لإتخاذ القرارات والتنفيذ النهائي للمشاريع، إضافة إلى نضج التفكير لدى السلطات السياسية بأهمية الأولويات والخيارات التي تتخذ من أجل مستقبل البلاد، لكن بقيت مكانة التعليم العالي والبحث العلمي وعلاقته بالتنمية لدى القيادة السياسية التي بادرت بوضع إصلاحات شاملة مست السياسة التعليمية والعلمية منها، فشملت هذه الإصلاحات خاصة قطاع التعليم العالي والبحث العلمي وتم -إن صح التعبير- تأميم النظام التعليمي، والبحث العلمي بالجزائر، وهذا تبعا للظروف الاجتماعية و الاقتصادية، وكذا محاولة تجسيد الأهداف الوطنية التي دعت إلى إيجاد علاقة أفضل بين التعليم العالي والبحث العلمي والتنمية.

وعموما ظل الإطار التنظيمي والهيكل لمؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي يعاني الكثير من المشاكل نتيجة سوء التسيير الناجم عن التخطيط المركزي، إلى جانب غياب الكفاءات العلمية العالية كما ونوعا، لذلك فقد ظلت مكانة التعليم العالي والبحث العلمي التي

بدأت لنا واضحة في الخطاب السياسي محصورة في الإطار النظري دون أن يصاحبها تجسيد كامل في الواقع.

وفيما يتعلق بالمخطط الرباعي الثاني (1974-1977)، الذي تم طرحه بعدما تأكد لدى الزعماء والسياسيين أنه بإمكانهم تنفيذ البرامج الكبيرة التي فاقت المخطط السابق على أساس تكون الخبرة لديهم. فقد كان للأزمة المالية التي تعرضت لها الجزائر بنهاية سنة 1974 أثر ، حال دون تحقيق التوقعات المنتظرة. الأمر الذي أدى إلى طلب قروض من الخارج، وتعديل الخطة الرباعية الثانية.

فعلى الرغم من تحقيق بعض الجوانب الإيجابية التي جاء بها الإصلاح خاصة من حيث الإرتفاع المتزايد لعدد المكونين، إضافة إلى تحقيق مستوى مقبول من الجزارة، إلا أنه كان يؤخذ على هذا الإنجاز إنخفاض في مستوى خريجي مؤسسات التعليم العالي. نتيجة قلة التكوين البيداغوجي ، وتكثيف محتوى البرامج ، وظروف الدراسة التي أدت إلى كثير من الحالات إلى التسرب والرسوب. ولعل كل ذلك يرجع إلى أن الإصلاح طُبِّق بطريقة آلية وتسلطية في إطار هيكل إداري جعل من الإدارة الجامعية ذات توصيل سيء للواقع نتيجة إرتباطها برسمية القانون.

سادسا: البحث العلمي و التنمية خلال عقد السبعينات : النظرية و التطبيق .

إن تأخير إنشاء وزارة خاصة بالبحث العلمي إلى غاية سنة 1970 أثر على تأخير حركة البحث العلمي والتطوير التكنولوجي، وبتأسيس هذه الوزارة، فتح الأمل على صعيد البحث العلمي الذي شهد تغيرا سواء في تنظيمه أو تسييره، وقد جاءت ملامح هذا التغيير في ظروف سوسيو- اقتصادية تميزت أساسا في أول الأمر بمرحلة التأميمات المختلفة (تأميم قطاع المحروقات 1971، انطلاق الثورة الزراعية 1971... الخ).

إن الاهتمام بمكانة البحث العلمي في هذه الفترة أكده المرسوم رقم: 72-30 المؤرخ في: 21 يناير 1972 والمتضمن إحداث مجلس مؤقت للبحث العلمي مكلف باستخلاف الهيئة الجزائرية للتعاون العلمي، حيث جاءت المادة الأولى تنص كما يلي: "تؤول بصفة انتقالية السلطات والحقوق والالتزامات التي تملكها هيئة التعاون العلمي المنهية مهامها ابتداء من 11 يونيو سنة 1970 إلى مجلس مؤقت يرأسه مدير البحث العلمي، والذي يحدد تأليفه بموجب قرار من وزير التعليم العالي والبحث العلمي. (الجريدة الرسمية، العدد 8 الصادرة في 1972/01/28).

و جاء في الخطاب الرسمي آنذاك الذي قدمه وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق: "بن يحي" بمناسبة افتتاح المجلس الأول للبحث العلمي وإنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي ما يلي: "...ونظرا لأن البلاد قد تقدم بخطى كبيرة، وعرفت تحولا في جميع الميادين فقد أمكن اليوم النظر في مسألة التطور العلمي والتقني بصفة عملية ومحسوسة... إن التسيير الاشتراكي للمؤسسات، ومن خلال مشاركة المنتجين في أداة الحياة الاقتصادية... ومجمل الإجراءات المتخذة لصالح العمال والجماهير المحرومة. كل هذه تعد نشاطات أساسية يندرج فيها العلم، ويكون لنشاطات البحث فيها دور الكاشف الذي يزداد أهمية أكثر فأكثر في الحاضر، ويكون الدليل للمستقبل..". (عبد المجيد بن مبارك، 1987، 186).

إن في هذه الخطب السياسية تأكيد لبداية الاهتمام بالبحث العلمي الجزائري خلال فترة الرباعي الأول. والتي سبقها اهتمام بالتعليم العالي. في إطار الإصلاح الشامل الذي تطرقنا له قبل هذا. وكل ذلك ما هو إلا إشارة إلى مدى الأهمية التي بلغها القطاع في نظر السلطة السياسية والتي أدركت مدى الإسهام الذي يقدمه الاهتمام بالتعليم العالي والبحث العلمي لتطور الحركة التنموية التي تشهدها البلاد في ظل تلك الظروف السوسيو-اقتصادية.

1- البنية التنظيمية للبحث العلمي.

لقد ورث المجلس المؤقت للبحث العلمي (CPRS). أربعة مراكز: معهد الأسيانوغرافيا (IEM) ومركز الدراسات الأثنوغرافية (IMPG). ثم تبعا لذلك مركز بني عباس، مع جامعة الجزائر.

وقد تم اثر عملية تقييم لوضعية البحث العلمي تقديم قائمة خلال ندوة عقدت حول البحث العلمي في جوان 1972. وقد كانت تبدو في نظر الكثيرين إنها قائمة مبالغ فيها، ولا يستطيع المتابع لها التعرف عما إذا كانت هاته المشاريع التي تضمنتها، مشاريع يرجى تطبيقها، أما هي قد طبقت فعلا خاصة أن العدد القليل للباحثين لا يتناسب وعدد الأبحاث المعلن عنها. لذلك يُحلّل الوضعية "جمال لعبيدي" فيما يلي :

1- أن القائمة المعروضة ما هي إلا إحصاء لرسائل التخرج.

2- أن الأمور لم تتغير كثيرا بعد الإحصاء لنشاطات البحث (Labidi Djamel, Op

(cit,152)

وفي تلك الظروف، وسعياً لإيجاد أرضية وطنية كفيلة بتسيير المراكز والجامعات المعنية و الاتفاق على سياسة علمية تضمن الخط المستقيم للتطور العلمي، جاءت الخطوط العريضة لهذه السياسة واضحة بعد تحليل خطاب وزير التعليم العالي والبحث العلمي السابق "محمد الصديق بن يحي" في الملتقى الأول حول البحث العلمي المنعقد في 1972، بحيث جاءت الأفكار المطروحة فيه تنحصر فيما يلي: (Ibid,154-156)

أولاً: أن البحث يجب أن يستجيب لمتطلبات التنمية، ذلك ما تم فهمه طيلة الخطاب، فضروريات التنمية الوطنية يتوجب عليها إعطاء الخطوط المباشرة حول توجيه الباحثين في نشاطهم، وبمعنى آخر أن البحث لا يجب أن يكون مجرداً، بل يأتي في الحقيقة لحل المشكلات التي تواجهها البلاد في مراحل تنميتها.

ثانياً: أن يوجه البحث بشكل أساسي لقطاع الإنتاج.

ثالثاً: يستوجب على البحث أن يكون موجه، ويستبعد بذلك كل أشكال الفكر الحر.

رابعاً: الجامعة يجب أن تلعب دور أساسي في معركة البحث.

إن الملاحظ من كل هذه الأفكار أن الاهتمام كان مركزاً نحو توجيه البحث العلمي لحل المشكلات التي تواجه التنمية في بلد حديث الاستغلال وهذا يعتبر تجاوزاً لقدرات تلك البلدان، فالدول التي قطعت شوطاً في النمو الاقتصادي والاجتماعي كفيلة بتوجيه قدراتها البحثية نحو مشكلاتها، بيد أن انعدام القدرات البحثية فهي مشكلة سياستنا العلمية، وهي باختصار أرادت أن تتجاوز الخطوات الطبيعية التي كان يتوجب عليها إتباعها، كما أن الفكرة الثانية المستلهمة من هذا الخطاب تمثلت في إشكالية ربط البحث العلمي بقطاع الإنتاج، غير أن مشكلة تنمية البحث في قطاع الإنتاج لم تطرح بوضوح.

وكنتيجة لذلك اعتبرت الحكومة الجزائرية أن الإشكال الحقيقي كان يتمثل في البناء المؤسساتي للبحث العلمي، لذلك عمدت إلى نتيجة حتمية تمثلت في إعلان إنشاء المنطقة الوطنية للبحث العلمي (ONRS) طبقاً لما جاء في الأمر رقم 73-44 المؤرخ في 25 جويلية سنة 1973، وجاءت المادة الثالثة من هذا الأمر تنص: >على إلحاق مراكز البحث التابعة للمجلس المؤقت للبحث العلمي والجامعات أو مؤسسات التعليم العالي التي لها نزعة للبحث التطبيقي والإنماء، والوحدات الخاصة بالبحث العلمي والتقني كلها، بالهيئة الوطنية للبحث العلمي، على أن توضع الأخيرة تحت وصاية الوزير المكلف بالبحث العلمي، وهي بذلك تمثل الإدارة

التنفيذية لسياسة الترقية والتوجيه في مجال البحث العلمي الذي رسمته الحكومة، وتستهدف على الخصوص (الجريدة الرسمية، العدد 63 الصادرة في: 1973/07/07).

- دفع وتوجيه الأشغال المتعلقة بالبحث العلمي الخاص بالجامعات والمعاهد، وتخصيص الإعانات وإبرام العقود.
- مراقبة النشاطات العلمية لمراكز البحث التابعة لها، وتنفيذ برامج البحث.
- تسهيل أو تأمين نشر الدراسات والأشغال المتعلقة بالبحث.
- اقتراح إنشاء مراكز جديدة للبحث.
- مساعدة تكوين وترقية الباحثين الوطنيين ضمن الجامعات والمعاهد والمراكز الخاصة بالبحث.
- المشاركة في النشاطات العلمية الدولية.

وقد رافق إنشاء الهيئة تأسيس المجلس الوطني للبحث العلمي الذي أوكلت له مهمة توجيه ومتابعة أعمال الهيئة، وقد جاء تعريف هذا المجلس في المادة التاسعة عشر (19) من نفس الأمر السابق: >بأنه عبارة عن هيئة استشارية تضم على الصعيد الوطني أعضاء مختصين من هيئات البحث، والسلطات السياسية وهيئات الإدارة الاقتصادية والمالية، والقطاعات الرئيسية التي تستخدم البحث بقصد توسيع مشاركتها في وضع ومصير السياسة العلمية للحكومة في إطار التخطيط.<

يكلف المجلس الوطني تحت رئاسة وزير التعليم العالي والبحث العلمي بتحديد سياسة البحث ووضع المخطط ويشتمل على ثمانية أقسام، الطاقة والعلوم النووية، الزراعة والمياه والعلوم الطبيعية، الصحة والعلوم البيولوجية، الصناعة والعلوم الفيزيائية والكيميائية والتكنولوجية والجيولوجية، التجهيزات الأساسية والسكن والنقل والمواصلات، الاقتصاد والإعلام الآلي والرياضيات، العلوم والفنون والعلوم الاجتماعية.

لقد شهد البحث العلمي إلى غاية نهاية المخطط الرباعي الأول محاولة لوضع سياسة

علمية وطنية مبنية أساسا على الاقتصاد المخطط، وذلك بإنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي، والمجلس الوطني للبحث، وهاتين الهيئتين تشرف عليهما وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مما يعني أن البحث لم يعد غاية في حد ذاته بل أصبح وسيلة إلى غاية كبرى في أن يكون هذا العلم في خدمة المجتمع، وفي هذا السياق ينص الميثاق الوطني: "... وستدخل

الجزائر بفضل البحث العلمي والعناية المتزايدة بالتكوين التقني عهد الإبداع العصري، وتتمكن من ضمان نجاح الثورة الصناعية والثورة الزراعية" (الميثاق الوطني، 1976، 98).

إن المفهوم الجديد للبحث هو المفهوم الذي قامت المراكز العلمية للبحث في الجزائر من أجله، أي البحث في إطار مشروع محدد مرتبط بالواقع، أي البحث المخطط وتقييم هذا البحث مرتبط بمدى فعاليته وقدرته على الاستجابة بطريقة ديناميكية فعالة لانشغالات القطاع المنتج وانطلاقاً من هذا المبدأ تأسست العديد من المراكز البحثية.

2- التطور التنظيمي للبحث العلمي في المخطط الرباعي الثاني:

إن تشجيع العلوم التكنولوجية واستيراد التقنيات المتطورة كلها عوامل شجعت الدعوة إلى ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي خاصة في هذه المرحلة التي شهدت توسعا في الثورة الصناعية. ولقد استدعت الضرورة توفير باحثين ومهندسين ودعم البحث في المؤسسات الصناعية، وانطلاقاً من ذلك جاء إنشاء العديد من المراكز العلمية (نعيم حبيب الجيني، مرجع سابق، 120-121).

و من بينها المركز الوطني للبحث حول المناطق الجافة أنشئ عام 1974. مركز البحث البيولوجي الترابي أنشئ سنة 1974. مركز البحث الاوقيانوغرافي وصيد الأسماك أنشئ عام 1974. المركز الجامعي للأبحاث والدراسات والإنجازات سنة 1974، مركز الإعلام العلمي والتحويل التكنولوجي عام 1974 مركز الأبحاث المعمارية والعمرانية عام 1975. مركز جمع الوثائق للعلوم الإنسانية بجامعة وهران: تأسس عام 1969 .

كما توجد ثلاث مراكز للبحث قبل تأسيس المراكز السالفة الذكر. وقد أدمجت جميعها في عام 1974 مع الهيكل العام لمراكز البحث العلمي وهذه المراكز هي (معهد الدراسات النووية، مركز أبحاث الأناسة ما قبل التاريخ-والعروق. معهد الأرصاد الجوية وفيزياء الأرض)

إن الملاحظ في فترة تأسيس هذه المراكز أن معظمها تم إنشاءها في فترة بداية المخطط الرباعي الثاني وأدمجت كلها في هيكل تنظيمي واحد منذ إنشاء المنظمة الوطنية للبحث العلمي المرفقة بالمجلس الوطني للبحث. هذا التنظيم الذي أوكلت له الإشراف على هذه المركز منذ البداية، كان من أجل دفع وتوجيه الأشغال المتعلقة بالبحث العلمي الخاص بالجامعات والمعاهد

ومراقبة النشاطات العلمية لمراكز البحث التابعة لها. وتنفيذ برامج البحث مع اقتراح إنشاء مراكز جديدة، كما أن أعمال المراكز السابقة الذكر مرتبطة بالنشاطات التنموية القائمة في تلك الفترة فكل أبحاثها موجهة لخدمة أهداف الدولة من المشاريع الوطنية. لذلك كان سير هذه المراكز يعتمد على سياسة التخطيط المركزي. وهكذا تتضح طبيعة السياسة العلمية المتبناة من طرف الدولة والتي تمحورت أساسا حول ضرورة استجابة البحث العلمي لقضايا التنمية وبالخصوص في قطاع الإنتاج.

ولأجل ذلك وتحضيرا للمخطط الرباعي الثاني الخاص بالتنمية (1974-1977). قامت الجزائر بمحورة سياستها العلمية نحو مخطط مبني على نقاط ملموسة قابلة للتطبيق، وذلك على عكس المخططين السابقين، وقد ساعد الجزائر في تلك الفترة التغييرات الاقتصادية التي مست على الخصوص قطاع الطاقة وارتفاع سعر البترول.

ولقد أسند للمجلس الوطني للبحث الذي أسس في عام 1973 مع الهيئة الوطنية للبحث العلمي مهمة تنسيق كل نشاطات البحث وذلك بوضعها في إطار توجيهات وطنية عامة وتهيئة مخطط البحث العلمي ولأجل ذلك قام المجلس الوطني للبحث بعقد أولى دوراته في سنة 1975 بمناسبة تهيئة المخطط الأول للبحث (عبد المجيد بن أمبارك، 1987، 195).

إن قرار وضع المخطط الوطني للبحث العلمي كان متأثرا من الجهات العليا، ولم تكن لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي أي صلاحية في ذلك وقد قام هذا المخطط أساسا على منهجية بسيطة تمثلت في تقييم الطلب والعرض الاجتماعي حول العلم، وجاء عن طريق نقطتين رئيسيتين: المخطط العلمي وذلك بتقييم وإحصاء الميادين والبحوث التي ينظر إليها على أنها تمثل أولوية. ثم المخطط الشكلي حيث تم تقييم الموارد البشرية المالية، القواعد الهيكلية اللازمة لتنمية البحث العلمي في إطار المخطط الرباعي الثاني.

بعد إتمام هذه الإجراءات المتمثلة في وضع مخطط أول للبحث العلمي وظيفته التكفل بوضع برنامج في ظل المخطط الرباعي الثاني يمس القطاعات التنموية في علاقتها بالبحث العلمي؛ بمعنى وضع سياسة علمية تتكفل بتوجيه نشاطات البحث العلمي. كان على السلطات المعنية مواصلة هذا المسار بإدخال تعديلات على قسم ما بعد التدرج (Post-Graduation) نظرا لما لهذا المستوى من أهمية على التكوين. غير أن الملاحظ أن ثمة مشكل برز أثناء هذه

العملية ويتمثل في غياب الديمقراطية حيث تمت عملية الإصلاح هذه من طرف الإدارة وبتمهيش الطلبة والأساتذة. (Labidi Djamel, Op.cit, p.302)

انطلاقاً من كل ذلك سمحت الدورة الأولى للمجلس الوطني للبحث والتي كانت بمثابة دورة تشاور وتبادل المعلومات حول أعمال ومشاريع برامج البحث بإبراز التوجهات الأولى للمجلس الوطني للبحث، ومبادئ البحث العلمي، كما دعت إلى ضرورة تنظيم أحسن، وأدت بالتالي إلى ترقية البحث العلمي فيما بعد.

3- الهيئة العلمية:

لقد ظل البحث العلمي الذي كان في تلك الفترة محصورة في إطار إنجاز الرسائل الجامعية من الطور الأول والثاني، وكان عدد الأساتذة الباحثين الجزائريين قليل جداً. كما أن سياسة الجزارة أدت إلى إضعاف التكوين والبحث العلمي نتيجة الإمكانيات المادية، وغياب الكفاءات العلمية العالية من هذه الأطارات الوطنية. (عبد الكريم بوصفصاف، المرجع السابق، 25). و بينت الإحصائيات أن عدد الباحثين الجزائريين سواء المنتمين إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أو المنتمين إلى الوزارات الأخرى خلال سنة (1971-1972). يمثلون نسبة 56% من العدد الإجمالي للباحثين. (Labidi Djamel ,op.cit , p.60)

ومن بين الإحصاءات التي قدمها "جمال لعبيدي" أنه من بين (51) باحث جزائري لا يوجد إلا (04) أربعة باحثين متحصلين على شهادة دكتوراه دولة، و(47) يحضرون شهادة الدراسات المعمقة أو درجة دكتوراه من الدرجة الثالثة، مما يفسر عدم تغير الوضع. وفي نفس السياق جاء في التقرير النهائي للملتقى الوطني حول البحث العلمي بالجزائر المنعقد في جوان 1972 عرض لأهم المشكلات التي كانت تعترض مسار البحث العلمي، بالرغم من كل المجهودات التي بذلت من أجل النهوض بهذا القطاع، وقد تم من خلاله التعرض للنقاط التالية:

- ضعف في عدد الباحثين العلميين والمؤهلين: فنظرا لعدد سكان الجزائر، فإنه كان يتوجب على هذه الدولة أن تحوي 14000 باحث حسب إحصائيات اليونسكو (UNESCO)، بمعنى باحثا واحدا لأجل 100 ساكن، إذ أن الجزائر لا تحوي إلا 800 مهندس لأجل مليوني ساكن بالتقريب.

- ضعف وقلة عدد المؤطرين مع توجيه مهام هؤلاء للتعليم والإدارة، الأمر الذي خلق حالة انسداد أدت بالوضع إلى التأزم الحقيقي، وأعطت بذلك باحثين مبتدئين يقومون بمهنة التأطير.

- صعوبات استقطاب الباحثين ويعود ذلك إلى الأجور المغربية التي تقدمها قطاعات أخرى في مقابل القطاع العلمي.

- الظروف السيئة لعمل الباحثين، قلة المراجع العلمية وثقل الإجراءات الخاصة بالحصول على معدات وأجهزة علمية، إضافة إلى نقص التقنين وغياب العمل الجماعي.

- نقص أو غياب البحث التطبيقي والبحث - تنمية : يتضح ذلك من خلال غياب مكاتب دراسات وطنية.

- غياب بناءات بحثية التي تعمل على تنسيق الجهود، ويتضح ذلك أكثر من خلال التغيير السريع للتنظيمات المتكفلة بالبحث العلمي، فبعد إنشاء المجلس الأعلى للبحث العلمي سنة 1965. ومن دون تفسير تم الإعلان عن حله بسبب فشله في تحقيق مهامه الموكلة له ،من دون إجابة حقيقية على هذا السؤال. ولقد جاء بعد ذلك إنشاء المركز الوطني للبحث (CRS) وهيئة التعاون العلمي والتقني (OCS) من دون تقديم تقييم وتحليل نقدي. (Labidi Djamel, Op) .(cit ,pp.166-168).

ولقد عبأت مراكز البحث التابعة للهيئة الوطنية للبحث العلمي وفرق البحث التابعة للجامعات الممولة من طرف الهيئة وفقا للمهام التي خولت لها، أيضا تدعمت الطاقة العلمية المتمثلة في الأساتذة- الباحثين، خاصة بعد إصلاح دراسات ما بعد التدرج سنة 1976. حيث ارتفع عدد مراكز البحث من 9 إلى 13 مركز خلال السنوات (1975- 1979) ، وارتفع عدد فرق البحث على مستوى الجامعات من 24 إلى 66 فرقة بحث خلال نفس الفترة.(عبد المجيد بن أمبارك، 1987، ص. 208). ويعود هذا التطور إلى النتائج التي حققها المخطط الوطني للبحث، وتشجيع الدولة لتنظيم تسيير البحث بشكل يتوافق و متطلبات الاقتصاد الوطني.

كما أن إصلاح الدراسات العليا سنة 1976 قد كان له دور فعال في تعبئة الباحثين نحو مراكز وفرق البحث، فقد ارتفع خلال سنوات (1975-1979) من (242) أستاذ باحث إلى (691) أستاذ باحث، وهذا العدد أقل بكثير من عدد العمال التقنيون الذي ارتفع خلال نفس

السنوات من (217 إلى 838) عامل تقني، وارتفع العدد أيضا بالنسبة للعمال الإداريون من (310 إلى 815) عامل إداري (نفس المرجع، ص.208).

وهنا نلاحظ تفاوت كبير بين الأساتذة والعمال الإداريون، هذا مع العلم أن الباحثون يسمون إداريا أساتذة باحثين وهذا يعني أن الأستاذ يقوم بالتعليم والبحث في نفس الوقت وذلك طبقا لما جاء في المرسوم رقم: 115/77 المؤرخ في: 06 غشت سنة 1977 المتضمن تحديد الشروط المتعلقة بممارسة مهام البحث التي يقوم بها أعضاء أسلاك المدرسين في التعليم العالي. (الجريدة الرسمية، المرسوم رقم: 115/77، المؤرخ في: 06 غشت 1977).

لقد جاء في صيغة هذا المرسوم فرض لمهام البحث على الأستاذ فهو يتسم بالصبغة الإلزامية ولم تعط له أية حرية لمهمة الأستاذ، وهذا يؤثر سلبا على مردودية البحث، وفي محتوى المادة الثانية تظهر جليا الصبغة القصرية للبحث، وهو ما يجعل الأستاذ الباحث في وضعية ضغط مضاعف بين التدريس والبحث.

3- أهم العراقيل التي أدت إلى اختلال البنية التنظيمية للبحث العلمي خلال السبعينات .

إن ما يؤخذ على البحث العلمي في هذه الفترة هو تجسيد الأهداف الوطنية في الواقع الذي صاحبه عدة عراقيل، وذلك بإنشاء المجلس المؤقت للبحث العلمي، وحل هيئة التعاون العلمي بين الجزائر وفرنسا، وهذا التأسيس ما هو في الواقع إلا تأمين للجامعة والبحث العلمي، وبداية لمعركتهما في الجزائر، لأن تأمين هيئة التعاون العلمي والتقني (OCS)، لا يعني تأمين البحث بالجزائر، وبالتالي نجم عن هذا التأمين خلق صعوبات من قبل الطرف الفرنسي، لأن هذا الأخير كان يدير منشآته البحثية من خلال هذه الهيئة، لكن بعد تأمين المنشآت قام بعرقلة دفع المستحقات التي تبلغ (200 مليون فرنك فرنسي قديم)، كما قام أيضا بإعلان عن نيته في عزل كافة التقنيين الفرنسيين من (OCS) ، واحتفظ بمركز الدراسات الصحراوية الذي لم يتم استرجاعه إلا في 21 سبتمبر 1974.

أيضا من بين المشاكل والعراقيل هو تجسيد ما جاءت به النصوص الرسمية التي كانت تربط بين البحث - التنمية- أي ضرورة استجابة البحث العلمي لقضايا التنمية، وبالخصوص في قطاع الإنتاج، إضافة إلى أن الإشراف على المؤسسات كان تحت وصاية وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، أي تخطيط مركزي الأمر الذي عرقل سير مهام الهيئتين.

يتبين من كل ما سبق ذكره أن الجزائر لم تعط للبحث العلمي الأولوية في سياستها التنموية ولم يأخذ التعامل مع قطاعه شكلا موضوعيا، بل أخذ بأسباب واهية تركز على تنظيمه الهيكلي متجاهلة ظروف الباحثين وخاضعة بذلك للضغط الدولي، كما أنه طيلة فترة المخطط الرباعي الأول شهد تنظيم البحث العلمي التي بدت لنا واضحة في نظر الخطابات الرسمية لم تجد صداها في الواقع، لأن تسيير وتنظيم البحث العلمي في تلك الظروف كان دون المستوى.

أما خلال مرحلة المخطط الرباعي الثاني فإنه بالرغم من أن دور المجلس الوطني للبحث كجهاز تشاور واستشارة يتميز بحق القرار أو بسلطة معترف بها سواء على الصعيد العلمي أو على صعيد تحديد الأهداف والوسائل. ورغم تطور البحث الذي تواصل بشكل دائم خلال عمل لجان المجلس الوطني للبحث، إلا أن انشغالات هذه اللجان لم تتجسد في الواقع. وأدت التفاوتات التي نتجت عن هذا التطور الغير متساوي والمتوازي مع القطاعات الاقتصادية والاجتماعية من جهة، ونشاطات البحث من جهة ثانية إلى وضعية متميزة أساسا بالجوانب الآتية: (عبد المجيد بن أمبارك، مرجع سابق، ص. 197)

-نقص إدماج نشاطات البحث مع مجهود التنمية في حين استيراد هائل للتكنولوجيا.

-اختلال الفروع العلمية ، ولا مركزية غير كافية للبحث.

-توزيع جهود البحث العلمي الذي عرقل الحصول على نتائج إيجابية.

سابعا: تحليل مدى انعكاس الاختيار التنموي على توجهات قطاع التعليم العالي والبحث العلمي بالجزائر

جاءت خصائص الإطار الكفاء حسب الإصلاح تهدف إلى تكوين إطار مجند في البناء الاشتراكي للوطن ، ومشعب بالشخصية الجزائرية و الحقائق الاقتصادية الوطنية يمكّنه تكوينه من تصدي ملموس للمشاكل و استيعاب التطور المعرفي العالمي. إن إصلاح التعليم العالي ليس إصلاح فني خالص بل هو إصلاح يحمل معنى سياسي في قصيدة الجامعة. من خلال خصائص الإطار و الخطاب الرسمي نلاحظ مفاهيم اشتراكية تطغى على الخطاب السياسي ولعل لهذا انعكاس أيديولوجي على أهداف الإصلاح. فالأزمة الجامعية هي نتاج السلطات السياسية التي تفرض نموذج مجتمعي، وبهذا النموذج الجامعي يعتمد على تكوين مواطن يمتاز

بالانقياد و الامتثال بعيدا عن الروح النقدية التي تسهم في تكوين مواطن يمتاز بالعقلانية و الإبداع.

أيضا اصطبغت الخطابات السياسية المتعلقة بتنظيم البحث العلمي والتكوين التقني ووظفت أهدافها في سبيل نجاح الثورة الصناعية والثورة الزراعية. ولو أن ربط البحث العلمي بالتوجهات التنموية للبلاد قد أثر سلبا على سير التنظيمات البحثية، مع قلة الكفاءات العلمية كما ونوعا، إضافة إلى الدور السلبي لعملية الإشراف المركزي الذي كثيرا ما كان يعرقل السير الحسن لهذه المؤسسات والذي لم يجعل البحث غاية في حد ذاته بل ظل وسيلة إلى غاية كبرى .

وفي الأخير نستخلص أن كل التغيرات التي طرأت على منظومة التعليم العالي و البحث العلمي تحمل مفاهيم اشتراكية وطرق تسيير توظف تقنيات تخدم هذا الاتجاه ، فالإصلاح كان يعكس توجهات إيديولوجية تركز على بناء الشخصية الاشتراكية.