المملكة المغربية
ⵜⴰⴳⵍⴷⵉⵜ ⵏ ⵍⵎⵖⵔⵉⴱ
ROYAUME DU MAROC

المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي
ⴰⵎⴰⵡⴰⵙ ⵏ ⵜⵣⵔⴼⵜ ⴷ ⵜⵙⵏⵙⵓⵔⵜ ⴷ ⵜⵙⵙⵏⴰⵡⵉⵏ ⴰⵎⴰⵣⵡⴰⵔ
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 النظام الجامعي ذي الولوج المحدود

تقرير قطاعي

2019

التعليم العالي بالمغرب

فعالية ونجاعة النظام الجامعي ذي الولوج المحدود

الإيداع القانوني : 2020MO1546
ردمك : 978-9920-785-25-9

المحتويات

■ مقدمة 3
■ المنهجية 5
1. الإطار المرجعي 5
2. المنهجية المعتمدة 5
3. مجال التقييم 6
■ الفصل الأول. نشأة الولوج المحدود وتموقعه داخل نظام التعليم العالي 7
1. الولوج المحدود: نموذج مهني داخل الجامعة 7
2. تطور الولوج المحدود والسياسة العمومية 7
3. توسع الولوج المحدود جغرافيا 12
■ الفصل الثاني. الولوج المحدود ووزنه الكمي 15
1. تطور أعداد الطلبة 15
2. التأطير البيداغوجي 15
3. التكوينات في الهندسة والطب جذابة ومغرية دائما 18
4. التكوينات في علوم التربية 20
■ الفصل الثالث. الولوج المحدود: سماته ومواطن قوته 22
1. الولوج المحدود: ثنائية «السلك العادي» والإجازة-ماستر-دكتوراه 22
2. الولوج المحدود، أداة لحركية طلابية بين الجهات 24
3. المناصفة بالمؤسسات ذات الولوج المحدود 25
4. الولوج المحدود جاذب للطلبة الأجانب 28
■ الفصل الرابع. تمويل الولوج المحدود 31
1. الميزانية المرصودة للتعليم العالي الجامعي 31
2. الفوارق بين تمويل الولوجين المفتوح والمحدود 32
■ الفصل الخامس. الولوج المحدود: وجهة نظر الفاعلين 34
1. انتقاء الطلبة ومشتله (خزانه) 34
2. الانتقاء وإشكالية اللغة 36
3. عرض التكوين وجودته 38
4. اعتماد المسالك 42
5. زيادة الأعداد في مقابل امتياز العدد المحدود 43
6. الولوج المحدود والتحول الرقمي 45
■ الفصل السادس. المردودية الداخلية: نقطة قوة 47
1. أداء التعليم العالي: دراسة حالة ثماني مؤسسات ذات الولوج المحدود 47
1.1. مجال التجارة والتسيير 47
2.1. مجال الهندسة 48
2. المردودية بالولوجين المحدود والمفتوح 49
3. الولوج المحدود يستمد مشروعيته من الاندماج 50
4. الاندماج: مقاربة بالعرض وليس بالطلب 50
5. المردودية الخارجية أمام القابلية لمغادرة البلاد (الهجرة) 51
■ الفصل السابع. الولوج المحدود في التشكيلة الجامعية: نظرة على الأنظمة الدولية 54
1. نموذجان للمقارنة: النموذج الأنجلوساكسوني والنموذج الفرنسي 54
2. نظام التعليم العالي المغربي، والتقائية النماذج على المستوى الدولي 56
■ خاتمة 60
■ لائحة المراجع 62
النصوص القانونية والتنظيمية المذكورة في التقرير 64
■ الملاحق 68

كلمة شكر

لـم يكـن لهـذا التقييـم أن ينجـز لـولا مسـاهمة عـدة أشـخاص: مسـؤولي القطـاع الـوزاري للتعليـم العالـي، والمؤسسـات الجامعيـة، والأسـاتذة الباحثيـن وطلبـة التعليـم العالـي ذي الولـوج المحـدود.

أولا، نتوجـه بخالـص الشـكر، لمسـؤولي قطـاع التعليـم العالـي وخاصة السـيد محمـد أبـو صـلاح الكاتـب العـام لقطـاع التعليـم العالـي والبحـث العلمـي الـذي وفـر للهيئـة كل المعطيـات الإحصائيـة التـي تخـص التعليـم العالـي الجامعـي.

كمـا نتوجـه بالشـكر لـكل مسـؤولي المؤسسـات الجامعيـة ذات الولـوج المحـدود والأسـاتذة الباحثيـن والطلبـة علـى مشـاركتهم فـي اللقـاءات والمجموعـات البؤريـة التـي تـم تنظيمهـا فـي الجامعـات الثـلاث والذيـن أمدونـا بتقديراتهـم وآرائهـم حـول سـير ومعيـش مكـون الولـوج المحـدود.

ونتوجـه بالشـكر والامتنـان لـكل المديريـن والقيدومييـن بالمؤسسـات التابعـة للجامعـات الثـلاث التـي جـرت بهـا اللقـاءات والمجموعـات البؤريـة وعلـى تنظيمهـم وإنجاحهـم للعمـل الميدانـي.

كمـا نتوجـه بالشـكر الجزيـل للباحثيـن الاجتماعييـن، الأسـتاذة كرازيـا سـكارفو غـلاب والأسـتاذ كمـال مـلاخ علـى العمـل الميدانـي الـذي قامـا بـه مـن خـلال تسـيير اللقـاءات والمجموعـات البؤريـة بالجامعـات الثـلاث.

وأخيـرا وليـس آخـرا، نتقـدم بالشـكر الخالـص لـكل أعضـاء المجلـس الذيـن سـاهموا فـي إغنـاء هـذا التقييـم مـن خـلال نقاشـاتهم وتعليقاتهـم واقتراحاتهـم خـلال اجتماعـات المكتـب بتاريـخ 27 يونيـو 2019 والـدورة العامـة للمجلـس الأعلـى للتربيـة والتكويـن والبحـث العلمـي بتاريـخ 10 يوليـوز 2019.

رحمة بورقية

مديرة الهيئة الوطنية للتقييم

مقدمة

إن الغاية من التعليم العالي هي المساهمة في الارتقاء بمستوى تعلُّم السكان وتأهيلهم، وكذا الرقي بمستوى المعارف. وقد أصبحت هذه الغاية ضرورة حتمية في سياق تتطلب فيه تنمية البلاد كفاءات مؤهلة، تمكنها من جعل المعرفة والدراية أداة للتنمية.

وقد طور التعليم العالي، طيلة مدة توسعه، عدة مسارات لاستقبال حاملي شهادة البكالوريا : مسار جامعي ذي الولوج المحدود، ومسار جامعي ذي الولوج المفتوح، والمؤسسات الجامعية غير التابعة للجامعات، والمسار المهني بعد البكالوريا. كل مسار من هذه المسارات يستحق تقييما مستقلا ومنفصلا. ولما سبق أن كان نظام الولوج المفتوح موضوع تقرير تقييمي[1]، فإن هذا التقرير سيركز على مؤسسات الولوج المحدود، وعلى تموقعها داخل الجامعة.

اكتسب هذا النظام، الذي يقترن بالاستحقاق، ويحظى بتقدير حاملي شهادة البكالوريا وأسرهم، سمعة جيدة. وقد كانت هذه السمعة نتيجة اختيارات السياسة العمومية التي كانت في صالح المؤسسات ذات الولوج المحدود التي خصتها بأعداد محدودة ومتحكم فيها من الطلبة، وبتأطير ملائم، وموارد بشرية ومالية كافية، وبتكوين ذي جودة عالية. وبذلك خلقت هذه السياسة نظاما جامعيا ثنائيا.

فما هي إذن، المكانة التي يحتلها نظام الولوج المحدود في النظام الجامعي؟ وما هو إسهامه، حتى نستطيع إدراجه ضمن منظور إيجابي ودامج؟

بعد أربعة عقود من تعزيز التعليم العالي ذي الولوج المحدود، يأتي هذا التقرير لجرد المكتسبات التي حققها هذا القطاع، وإسهاماته من حيث السياسة العمومية، وتكوين الكفاءات لفائدة الاقتصاد، ونشر معايير ومواصفات جامعية جديدة. ومن خلال التطرق لنشأة التعليم العالي ذي الولوج المحدود، قصد تتبع تطوره ونموه منذ بداية التسعينات من القرن الماضي حتى الآن، يحاول هذا التقرير التعرف على نقط قوته، ومواطن ضعفه، والإحاطة بالتحديات التي يواجهها، ومساءلة الموقع الذي يحتله داخل نظام التعليم العالي، وإسهامه في انسجام هذا النظام، طبقا لتوجيهات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030.

كما يسائل هذا التقييم، الذي يشكل امتدادا لتقييم نظام الولوج المفتوح المنجز سنة 2018، وكذا التقييم المتعلق بالكليات متعددة التخصصات المنجز سنة 2017[2]، الأسس المميزة لنظام الولوج المحدود، والمتمثلة في خضوع ولوجه للاستحقاق، وفي المهنية التي تشكل طابعه المميز، وفي تصوره الأصلي، وفي نسبة اندماج خريجيه وحصولهم على شغل. وينصب هذا التقييم، كذلك، على التشكيلة البيداغوجية لهذا النظام، في علاقتها مع نظام الإجازة-ماستر-دكتوراه، وعلى الامتداد الترابي لشبكة المؤسسات ذات الولوج المحدود، وتوسعها، وما يترتب عن ذلك من نتائج على مستوى الحركية الطلابية بين الجهات.

وبالنظر إلى هذه التساؤلات، واعتبارا للاستثمارات المالية التي تخصصها الدولة لمؤسسات الولوج المحدود، فإن تقييم المردودية الداخلية والخارجية لهذه المؤسسات، يفرض نفسه بقوة.

ويهدف هذا التقييم، كذلك، إلى استكشاف سبل تنمية هذا النظام، في ضوء الأهداف الاستراتيجية المحددة لنظام التعليم العالي في مجمله، والرامية إلى جعل هذا الأخير نظاما منسجما وموحدا، يقوم على تعليم متمركز حول الطالب، ويضمن محيطا منفتحا، يستجيب لحاجات الاقتصاد والمجتمع، ويكون، في الوقت ذاته، منفتحا على المحيط الدولي. وفي هذا السياق، سيتعين فحص التأثير غير المباشر الذي يمارسه مكون الولوج المحدود على نظام التعليم

1. الهيئة الوطنية للتقييم-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التعليم العالي بالمغرب: فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، نونبر 2018.**

2. الهيئة الوطنية للتقييم-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **تقييم الكليات متعددة التخصصات: أية سياسة وأي تأثير وأي أفق؟، أكتوبر 2017.**

الجامعي برمته، كما سيتعين، أخيرا، فحص مردوديته بالنظر إلى الاستثمار الذي تخصصه له الدولة.

يتكون هذا التقرير من سبعة فصول: يسترجع الفصل الأول، نشأة نظام الولوج المحدود، ومعالم السياسة العمومية إزاء نموه، خلال ما يزيد عن أربعة عقود، وتموقعه داخل الجامعة، وكذا انتشاره في التراب الوطني.

ويقدم الفصل الثاني وصفا كميا يُقيِّم، من خلال معطيات إحصائية، ومن خلال الأحداث التي تخللت سيرورته، وزن الولوج المحدود في المشهد الوطني. ويعالج هذا الوصف الكمي، كذلك، تزايد أعداد الطلبة، وتأطيرهم، والتكوينات ذات جاذبية ومدى قدرته على تقديم التكوينات الضرورية في علوم التربية لإنجاح كل إصلاح تربوي.

أما الفصل الثالث، فقد خصص لتحليل سمات الولوج المحدود، ومواطن قوته الملموسة. وفي هذا الاتجاه، يفحص هذا الفصل تملك المؤسسات ذات الولوج المحدود نظام الإجازة-ماستر-دكتوراه إلى جانب «السلك العادي» الذي يشكل خصوصيتها. كما يتعرض هذا الفصل لأثر الولوج المحدود على الحركية الطلابية بين الجهات وعلى مستوى المناصفة مقارنة مع الولوج المفتوح في الجامعة. ويتناول أيضا جاذبيته الدولية.

ويقدر الفصل الرابع المجهود الذي تقوم به السلطات العمومية من حيث التمويل والموارد المرصودة لنظام الولوج المحدود، وكذا متوسط الكلفة بالنسبة لكل طالب وتطورها.

ويدمج هذا التقييم في تحليله وجهة نظر الفاعلين فيما يخص نظام الولوج المحدود وسيره. وهذا هو موضوع الفصل الخامس الذي يجمع ويعرض آراء الفاعلين الداخليين (من مسؤولي المؤسسات، والأساتذة والطلبة). وتعكس تلك التقديرات وجهة نظر هؤلاء الفاعلين فيما يخص انتقاء الطلبة ومستوياتهم، والتنظيم البيداغوجي. ويشمل هذا الجزء، كذلك، تصور الفاعلين الخارجيين (المشغلون)، فيما يتعلق بمستوى وجودة التكوينات وتشغيل خريجي الولوج المحدود.

ويفحص الفصل السادس المردودية الداخلية والخارجية للولوج المحدود، علما بأن تلك المردودية هي مصدر قوته الثاني. وعلى سبيل الإشارة فقط، فقد تمت مقارنة مردودية النموذجين المحدود والمفتوح، بالنظر إلى تعايشهما في الجامعة، دون أن يكون الغرض من ذلك هو تحديد مرجعية للمقارنة.

وأخيرا، يحلل الفصل السابع دينامية الولوج المحدود، وتموقعه من منظور المقارنة الدولية (وخاصة المقارنة مع وبين النموذجين الفرنسي والأنجلوساكسوني)، بغاية مساءلة اتجاه هذه النماذج نحو التقارب فيما بينها، وتحديد خصوصية نظام الولوج المحدود، ودوره باعتباره قاطرة للجامعة، في إطار رؤية نسقية وشمولية للتعليم العالي.

المنهجية

ترتكز المنهجية المعتمدة لتقييم النظام الجامعي ذي الولوج المحدود على مقاربة متعددة الأبعاد، تعتمد على معطيات متنوعة، كمية وكيفية.

1. الإطار المرجعي

يتحدد الإطار المرجعي لهذا التقييم فيما يلي:

» الرؤية الاستراتيجية: يهدف هذا التقييم إلى تعميق توصيات الرؤية الاستراتيجية للإصلاح 2015-2030. لذا، ينطلق من أساسيات الرؤية الاستراتيجية، ومبادئها، وتوجيهاتها الخاصة بالتعليم العالي والبحث العلمي. ولا يمكن التفكير في أي تقييم للتعليم العالي إلا انطلاقا من قراءة دقيقة لتوجيهات الرؤية الاستراتيجية التي تشكل منارا استراتيجيا لهذا القطاع. وهذه القراءة للرؤية الاستراتيجية نفسها، هي التي ستبرز إن كانت بعض جوانبها، أو أبعادها، تستحق أن يعاد التفكير فيها في ضوء هذا التقييم.

» التقرير التحليلي حول تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين والبحث العلمي الذي أنجزته، الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي سنة 2014. ويعتبر هذا التقرير، بفضل مقاربته التحليلية، مرجعا للوضعية التي كان عليها التعليم العالي قبل الشروع في تطبيق الرؤية الاستراتيجية.

» التقرير الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقييم حول تقييم فعالية النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، ونجاعته، وتحدياته، والذي أبرز مكتسبات هذا النظام واختلالاته.

» القانون الإطار المعتمد مؤخرا والذي يحتاج تطبيقه إلى مواكبته بالتتبع والتقييم.

2. المنهجية المعتمدة

يرتكز هذا التقرير على معطيات ومنهجيات متنوعة:

- التحليل بأثر رجعي لنظام الولوج المحدود، من أجل رسم، حسب الوقائع، تطور السياسة العمومية المتعلقة بهذا النظام.

- تحليل الإطار القانوني والتنظيمي، من خلال الرجوع للنصوص التشريعية والمراسيم، والقرارات المتعلقة بمختلف المؤسسات ذات الولوج المحدود (وخاصة منها قانون 01.00)، والنصوص التنظيمية المتعلقة باختصاص المؤسسات ووظائفها، والشهادات التي تمنحها، والاعتماد، والتقييم؛ وكذا دفاتر الضوابط البيداغوجية الوطنية، إلخ.).

- التحليل الكمي، من خلال الاعتماد على معطيات قطاع التعليم العالي المستقاة لهذا الغرض. ومن ناحية أخرى، الاعتماد، على المؤشرات المعيرة، والمعترف بها على الصعيد الدولي، مثل: 1) نسبة التأطير البيداغوجي، 2) نسبة استعمال الطاقة الاستيعابية، 3) نسبة نجاح فوج من الأفواج، 4) نسبة الهدر داخل فوج من الأفواج، 5) الحركية الجهوية وفق الأصل الجغرافي، 6) نسبة الطلبة الأجانب، 7) نسبة المناصفة بين الإناث والذكور، إلخ.

- التحليل الكيفي لواقع مؤسسات الولوج المحدود كما يعيشه الفاعلون الداخليون والخارجيون في هذا النظام، أي المسؤولون، والإداريون، والأساتذة الباحثون، والطلبة، والمشغلون، وذلك بفضل بحث ميداني كيفي أنجز في ثلاث جامعات هي جامعة القاضي عياض بمراكش، وجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، وجامعة محمد الخامس بالرباط. وقد أجري هذا البحث بين شهري ديسمبر 2018 وأبريل 2019، وشمل 11 مجموعة بؤرية مع الطلبة، و20 مقابلة فردية أو جماعية مع مسؤولي المؤسسات (المديرون، والمديرون المساعدون، والمسؤولون عن الشؤون

البيداغوجية...) و19 مقابلة مع الأساتذة الباحثين، و6 مقابلات مع مسؤولي المقاولات وممثلي القطاع الاقتصادي (المكلفون باختيار الموظفين/ المشغلون). وقد مكن هذا العمل الميداني من فهم تصورات الفاعلين لنظام الولوج المحدود، ومن الإحاطة بوجهات نظرهم. كما مكن اللجوء إلى البحث الكيفي السوسيولوجي والأنثروبولوجي من الاستماع إلى الفاعلين والتعرف على وجهات نظرهم من خلال آرائهم وأقوالهم المعبر عنها والمستعملة في التحليل ضمن هذا التقرير. وقد اخترنا الأقوال التي ترددت بكثرة أثناء المقابلات.

- استمد هذا التقرير، كذلك، عناصر معلومات أخرى من التقرير الذي أنجزته الوكالة الوطنية للتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي(ANEAQ) حول تقييم وتتبع عينة من المسالك ذات الولوج المحدود المعتمدة برسم دورة 2017. وتعطي هذه الوثيقة نظرة عامة وطنية وكيفية حول طبيعة اعتماد مسالك التكوين داخل الجامعة.

- ويحيل هذا التقرير، كذلك، إلى بيبليوغرافيا تتضمن موارد وطنية ودولية، مثل موارد اليونسكو، ومنظمة التعاون والتنمية الاقتصادية، والبنك الدولي، والمفوضية الأوروبية، إلخ. وتعالج هذه البيبليوغرافيا الجوانب المتعلقة بالتعليم العالي المغربي والدولي معا، والإكراهات والصعوبات التي يعاني منها القطاع، واعتماد المسالك، والحكامة الجامعية، والموارد البشرية والأكاديمية، والرقميات، والبطالة والأنشطة، وكذا المهن وتحولاتها، إلخ.

ومن ناحية أخرى، تم أخذ هذه الأبعاد بعين الاعتبار في التحليل طبقا لمبدأين أساسين: **1) تحليل مكون الولوج المحدود وفق أفق التطور والاتجاه، و2) تقييم الولوج المحدود وفق أفق استراتيجي يخص نظام التعليم العالي برمته**، باعتباره نظام جودة، من المفترض فيه أن يجتذب أفضل الطلاب. وتبعا لهذا فإن المقارنات بين الولوج المحدود والولوج المفتوح مدرجة على سبيل الإشارة فقط، من أجل توضيح بعض الوضعيات، أو تفسير بعض المؤشرات.

3. مجال التقييم

موضوع هذا التقرير هو نظام الولوج المحدود داخل الجامعة. ومن ثمة، فإن مجاله يشمل كل التكوينات التي تمنح شهادات عليا مقدمة في المؤسسات ذات الولوج المحدود.

وبالمقابل، إن هذا التقييم لا يغطي كل مسالك التكوين التي تعتمد انتقاء الطلبة، والتي تشكل جزءا من نظام الولوج المفتوح، مثل الإجازة المهنية، والماستر المتخصص.

ولا يشمل، كذلك، مجال مؤسسات الولوج المحدود غير التابعة للجامعة، وهي المؤسسات التي تسمى مؤسسات تكوين الأطر.

كما يهتم هذا التقرير بالأبعاد البيداغوجية، والتنظيم، والتأطير، والمردودية بالمؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود، دون أن يتطرق للبعد المتعلق بالبحث العلمي الذي سيكون لاحقا موضوع تقييم شامل ووطني.

وأخيرا، وفيما يخص المجال الزمني للدراسة، فإن هذا التقييم يمتد في تحليله الإحصائي والوصفي إلى غاية 2018. غير أنه يتوقف عند سنة 2017 بسبب عدم توافر معطيات مفصلة عن سنة 2018.

الفصل الأول.
نشأة الولوج المحدود وتموقعه داخل نظام التعليم العالي

يعتبر تاريخ إحداث نظام الولوج المحدود تاريخا حديثا نسبيا. وقد كان هدف السلطات العمومية من خلال إحداثه، تزويد الجامعات المحدثة بعد الاستقلال بصنف جديد من المؤسسات يقوم على المهنية والامتياز. ومن المهم، إذن، أن نعود إلى تلك الفترة، لتتبع تطور هذا النموذج وخصوصيته في مشهد التعليم العالي، ولفهم الدوافع التي كانت وراء إحداثه. ومع ذلك، فإن هذا الفحص يريد أن يكون استرجاعيا، بمعنى أن فهم الإرادة السياسية التي كانت وراء إحداث هذا النظام في البداية، ومساره بعد ذلك، سيساعدان على فهم أفضل لنظام التعليم العالي المغربي الحالي، وعلى رسم أفق تصوري منسجم له.

1. الولوج المحدود: نموذج مهني داخل الجامعة

منذ إحداث أول مؤسسة للولوج المحدود، برزت إرادة السلطات العمومية في إيجاد مؤسسات يقوم ولوجها على التميز، مع إعطائها طابعا مهنيا. كان الهدف هو المهننة، وتكوين أطر مغربية من مستوى عال، لتعويض الأطر الفرنسية غداة الاستقلال في مختلف المؤسسات المغربية، وأجهزة الدولة. وهكذا أنشئت في المشهد الجامعي، مؤسسات جديدة عهد لها باستقبال أحسن الطلبة، وتكوين خريجين من مستوى عال في المجالات ذات التكنولوجيا العالية.

كانت المدرسة المحمدية للمهندسين المحدثة سنة 1957، أول مؤسسة ذات الولوج المحدود في المغرب. كان هذا النموذج الأول من مؤسسات الولوج المحدود يشكل، في ذلك الوقت، شيئا جديدا وفريدا من نوعه. وقد تجلى الطابع الفريد لهذه المؤسسة في نظام الدراسة الذي اعتمدته، والذي يجمع بين التكوين الأكاديمي والنظام شبه العسكري. ثم أحدثت كلية الطب والصيدلة سنة 1962 في الرباط. وهكذا، ولد النموذج الجامعي ذو الولوج المحدود، وبدأ يحتل بالتدريج مكانة متميزة داخل الجامعة. وتلت هذه الإحداثات الأولى، إحداثات أخرى متتالية، أصبحت تشكل، مع مرور الزمن، المسار المفضل لحملة شهادة البكالوريا المتفوقين.

ورغم كون بعض مؤسسات التكوين قد أحدثت في الفترة الاستعمارية، كالمدرسة الوطنية للفلاحة بمكناس سنة 1942، فإن إحداث مؤسسات ذات الولوج المحدود داخل الجامعات المغربية بعد الاستقلال، يعكس إرادة السلطات العمومية المغربية في العمل على إرساء نظام يهدف إلى التميز والتفوق والمهنية داخل الجامعة.

2. تطور الولوج المحدود والسياسة العمومية

تتجلى الأهمية التي أعطتها السلطات العمومية لنظام الولوج المحدود واهتمامها به في توسيع هذا النظام. وبالفعل فقد تزايد عدد هذه المؤسسات بشكل متنامٍ منذ ثمانينات القرن الماضي، ليبلغ 70 مؤسسة خلال السنة الجامعية 2017-2018. وقد قامت السلطات العمومية بمجهودات كبيرة لتوسيع نظام الولوج المحدود، بالزيادة في عدد مؤسساته أكثر من الزيادة في عدد مؤسسات الولوج المفتوح التي تستقبل، مع ذلك، الأغلبية الساحقة من الطلبة الجامعيين. ويبين التطور الذي عرفه توسع نظام الولوج المحدود وجود تسلسل في الإحداثات الجديدة يتطابق مع الفترات التي طبعتها الأحداث البارزة في مسار نظام التعليم العالي المغربي.

وبما أن المغرب كان في حاجة خلال الستينات والسبعينات من القرن الماضي إلى تكوين أطر مغربية، وضمان تكوين عال ومجاني لحاملي شهادة البكالوريا الشباب، فقد كان إحداث مؤسسات ذات الولوج المحدود، في تلك الفترة محدودا؛ بينما هيمن إحداث المؤسسات ذات الولوج المفتوح لتكوين الطلبة بأعداد

كبيرة. وقد عُكس هذا الاتجاه، بعد ذلك، لفائدة المؤسسات ذات الولوج المحدود (الشكل1).

- **عشرية الثمانينات، بوادر توجيه الجامعة نحو الاقتصاد**

دفعت الحاجة إلى إنعاش الاقتصاد الوطني، وإعطائه دفعة جديدة، السلطات العمومية المغربية، خلال ثمانينات القرن الماضي، إلى إحداث المزيد من مؤسسات الولوج المحدود لتلبية تلك الحاجات من حيث الكفاءات التقنية في ميدان الهندسة. لقد طبعت عشرية الثمانينات ببداية سياسة تروم ربط التكوين الجامعي بالتنمية الاجتماعية والاقتصادية مع الاستمرار في الاستجابة للطلب المتزايد نتيجة للنمو الديموغرافي.

لقد عرف التعليم العالي، خلال هذه العشرية، ولادة أولى المدارس العليا للتكنولوجيا. إذ رأت مدرستان من هذا النوع النور سنة 1986 في الدار البيضاء وفاس، لتشكلا، مع المدرسة الوطنية العليا للكهرباء والميكانيك المحدثة في الدار البيضاء أيضا، المجموعة الأولى من المدارس التقنية (انظر ملحق1). وتقدم المدارس العليا للتكنولوجيا -المحدثة وفق نموذج المعاهد الجامعية للتكنولوجيا الفرنسية - تكوينا قصيرا (بكالوريا+ سنتين) موجها للتقنيين المتخصصين المطالبين بشغل الوظائف المتوسطة التي تحتاجها المقاولة.

ومع هذه المؤسسات الجديدة، والمؤسسات التي كانت موجودة من قبل، ارتفع عدد المؤسسات ذات الولوج المحدود إلى عشر وحدات، تستقبل 4% من العدد الإجمالي للطلبة الجامعيين. (التسلسل الزمني، شكل 1) .

- **عشرية التسعينات، توسع مكون الولوج المحدود.**

أدى الطلب المتزايد على التعليم الجامعي نتيجة التطور الديموغرافي الذي بدأ المغرب يعرفه منذ عشرية الثمانينات من القرن الماضي إلى اكتظاظ الفضاءات الجامعية، وخاصة منها فضاءات المؤسسات ذات الولوج المفتوح[1]، مع ما يترتب عن ذلك من مشاكل. لذلك، كان أهم ما طبع السياسة الجامعية في عشرية التسعينات، ما يلي:

- العمل على التخفيف من اكتظاظ المدن الجامعية الكبرى، حيث كان التمركز الديموغرافي للطلبة يؤدي إلى تصادمات واصطدامات بالأحياء الجامعية، ويعرقل، بالتالي، السير العادي والجيد للجامعات؛ وهو ما ولد الحاجة إلى نقل أماكن المؤسسات والجامعات[2] ؛
- توسيع مختلف المؤسسات ذات الولوج المحدود وتنويعها.

وهكذا تواصل إحداث المزيد من المدارس العليا للتكنولوجيا، حيث أُحدثت كليات العلوم والتقنيات بالأساس. ويعبر ظهور هذه المؤسسات الأخيرة في الوقت نفسه على: 1) استنساخ، ولكن بشكل مغاير، لكليات العلوم التي وصل أعداد طلبتها الأوجه، 2) إحداث تلك الكليات في أماكن أخرى، خارج الأحرام الجامعية الموجودة. كان ذلك هو حال كليات العلوم والتقنيات بكل من طنجة، (الحرم الجامعي موجود في تطوان)، وسطات (الحرم الجامعي موجود في الدار البيضاء) والمحمدية (الحرم الجامعي موجود في الدار البيضاء)، والراشيدية (الحرم الجامعي موجود في مكناس)، وبني ملال (الحرم الجامعي موجود في مراكش)، إلخ. (انظر الملحق 2).

كما نال التزام الدولة بإحداث المزيد من المؤسسات ذات الولوج المحدود دعما مهما من قبل التعاون الدولي. وبالفعل، فقد ساهم التعاون الأوروبي، خلال عقد التسعينات، في إحداث كليات العلوم والتقنيات، وخاصة كليات سطات، وطنجة، والرشيدية.

1 . الهيئة الوطنية للتقييم-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **تقييم الكليات متعددة التخصصات: أية سياسة وأي تأثير وأي أفق؟، أكتوبر 2017.**

2 . نفس المرجع

وخلال نفس العشرية، أقدمت السلطات العمومية على تنويع نماذج المؤسسات ذات الولوج المحدود. وبمساعدة التعاون الفرنسي، وانطلاقا من نموذج المعاهد الوطنية للعلوم التطبيقية الفرنسية، أحدث جيل من المدارس العليا للعلوم التطبيقية[3] في كل من طنجة، وأكادير، ووجدة، كما أحدثت المدرسة الوطنية للفنون والمهن في مكناس. وفي نفس السياق، رأت النور أولى المدارس الوطنية للتجارة والتسيير، والتي أُحدثت على سبيل التجربة في أكادير، وسطات وطنجة (الملحق 1). وقد استفادت تلك المؤسسات من التعاون الأوروبي بشكل خاص، ومن الشراكة المؤسساتية مع المؤسسات الفرنسية المماثلة -من خلال برنامج «النظام الوطني للتكوين في التسيير»- ومع فيديرالية غرف التجارة والصناعة الفرنسية.

بلغ عدد المؤسسات ذات الولوج المحدود التي أحدثت خلال هذه العشرية 22 مؤسسة في المجموع. غير أن المعطيات تبين أن تلك المؤسسات لم تكن تستقبل سوى 4% من طلبة الجامعة، أي ما يقابل عدد طلبة المؤسسات العشر ذات الولوج المحدود التي كانت موجودة من قبل.

وفي الوقت الذي كان التخفيف من الاكتظاظ يتم بشكل تدريجي، كانت أعداد الطلبة تزداد بشكل مستمر. وكانت المؤسسات ذات الولوج المفتوح، وعددها 41 مؤسسة، تستقبل 92% من الطلبة الجامعيين. مما وضع النظام بمرمته في أزمة.

- **عشرية 2000، ورش الإصلاح.**

لمواجهة الأزمة التي بات يعرفها نظام التعليم العالي، فتح المغرب ورش إصلاح عميق. وهكذا، تميزت عشرية 2000 ب:

- إنجاح الإصلاح البيداغوجي، وتوجيهات الميثاق؛
- الاستجابة لحاجات المخططات القطاعية من التكوين والموارد البشرية.

وبما أن إصلاح الإجازة – ماستر – دكتوراه قد أُدخل في المرحلة الأولى في مؤسسات الولوج المفتوح وحدها، فإن عدد المؤسسات ذات الولوج المحدود التي أحدثت خلال هذه العشرية كان أقل من عددها في العشرية السابقة (17 مقابل 22). ورغم الانهماك في الإصلاح العميق الذي جاء به الميثاق، فإن إحداثه لـ 17 مؤسسة ذات الولوج المحدود خلال هذه العشرية من طرف السلطات العمومية، يبرز الاهتمام الدائم الذي كانت توليه لهذا النوع من المؤسسات. وبالفعل، إن عشرية الإصلاح ستعرف إحداث 8 مدارس وطنية للعلوم التطبيقية و6 مدارس وطنية للتجارة والتسيير، ومدرستين عليين للتكنولوجيا، وكلية للطب والصيدلة.

غير أن هذه المؤسسات الجديدة، لم تستقبل، في نهاية عشرية 2000 سوى 1% من طلبة الجامعة خلال السنة الجامعية 2008-2009 (انظر التسلسل الزمني، شكل 1)

إن إدخال إصلاح بهذا العمق في نظام التعليم العالي كله لم يتم بنفس الحدة في كل مكوناته. وبالفعل، فقد تم التركيز على الجامعة، وبشكل خاص، على الولوج المفتوح مع إدخال نظام الإجازة -ماستر- دكتوراه. وبعد بضع سنوات من الشروع في تطبيقه، كان الإصلاح الذي جاء به الميثاق ما يزال بعيدا عن تحقيق الأهداف المتوخاة منه، سواء فيما يخص نسبة المردودية الداخلية، أو نسبة المردودية الخارجية (الإدماج). وكان تحقيق هذا الهدف الأخير يطرح نفسه بإلحاح، خاصة بعد انطلاقة المخططات القطاعية، كمخطط السياحة Azur (2001)، ومخطط الإقلاع الصناعي (2005)، ومخطط الصناعة التقليدية (2005)، ومخطط المغرب الرقمي (2005)، ومخطط المغرب الأخضر (2008)، ومخطط الصيد البحري (Halieutis 2009)، والاستراتيجية الطاقية (2009)، وأخيرا برنامج 10.000 مهندس. وفعلا، فقد كان هذا البرنامج الأخير هو الذي أُحدثت في إطاره خمس مدارس وطنية للعلوم التطبيقية في كل من الحسيمة وخريبكة وتطوان والقنيطرة والجديدة (ملحق 1).

3 . حصلت هذه الإحداثات على دعم من قسم التعاون الفرنسي بسفارة فرنسا بالرباط ومن شبكة المؤسسات الوطنية للعلوم التطبيقية بفرنسا.

- **عشرية 2010. مطلب إعادة إطلاق الإصلاح**

في المراحل السابقة، توسع الولوج المحدود دون أن تعرف مؤسساته المحدثة تنوعا كبيرا. كانت المؤسسات المحدثة مماثلة لسابقاتها، ومن نفس النوع. وهكذا، كانت كليات العلوم والتقنيات، والمدارس الوطنية للتجارة والتسيير، تتكاثر بغض النظر عن خصوصيات الجهات التي تحدث فيها. وكذلك، رأت المدارس العليا للتكنولوجيا النور في مختلف الأماكن باستنساخ نفس النموذج الذي كان سائدا.

ولرفع تحديات العشرية السابقة، تمت إعادة إطلاق الإصلاح خلال عشرية 2010، وفق توجيه حافزين أساسيين.

- التغلب على الاكتضاظ البنيوي بالجامعة بالمحافظة على التوجه الرامي إلى الزيادة في توسيع التعليم العالي؛
- التنويع في أنماط المؤسسات وعروض التكوين، وخدمة المخططات القطاعية.

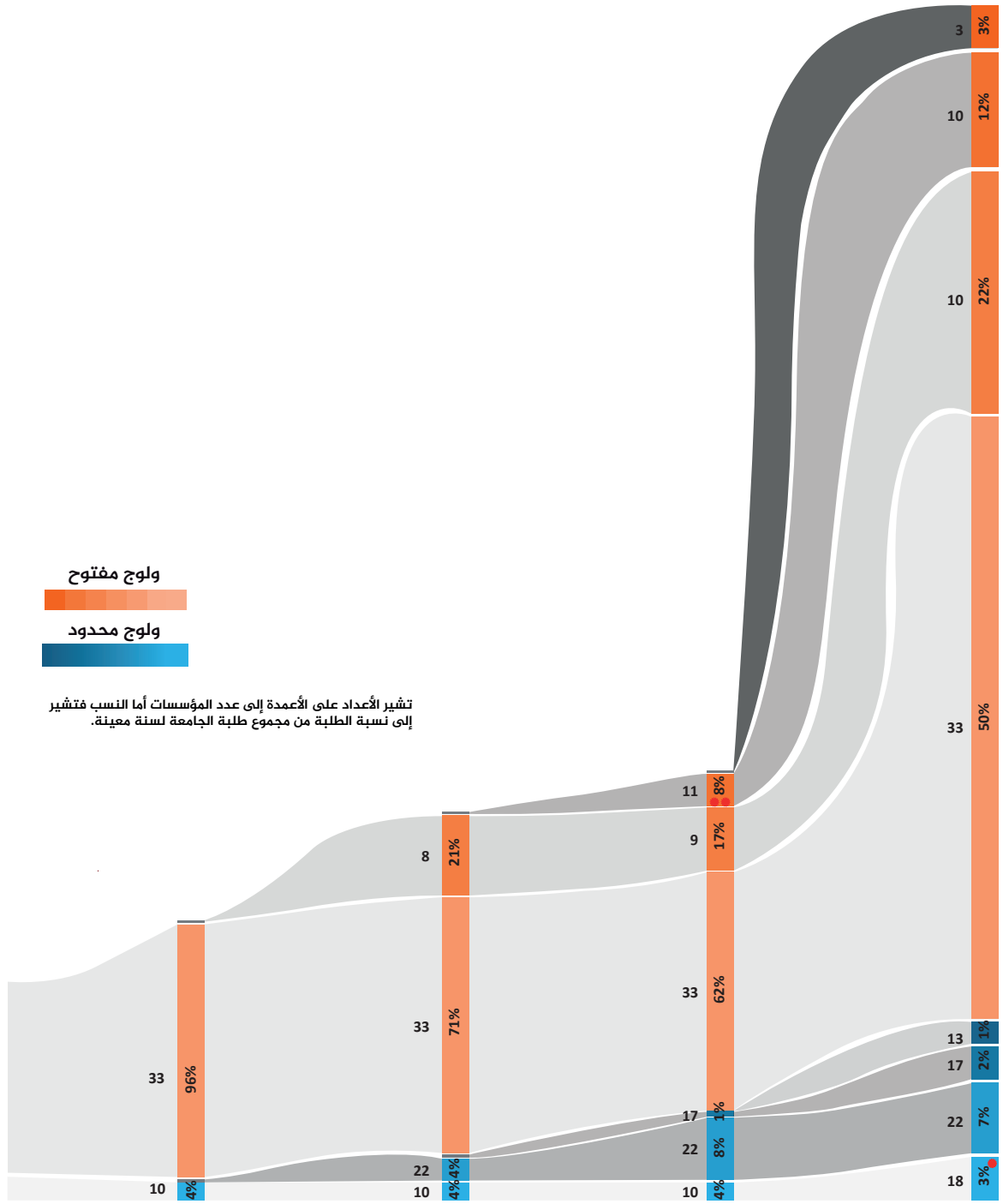
وقد تجلى هذان التوجهان بشكل أساسي في الأوراش التي فتحها المخطط الاستعجالي. وبالفعل، فقد كان هذا المخطط يهدف إلى إعادة انطلاقة الجامعة، وإعطاء نفس جديد للإصلاح الذي جاء به الميثاق الوطني للتربية والتكوين، والذي اتضح أنه كان ذا متطلبات كبيرة.

أما بالنسبة للولوج المفتوح، فقد استمرت الكليات متعددة التخصصات، المحدثة خلال العشرية السابقة، في تحمل تزايد أعداد الطلبة، مع إحداث ثلاث مؤسسات جديدة خلال عشرية 2010 (شكل1). ومن جهة الولوج المحدود، لوحظت العودة إلى نموذج المدرسة العليا للتكنولوجيا، مع إحداث ست مؤسسات جديدة (انظر الملحق 1)، وتوسيع كليات الطب والصيدلة، بإحداث ثلاث كليات جديدة. وقد كانت هذه الأخيرة جزءا من الاستراتيجية الوطنية للصحة. وفي إطار هذا التنويع، رأى النور في سطات معهد للتكوين في علوم الرياضة، ومعهد للعلوم الطبية.

وبعد انطلاق الرؤية الاستراتيجية 2014-2015 وحاجاتها الكامنة في مجالي التربية والبيداغوجيا، تم ابتداء من سنة 2019، إحداث 6 مدارس عليا للتربية والتكوين في وجدة، والجديدة، والقنيطرة، وسطات، وأكادير وبني ملال[4].

4 . زيادة على تكليف مؤسسات الولوج المفتوح بمهمة التكوين في التربية (مرسوم رقم 2.18.504 بتاريخ 17 يوليوز 2018).

الشكل 1. التسلسل الزمني لتوسع النظام الجامعي



المصدر : المعطيات الخام لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي. تصور وإنجاز الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

3. توسع الولوج المحدود جغرافيا

تم التوسع الجغرافي للولوج المحدود وفق هندسة مرتكزة حول قطبين أساسين هما الرباط والدار البيضاء. وبما أن عشريتي الستينات والسبعينات لم تعرفا إحداث عدد كبير من مؤسسات الولوج المحدود، فقد كان التوسع الجغرافي الذي عرفته هذه الأخيرة خلال تلك الفترة محدودا.

تبين خريطة التوسع الجغرافي لنظام الولوج المحدود وفق الدورية العشرية، الواردة في شكل 2، أن تينك المدينتين (الرباط والدار البيضاء) كانتا تحتضنان ثلاث مؤسسات من أصل الخمس مؤسسات للولوج المحدود الجديدة. وقد جاءت تلك المؤسسات، آنذاك، لتكرس مكانة الثنائية القطبية في المجال الجغرافي المغربي.

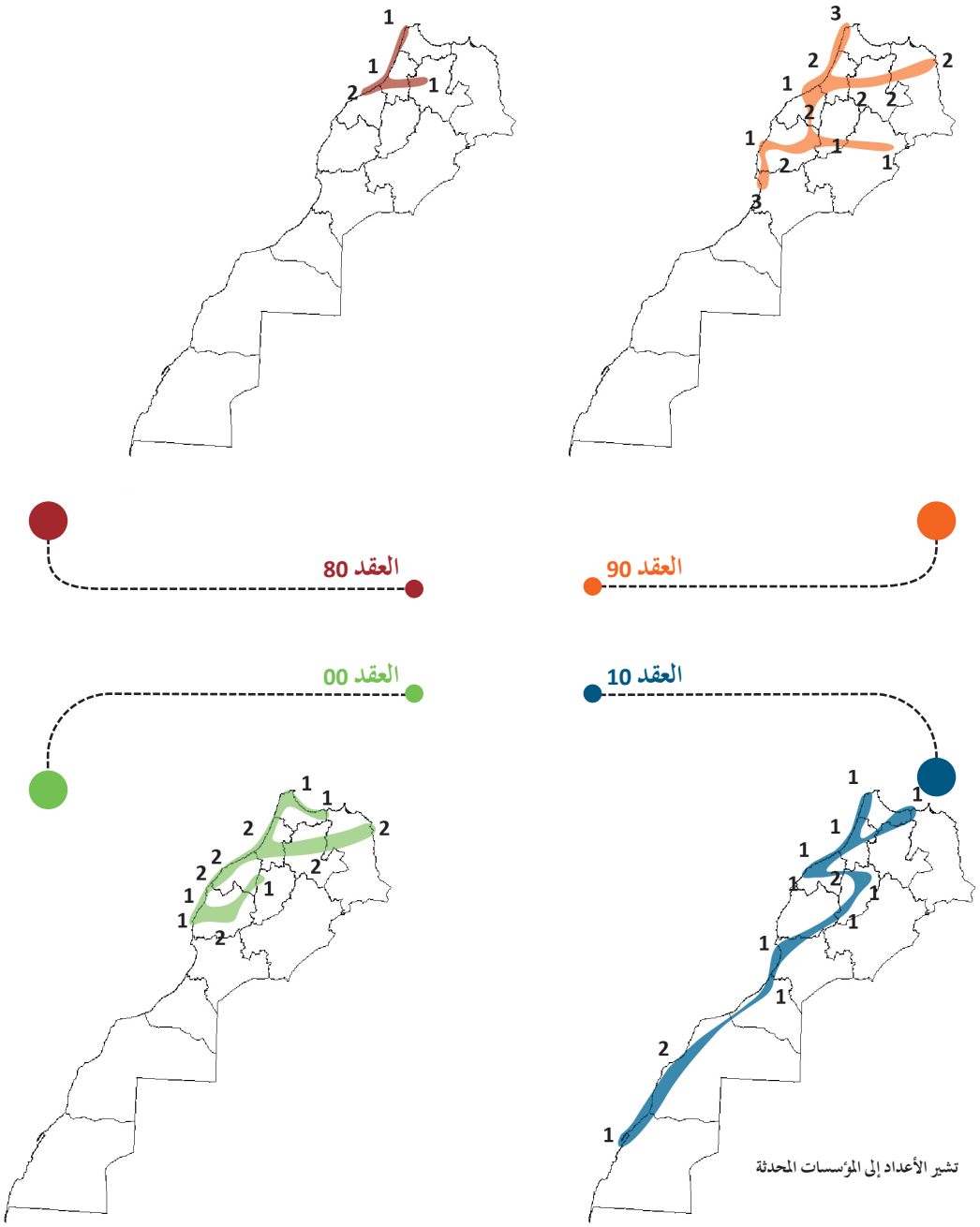
سجل أوسع انتشار لنظام الولوج المحدود خلال عشرية التسعينات. وكان الدافع الأساس لذلك التوسع هو الرغبة في التخفيف من اكتظاظ المواقع الحضرية الكبرى الذي كان يهدد الاستقرار الاجتماعي والأمن. وكان هذا التوسع نتيجة منطقية لنقل أماكن المؤسسات الجامعية المحدثة ذات الولوج المحدود ونظيراتها ذات الولوج المفتوح، إلى مدن أخرى جديدة.

ومن ناحية أخرى، فبقدر ما عرفت عشرية الميثاق الوطني للتربية والتكوين ثاني أكبر موجة إحداث للمؤسسات، بقدر ما كان النطاق الجغرافي لتلك الإحداثات أقل اتساعا. ويمكن تفسير ذلك بالإرادة السياسية في التركيز على الاستثمار من أجل إنجاح الإصلاح، وخاصة الإصلاح المؤسساتي والبيداغوجي الذي جاء به القانون 01.00 داخل المؤسسات الموجودة. غير أنه يلاحظ أن جل المؤسسات المحدثة أُوجِدت بالجزء الشمالي للواجهة الأطلسية للبلاد.

كانت عشرية 2010 (إلى غاية 2018) هي الفترة التي عرفت أقل عدد من المؤسسات الجديدة. ولكن المؤسسات المحدثة في هذه العشرية امتدت جغرافيا، ولأول مرة، في اتجاه جهات الجنوب الثلاث، مع إحداث مؤسستين في مدينة العيون[5] ومؤسسة في كلميم، وأخرى في الداخلة.

5 . بما في ذلك كلية الطب والصيدلة بالعيون التي تم تأسيسها سنة 2018

الشكل 2. التوسع الجغرافي للولوج المحدود (يشير العدد إلى عدد الإحداثات الجديدة[6])



المصدر : المعطيات الخام لقطاع التعليم العالي والبحث العلمي. تصور وإنجاز الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

ومجمل القول، إن قطاع التعليم العالي قد غطى، على مستوى التوسع الجغرافي، مجالات ترابية جديدة، ومدناً جديدة؛ أحدثت فيها مؤسسات جامعية جديدة، وخاصة منها المؤسسات ذات الولوج المحدود. ومن الواضح أن الدافع إلى هذا التوسع هو إرادة كل جامعة توسيع عرض التكوين في مؤسسات الولوج المحدود التابعة لها، والذي يثمنها كجامعة. ويمكن أن نعزو ذلك التوسع، أيضا، إلى إرادة بعض المنتخبين الجهويين والبرلمانيين خلق أنوية جامعية في بعض المدن غير المدن الجامعية؛ وهو ما من شأنه أن يعزز جاذبية المنطقة أو الإقليم الذي ينتمون إليه.

6 . بالنسبة لعشرية 2010، يمثل العدد الإحداثات إلى غاية سنة 2018.

لكـن إحـداث السـلطات العموميـة لمؤسسـات هنـا وهنـاك قـد تـم، في الواقـع، بـدون مخطـط توجيهـي يتحكـم في توسـع التعليـم العـالي، ويأخـذ بعـين الاعتبـار مواءمـة نـوع المؤسسـات التـي يتـم إحداثهـا ومهامهـا مـع خصوصيـات المنطقـة والجهـة التـي تشـيد فيهـا. إن غيـاب هـذا المخطـط التوجيهـي حتـى اليـوم، يعيـق تحقيـق الهـدف الاسـتراتيجي الـذي ينـص عليـه القانـون الإطـار الجديـد، والمتمثـل في توحيـد كل مكونـات التعليم العـالي، والعمـل عـلى انسـجامها. فكلـما زاد إحـداث مؤسسـات مـن هـذا النـوع، أي مؤسسـات معزولـة عـن بعضهـا، إلا وزادت عوامـل تفـكك الجامعـة، والمنظومـة برمتهـا، وصـار، تبعـا لذلـك، تحقيـق هـذا الهـدف الاسـتراتيجي المنشـود صعـب المنـال.

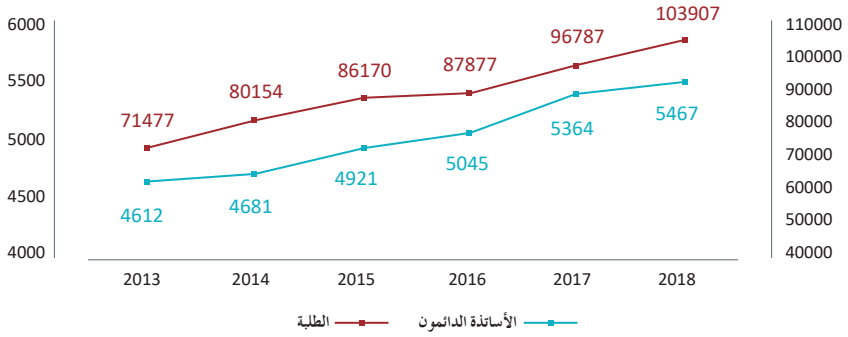
الفصل الثاني.
الولوج المحدود ووزنه الكمي

يحتل الولوج المحدود مكانة متميزة داخل الجامعة المغربية بفعل تحكمه في أعداد الطلبة. ومن المفيد أن ننظر في وزنه العددي داخل الجامعة، وفي التطور الذي عرفه عدد طلابه خلال السنوات الأخيرة، وكذا في توزيع أولئك الطلبة حسب التخصصات التي يشملها هذا النظام.

1. تطور أعداد الطلبة

زاد عدد الطلبة المسجلين في مؤسسات الولوج المحدود ب 45.4% بين سنة 2013 وسنة 2018، حيث انتقل من 71.477 إلى 103.907 طالبة وطالب. وقد واكبت هذه الزيادة توسع الولوج المحدود، إذ انتقل عدد مؤسساته من 61 سنة 2013 إلى 70 وحدة سنة 2018.

الرسم البياني 1. تطور أعداد الطلبة والأساتذة الدائمين بمؤسسات الولوج المحدود الجامعية



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

الجدول 1. تطور أعداد المؤسسات الجامعية حسب صنف الولوج

	2013	2014	2015	2016	2017	2018
الولوج المفتوح	55	55	55	55	56	56
الولوج المحدود	61	62	64	64	68	70

المصدر: قطاع التعليم العالي.

يمكن تفسير تزايد عدد الطلبة والمؤسسات ذات الولوج المحدود بإرادة السلطات العمومية والجامعات لاستقبال المزيد من حملة شهادة البكالوريا الذين حصلوا على نقاط مرتفعة. وقد أملى هذا التزايد، كذلك، ضرورة توسيع عرض التكوين بتنويع مسالكه في المؤسسات الجديدة.

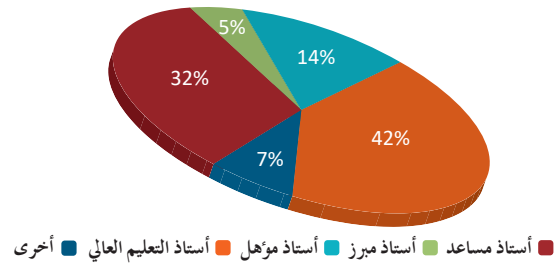
2. التأطير البيداغوجي

يلاحظ جليا أن عدد الأساتذة الباحثين الدائمين في مؤسسات الولوج المحدود لا يتزايد بنفس الوتيرة التي يتزايد بها عدد الطلبة في تلك المؤسسات، فقد انتقل العدد الإجمالي للأساتذة في تلك المؤسسات، خلال المدة نفسها، أي بين 2013 و2018، من 4.612 إلى 5.467، مسجلا بذلك زيادة قدرها حوالي 18,5%.

وفي سنة 2018، مثلت هيئة الأساتذة الباحثين الدائمين في الولوج المحدود 39,5% من العدد الإجمالي للأساتذة الباحثين بالتعليم العالي الجامعي. وبخصوص توزيعهم وفق الإطار، نلاحظ أن 42% من 5.467 أستاذ دائم في هذه المؤسسات هم أساتذة للتعليم العالي، و32% أساتذة مساعدون، و14% أساتذة مؤهلون و5% أساتذة مبرزون. وعلى غرار بنية هرم الإطار داخل

المؤسسات ذات الولوج المفتوح[1]، نلاحظ هيمنة أعلى إطار، وهو إطار أستاذ التعليم العالي. أكيد أن غلبة هذه الفئة من الأساتذة الباحثين من الناحية العددية تدل على توفر التعليم العالي على هيئة تدريس على قدر كبير من الخبرة. لكن هذه الوضعية الهرمية المعكوسة يمكن أن تؤثر سلبا في تعبئة هذه الفئة من الأساتذة، وفي انخراطها في البيداغوجيا، وخاصة في البحث العلمي، بسبب غياب التحفيز، وتجميد الوضعية المهنية. ويجب أن نسجل، في هذا الصدد، أن مطلب إحداث درجة جديدة «د»، زيادة على درجات «أ» و «ب» و «ج» لإطار أستاذ التعليم العالي، ينتظر التطبيق منذ عدة سنوات.

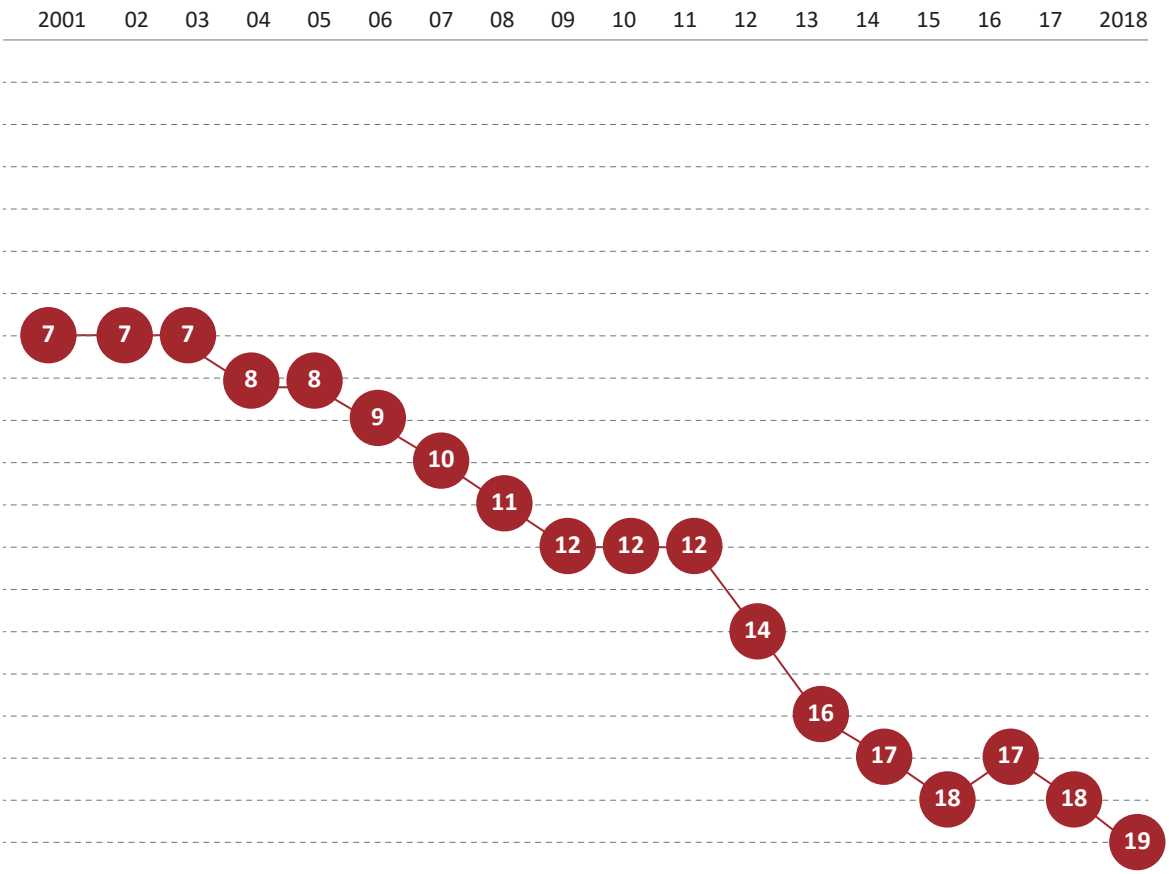
الرسم البياني 2. توزيع هيئة الأساتذة الباحثين الجامعيين بالولوج المحدود حسب الإطار سنة 2018



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

إن تزايد أعداد الطلبة بين 2001 و2018، إلى جانب تأطير لا يساير تطور هذه الزيادة، جعلا نسبة التأطير البيداغوجي في مؤسسات الولوج المحدود تنتقل من 7 طلبة للأستاذ الباحث الواحد سنة 2001 إلى 19 طالباً وطالبة سنة 2018.

الرسم البياني 3. تطور نسب التأطير البيداغوجي داخل المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود



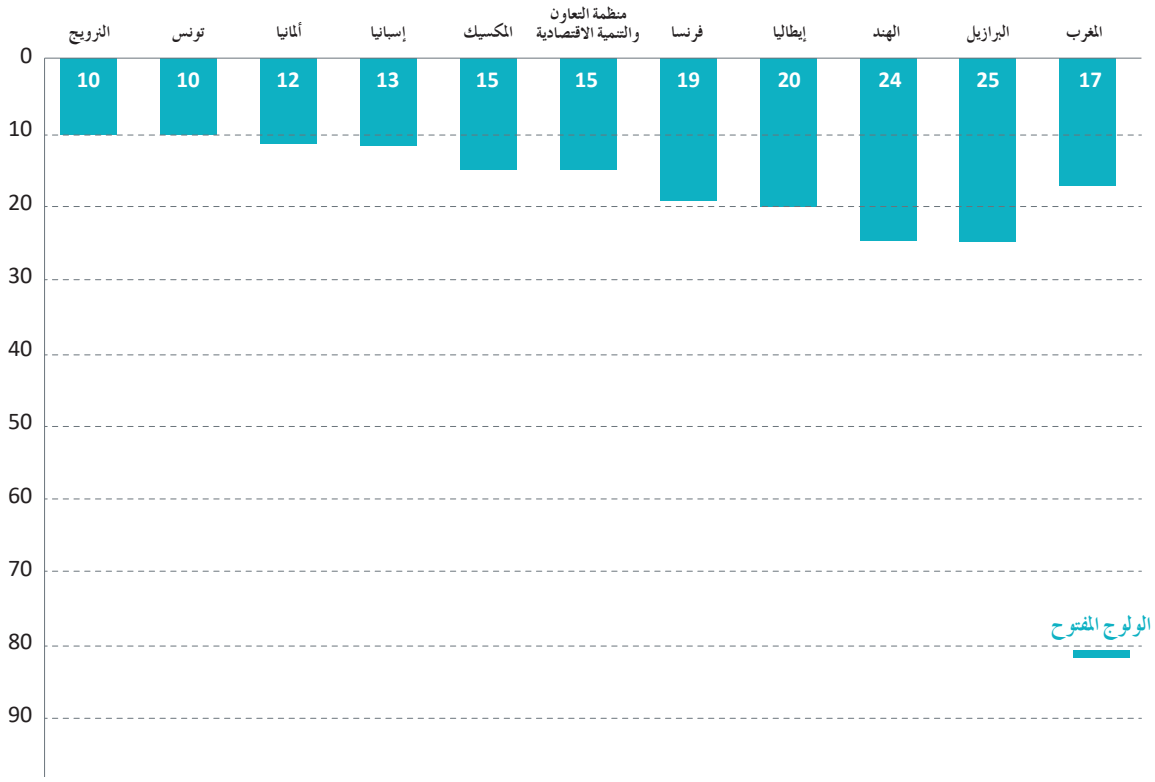
المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ومع ذلك، فإن مستوى نسبة التأطير يبقى في حدود معقولة بالمقارنة مع النسب المماثلة في بلدان منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية مثلا (انظر الرسم البياني 4). وتجدر الإشارة هنا، إلى أن الجامعات والسلطات

1 .الهيئة الوطنية للتقييم-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، نونبر 2018.**

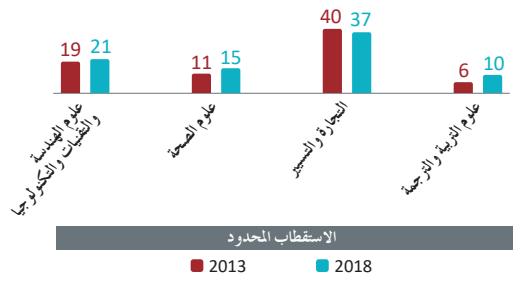
العمومية، قد زودت هذه المؤسسات عند إحداثها بتأطير ملائم، يمكنها من النجاح في مهمتها باعتبارها مؤسسات تميز وتفوق. ومن ناحية أخرى، فإن هذا لم يكن دون أن يؤثر في مكون الولوج المفتوح الذي ظل يعاني من نقص في التأطير بسبب الاكتظاظ.

الرسم البياني 4. نسبة التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المحدود مقارنة مع دول أخرى 2016 [2]



ومع ذلك، يجب النظر في هذا التأطير، الذي يعتبر ملائما في شموليته، في علاقته بالميادين التخصصية. فرغم كون هذا التأطير مقبولا على العموم، إلا أنه يتعين ربطه بالمؤسسات، وخاصة بالميادين التي يستلزم فيها التأطير البيداغوجي، بحكم تخصصاتها، اللجوء إلى أساتذة ذوي مواصفات دقيقة. والملاحظ، بهذا الصدد، أن نسبة التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المحدود تختلف باختلاف مجالات التخصص. وقد عرفت نسبة التأطير البيداغوجي تحسنا ملموسا، فعلى سبيل المثال، في مجال التجارة والتسيير، انتقلت من 40 طالبة وطالبا للأستاذ-الباحث الواحد سنة 2013 إلى 37 سنة 2018. ورغم هذا التحسن، فميدان التجارة والتسيير هو المجال الذي يتوفر على أعلى نسبة تأطير بيداغوجي مقارنة مع المجالات الأخرى.

الرسم البياني 5. تطور نسبة التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المحدود حسب المجالات



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ويتمتع ميدان علوم الصحة بتأطير بيداغوجي ممتاز، رغم كونه يعرف استنفاذ الاستعمال القدرة الاستيعابية. فقد تمكن هذا الميدان، الذي تم تزويده بالموارد البشرية الضرورية في إطار الاستراتيجية الوطنية للصحة، زيادة على الترخيص للأطباء العسكريين

2 . سنة المقارنة 2016 حسب توافر معطيات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية والمتعلقة بنسب التأطير. معطيات منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية. النرويج، إسبانيا، المكسيك، إيطاليا، الهند والبرازيل. معطيات وزارة التعليم العالي بتونس (2015-2016) ومعطيات تقرير «معايير ومراجع إحصائية 2015-2016» بالنسبة لفرنسا ومعطيات وزارة التعليم العالي بالمغرب.

بالالتحاق بكليات الطب بوصفهم أساتذة باحثين[3]، من المحافظة على تأطير بيداغوجي مناسب. ويعود هذا المستوى الجيد للتأطير في هذا الميدان، كذلك، إلى تنوع أصناف هيئة تدريسه، كما هو الحال بالنسبة للأساتذة المبرزين الذين مثلوا سنة 2018 ما يقارب ربع مجموع الأساتذة-الباحثين الدائمين في هذا المجال، أي حوالي 20%. ومن ثمة، جاء التأثير الإيجابي والمفيد للعمل المشترك بين وزارة التعليم العالي ووزارة الصحة.

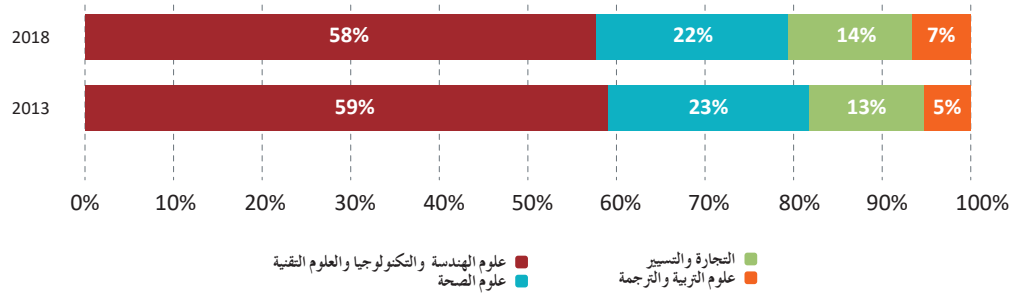
تجدر الإشارة إلى أن الحاجة إلى الأساتذة في المؤسسات ذات الولوج المحدود ستزداد في المستقبل لمواجهة التزايد المتصاعد لعدد المسجلين في هذه المؤسسات، وتقاعد جزء كبير من أعضاء هيئة التدريس. لهذا بات من الضروري التكوين على مستوى الدكتوراه في المجالات التي يظهر بها ضعف في التأطير.

إن توظيف العدد الكافي من الأساتذة-الباحثين يعد شرطا ضروريا، ولكنه غير كاف؛ إذ يجب إيلاء عناية خاصة لجودة تكوين هيئة التدريس، بنهج سياسة ملائمة على مستوى الدكتوراه. وهذا يعني أنه يلزم توفير أساتذة-باحثين متمكنين في مجالات تخصصهم، أولا، وقادرين على تبليغ المعارف والمهارات العملية للطلبة والمتدربين بالطرق البيداغوجية الملائمة، ثانيا. ولا يمكن اكتساب كل ذلك إلا من خلال استهداف مواد وتخصصات بعينها في دراسات الدكتوراه، وتوفير تكوين خاص وفق برامج ملائمة.

3. التكوينات في الهندسة والطب جذابة ومغرية دائما

لم يتغير توزيع الطلبة حسب ميادين الدراسة ومجالاتها في مؤسسات الولوج المحدود خلال السنوات الخمس الماضية (2013-2018). فأكثر من نصف الطلبة مسجلون في علوم الهندسة، والتكنولوجيا، والعلوم والتقنيات. بينما يحتل ميدان علوم الصحة المرتبة الثانية، ويستقبل منذ سنة 2013، 22 إلى 23% من طالبات وطلبة المؤسسات ذات الولوج المحدود. وتتقاسم المجالات المتبقية حوالي 20% من الطلبة والطالبات المتبقين.

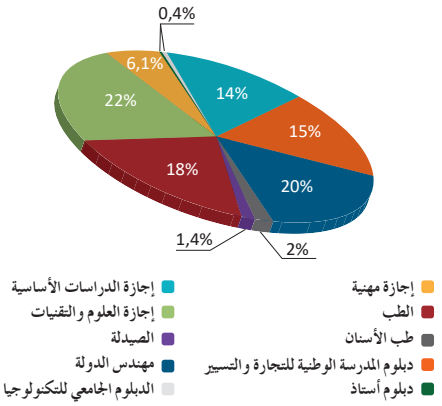
الرسم البياني 6. توزيع طلبة الولوج المحدود حسب مجال الدراسة



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

في سنة 2018، ما يقارب 42% من طالبات وطلبة المؤسسات ذات الولوج المحدود كانوا مسجلين إما في دبلوم مهندس الدولة، وإما في دبلوم علوم الصحة (الطب وطب الأسنان أو الصيدلة).

الرسم البياني 7. توزيع عدد طلبة الولوج المحدود حسب الدبلوم سنة 2018



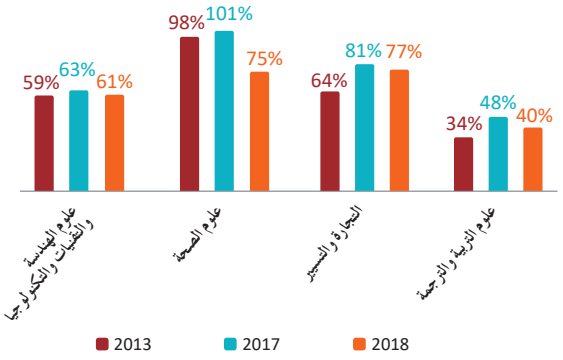
المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

3 . مرسوم رقم 548-98-2 الصادر في 28 من شوال 1419 (15 فبراير 1999) في شأن النظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة-الباحثين في الطب والصيدلة وطب الأسنان، كما تم تعديله وتتميمه.

واعتبارا لكون الإجراءات العمومية تنطلق في سياستها من المقاعد المتوافرة لتحديد عدد الطلبة الذين يتعين تكوينهم، فإنه يستحسن ربط توزيع تلك الأعداد بالطاقة الاستيعابية لتقدير نسبة استعمال هذه الأخيرة وفق مجالات التكوين. وعلى هذا المستوى يلاحظ أن الطاقة الاستيعابية، من حيث المقاعد المتوافرة في مؤسسات الولوج المحدود، قد زادت بنسبة 43% بين سنة 2013، وسنة 2018، وانتقلت من 115.573 إلى 165.795 مقعدا.

وبنسبة استعمال تقارب 62% سنة 2018، ما تزال المؤسسات ذات الولوج المحدود تشتغل، في المجموع، بأقل من طاقتها القصوى، مع بقائها قريبة من الاستخدام الأمثل لتلك الطاقة[4]. وتنبغي الإشارة، بالرغم من ذلك، إلى وجود فوارق في استعمال الطاقة الاستيعابية وفق مجالات التكوين. ونلاحظ، كذلك، تحسن هذه النسبة في ميدان علوم الصحة، حيث انتقلت من 98% سنة 2013 إلى 75% سنة 2018.

الرسم البياني 8. نسب استعمال الطاقة الاستيعابية في الولوج المحدود حسب مجالات التكوين (%)[5]



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

لوحظت هذه النسب المرتفعة في استعمال الطاقة الاستيعابية في مجال علوم الصحة منذ سنة 2012-2013. ويعزى ذلك إلى البرنامج الوطني لتكوين 3300 طبيب في أفق 2020، الذي انطلق سنة 2008 في أعقاب الاستراتيجية الوطنية للصحة. فقد استمر عدد المسجلين في هذا الميدان في التزايد مع مرور السنين، وانتقل من 16.083 إلى 20.901 بين سنتي 2013 و2017، محققا بذلك زيادة قدرها 30% ومُستنفذا بذلك، كل الطاقة الاستيعابية لهذا المجال (أي 100%).

وقد عرف المغرب تعبئة وطنية قوية سنة 2006، بعد المبادرة الوطنية لسد النقص الحاصل في عدد المهندسين، وذلك بغية الارتقاء بنظام الصحة من حيث البنيات التحتية الطبية، والعرض الطبي من خلال تكوين 3300 طبيب وطبيبة كل سنة، وإحداث كليات جديدة للطب في أفق2020. وقد أسرعت هذه المبادرة بفتح كليات الطب والصيدلة في كل من فاس، ومراكش، ووجدة؛ وتشييد كليتين أخريين في أكادير وطنجة.

وكما تبين الأرقام ذلك، فإن احتمال مواجهة نقص، على المدى القريب، في مقاعد استقبال الطلبة الجدد قد استبعد سنة 2018، بفضل الزيادة المهمة المسجلة في عدد المقاعد التي تم توفيرها في هذا المجال، والذي زاد في كليات الطب والصيدلة، وكليات طب الأسنان بما يقارب 9.551 مقعدا، وخاصة سنتي2017 و2018. بلغ عدد المقاعد المتوافرة في كليات الطب والصيدلة، سنة 2017 وسنة 2018، 9.078 مقعدا، أي بزيادة تقارب 52%. ويعود هذا التحسن إلى تضافر عدة عوامل منها: -1 أجرأة استعمال بنايات كليات الطب الجديدة في أكادير وطنجة؛ -2 توسيع بنايات كليات الطب والصيدلة في الدار البيضاء وفاس، وبدرجة أقل بنايات كلية وجدة.

وقد تطور، كذلك، عدد المقاعد المتوافرة في المجالات الدراسية الأخرى، بزيادات تراوحت بين 4% و22% سنتي 2017 و 2018. غير أن تلك الميادين لم تصل بعد إلى الاستعمال الأمثل لطاقتها الاستيعابية، باستثناء مجال التجارة والتسيير الذي تحسنت نسبة استعماله لطاقته الاستيعابية التي بلغت حوالي 77% سنة 2018، وهي نسبة أفضل نسبيا من النسبة المسجلة سنة 2017.

4. الهيئة الوطنية للتقييم-المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، نونبر 2018.**

5 . تم دمج سنة 2017 في الرسم البياني بسبب الانعطاف الملاحظ في بعض المجالات سنتي 2017 و2018 ولتوضيح التحسن الملموس بين هاتين السنتين.

4. التكوينات في علوم التربية

في نظـام تربـوي آخـذ في التوسـع بسرعـة ويوجـد في طـور عمليـة إصـلاح، يجـب عـلى الجامعـة، وخاصـة عـلى الولـوج المحـدود، أن يسـاهم بشـكل فعـلي في التكويـن والبحـث في علـوم التربيـة، قصـد تلبيـة الحاجـات الملحـة لمجمـل النظـام التربـوي، ولإصلاحاتـه المتتاليـة.

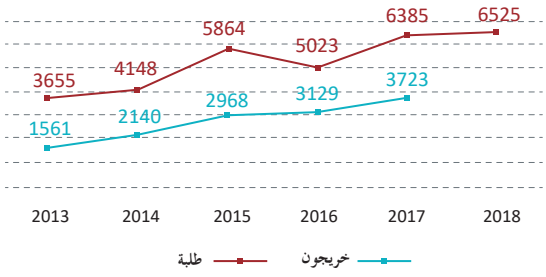
إن التكويـن الـذي تقدمـه المراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن الموجـودة في جهـات المملكـة، يهـم اكتسـاب الكفايـات العمليـة التطبيقيـة في علـوم التربيـة. وعليـه، فإنهـا تختلـف عـن الكفايـات المتعلقـة بمهـن التعليـم (المؤطـر 1).

إطار 1.محيط التكوين في التربية

يشـمل مجـال التربيـة الواسـع نشـاطين أساسـين: التكويـن في علـوم التربيـة، والتكويـن لمهـن هـذه الأخـيرة (الملحـق 2)، إن غيـاب إطـار مرجعـي وطنـي موحـد لا يسـمح بتصنيـف المسـالك المعتمـدة وفـق خصوصيتهـا ومحتواهـا. وكمثـال عـلى ذلـك، فـإن المـدارس العليـا للأسـاتذة، والمـدارس العليـا لأسـاتذة التعليـم التقنـي، تعتـبر في إحصائيـات التعليـم العـالي مؤسسـات تكويـن في علـوم التربيـة، تمامـا ككليـة علـوم التربيـة. وبالفعـل، فـإن هـذه المؤسسـات كانـت متخصصـة مـدة طويلـة في مهـن التربيـة أساسـا. وبعـد إلحاقهـا بالجامعـات ابتـداء مـن سـنة 2007، عرفـت مسـاراتها ومسـالكها تغيـرات جوهريـة. فعرضهـا التربـوي لم يسـتقر بعـد، ويشـمل الدبلـوم الجامعـي التقنـي، والإجـازة المهنيـة، والمهنـدس، والمـدرس، إلـخ. مـع مراعـاة مـا سـبق، نفـترض هنـا أن مجـال علـوم التربيـة يشـمل كليـة علـوم التربيـة، والمـدارس العليـا للأسـاتذة، والمـدارس العليـا لأسـاتذة للتعليـم التقنـي.

زاد عـدد الطلبـة المكونـين في علـوم التربيـة بنسـبة 79% بـين سـنتي 2013 و2018، حيـث انتقـل هـذا العدد، خلال هـذه الفـترة، مـن 3.655 إلى 6.525 طالبـة وطالـب. ويبين الرسـم البيـاني أسـفله وجـود انعطـاف في هـذه الأعـداد؛ وهـو انعطـاف يفـسر أساسـا بتقلـص عـدد المسـجلين الجـدد، نتيجـة توظيـف الأسـاتذة الحاصلـين عـلى الإجـازة مـن طـرف قطـاع التربيـة الوطنيـة، بعـد تكويـن قصـير في المراكـز الجهويـة لمهـن التربيـة والتكويـن. وقـد كانـت هـذه العمليـة بدايـة انطـلاق التكويـن في علـوم التربيـة في الجامعـات (الإجـازة والماسـتر)[6]، ابتـداء مـن سـنتي 2017 و2018، وخاصـة في كليـات الآداب، والحقـوق، والعلـوم، وإحـداث بعـض المؤسسـات في مجـال علـوم التربيـة. لكـن تقييـم منتـوج هـذه المؤسسـات لا يمكـن أن يتـم إلا بعـد تخـرج طلبتهـا، واندماجهـم الفعـلي في سـلك التكويـن في التربيـة.

الرسم البياني 9. تطور العدد الإجمالي للطلبة والمتخرجين في علوم التربية[7]



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ومـن ناحيـة أخـرى، فـإن عـدد المتخرجـين في علـوم التربيـة قـد تطـور بشـكل تدريجـي ليبلـغ 3.723 متخـرج ومتخرجـة سـنة 2017، أي بزيـادة 139% منـذ سـنة 2013.

وفي الوقـت الحـالي، ورغـم هـذه الزيـادات المهمـة في عـدد المتخرجـين في علـوم التربيـة[8]، فـإن هـذا العـدد يبقـى غـير كاف إطلاقـا لتوفـير مـا يكفـي مـن الكفـاءات لـ: 1) سـد النقـص المتراكـم خـلال السـنوات الماضيـة، 2) تزويـد مهـن التربيـة بالعـدد الـكافي مـن الأطـر التربويـة، 3) تلبيـة حاجـات الإصـلاح الطمـوح الـذي جـاءت بـه الرؤيـة الاسـتراتيجية 2015-2030.

وبالفعـل، فـإن تلـك الحاجـات كبـيرة جـدا، وتشـمل حقـولا جـد متنوعـة، مثـل هيئـة التدريـس، وكل مهـن التربيـة، والحكامـة التربويـة، وتسـيير المؤسسـات التعليميـة، والمواكبـة والتوجيـه، واقتصـاد التربيـة،

6. المرسـوم رقـم 2.18.504 بتاريـخ 03 ذو القعـدة 1439 الموافـق ل 17 يونيـو 2018 القـاضي بتغيـير وتتميـم المرسـوم رقـم 2-04-89 بتاريـخ 18 ربيـع الثـاني 1425 الموافـق لـ 7 يونيـو 2004 بتحديـد اختصـاص المؤسسـات الجامعيـة، وأسـلاك الدراسـات العليـا وكـذا الشـهادات الوطنيـة المطابقـة.

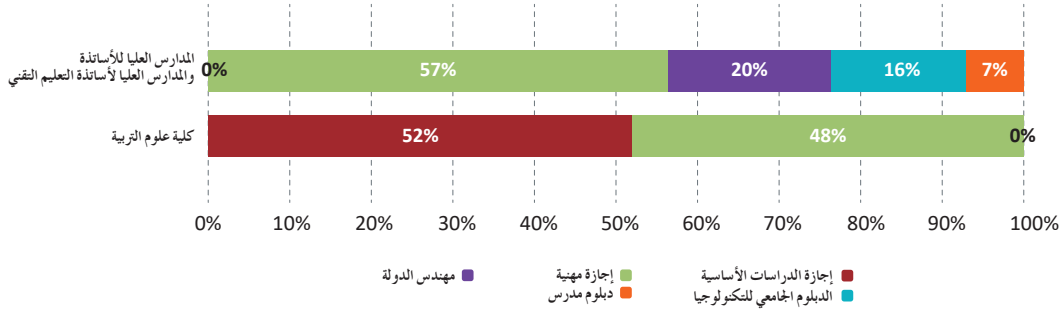
7. تأخـذ أعـداد المسـجلين بعـين الاعتبـار كذلـك المسـجلين بأسـلاك مهنـدسي الدولـة، دبلـوم التقنـي الجامعـي ودبلـوم الأسـاتذة بالمـدارس العليـا للأسـاتذة والمـدارس العليـا لأسـاتذة التعليـم التقنـي.

8. باسـتثناء دبلـوم المهنـدس والدبلـوم التقنـي الجامعـي ودبلـوم الأسـتاذ مـع اعتبـار أن إجـازة الدراسـات الأساسـية والإجـازة المهنيـة تتعلقـان بشـعب علـوم التربيـة.

والحكامة التربوية، والابتكارات البيداغوجية، والرقميات، والتكوينات الضرورية لتنمية التعليم الأولي، والتربية الدامجة، وإرساء تربية جيدة في العالم القروي وفي الجهات، الخ.

وزيادة على ضعفه، فإن عرض التكوين في مجال التربية، لا يخص علوم التربية وحدها. فنحن نلاحظ عدم تجانس هذا العرض، حيث إن توزيع عدد الطلبة في مجال التربية تبعا لنوع الدبلوم الذي يهيئونه، يبين أن 20% من المسجلين في المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني[9] سنة 2018، يهيئون دبلوم مهندس الدولة (الرسم البياني 10). ونلاحظ، كذلك، أن 7% فقط من طلبة المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا لأساتذة التعليم التقني يتابعون تكوينهم في مهنة مدرس، وليس في علوم التربية التي تقلص عدد طلبتها بالنصف سنة 2017 وسنة 2018، حيث نزل من 672 إلى 336 مسجلا. وتعكس هذه المعطيات عدم تجانس واستقرار عروض التكوين في هذه المؤسسات.

الرسم البياني 10. توزيع العدد الإجمالي لطلبة مؤسسات الولوج المحدود المعنية بعلوم التربية حسب الدبلوم، 2018



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

وسيستمر عدم التجانس هذا مع وجود دبلوم المهندس في المدارس العليا لأساتذة التعليم التقني، ودبلوم المدرس في المدارس العليا للأساتذة والمدارس العليا لأساتذة التعليم التقني. فمن جهة، تركز هذه المدارس على تلك التكوينات في الهندسة التي تزيد في إمكاناتها وشهرتها.

ومن جهة أخرى، فقد أطلقت السلطات العمومية، مؤخرا، برنامجا لتكوين عشرات الآلاف من المترشحين لتلبية حاجات قطاع التربية الوطنية. ومن ثمة يظهر تعارض بين هذين المنطقين: منطق يريد المحافظة على تكويناته، وإن كانت لا ترتبط ضرورة بعلوم التربية، ومنطق يريد الاستجابة لضرورة سد النقص الحاصل في علوم التربية، وفي التكوين لمهن التربية.

9 . يمكن أن ترتكز هاته التكوينات (مهندسو الدولة) على تكوينات في علوم التربية بالنظر لتاريخ المدارس الوطنية لأساتذة التعليم التقني وتجربتها في مجال التربية.

الفصل الثالث.
الولوج المحدود: سماته ومواطن قوته

تميز الولوج المحدود منذ إحداثه داخل الجامعة عن التكوينات ذات الولوج المفتوح، وعن مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة، وهو ما أعطاه هوية خاصة. من المهم، إذن أن ننظر في السمات التي تميزه عن باقي المكونات الأخرى، وفي مواطن قوته، ومصدر سمعته داخل النظام الجامعي.

1. الولوج المحدود: ثنائية «السلك العادي» والإجازة-ماستر-دكتوراه

لقد تميز الولوج المحدود دائما بتنظيمه المرتبط بنوع الدبلوم الذي يسلمه لخريجيه. في بداية الأمر، كان تنظيم الدراسة في هذا النظام يشمل، على سبيل المثال، أربع سنوات في كليات العلوم والتقنيات، والمدارس الوطنية للتجارة والتسيير، وخمس سنوات في مدارس المهندسين، وسنتين في المدارس العليا للتكنولوجيا. كان هذا هو «السلك العادي» الخاص بهذا النظام.

أدخلت تسمية «السلك العادي»، على ما يبدو، لتحديد هوية التكوين في المؤسسات ذات الولوج المحدود. وما تزال هذه التسمية مستعملة حتى اليوم لتقديم المعطيات الإحصائية الخاصة بالجامعة (الإحصائيات الجامعية والمغرب الجامعي). لكن هذه التسمية تتعدى مجرد الاستعمال الاصطلاحي[1]، لتجسد مكونا جامعيا بكامله، يريد أن يحصن نفسه بالمحافظة على هويته[2]. فإلى جانب شهاداته الخاصة التي يتميز بها، اعتمد الولوج المحدود، بالتدريج، هندسة الإجازة -ماستر -دكتوراه، كلما أتيحت له فرصة ذلك، أو كلما دعت الحاجة إليه، أو مورست من أجله ضغوط من قبل المسؤولين أو الأساتذة أو الطلبة. وبالفعل، فمنذ المرسوم رقم 2.04.89، بتاريخ 7 يونيو 2004[3]، اعتُمدت المؤسسات ذات الولوج المحدود لإعداد شهادات إجازة-ماستر-دكتوراه وإعطائها زيادة على الشهادات الخاصة بها (المادة 12)، وذلك باستثناء المدارس العليا للتكنولوجيا التي لا تهيئ ولا تعطي سوى الدبلوم الجامعي التقني والإجازة المهنية (المادة 11، الفقرة 7).

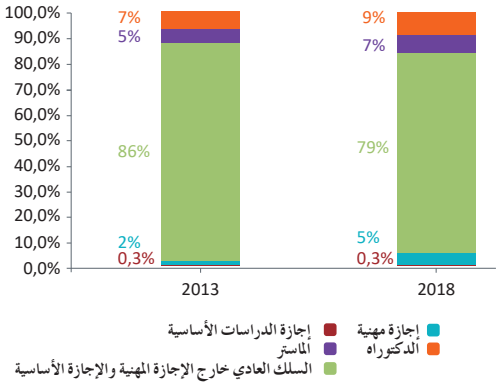
أخذ نظام إجازة-ماستر-دكتوراه مكانته بالتدريج في مؤسسات الولوج المحدود بعد دخوله الكليات ذات الولوج المفتوح. وقد عرفت هندسته البيداغوجية موجتين من التعديل: الأولى سنة 2009، والثانية سنة 2015. ويقدم الرسم البياني 11 جردا لأعداد طلبة الولوج المحدود وفق السلك.

1 . يشكل السلك العادي بدوره عددا كبيرا من الدبلومات والتكوينات منها على الخصوص:
- الإجازة والماستر في العلوم والتقنيات بكليات العلوم والتقنيات وقد حلا محل ماجستير العلوم والتكنولوجيا؛
- الدبلوم الجامعي للتكنولوجيا بمؤسسات الولوج المحدود؛
- دبلوم مهندس الدولة بمدارس المهندسين كالمدارس الوطنية للعلوم التطبيقية والمدارس العليا للفنون والمهن..الخ؛
- دبلوم دكتور في الطب، دبلوم دكتور في الصيدلة، الممنوحان من طرف كليات الطب والصيدلة؛
- دبلوم دكتور في طب الأسنان من كليات طب الأسنان؛
- دبلوم المدارس الوطنية للتجارة والتسيير؛
- الدبلوم الوطني لخبير محاسب من المدارس الوطنية للتجارة والتسيير.

2 . مبادرة من السياسة العمومية إلى تحويل ودمج بعض المؤسسات خصوصا المدارس الوطنية للعلوم التطبيقية وكليات العلوم والتقنيات، إلى مدارس متعددة التخصصات (Polytechnique) سنة 2016 (مرسوم رقم 2.15.644 بتاريخ 8 غشت 2016) والتي ألغيت سريعا تحت ضغط الاحتجاجات خاصة من طرف الطلبة وقد تم إثر ذلك نسخ المرسوم المذكور بمرسوم رقم 2.17.229 بتاريخ 4 غشت 2017.

3 . مرسوم رقم 2.04.89 بتاريخ 18 ربيع الثاني 1425 الموافق ل 7 يونيو 2004 بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية، وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة.

الرسم البياني 11. توزيع طلبة الولوج المحدود حسب السلك



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

- **تملُك الإجازة المهنية**

لم يتوقف عدد الطلبة المسجلين في الإجازة المهنية في مؤسسات الولوج المحدود عن التزايد بين سنتي 2013 و2018. فقد تضاعف عدد الطلبة المسجلين في الإجازة المهنية في هذه المؤسسات خمس مرات تقريبا خلال هذه المدة، وانتقل من 1.056 إلى 5.292 طالبة وطالب. وفي الوقت نفسه، انخفض عدد هؤلاء الطلبة بما يقارب 6% في مؤسسات الولوج المفتوح، إذ انتقل من 10.686 إلى 10.013 طالبة وطالب. ويمكن تفسير هذا المعطى بكون الطلبة، إجمالا، يفضلون مؤسسات الولوج المحدود بسبب سمعتها الإيجابية.

وتعود هذه الزيادة المهمة في عدد طلبة الإجازة المهنية إلى الزيادة المطردة في عدد المسجلين في إجازة العلوم والتقنيات في كليات العلوم والتقنيات، والذي يمثل 77,6% من مجموع طلبة الإجازة بالولوج المحدود سنة 2018.

- **الماستر والدكتوراه، مكاسب الولوج المحدود الجديدة**

عموما، سجل عدد طلبة المؤسسات ذات الولوج المحدود في الماستر والدكتوراه، بين سنة 2009 (تاريخ انطلاق إصلاح الدكتوراه) وسنة 2018، زيادة قدرها 258% بالنسبة للماستر، و206% بالنسبة للدكتوراه.

شهدت السنة الجامعية 2008-2009 تطبيق إصلاح الدكتوراه في الهندسة البيداغوجية[4] إجازة-ماستر-دكتوراه، وشكلت سنة 2012-2013 انعطافا في الاهتمام الذي أولاه الولوج المحدود للتكوين في الدكتوراه.

انتقل عدد الطلبة المسجلين في الماستر في مؤسسات الولوج المحدود من 3.781 إلى 7.134 طالبة وطالب بين سنتي 2013 و2018. ويمثل عدد المسجلين سنة 2018 ثلاث مرات ضعف عددهم سنة 2009. وقد ولد نمو الماستر في هذه المؤسسات، زيادة على الإجازة، ازدواجية في تنظيم التكوينات: نظام إجازة-ماستر-دكتوراه والسلك العادي[5].

أما طلبة الدكتوراه، فقد عرف عددهم بدوره زيادة مهمة، وانتقل من 4.822 إلى 9.602 طالبة وطالب، بين سنة 2013 وسنة 2018. وتعود هذه الزيادة، ضمن أسباب أخرى، إلى عملية تحويل مناصب الأطر الإدارية الحاصلين على الدكتوراه إلى مناصب الأساتذة الباحثين[6]، والتي شرع فيها سنة 2012. وبالفعل، فقد همت هذه العملية تحويل 2.530[7] منصب إطار إداري إلى إطار الأساتذة الباحثين بين سنة 2016 وسنة 2019. ويضاف إلى هذه المناصب، 300 منصب أحدثت سنة 2012، وتمت تسوية وضعيتها سنة 2013.

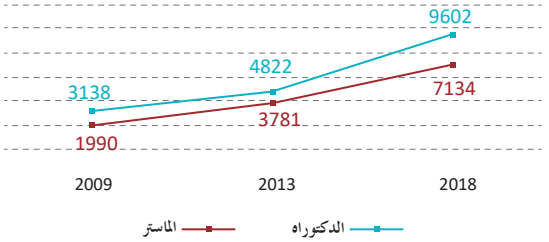
4 . قرار الوزير المكلف بالتعليم العالي رقم 1371.07 بتاريخ 22 رمضان 1429 (الموافق ل 23 شتنبر 2008) بالمصادقة على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الدكتوراه.

5 . يعتبر النموذج الأنكلوساكسوني (خصوصا المملكة المتحدة والولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا) معبرا جدا في هذا الصدد، فكل التكوينات العليا تتم وفق نظام إجازة-ماستر-دكتوراه حيث نجد في إطاره جل أنواع شهادات الماستر من الطب إلى التربية مرورا بالهندسة والزراعة والسوسيولوجيا (https://www.mastersportal.com).

6 . إن هذه العملية المعروفة عامة ب«تحويل المناصب الإدارية» لا تعتبر شرطا كافيا للحصول على منصب الأستاذ الباحث لكنها تبقى ضرورية للراغبين في الترشح، لأنه وبعد التوفر على الدكتوراه لا يتم التحويل إلا بعد المرور بمباراة ولوج إطار الأستاذ المساعد.

7 . أنظر عرض السيد وزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي أمام الجمع العام للمجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي بتاريخ 14 يناير 2019.

الرسم البياني 12. العدد الإجمالي للطلبة المسجلين في الماستر والدكتوراه في المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

وإذا كانت هذه السياسة دفعت عددا من الأطر العليا في الإدارة المسجلين في الدكتوراه إلى تسريع أعمال بحوثهم، من أجل مناقشة أطروحاتهم، فإنها، وبشكل خاص، قد شجعت عدداً آخر من الإداريين الراغبين في الالتحاق بقطاع التعليم العالي بصفة الأستاذ الباحث، ودفعتهم إلى الانخراط في مشروع الدكتوراه.

2. الولوج المحدود، أداة لحركية طلابية بين الجهات

من الواضح أن التوسع الجغرافي للمؤسسات ذات الولوج المحدود يساعد على تقريب التعليم العالي من الساكنة، ويولد دينامية سوسيو-اقتصادية ترابية[8]، ويعزز المناصفة بين الذكور والإناث. ومن خصوصياته، أيضا، أنه يساعد على حركية طلابية من جهة إلى أخرى، وهي حركية غير متاحة في مؤسسات الولوج المفتوح التي تحكم الخريطة الجامعية ولوجها. ومعلوم أن هذه الحركية تشكل أحد العوامل المساعدة على التلاقح الإنساني والاجتماعي والثقافي بين الطلبة المنتمين لمختلف جهات المملكة.

ولدراسة هذه الحركية الوطنية في مؤسسات الولوج المحدود وبواسطتها، سنقدم، انطلاقا من المعطيات المتعلقة بالطلبة الذين يوجدون في طور التكوين سنة 2016-2017، تدفقات الحاملين لشهادة البكالوريا الذين غادروا جهتهم الأصلية -أي الجهة التي حصلوا فيها على شهادة البكالوريا، لمتابعة دراساتهم الجامعية في إحدى مؤسسات الولوج المحدود، والكائنة في جهة أخرى.

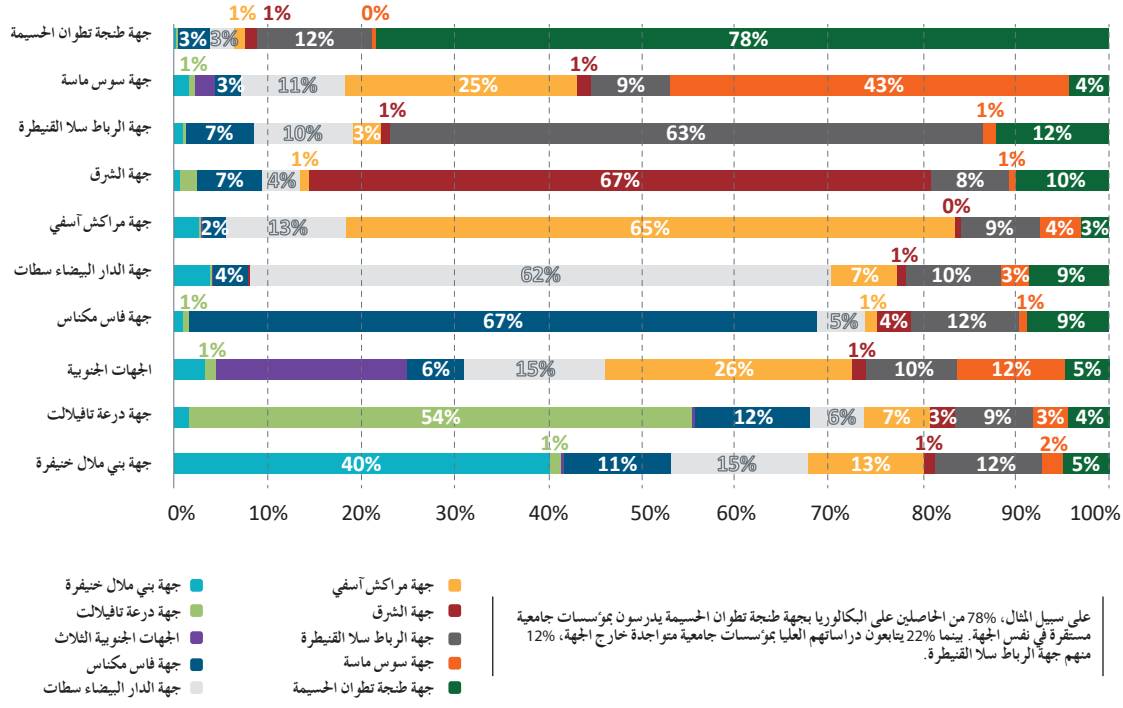
على المستوى الوطني، يتابع كل طالب من اثنين (46%) دراساته الجامعية في مؤسسة ذات الولوج المحدود متواجدة في جهة غير الجهة التي حصل فيها على شهادة البكالوريا. وباستثناء جهات الجنوب الثلاث، لوحظت أقوى حركية طلابية خارج الجهة في جهة بني ملال-خنيفرة، التي غادرها 60% من الطلبة الذين حصلوا فيها على البكالوريا لمتابعة دراساتهم في جهات أخرى (الرسم البياني 3).

وتعرف جهات أخرى، كجهة الدار البيضاء-سطات، وهي قطب اقتصادي جذاب بامتياز، حركية قوية في اتجاه جهتي مراكش-آسفي، وطنجة -تطوان-الحسيمة. وكذلك، التحق عدد كبير من الطلبة الحاصلين على البكالوريا في جهة الرباط-سلا-القنيطرة بالمؤسسات ذات الولوج المحدود الكائنة في جهتي طنجة-تطوان-الحسيمة، وفاس-مكناس، وبنسبة أقل في جهة مراكش-آسفي. إن جهة طنجة-تطوان-الحسيمة هي وحدها الجهة التي عرفت أقل نسبة لحركية طلابها الخارجية في اتجاه مؤسسات الولوج المحدود (22%) (انظر الرسم البياني 13). فعرض التكوين بهذه الجهة مكثف ومتنوع، ويتوفر على تسع مؤسسات جامعية[9].

8 . الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **تقييم الكليات متعددة التخصصات: أية سياسة وأي تأثير وأي أفق؟، أكتوبر 2017.**

9 . ثلاث مدارس وطنية للعلوم التطبيقية وكليتان للعلوم والتقنيات وكلية متعددة التخصصات ومدرسة وطنية للتجارة والتسيير ومدرسة للترجمة ومدرسة عليا للأساتذة.

الرسم البياني 13. توزيع أعداد حاملي شهادة البكالوريا من كل الجهات التي يتابعون بها دراستهم، حسب الجهة التي توجد فيها مؤسسة جامعية ذات الولوج المحدود 2017[10]



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

يشكل الانتقاء بواسطة مباراة للالتحاق بمؤسسات الولوج المحدود، العامل الأساسي المحدد لحركية الطلبة، وتدفقاتهم في اتجاه مختلف جهات المغرب. ومن ناحية أخرى، كثيرا ما يختار الطلبة الحاصلون على نقط مرتفعة في امتحان البكالوريا، بشكل إرادي أو مرغمين، التوجه نحو مؤسسة من المؤسسات ذات الولوج المحدود بصرف النظر عن موقعها الجغرافي، تفاديا للولوج المفتوح الذي يعتبر أقل قيمة في نظر جزء كبير من المجتمع.

إن الدفاع عن الحركية بين الجهات، الحاملة لعدة مزايا، يعني ضمنيا، ويستلزم إنشاء أحرام جامعية حقيقية في مختلف الجهات[11]. وفي غياب ذلك، فإن هذه الحركية قد تتحول إلى عبء مكلف للأسر التي يمكن أن تثني أبناءها عن قبول الحركية. ويوفر مفهوم الحرم الجامعي فضاء حياة مندمج للطالب، ويمكن من فك العزلة عن بعض المؤسسات التي أحدثت لوحدها، أو البعيدة عن بعضها البعض. فالحرم الجامعي هو فضاء للحياة الجامعية للطالب يضمن، زيادة على ذلك، أثرا سوسيو اقتصاديا إيجابيا دالا في الجهة.

3. المناصفة بالمؤسسات ذات الولوج المحدود

لقد جعلت الرؤية الاستراتيجية من المناصفة عقيدة لها، ومن المساواة بين الجنسين خيارا استراتيجيا للأمة. وبالفعل فالرافعة 18، في إجرائها 101، تنص على ما يلي: «... من هذا المنطلق، يتعين جعل التربية على القيم الديموقراطية والمواطنة الفاعلة، وفضائل السلوك المدني، والنهوض بالمساواة، ومحاربة كل أشكال التمييز، خيارا استراتيجيا لا محيد عنه، يتم تصريفه على المستويات الأربعة التالية: مستوى النهج التربوي، ومستوى البنيات التربوية والآليات المؤسساتية، ومستوى الفاعلين التربويين، ومستوى علاقة المؤسسة التربوية بالمحيط».

ومن هذا المنطلق، لا يمكن لتقييم الولوج المحدود أن لا يأخذ في الاعتبار تقدير المساواة بين الذكور والإناث

10 . تدل حركية الجهة نحو نفسها على عدد الطلبة الذين بقوا في جهتهم : أصل البكالوريا ومكان مؤسسة التكوين متطابقان.

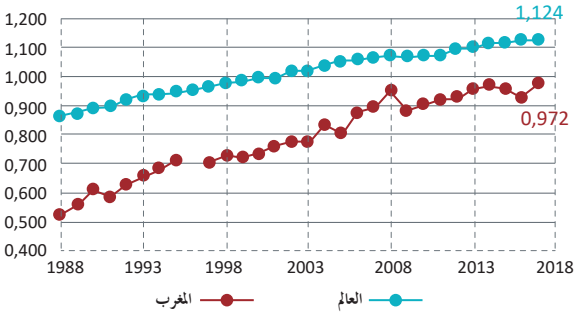
11 . الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **تقييم الكليات متعددة التخصصات: أية سياسة وأي تأثير وأي أفق؟، أكتوبر 2017.**

في ولوج هذا النظام[12]. ولهذا، سيتم في هذا التقييم، تحليل هذه المساواة على ثلاثة مستويات: 1.حوض انتقاء طلبة الولوج المحدود، أي حاملي شهادة البكالوريا، 2. الطلبة الذين يتكونون في المؤسسات ذات الولوج المحدود، و3. المستوى الأخير هو الهيئة البيداغوجية الدائمة في هذا النظام.

- **المناصفة داخل المجتمع الطلابي**

لقد تحسنت المناصفة في التعليم العالي في المغرب باستمرار خلال العقود الأربعة الأخيرة، ليصل مؤشرها سنة[13] 2017 لـ 0.972. لكنه ما يزال دون المتوسط الدولي الذي بلغ 1.124 في السنة نفسها.

الرسم البياني 14. مؤشر المناصفة بالتعليم العالي في المغرب وحول العالم



المصدر: منظمة اليونيسكو والبنك الدولي: نسبة إناث/ذكور من التسجيل بالتعليم العالي

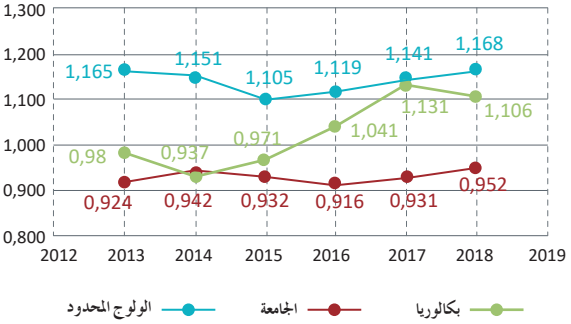
يميل الولوج المحدود، إلى تشجيع المساواة بين الذكور والإناث، ذلك أن مؤشر المناصفة المسجل في هذا النظام سنة 2018 (1,17)، يفوق بشكل واضح المتوسط الوطني، بل المتوسط المسجل على الصعيد الدولي (انظر الرسم البياني 14).

وتبين هذه المعطيات أن المساواة بين الذكور والإناث في ولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود تتحسن بالتدريج. فمنذ سنة 2015، يلاحظ أن منحى تطور مؤشر المناصفة في ولوج هذه المؤسسات، مرتفع لكن يوازي منحى المناصفة في كل النظام الجامعي؛ مما يوحي بأن الولوج المحدود يشكل عاملا معززا للمساواة بين الذكور والإناث في النظام الجامعي برمته.

ويبدو أن التحسن الملحوظ في المناصفة في الولوج المحدود هو استمرار للتحسن الحاصل في النظام التعليمي المدرسي، وخاصة على مستوى الناجحين في شهادة البكالوريا، الذين يشكلون الحوض الذي ينتقى منه مجموع الطلبة الجامعيين.

وزيادة على ذلك، فإن عملية الانتقاء التي تتم عند ولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود تساهم في تحسين مؤشر المناصفة داخل تلك المؤسسات.

الرسم البياني 15. تطور مؤشر المناصفة بين فئات الناجحين في البكالوريا، وطلبة الولوج المحدود وطلبة كل الجامعة



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

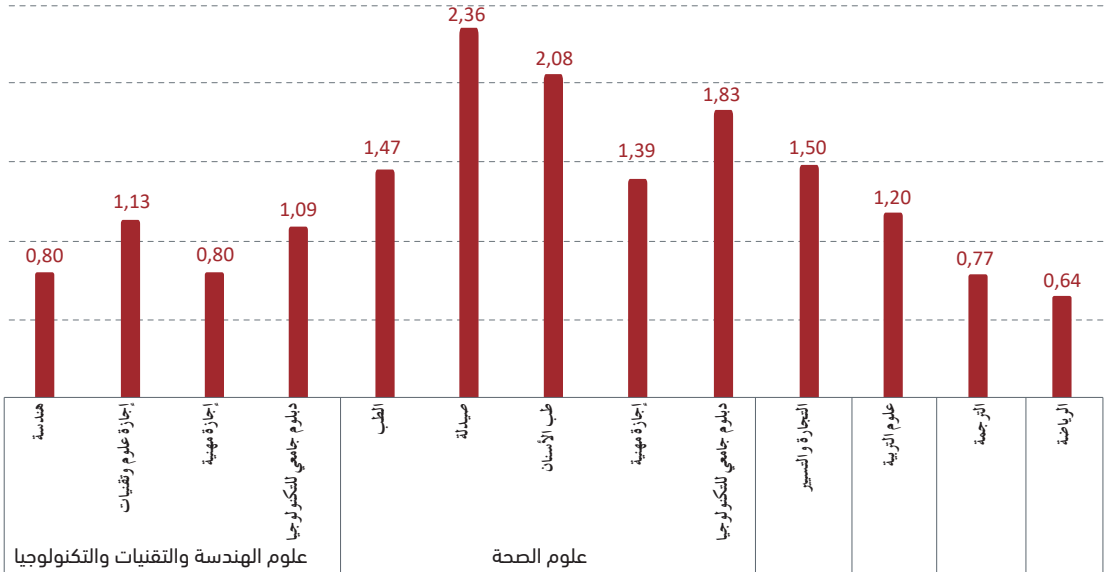
لقد تحسن مؤشر المناصفة في صفوف الحاملين لشهادة البكالوريا. ومنذ سنة 2016، أخذت المساواة تميل لفائدة الإناث الناجحات في البكالوريا، وتجاوزت المناصفة المتكافئة (حيث مؤشر المناصفة يساوي 1).

في سنة 2018، شكلت الإناث المسجلات في مؤسسات الولوج المحدود الأغلبية في علوم الصحة التي تعد المجال الذي يجذب الفتيات أكثر من غيره. ويمثلن 61% من مجموع طلبة الولوج المحدود هذه السنة. وتتساوى نسبة الإناث ونسبة الذكور في مجالات علوم الهندسة، والعلوم والتقنيات، والتكنولوجيا، التي بلغ مؤشر المناصفة فيها 0,99 سنة 2018. ومع ذلك، فإذا جزأنا هذا المجال الكبير إلى مجالات أصغر، فإننا نلاحظ أن المناصفة لم تتحقق بعد في مجالي علوم الهندسة، والإجازة المهنية التي بلغ مؤشر المناصفة فيها حوالي 0,80 سنة 2018 (الرسم البياني 16). وبلغ هذا المؤشر 1,50 في مجال التجارة والتسيير في السنة نفسها.

12 . تم تقدير المساواة بين الجنسين من خلال مؤشر المناصفة الذي يحدد نسبة الإناث بالمقارنة مع الذكور. وعليه فعندما يكون هذا المؤشر أعلى من 1 فذلك يعني حضورا قويا للإناث وإن كانا مساويين لـ 1 فهذا يدل على المساواة بين الجنسين.

13 . معطيات Excel بتاريخ 26 غشت 2019. معالجة وإنجاز الهيئة الوطنية للتقييم.

الرسم البياني 16. توزيع نسب مؤشر المناصفة بين فئة الطلبة حسب مجال التكوين داخل مؤسسات الولوج المحدود، 2018



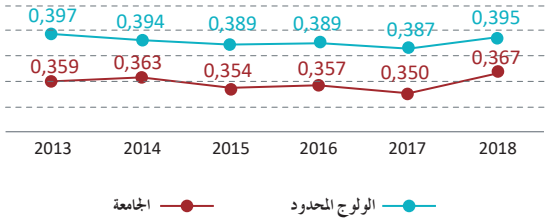
المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

- **المناصفة داخل هيئة الأساتذة الباحثين الدائمين**

إذا كانت المناصفة مثالية في صفوف الطلبة، فإنها على غير ذلك بالنسبة للهيئة الأكاديمية. حيث ما يزال الرجال يهيمنون، من الناحية العددية ضمن هيئة التدريس الدائمة في مؤسسات الولوج المحدود، إذ لم يتجاوز مؤشر المناصفة 0,395 سنة 2018. وهو ما يعني، بعبارة أخرى، أننا نجد مقابل عشرة أساتذة دائمين في هذا النظام، أقل من أربع نساء فقط (3,95). وقد تراجعت هذه النسبة باستمرار منذ سنة 2013، لتعود إلى الارتفاع سنة 2018، حيث بلغت 0,395. ومع مرور الزمن، عزز الولوج المحدود المناصفة الطلابية، بينما تراجعت ضمن الهيئة الأكاديمية، رغم انتعاش ضعيف لهذه الأخيرة خلال سنة 2017 وسنة 2018.

ورغم ضعف المساواة بين الجنسين في الولوج المحدود، فإن هذا الأخير يميل إلى جلب أو استقطاب المزيد من النساء الأستاذات أكثر مما يفعل النظام الجامعي في مجمله، مع مؤشر مناصفة قدره 0,367 سنة 2018. إن الشروط المرتبطة بارتفاع أعداد الطلبة في مكون الولوج المفتوح، وكذا مستلزمات نشاط البحث العلمي فيه، من العوامل التي تثني النساء عن التفكير في مهنة الأستاذ الباحث في ذلك النظام، وتجعلهن يفضلن الولوج المحدود.

الرسم البياني 17. تطور مؤشر المناصفة للهيئة الأكاديمية الدائمة داخل الولوج المحدود وفي الجامعة كلها

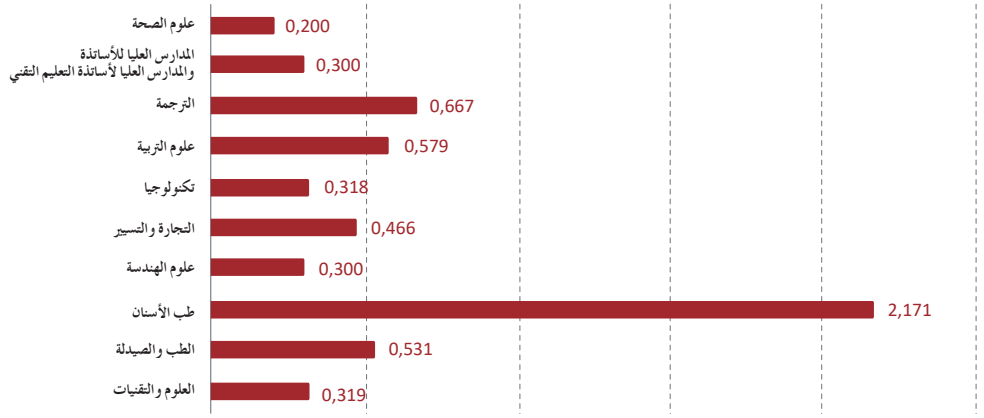


المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

إن توزيع العدد الإجمالي للأساتذة الباحثين الدائمين حسب النوع في مؤسسات الولوج المحدود غير متماثل وفق مجالات التكوين، إذ يلاحظ هيمنة العنصر النسوي في طب الأسنان بمؤشر مناصفة بلغ 2,171 سنة 2018 (الرسم البياني 18). ويلاحظ ضعف تواجد النساء ضمن الهيئة الأكاديمية في مجالات الهندسة، ومجالات التكوين بالمدارس العليا للأساتذة، والمدارس العليا لأساتذة التعليم التقني، والعلوم والتقنيات والتكنولوجيا[14].

14 . يعتبر مجال علوم الصحة حديثا جدا لا يُمكن من القيام بتقدير موضوعي لمؤشر المناصفة.

الرسم البياني 18. توزيع نسب مؤشر المناصفة للهيئة الأكاديمية حسب مجال التكوين داخل مؤسسات الولوج المحدود، 2018



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

4. الولوج المحدود جاذب للطلبة الأجانب

لقد شهدنا إرادة السياسة العمومية في المحافظة على جاذبية المؤسسات ذات الولوج المحدود، وهي جاذبية تقوم على الاستحقاق والتميز. ووفق هذا المنطق، وكيفما كانت مواطن ضعفه، كان يلزم أن يكون الولوج المحدود جاذبا كذلك للطلبة الأجانب، كما للطلبة المغاربة. وبالمقابل، فإن الجاذبية الدولية، وكثافة الطلبة الأجانب في مؤسسة ما، يدلان على جودة تكويناتها وعلى تميز خريجيها. وينبغي أن تعتبر جاذبية الطلبة الأجانب، كذلك، من خلال منظور الحركية الدولية للطلبة التي يتسم بها الفضاء العالمي للتعليم العالي. لقد أصبحت حركية الطلبة والخريجين والكفاءات ظاهرة تمس جميع بلدان العالم، وإن بدرجات متفاوتة. وهي تخص البلدان التي تستقبل الطلبة الأجانب «وتصدر»، في الوقت نفسه، طلبتها.

مؤطر 2. التجربة الكندية في مجال الجاذبية الدولية في التعليم

المثال الذي يجب أن نذكره، دون أن يكون المثال الوحيد، هو مثال كندا مع استراتيجيتها حديثة العهد جدا «المراهنة على النجاح: استراتيجية في مجال التربية الدولية 2019-2024». أهداف هذه الاستراتيجية هي: 1- تشجيع المزيد من الكنديين على اكتساب قدرات جديدة من خلال الدراسات والعمل في الخارج ضمن أسواق رئيسية، وخاصة في آسيا؛ 2- تنويع أصول الطلبة الأجانب الذين يفدون على كندا، وأماكن دراساتهم في هذا البلد، وكذا ميادين ومستويات دراستهم؛ 3- الزيادة في دعم مؤسسات التعليم الكندية لمساعدتها على تنمية خدمات تصديرها، وعلى استكشاف إمكانات جديدة في الخارج.

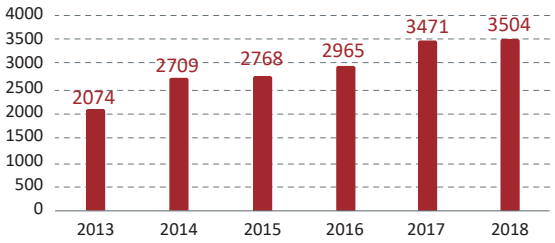
وتستند هذه الاستراتيجية إلى استراتيجية شمولية تروم التنويع التجاري لكندا: «أسواق جديدة وزبناء جدد، ووظائف جديدة». ولإنجاح استراتيجيتها في التربية الدولية، خصصت لها كندا اعتمادا ماليا قدره 147,9 مليون دولار على خمس سنوات في ميزانية 2019، متبوعا بتمويل متكرر قدره 8 ملايين دولار كل سنة[15].

لقد أصبح المغرب وجهة للطلبة الأجانب منذ بضعة عقود. حيث استقبل سنة 2018، بفضل سياسته في التعاون مع مجموعة من البلدان، ما يقارب 11.439 طالبة وطالب أجانب في المؤسسات الجامعية العمومية؛ سجل منهم 3.504 طالبة وطالب في مؤسسات الولوج المحدود، في السنة نفسها. ويمثل عدد الطلبة الأجانب في الولوج المحدود 3,37% من مجموع طلبة هذا النظام سنة 2018، في الوقت الذي لم تتعدَّ تلك النسبة 1,39% في مجموع النظام الجامعي خلال السنة نفسها.

15 . وزارة التربية بكندا (https://www.educanada.ca/media-medias/news-nouvelles/2019/2019-08-23b.aspx?lang=fra) تم التصفح بتاريخ 3 شتنبر 2019.

ولم يتوقف عدد الطلبة الأجانب عن التزايد في مؤسسات الولوج المحدود منذ سنة 2013، حيث انتقل من 2.074 طالبة وطالب في تلك السنة إلى 3.504 طالبة وطالب سنة 2018، أي بزيادة 69% بين السنتين. وقد تزايدت النسبة الإجمالية لهؤلاء الطلبة في الولوج المحدود بشكل مستمر، وتتراوح بين 2,9% وما يقارب 3,4% في نفس الفترة.

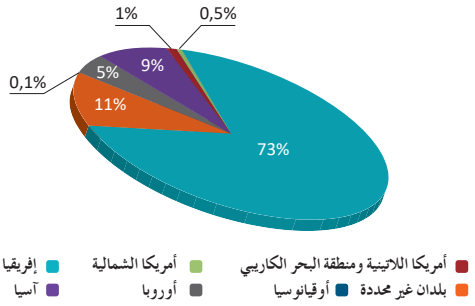
الرسم البياني 19. تطور أعداد الطلبة الأجانب بمؤسسات الولوج المحدود



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

يبين توزيع هؤلاء الطلبة وفق البلد الأصلي تمثيلية كل القارات، مع غلبة الطلبة الأفارقة الذين يمثلون 73% من مجموع الطلبة الأجانب في المغرب، متبوعين بالطلبة الوافدين من القارة الأسيوية[16].

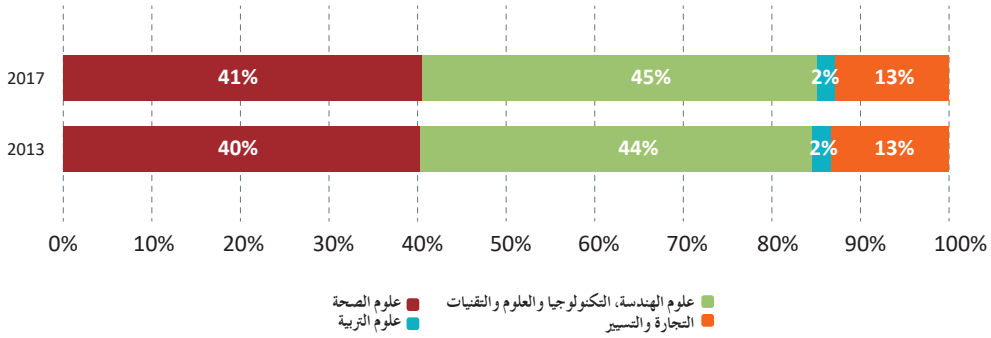
الرسم البياني 20. توزيع الطلبة الأجانب في الولوج المحدود وفق بلدانهم الأصلية (2017)



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ومن ناحية أخرى، تنبغي الإشارة إلى أن بنية أعداد هؤلاء الطلبة الأجانب وفق مجال التكوين لم تتغير كثيرا منذ 2013. فالطلبة الأجانب حاضرون بقوة في مجال علوم الهندسة، والتكنولوجيا، والعلوم والتقنيات، وفي مجال علوم الصحة بنسب 45% و41% على التوالي.

الرسم البياني 21. توزيع الطلبة الأجانب المسجلين في الولوج المحدود الجامعي وفق مجالات التكوين



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ومن ناحية أخرى، يبين توزيع هؤلاء الطلبة سنة 2017 وفق سلك الدراسة أن 84% منهم مسجلون في السلك العادي، و12% في الدكتوراه، و5% فقط يتابعون دراساتهم في سلك الماستر[17].

إن التطور التدريجي لأعداد الطلبة الأجانب الذين يلتحقون بمؤسسات الولوج المحدود، والذي يشجعه كل من عرض التكوين باللغة الأجنبية، وجودة التكوين، ومجانية الدراسات الجامعية، وأحيانا الاستفادة من المنح المغربية، سيتعزز بدون شك في المستقبل.

ومع ذلك، تنبغي الإشارة إلى أن جاذبية الولوج المحدود للطلبة يرجع إلى السياسة العمومية أكثر

16 . لم يتم الأخذ بعين الاعتبار 11% من الطلبة غير محددي الأصل بالمعطيات الإحصائية المفصلة لقطاع التعليم العالي.

17 . معطيات قطاع التعليم العالي لسنة 2018.

مـما يعـود إلى سياسـة الجامعـات نفسـها؛ وذلـك خلافـا للبلـدان الأخـرى، وخاصـة منهـا البلـدان الأوروبيـة[18]، وبلـدان أمريـكا الشـمالية. وبصيغـة قبليـة، لا تتحكـم هـذه الأخـيرة، أي الجامعـات، إلا في إطـار عـدد المقاعـد التـي تحددهـا السياسـة العموميـة لفائـدة الطلبـة الأجانـب في كل مؤسسـة[19]. وبصيغـة بعديـة، تؤثـر السياسـة العموميـة في إعطـاء المنـح الدراسـية كوسـيلة لجـذب الطلبـة الأجانـب مـن خـلال الوكالـة المغربيـة للتعـاون الـدولي.

وأخـيرا، فـإن المشـكل الجوهـري الـذي يعـاني منـه المغرب في جـذب الطلبـة الأجانـب يكمـن في عـدم اعتـماده آليـة الوحـدات القياسـية[20] في نظـام التعليـم العـالي المغـربي، وذلـك رغـم اعتـماده هندسـة الإجازة-ماسـتر-دكتوراه. لقـد كان أحـد الأهـداف الرئيسـية لهـذا النظـام يـوم تبنيـه، هـو اعتـماد المعايـير الأوروبيـة، بتمكـين الطلبـة مـن ترصيـد المجـزوءات، والاسـتفادة مـن فـرص الحركيـة الداخليـة والخارجيـة. ففـي غيـاب هـذه الآليـة المهمـة، سـتكون الحركيـة في اتجـاه المغـرب حتـما محـدودة، لأن الطلبـة في حاجـة إلى الضمانـة والشـفافية الضروريتـين لترصيـد مكتسـباتهم والاعـتراف بهـا.

18 . انظـر مثـلا، بيـان وزراء التعليـم العـالي الأوروبيـين بإيرفـان سـنة 2015: « … internationalisation and mobility as powerful means to enhance mutual understanding and to foster the employability of graduates.». : خـلال 2016-2017 كانـت أغلـب دول أوروبـا تتوفـر عـلى سياسـات تدويليـة للتعليـم العـالي ((European Commission/EACEA/Eurydice, 2018. The European Higher Education Area in 2018: Bologna Process Implementation Report. Luxembourg) مكتـب الاتحـاد الأوروبي.

19 . انظـر قـرارات الوزيـر المكلـف بالتعليـم العـالي والمتعلقـة بمبـاراة ولـوج المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود، توضـح أنـه تضـاف 5% مـن المقاعـد المتاحـة بالسـنة الأولى لفائـدة الطلبـة الأجانـب غـير مقيمـين بالمغـرب والذيـن يسـتجيبون لـشروط الولـوج المحـدود (انظـر كمثـال قـرارات الوزيـر المكلـف بالتعليـم العـالي رقـم 01/487 بتاريـخ 24 مايـو 2019، رقـم 01/00810 بتاريـخ 28 مايـو 2018، رقـم 01/00201 بتاريـخ 30 مايـو 2017، رقـم 04/1297 بتاريـخ 20 مايـو 2016 (كليـات الطـب والصيدلـة وكليـات طـب الأسـنان)، رقـم 01/490 بتاريـخ 24 مايـو 2019، رقـم 4/1294 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00192 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00808 بتاريـخ 28 مايـو 2018 (بالنسـبة للمـدارس الوطنيـة للتجـارة والتسـيير)، رقـم 01/491 بتاريـخ 24 مايـو 2019، رقـم 04/129 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00193 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00809 بتاريـخ 28 مايـو 2018 (بالنسـبة للمـدارس الوطنيـة للعلـوم التطبيقيـة)، رقـم 04/1295 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00194 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00813 بتاريـخ 28 مايـو 2018، رقـم 01/492 بتاريـخ 24 مايـو 2019 (المتعلـق بالمـدارس الوطنيـة العليـا للفنـون والمهـن)، رقـم 04/1299 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00195 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00908 بتاريـخ 8 يونيـو 2018، رقـم 01/590 بتاريـخ 9 يوليـوز 2019 (المتعلـق بكليـات العلـوم والتقنيـات)، رقـم 04/1301 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00196 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00907 بتاريـخ 8 يونيـو 2018 و رقـم 01/589 بتاريـخ 9 يوليـوز 2019 (المتعلـق بالمـدارس العليـا للتكنولوجيـا).

20 . تعتمـد هـذه الآليـة، وهـي قاعـدة أساسـية لنظـام إجازة-ماسـتر-دكتوراه، عـلى منـح سـلك مـا عـددا محـدداً مـن وحـدات القيـاس. كل درس أو وحـدة أو نشـاط يوافـق عـددا مـن وحـدات القيـاس المحـددة سـلفا. وعليـه، يكـوِن الطالـب عُـدة دروسـه أو وحداتـه أو نشـاطاته حتـى يتوصـل إلى عـدد الوحـدات اللازمـة للسـلك.

الفصل الرابع.
تمويل الولوج المحدود

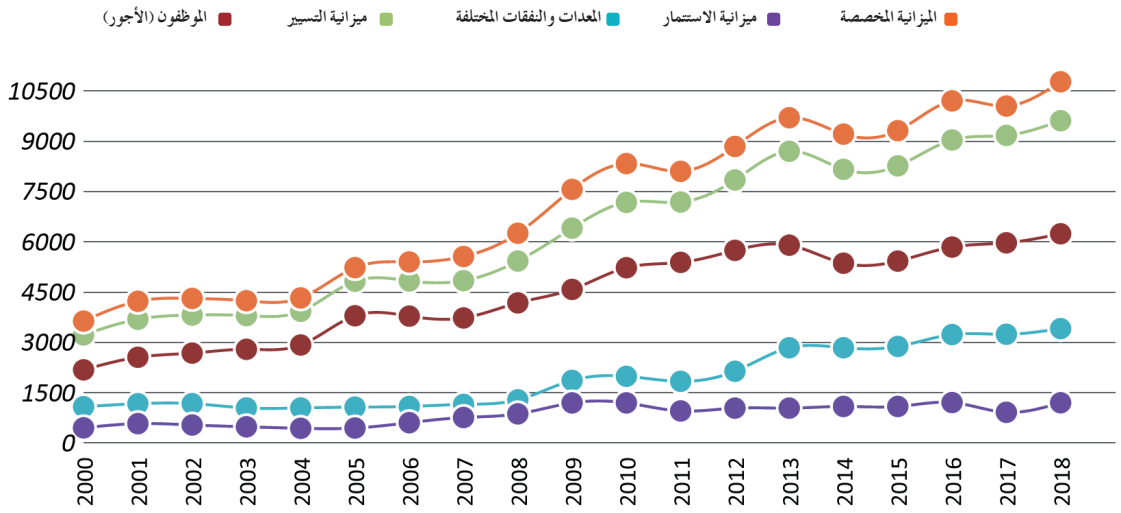
إذا كان الولوج المحدود يتوفر على نقط قوة، ويسعى إلى التميز، فمن المناسب أن ننظر في المجهودات التي تبذلها السلطات العمومية لتمويله في إطار التمويل العام للتعليم العالي.

تبقى الدولة هي الممول الرئيسي للتعليم العالي بكل مكوناته. فقد عرفت الميزانية المرصودة للمؤسسات والجامعات التابعة لقطاع التعليم العالي إجمالا، زيادة مطردة منذ الإصلاح. ومع ذلك، فإذا أخذنا بعين الاعتبار عدد الأساتذة في المؤسسات ذات الولوج المحدود، وراعينا العدد الإجمالي للطلبة الجامعيين، فإننا نجد أن الولوج المحدود يحظى بميزانية أفضل من تلك التي يحظى بها الولوج المفتوح.

1. الميزانية المرصودة للتعليم العالي الجامعي

عرفت الميزانيات المرصودة للتعليم العالي الجامعي، في السنوات الأخيرة، زيادة مطردة منذ إصلاح سنة 2003. فقد انتقلت هذه الميزانية من 3,5 مليار درهم الى 10,7 مليار درهم بين سنتي 2000 و2018.

الرسم البياني 22. تطور الميزانية المرصودة للتعليم العالي الجامعي (بملايين الدراهم الجارية)



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

ويساعد تطور ميزانية التعليم العالي الجامعي على فهم تطور مكوناته الرئيسية، وخاصة من حيث كتلة الأجور، والميزانيات المخصصة للإعانات الاجتماعية المقدمة للطلبة.

كما لم ترتفع كتلة الأجور كثيرا بين سنة 2012 وسنة 2018، إذ انتقلت من 5,7 إلى 6,2 مليار درهم جار. ومع ذلك، فقد عرف المجهود الخاص بمنح الطلبة، والإعانات المقدمة للجامعات ارتفاعا مهما.

الجدول 2. تطور ميزانية التعليم العالي الجامعي-الأقسام الرئيسية

الخانات الرئيسية	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
الأجور	5 705	5 860	5 322	5 385	5 803	5 930	6 200
المنح	718	1 254	1 280	1 328	1 628	1 628	1 628
دعم الأحياء الجامعية	344	389	390	400	400	390	420
دعم المؤسسات الجامعية	777	884	862	862	911	917	1 057
أشكال أخرى من الدعم	129	138	143	128	128	143	140
البحث العلمي (دعم المراكز الوطنية للبحث)	79	79	79	79	80	81	86
الإدارة	52	57	46	44	47	44	42
مجموع ميزانية التسيير	7 804	8 660	8 122	8 225	8 997	9 133	9 573
الميزانية المخصصة للاستثمار	1 000	1 000	800	800	896	876	1 160
ميزانية التعليم العالي الجامعي	8 804	9 660	8 922	9 025	9 893	10 009	10 733

المصدر: معطيات قوانين المالية ووزارة التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي

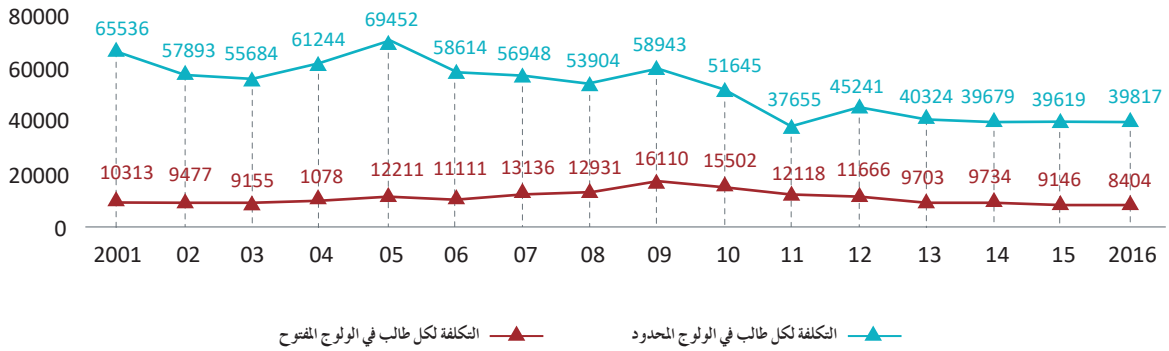
وفعلا، فقد تضاعفت تقريبا الميزانية المخصصة للمنح بين سنة 2012 و2018، حيث انتقلت من 0,72 مليار درهم جاري، إلى أكثر من 1,6 مليار درهم جار؛ وانتقلت الإعانات المخصصة للجامعات من0,78 إلى 1 مليار درهم جار في الفترة نفسها.

2. الفوارق بين تمويل الولوجين المفتوح والمحدود

- **تكلفة الطالب الواحد**

عندما ننظر إلى تطور تكاليف التسيير حسب الطالب الواحد في الولوجين المفتوح والمحدود، فإننا نلاحظ وجود فوارق مهمة بين تمويلهما. ويجب أن نشير، مع ذلك، إلى أن الميزانية المرصودة للتعليم العالي قد عرفت زيادة مطردة منذ اعتماد الإصلاح، ولكن هذه الزيادة كانت ضعيفة في مؤسسات الولوج المفتوح، ولم تكن لتساير الزيادة المرتفعة التي عرفتها أعداد الطلبة في هذه المؤسسات.

الرسم البياني 23. تطور تكلفة التسيير السنوي لكل طالب حسب صنف الولوج (بملايين الدراهم الجارية)



- تعادل تكلفة الطالب الواحد تكلفة التسيير التي تشمل النفقات المنفذة فعلا في نهاية السنة من حيث الأجور، واللوازم المختلفة، والنفقات المتنوعة.
- يقوم تقدير النفقات بالنسبة لكل نوع من الولوج على تقدير كتلة الأجور الخاصة به[1].

المصدر: حسابات الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات القوانين التنظيمية وقوانين المالية

أثرت الزيادة القوية في عدد الطلبة في تكلفة الوحدة الخاصة بالتسيير بالنسبة لكل طالب مسجل في مؤسسات الولوج المفتوح، وهو ما أدى إلى انخفاض متواصل لتكلفة التسيير للطالب الواحد بين سنة 2009 وسنة 2016.

1 . التقديرات لا تشمل ميزانية التسيير.

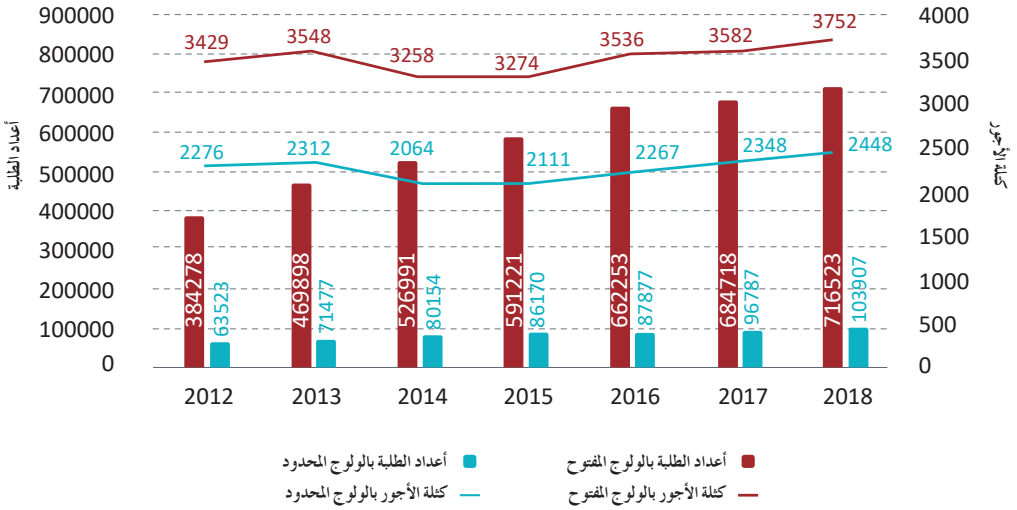
يلاحظ هذا الانخفاض في الولوج المحدود كذلك، حيث بلغت تكلفة التسيير حسب الطالب 39.8 ألف درهم جار سنة 2016. ومقابل ذلك، فإن هذا الانخفاض يبقى أضعف من الانخفاض المسجل في مؤسسات الولوج المفتوح، بالنظر الى أهمية أعداد الطلبة التي تعرفها تلك المؤسسات منذ 2009. وهكذا، لم تتمكن ميزانية التسيير وفق الطالب الواحد في مؤسسات الولوج المحدود من البقاء مرتفعة طيلة تلك السنوات، بل انخفضت، على العكس من ذلك، لفائدة توسيع المؤسسات الذي تطلب الرفع من ميزانية الاستثمار بها.

- **كتل الأجور**

يبين تحليل المعطيات وتقدير كتلة الأجور الإجمالية المخصصة لكل نوع من نوعي الولوج، وجود فوارق مهمة بينهما، بالتناسب مع عدد الطلبة وعدد المدرسين والمدرسات الدائمين في كل واحد منهما.

بالنسبة للسنة الجامعية 2018، وصل عدد الطلبة المسجلين في مؤسسات الولوج المحدود 103.907 طالب وطالبة، لـ 5.467 أستاذ وأستاذة دائمين في تلك المؤسسات، وهذا مقابل كتلة أجور قدرت في حوالي 2.45 مليار درهم جار لسنة 2018.

الرسم البياني 24. أعداد الطلبة وكتلة الأجور المقدرة حسب نوع الولوج (بملايين الدراهم الجارية)



- تعادل كتلة الأجور مجمل الأرصدة المخصصة للموظفين التابعين للتعليم العالي.
- يتم تقدير كتلة الأجور بالنسبة لكل نوع من الولوج انطلاقا من أعداد الأساتذة الدائمين التابعين لمؤسسات كل نوع من الولوج.

المصدر: حسابات الهيئة الوطنية للتقييم انطلاقا من معطيات القوانين التنظيمية وقوانين المالية

ومقابل ذلك، تقدر كتلة الأجور في مؤسسات الولوج المفتوح ب 3.75 ملايير درهم. وهكذا عرف تمويل الولوج المحدود، وخاصة تكلفة الطالب الواحد، انخفاضا منذ سنة 2006، وإن كان ذلك التمويل يفوق بكثير تمويل الولوج المفتوح. وهذا ما يؤثر على معيش الفاعلين، كما يتجلى ذلك في آرائهم حول الولوج المحدود.

الفصل الخامس.
الولوج المحدود: وجهة نظر الفاعلين

تعتبر وجهة نظر الفاعلين أساسية في كل تقييم بغية الوقوف على آرائهم وتقديراتهم للنظام. في هذا السياق اعتمدت مقاربة كيفية لتقييم الولوج المحدود، استنادا على عمل ميداني لجمع آراء الفاعلين في هذا النظام. ويجب أن نوضح في بادئ الأمر، أن الفاعلين الداخليين (المسؤولون، والأساتذة، والطلبة) يعبرون عن آرائهم انطلاقا من معيشهم، ومن تجاربهم فيما يخص عملية الانتقاء، وجودة التكوينات المقدمة للطلبة. وبالفعل، تبين أن المقابلات والمجموعات البؤرية التي أجريت مع هؤلاء الفاعلين جد غنية، ومكنت من فهم كيفي أفضل للولوج المحدود.

1. انتقاء الطلبة ومشتله (خزانه)

يقوم انتقاء الطلبة لولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود على مبادئ الاستحقاق والتميز باعتبارها نقطة الانطلاق لتكوين من شأنه أن يوفر أطرا من مستوى عال للدولة. الملاحظة العامة التي يمكن استخلاصها من المقابلات مع مسؤولي المؤسسات والأساتذة والطلبة هي أن الانتقاء يشكل السبب الأساس للأفضلية التي يحظى بها هذا النوع من التعليم الجامعي، والعامل الذي يميزه عن الولوج المفتوح. فالانتقاء هو وسيلة لاختيار أحسن الطلبة، والمحافظة على مهمة تلك المؤسسات المتمثلة في تكوين أطر بمواصفات متميزة.

زيادة على هذا التقدير الذي يظهر فيه الانتقاء باعتباره العامل الذي تستمد منه مؤسسات الولوج المحدود سمعتها وشهرتها، يلاحظ الفاعلون، من جهة أخرى، ظهور بعض الضعف في نمط الانتقاء خلال السنوات الأخيرة. فهم يرون أن النظام يجد صعوبات في اختيار حاملي شهادة البكالوريا الذين تتوافر فيهم المواصفات الضرورية للالتحاق بهذا النوع من التكوين الخاص بالولوج المحدود، والذي يسعى إلى التميز.

لا يشكل الانتقاء الآلية المنظمة لأعداد الطلبة فقط، وإنما أداة لانتقاء أحسنهم. ولكن الآراء التي عبر عنها الفاعلون من خلال استجوابهم تظهر أن نمط الانتقاء المعمول به حاليا في مؤسسات الولوج المحدود يعاني من بعض النواقص:

مسؤول من الرباط

«بعد 2006، قرر الوزير أن لا يتم الانتقاء إلا على أساس نقط البكالوريا... ونتيجة لذلك، لاحظنا أن أحسن الطلبة كانوا أقل استعدادا لمتابعة المسار الدراسي».

أستاذ من الدار البيضاء

... «يجب أن يتحسن نظام الانتقاء وأن يشمل، مثلا، معاملات لموادنا الأساسية كالرياضيات والفيزياء».

أستاذ من مراكش

«يتم الانتقاء دون مقابلة شفوية، وهذا يطرح مشكلا كبيرا للحكم على قدرات الطالب في التواصل»

ورغم كون الانتقاء الأولي شفافا، ويتم وفق معايير محددة بدقة، ومعلنا مسبقا للعموم، فإن نمط الانتقاء القائم على نقط البكالوريا وحدها يبدو غير ملائم في رأي العديد من المسؤولين والأساتذة. إن أسباب عدم رضى المستجوبين المشترك عن هذه العملية متعددة، غير أنها تركز على حجة انخفاض جودة «المشتل»[1] نفسه، أي حاملي شهادة البكالوريا. فالمؤسسات تنتقي طلبتها مما يوفر هذا المشتل، وهم مرتبون وفق النقط المحصل عليها في البكالوريا. لكن البكالوريا، كما عبر عن ذلك بعض الأساتذة، تعاني من تضخم في النقط[2]. ولفهم الأهمية التي

1 . تم استعمال مصطلح «مشتل» بطريقة مجازية للإشارة إلى الحاصلين على البكالوريا، كما تداوله بكثرة مستجوبونا.

2 . إن التضخم العام لنقاط البكالوريا لا يعتبر مشكلا في حد ذاته، غير أنه يعمق الفوارق في النقاط بين القطاعين العمومي والخصوصي وأيضا في كل ولوج على حدة لأنه، على سبيل المثال، يتم احتساب 25% من النقاط المحصل عليها في الامتحان الجهوي من السنة الأولى بكالوريا والتي تكون بطبيعتها متفاوتة.

يعطيها الفاعلون لنقط البكالوريا، تجب الإشارة إلى أن هذه الشهادة أساسية، ليس بالنسبة للمؤسسات التي تختار طلبتها مباشرة ابتداء من البكالوريا فقط، وإنما، أيضا، بالنسبة لتلك التي تستقبل المترشحين المنتقين ابتداء من السنتين الثالثة والرابعة.

أستاذ من الدار البيضاء

فعلا، كنا نجد أنفسنا مع أحسن الطلبة. كان ذلك جيدا، ولكن الآن أجد نفسي مع أحسن المتوافر في المغرب.

إذا وجب علينا أن نقارن أنفسنا مع منظومات أخرى، ومع الأنظمة التربوية في بلدان أخرى، فإننا سنلاحظ مشاكل جدية. إذن الأعطاب التي نعيشها داخل التعليم العالي، تعود إلى كون البكالوريا لم تعد لها تلك القيمة، وتلك المصداقية. عندما نجد أنفسنا أمام طلاب حصلوا على 19 و20 نقطة في الفلسفة، وعلى 18 و19 نقطة في الاقتصاد العام، وفي مواد إنشائية، إلخ... فهذا بكل بساطة، غير مقبول. إذن، نعاني على مستوى التعليم العالي من المُدخل الذي لم يصل المستوى المرغوب فيه لكي يقوم بعمل جيد.

طلبة من الرباط

« ... ثم، بالرجوع إلى النقط، تمنح المدارس الخاصة نقطا جد مرتفعة، ويمكن لطلبتها أن يتقدموا إلى أية مؤسسة عليا. إذن، النقطة لا تعكس المستوى».

نعم إن النقطة تتغير حسب المؤسسات. فالمدارس الخصوصية تعطي نقطا أفضل في البكالوريا من المدارس العمومية.

كيفما كانت صلاحية هذه التقديرات وصحتها، فإنها تعكس بعض عدم الرضى عن مستوى الطلبة الذين تستقبلهم مؤسسات الولوج المحدود بعد الانتقاء على أساس نقط البكالوريا. ومع ذلك، لا يمكن أن نخفي انخفاض المستوى المطلوب الذي أثبتته دراسات أخرى أنجزت على مستوى التعليم المدرسي.

وبالفعل، فقد سبق للبرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA أن سجل هذا الانخفاض في مستوى كفايات تلامذة الجذع المشترك، وبين أن نتائج هؤلاء التلامذة تبقى ضعيفة، ولا تضمن التمكن من المكتسبات المسبقة الضرورية لنجاحهم في تكوينهم[3].

إن نتائج تلامذة الجذع المشترك الذي يشكل سنة إعداد للبكالوريا، هي دون ما هو مطلوب بالنسبة للبرنامج المنصوص عليه. ورغم كون الولوج المحدود يختار أحسن الطلبة، فإنه يختارهم ضمن المشتل الذي يقدمه النظام المدرسي بوصفهم أحسن حاملي شهادة البكالوريا.

وتجدر الإشارة، كذلك، إلى أن جزءا لا يستهان به من أحسن حاملي شهادة البكالوريا يلتحقون بالأقسام التحضيرية. وفي نهاية هذا التكوين، يفضل أغلبية هؤلاء الطلبة الالتحاق بالمدارس الأجنبية؛ مما يحرم مؤسسات الولوج المحدود، ومؤسسات التكوين العليا المغربية منهم، وبالتالي من العناصر التي تعزز التميز. هذا ونسمع كثيرا أن هؤلاء الطلبة يتفوقون في مدارس المهندسين الفرنسية على سبيل الإشارة مثلا.

تطرح إشكالية مستوى الحاملين للبكالوريا التي أثارها الفاعلون الداخليون في الولوج المحدود مسألة معرفة ما إذا كان مستوى المؤسسة هو الذي يحدد مستوى الطلبة أو العكس.

صحيح أننا نجد أنفسنا، مرة أخرى، أمام ضرورة القيام بقراءة لنظام التعليم المغربي ومشاكله. ومن ناحية أخرى، إذا كان صحيحا أن دراستنا لا تستهدف سوى حالة الولوج المحدود في الجامعة، فإننا لا نستطيع أن نقصي من تحليلنا تأثير التعليم الثانوي التأهيلي. إن حجة انخفاض جودة المشتل، وكذلك النقطة التي أثارها الفاعلون، والمتعلقة بكون الولوج يتوقف، إحصائيا، على نقط البكالوريا، تحيلنا إلى مشاكل تتطلب حلولا واقعية.

ومن ناحية أخرى إن مباريات ولوج مؤسسات الولوج المحدود، تختبر المترشحين في المعارف المكتسبة خلال سلك البكالوريا، وهو ما يحول دون أخذ الحاجات الخاصة التي يتطلبها التكوين المستقبلي بعين الاعتبار. وبالفعل، تشدد المقابلات مع المسؤولين والأساتذة، وكذلك المجموعات البؤرية مع الطلبة، على أن المباريات تقوم حصريا على المواد النظرية والعلمية، وليس على اللغات، والتواصل، والتطوير الذاتي؛ وهو ما يحول دون انتقاء طلبة بالمواصفات

3 . الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التقرير التحليلي حول البرنامج الوطني لتقييم مكتسبات تلامذة الجذع المشترك PNEA 2016، فبراير 2017.**

الملائمة للتكوين. وزيادة على ذلك، إن أداة الانتقاء هذه، القائمة على النقط وحدها، تحدد توزيع المترشحين على مؤسسات التعليم العالي ذات الولوج المحدود على الصعيد الوطني. ونتيجة لذلك، يمكن للمترشح الناجح أن يجد نفسه مقبولا في مؤسسة لا تستجيب بالضرورة لرغبته أو لمشروعه المهني.

ليس من السهل معالجة مسألة إيجاد معيار آخر للانتقاء غير معيار النقطة والميزة المحصل عليهما في البكالوريا. إن أخذ القدرات اللغوية بعين الاعتبار في الانتقاء، يمكن أن يؤدي، عن غير قصد، إلى إقصاء المترشحين الذين ينحدرون من الأوساط المتواضعة، والذين لا يتوفرون، دائما، على المستوى المطلوب في اللغة الفرنسية، وهي لغة التكوين في المؤسسات ذات الولوج المحدود.

يجب إعادة النظر في شروط الاختبار لولوج الجامعة، وخصوصا تلك المتعلقة بالانتقاء بالولوج المحدود، وفق مقاربة تأخذ بعين الاعتبار غاية الجامعة، ومبادئ العدالة والإنصاف الاجتماعيين. وهذا يدعو إلى التفكير في آليات المواكبة المبكرة للتلاميذ قبل وصولهم لمرحلة الجامعة. والهدف هو: 1) تنوير التلامذة مبكرا بخصوص اختيار مشروع التكوين الذي يريدونه؛ 2) توجيه وإعادة توجيه التلامذة أثناء مسارهم الدراسي لتفادي الفشل والرسوب، وعدم الاهتمام بالتكوين؛ 3) وأخيرا، معالجة نواقص التلميذ الناتجة عن عوامل خارجية، وغير متأصلة فيه. وتوجد، بخصوص هذا الموضوع، ممارسات دولية جيدة، تروم تعويض الانتقاء عند دخول التعليم الجامعي، لخلق حلقة إيجابية للنجاح، ولتجاوز تأثير الرأسمال الثقافي[4] للمترشح في مساره الجامعي.

2. الانتقاء وإشكالية اللغة

المشكل الأساس الذي يعيق الانتقاء هو التمكن من لغة التدريس والتواصل من قبل الطلبة، وإن كان ذلك على مستويات مختلفة حسب المؤسسات. ولما كانت عملية الانتقاء لا تقوم بأي تمييز بين المترشحين على مستوى التمكن من اللغة والتواصل، فإن الإشكالية اللغوية تطرح نفسها بحدة، وفق ما جاء في تقديرات الفاعلين.

مسؤول من الرباط

«حتى وإن كان الذين ينجحون (في المدرسة) ممتازين في المعارف المدرسية والعلمية، فإن جزءا منهم ضعيف في اللغة، ويعبرون بشكل سيء جدا باللغة الفرنسية».

أستاذ من الرباط

«مستوى التلاميذ متفاوت جدا. هذا فظيع. نجد مشاكل البنية الذهنية، واللغة، والسلوك والمعارف الأساسية».

مسؤول من الدار البيضاء

«لكن الشفوي ضروري، لأننا بالشفوي، نعرف الشخص أكثر مما نعرفه بالكتابي... التقينا طلبة ممتازين، ولكن لهم مشكلة كبيرة في التواصل، وفي اللغة. إذن، الشفوي هو الوسيلة لكي نستطيع التعرف على الأشخاص الذين لا يستطيعون الاستجابة للطلب ... الشفوي لازم ولا غنى عنه».

طالب من الدار البيضاء

« نحن غير متخصصين، ولكننا لا نتوفر على التكوين للاندماج بشكل جيد في سوق الشغل، لا نعرف كيف نبيع أنفسنا بسبب ضعفنا في التواصل وفي التنمية الذاتية».

تُجمع المقابلات على هذه المعاينة. وهي تؤيد نتائج البرنامج الوطني لتقييم المكتسبات PNEA 2016 الذي يبين النقص اللغوي الواضح الذي يعاني منه تلامذة الجذع المشترك للبكالوريا (جميع التخصصات مجتمعة). وهذا النقص، الملاحظ منذ الجذع المشترك، يتبع الطلبة إلى التعليم العالي، وذلك حتى في تكوينات الولوج المحدود.

يركز المسؤولون والأساتذة والطلبة على مسألة إلغاء المقابلات الشفوية في مباريات ولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود، ويعتبرون تلك المقابلات ضرورية بالنسبة لمباراة تريد تقييم شباب من المفروض فيهم أن يتابعوا مسلكا دراسيا يعتبر فيه التمكن من التواصل، وليس فقط من اللغة، أساسيا. إن الاستغناء عن المقابلة الشفوية لا يمكن من الفرز بين المترشحين على أساس كفاياتهم التواصلية ومعارفهم العملية ومهاراتهم الحياتية.

4 . Cf. Bourdieu : 1979, 1980a, 1980b,1987, 1989, 1996, 2000

ومـع ذلـك، لا يجـب أن تكـون المقابلـة، أو الاختبـار الشـفوي، في أي حـال مـن الأحـوال، وبـأي شـكل مـن الأشـكال، ذريعـة للإقصـاء والتمييـز بـين المترشـحين، وذلـك وفقـا لـروح الرؤيـة الاسـتراتيجية التـي تقـوم عـلى: -1 العدالـة والإنصـاف وتكافؤ الفـرص[5] ؛ -2 الجـودة للجميع؛ و -3 الارتقـاء بالفـرد والمجتمـع. يجـب، إذن، عـلى مباريات ولـوج المؤسسـات المسـماة ذات الولـوج المحـدود، كيفـما كانـت طرائقهـا وإجراءاتهـا، أن تضمـن مبـدأ الإنصـاف وتكافـؤ الفـرص لحامـلي شـهادة البكالوريـا. لـذا يتعـين أن يكـون تقييـم الكفايـات اللغويـة والسـلوكية والتواصليـة، وحتـى تقييـم الكفايـات الأخـرى الخاصـة الضروريـة لبعـض التكوينـات، مرفقـا بآليـات لضـمان الموضوعيـة، والحيـاد، وعـدم تحيـز لجـان المباريـات.

حـري بالذكـر أن اقـتراح المقابلـة، أو الاختبـار الشـفوي، يخـص ولـوج السـنة الأولى مـن التكويـن، لأن معظـم الطلبـة المعنيـين بهـذا التقييـم هـم طلبـة السـنة الأولى (انظـر الجـدول 3). وثانيـا لأن بوسـع مؤسسـات الولـوج المحـدود، باسـتثناء المـدارس العليـا للتكنولوجيـا وكليـات العلـوم والتقنيـات التـي تنتقـي طلبتهـا بنـاء عـلى دراسـة الملفـات فقـط؛ بوسـع تلـك المؤسسـات أن تنظـم مباريـات الولـوج ابتـداء مـن السـنة الثانيـة أو الرابعـة التـي يخضـع ولوجهـما لترتيبـات خاصـة، تحددهـا المؤسسـات المعنيـة[6]. وأخـيرا، يمكـن لـكل المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود أن تنظـم مقابلاتهـا أو اختباراتهـا الشـفوية لولـوج الإعـداد لشـهادات الإجـازة المهنيـة، والماسـتر المتخصـص، والدكتـوراه.

الجدول 3. توزيع المقاعد المفتوحة لمباريات ولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود مثال سنة 2019-2020[7].

	المدارس الوطنية للعلوم التطبيقية	المدارس الوطنية العليا للفنون والمهن	المدارس الوطنية للتجارة والتسيير	المجموع	النسبة
عدد المقاعد في السنة الأولى	3370	720	3790	7880	**80,3%**
عدد المقاعد في السنتين الثالثة والرابعة	690	100	1140	1930	**19,7%**
المجموع	4060	820	4930	9810	**100,0%**

ومـما يزيـد مـن حـدة المشـكلة اللغويـة التـي يواجههـا الطلبـة الجـدد، كـون مؤسسـات الولـوج المحـدود لا تتوفـر عـلى أي جهـاز خـاص لمرافقتهـم، ومسـاعدتهم عـلى الرفـع مـن مسـتواهم اللغـوي.

إن ارتفـاع عـدد الطلبـة يجعـل تعليـم اللغـات أمـرا صعبا للغايـة. وتبـين المجموعـات البؤريـة أن الطلبـة يحاولـون، في غيـاب إجـراءات مرافقـة خاصـة توفرهـا المؤسسـة، التكيـف وحـل المشـكلة بوسـائلهم الخاصـة، كالتسـجيل في المـدارس الخصوصيـة مـن أجـل تحسـين مسـتواهم اللغـوي، أو البحـث عـن شـهادات المـدارس التـي تـدرس اللغـات، إلـخ. واضـح، إذن، أن الطلبـة الذيـن ينحـدرون مـن أسر ميسـورة هـم أوفـر حظـا أن يوفـروا لأنفسـهم طرقـا موازيـة لتـدارك ضعفهـم في اللغـات، واكتسـاب الكفايـات اللغويـة التـي تسـتلزمها متابعـة الدراسـة بنجـاح في مؤسسـات الولـوج المحـدود.

5 . الرافعة 5، ب تنص على أن التعليم العالي:

17. مـن أجـل الإعـمال الناجـع لهـذا التوجـه الاسـتراتيجي، في ارتبـاط بضـمان الإنصـاف وتكافـؤ الفـرص أمـام الطالبـات والطلبـة في ولـوج الجامعـة ومتابعـة مسـارهم التكوينـي بمؤسسـاتها، يتعـين، في المديـين القريـب والمتوسـط، مواصلـة تحقيـق مـا يـلي:

- .....

- ابتـكار أسـاليب جديـدة للانتقـاء لولـوج مؤسسـات التعليـم العـالي ذات الاسـتقطاب المحـدود، في مراعاة لمبـادئ الإنصاف والشـفافية والاسـتحقاق، مـع توسـيع الطاقـة الاسـتيعابية لهـذه المؤسسـات في اسـتحضار للقطاعـات وللمهـن التـي تعـرف فيهـا بلادنـا حاجـة ملحة؛

6 . انظـر قـرارات الوزيـر المكلـف بالتعليـم العـالي رقـم 01/487 بتاريـخ 24 مايـو 2019، رقـم 01/00810 بتاريـخ 28 مايـو 2018، رقـم 01/00201 بتاريـخ 30 مايـو 2017، رقـم 04/1297 بتاريـخ 20 مايـو 2016 (كليـات الطـب والصيدلـة وكليـات طـب الأسـنان)، رقـم 01/490 بتاريـخ 24 مايـو 2019، رقـم 4/1294 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00192 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00808 بتاريـخ 28 مايـو 2018 (بالنسـبة للمـدارس العليـا للتجـارة والتدبـير)، رقـم 01/491 بتاريـخ 24 مايـو 2019، رقـم 04/129 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00193 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00809 بتاريـخ 28 مايـو 2018 (بالنسـبة للمـدارس الوطنيـة للعلـوم التطبيقيـة)، رقـم 04/1295 بتاريـخ 20 مايـو 2016، رقـم 01/00194 بتاريـخ 29 مايـو 2017، رقـم 01/00813 بتاريـخ 28 مايـو 2018، رقـم 492/01 بتاريـخ 24 مايـو 2019 (المتعلـق بالمـدارس الوطنيـة العليـا للفنـون والمهن).

7 . نفس المرجع.

3. عرض التكوين وجودته

إن عـرض التكويـن الـذي تقدمـه كل مؤسسـة هـو ورقتهـا الأساسـية للتموقـع في سـوق جـد تنافسـية وجذابـة للمسـتجدات مـن حيـث التخصصـات التقنيـة، وقـدرات التنميـة الذاتيـة لـدى الطلبـة. لهـذا، يجـب تزويـد الخريجيـن بالكفايـات والمزايـا التـي تجعـل منهـم رأس مـال بـشري بالنسـبة لبلدهـم وأسرهـم ولهـم أيضـا، وتكسـبهم القـدرة عـلى مواجهـة الحيـاة العمليـة.

إن خريجـي الولـوج المحـدود هـم نتائـج عمليتـين مختلفتـين: عمليـة الانتقـاء وعمليـة التكويـن[8]. إذا كانت عمليـة الانتقـاء مهمـة، فـإن فحـص عمليـة التكويـن الداخليـة، حاسـمة لفهـم كيـف يتـم تحويـل الطلبـة إلى حامـلي شـهادات أكفـاء.

- **جودة التكوين من منظور الطلبة:**

عمومـا، في كل المجموعـات البؤريـة يعـبر الطلبـة، كيفـما كانـت مؤسسـاتهم، عـن رضاهـم عـن التكويـن الـذي يتلقونـه. فباسـتثناء بعـض الحـالات، يـرى معظمهـم أن أسـاتذتهم جيـدون.

لكـن عـددا مـن نقـط الضعـف وجوانـب النقـص تظهـر بمجـرد مـا نتعـرض لمختلـف جوانـب التكويـن.

فانطلاقـا مـن تنظيـم الأنشـطة البيداغوجيـة كالـدروس، والامتحانـات، والأشـغال التطبيقيـة، يشـتكي الطلبـة مـن عـبء العمـل الـذي يثقـل كواهلهـم. وتشـمل انتقاداتهـم الـدروس التـي تـدوم سـاعتين متواصلتـين، وإلزاميـة حضـور كل الـدروس في القسـم. ويقولـون، بشـكل خـاص، إن هـذا الحضـور الإلزامـي لا يـترك لهـم مـا يكفـي مـن الوقـت ليخصصـوه للأنشـطة الموازيـة التـي يعتبرونهـا أساسـية في إطـار مسـار دراسي يسـعى إلى تكويـن خريـج كامـل وكـفء.

طلبة من الرباط

«تدبـير الوقـت بالنسـبة لغـير المقيمـين، صعـب جـدا في الحقيقـة، ثـم إن الـدروس تـدوم سـاعتين، ويجـب تخفيضهـا إلى سـاعة ونصـف»

«في أغلبيـة أيـام الأسـبوع، نـدرس 8 سـاعات في اليـوم، زيـادة عـلى الأنشـطة الموازيـة، إضافـة إلى عـدم وجـود المطعـم. تصـوروا؟»

طالب من الدار البيضاء

« لدينـا اسـتعمال زمـن مملـوء جـدا، يجـب تخفيفـه، وإيجـاد حيـز أكـبر للأنشـطة الموازيـة».

لكـن، ليـس الوقـت المخصـص للتكويـن هـو وحـده الـذي يشـكل موضـوع انتقـاد عنـد الطلبـة. إن تنظيـم الأنشـطة البيداغوجيـة بكاملـه هـو الـذي يضعونـه، في أغلـب الأحيـان، موضـع تسـاؤل. يشـير الطلبـة بأصابـع الاتهـام إلى برمجـة الأسـابيع المحصـورة مـن أجـل اجتيـاز الامتحانـات التـي تتبـع فـترة الـدروس مبـاشرة، وبـدون أي فـترة للراحـة. ومـن ناحيـة أخـرى، يـرى الطلبـة أن التنظيـم الأسـبوعي للأشـغال التطبيقيـة مكثـف جـدا، ويشـتكون مـن العـروض التـي يطلـب منهـم إعدادهـا والتـي تبرمـج بـدون أي تنسـيق بـين الأسـاتذة. وبشـكل عـام، يعتـبرون أن غيـاب التنسـيق والتبـادل والتواصـل بـين الأسـاتذة والإدارة يثقـل اسـتعمالاتهم الزمنيـة أكـثر، وبـدون فائـدة.

كـما أثـيرت مشـكلة أخـرى تنظيميـة، تتعلـق بتشـكيلة الأقسـام التـي يعتبرهـا الطلبـة أنفسـهم غـير متجانسـة جـدا. ففـي مسـارات المهندسـين، مثـلا، يمكـن أن نجـد في نفـس المسـار حامـلي شـهادة الدبلـوم الجامعـي التقنـي، والمجازيـن، وطلبـة الأقسـام التحضيريـة، علـما بـأن المكتسـبات الأوليـة لهـؤلاء وأولئـك مختلفـة تمامـا. ويقـول بعـض الطلبـة إنهـم متـضررون مـن جـراء هـذا الوضـع عـلى أكـثر مـن صعيـد. وأمـام عـدم التجانـس هـذا، يقـدم الأسـاتذة تعليـما مشـتركا قـد يلائـم البعـض، ولكنـه لا يلائـم البعـض الآخـر.

8 . في هـذا التقريـر، لم تؤخـذ بعـين الاعتبـار الخصائـص الاجتماعيـة للطلبـة بالولـوج المحـدود. غـير أنـه مـن الواضـح أن الوسـط الاجتماعـي الـذي ينحـدر منـه الطلبـة هـو عامـل أسـاسي لتحليـل وفهـم مسـاراتهم الدراسـية، وبالتـالي مسـارهم المهنـي: إن النظـام المـدرسي ليـس لوحـده المسـؤول عـن التموضـع السوسـيو مهنـي لمسـتقبل الطلبـة. وعليـه فـإن الهـدف مـن هـذه الدراسـة هـو التركيـز عـلى الخصائـص الخاصـة بمؤسسـات الولـوج المحـدود وتسـليط الضـوء عـلى مسـألة مهمـة، ألا وهـي كيفيـة التعـرف عـلى المسـار المهنـي: عمليـة التكويـن كـما يسـميها بورديـو.

طلبة من مراكش

«كثيرا ما يحدث أن الإدارة تعلن مواعيد الامتحانات وتغيرها بعد ذلك دون إخبار الطلبة بأسباب ذلك. التنظيم سيئ. لا نتوفر على أسبوع للتحضير، وأحيانا، لا يعلن عن المراقبة إلا 24 ساعة قبل موعدها».

«بالنسبة للتقييمات، لا يتم إخبارنا منذ بداية السنة بفترات الامتحانات والمراقبات. وكثيرا ما تبرمج الامتحانات والدروس في نفس الوقت».

«ثم الجانب الآخر الأكثر خطورة هو غياب التنسيق بين الأساتذة. يجب عليهم أن يعرفوا، مثلا، الأوقات التي يكلف بها الأساتذة الآخرون الطلبة بالعروض: يمكن أن نجد أنفسنا مع ثلاثة أو أربعة عروض في نفس اليوم. يجب على الأساتذة أن يتواصلوا فيما بينهم لتنظيم الواجبات، والمراقبات والعروض، إلخ».

طالبان من الدار البيضاء

«الأقسام غير متجانسة جدا: الأقسام التحضيرية، الدبلوم الجامعي التقني ... نصل (إلى المؤسسة) بتكوينات ومكتسبات قبلية مختلفة. وهذا صعب بالنسبة للبعض كما للبعض الآخر».

طالب من الدار البيضاء

«نقطة ضعف: كل ما هو تسيير، وتواصل، ليس على ما يرام. يجب على المهندس أن يكون مسيرا، لكن المؤسسة تعاني نقصا في هذا الجانب».

- **التكوين يحيد عن «التقني» نحو «النظري»**

الخصوصية الأساسية لمؤسسات الولوج المحدود هي أنها تقوم على النموذج المهني داخل الجامعة العلمية والأكاديمية. غير أن نجاح هذه الخصوصية، يتوقف على المزج المناسب بين «التقني» و «المهني» من جهة، وبين العلمي والنظري، من جهة ثانية. لكن المقابلات والمجموعات البؤرية تبين أن الدروس تميل، أكثر فأكثر، نحو التكوينات الأساسية والنظرية. وبالفعل، إن التكوينات الملقنة تعتبر نظرية جدا، كما تعتبر محتويات بعض المواد التقنية، وبعض الدروس متجاوزة بدرجة كبيرة بالنسبة لتطور تلك المواد نفسها، وبالنسبة لطلب السوق.

طلبة من مراكش

«نعتقد أن الدروس غير كافية تماما، لأننا نُدرّس النظرية أكثر من الممارسة المهنية».

«يتطلب سوق الشغل الممارسة وليس النظري فحسب».

«بسبب الأجهزة المتقادمة، وقلة التجهيزات، لا ننجز، أحيانا، إلا الأشغال التطبيقية، نظريا. عرض التكوين نظري أكثر من كونه عمليا».

بالنسبة للمواد غير التقنية، يعترف الطلبة بوجودها، ولكنها تلقن على شكل محاضرات، وهو أمر لا يفيدهم كثيرا. لذلك يصرحون بأنهم يتغيبون كثيرا عن هذه الدروس.

يضع أغلبية الفاعلين، وخاصة في مدارس المهندسين ومدارس التجارة والتسيير، التكوين الذي يتلقاه الطلبة في الأقسام التحضيرية، والذي يغلب عليه الطابع النظري، موضع تساؤل، ويعتبرون أنه لا يتماشى والمستلزمات التقنية والمتخصصة في هذه المؤسسات.

طالب من الدار البيضاء

«الخلل، ربما هو أن المواد المدرسة في الأقسام التحضيرية هي مواد عامة، وغير نافعة بما فيه الكفاية في مسار تكوين المهندس».

مسؤول من الرباط

«بالنسبة لمحتوى المدارس التحضيرية، يجب إحداث مسالك أخرى غير مسالك الرياضيات المتخصصة، والرياضيات-فيزياء. إذن يجب توفير مسالك للتكوين للمدارس المتخصصة».

مسؤول من الدار البيضاء

«الأقسام التحضيرية لا تقدم سوى تكوين نظري».

يمكن تفسير هذا الوضع بالنقص الحاصل في الوسائل التقنية، والبنية التحتية والتجهيزات العلمية، والتكنولوجية العملية. ويفسر أيضا، جزئيا، بطرق ومقاربات التدريس.

- **صعوبة الحصول على التداريب**

تمثل التداريب، من وجهة نظر الطلبة، نقطة ضعف كبيرة في مسار التكوين. ويعود ذلك إلى صعوبة الحصول على تلك التداريب، وخاصة منها

تداريب السنة الأولى، بالمقارنة مع التداريب الخاصة لإنجاز مشاريع نهاية الدراسات. والسبب في ذلك، هو أنه ليس لدى طلبة السنة الأولى ما يفيدون به المقاولات، بينما يستطيع الطلبة الذين يوجدون في نهاية مسارهم الدراسي إنجاز مشاريع يمكن أن تهم وتفيد الفاعلين الاقتصاديين.

طلبة من الدار البيضاء

« يجب التمييز بين التدريب ومشروع نهاية الدراسات أو التشغيل. بشكل مفارق، يعتبر الحصول على عمل أسهل من الحصول على تدريب، لأن المتدرب يشكل، أثناء تدريبه عبءاً على المقاولة».

«العدو اللدود هو التداريب، من الصعب الحصول عليها بينما يمكن للمدرسة وجمعية الخريجين أن تساعد في ذلك».

«الظفر بالوظيفة الأولى أصعب من الترقية ومن الانتقال من منصب لآخر. وعندما يستعد الطالب بشكل جيد لسوق الشغل بواسطة التداريب ومشروع نهاية الدراسات، فإنه سيجد عملا بسهولة ...إذن، الأهم هو التدريب».

طالب من الرباط

«نجد دائما مشاكل، خاصة في تداريب السنة الأولى، لأن المقاولات لا يهمها الأمر».

طالب من مراكش

«نجد صعوبات كبيرة في العثور على التداريب، ولا نتوفر على أي دعم من قبل المؤسسة».

يقدر طلبة آخرون المساعدة التي يقدمها لهم الأساتذة في البحث عن التداريب والحصول عليها في المقاولات. وصرح آخرون أنهم حصلوا على تداريب بفضل الشبكات العائلية والأصدقاء والمعارف.

طالب من مراكش

«بالنسبة لمسلك الهندسة المعلوماتية، توجد 6 إلى 7 فرص للتداريب. ليس الأمر كذلك بالنسبة للمسالك الأخرى، كالهندسة الصناعية. ومن ناحية أخرى، يوجد أساتذة يساعدوننا لإيجاد تداريب حتى في الخارج، وخاصة بالنسبة للهندسة المعلوماتية والكهربائية».

طالب من الدار البيضاء

« من الصعب أن تقوم بتدريب في المغرب. يجب أن تتوفر على معارف عائلية، أو على أصدقاء (من خريجي المدرسة)، إلخ.»

هذه الصعوبة في العثور على تداريب، يجدها طلبة كليات الطب والصيدلة، وطب الأسنان، كذلك، وإن كان ذلك بشكل مغاير. فزيادة على البنية التحتية الخاصة بتلك الكليات، يحتاج الطلبة إلى بنية طبية خارجية، كالمراكز الطبية الجامعية التي لا غنى عنها للتكوين في الطب، وخاصة بالنسبة للتداريب التي تبدأ منذ السلك الثاني للتكوين[9].

- **جودة التكوين حسب المسؤولين والمدرسين: صعوبة استهداف التميز.**

عبر المسؤولون والمدرسون عن نفس الرضى المشوب بالحذر، وعن نفس الانتقادات التي جاءت على ألسنة الطلبة بخصوص التكوين. غير أنهم أثاروا قضايا أخرى، كقضية التكوين المستمر، التي لا تهم سوى المسؤولين والمدرسين.

يرى المسؤولون بهذه المؤسسات أن جودة التكوين المقدم في مؤسساتهم مرضية؛ بسبب غنى العرض الذي تنوع بفضل اعتماد نظام الإجازة- ماستر- دكتوراه.

مسؤول من مراكش

«مكن إدخال نظام إجازة-ماستر-دكتوراه، المؤسسة من توسيع عرض التكوين، وتنويعه. لكن في البداية، كنا ضد هذا النظام، لأننا اعتقدنا أنه سيجعلنا نشبه كلية تقليدية للعلوم».

ومع ذلك، فلمجموعة من الأسباب التي قدمها المسؤولون والأساتذة، فإن التكوين المقدم لا يعتبر ممتازا دائما. وأول تلك الأسباب، حسب المسؤولين والأساتذة دائما، هو تزايد أعداد الطلبة الذي فرضته السياسة العمومية دون توفير الوسائل المالية والموارد البشرية الضرورية. إن لضعف الموارد البشرية من حيث العدد والجودة نتائج فورية ومباشرة على جودة التكوين المعروض.

9 . تدريب رعاية طبية، تدريب في السيميولوجيا، تدريب علاجات التمريض، تدريب داخلي، تدريب خارجي .. الخ

مسؤول من مراكش

«... الميزانية التي تخصصها الجامعة للمدرسة هزيلة جدا بالمقارنة مع ما تطمح إليه المدرسة من تطوير عرض واسع جدا للتكوين، يوائم طلبات الأوساط المهنية التي تتطور باستمرار».

مسؤول من مراكش

«إن التزايد السريع لأعداد الطلبة قد أربك المدرسة، خاصة فيما يتعلق بتأطير التداريب والأشغال التطبيقية».

إن الموارد البشرية، التي كانت تشكل في وقت سابق الرأس مال المميز للولوج المحدود، قد أصبحت اليوم أحد معوقاته الأساسية. ذلك أن تلاقي شيخوخة هيئة التدريس وإحالتها بأعداد وافرة على التقاعد، وشح المناصب المالية لتوظيف مدرسين جدد، قد أسفر عن مورد بشري تتراجع فيه المواصفات والكفايات والمعارف الضرورية المطلوبة لرفع تحدي مسار تكويني له مميزات خاصة. وقد دفع هذا التلاقي الولوج المحدود إلى مواجهة الصعوبة المتزايدة في تحقيق هدفه المنشود، ألا وهو إنتاج التميز بالتميز.

مسؤولون من الرباط

«مع الأسف، ليس كل أساتذتنا مؤهلين للتعليم. يمكن أن يكونوا باحثين ممتازين، ولكنهم ليسوا بالضرورة أساتذة جيدين. يجب أن يتلقى الأساتذة، كما في البلدان الأجنبية، تكوينا بيداغوجيا».

«لدينا عدد كبير من الأساتذة قريبين جدا من سن التقاعد، والمشكلة هي الأساتذة الشباب. فالخلف ليس جيدا. لا يوجد تكوين بيداغوجي، أو سيكوبيداغوجي، لا شيء. يدخلون الأقسام ويدرسون بدون أدنى تكوين لهذه المهمة. الطلبة يشعرون بذلك أيضا».

مسؤول من مراكش

«عموما تتكون هذه المسالك من مواد تدرس منذ 25 سنة. مثلا، ندرس التسويق بنفس الطريقة منذ عدة سنوات، والنتيجة هي أننا ابتعدنا عما يجري في المقاولة. لا ندرس هنا التسويق الرقمي، وهو مطلوب من قبل المقاولات. يمكن أن نقول نفس الشيء بالنسبة للميدان البنكي والتأمينات. تستمر المؤسسة في التكوين في هذه الميادين بطريقة كلاسيكية (تقليدية) دون أن تأخذ بعين الاعتبار التطورات التي تعرفها ممارسات المقاولة».

أستاذ من الدار البيضاء

«نحاول أن نعطي الانطباع بأننا نعمل بتشاور مع المقاولات، ولكن في الواقع، لا أعتقد ذلك. ...أنا أرى أن برامج التكوين بشكل خاص والحاجات يجب أن تتحدد مع ومن قبل الاتحاد العام لمقاولات المغرب».

لقد تم التشديد على العلاقة مع عالم الشغل لتفسير تقادم محتويات المواد والتخصصات المقترحة. أو بشكل أدق، غياب العلاقة يعني أن الصناعيون، وباقي المشغلين، والفاعلون الاقتصاديون لا يشاركون إلا نادرا في تصور الدروس، ووضع مسالك التكوين.

تعاني كليات العلوم والتقنيات أكثر من غيرها من جودة التكوين وسمعته. فقد لاحظ مسؤولو هذه الكليات الذين تم استجوابهم، تراجع التكوين التقني والعلمي في هذه المؤسسات. ففي وقت سابق، كانت هذه المؤسسات تتميز كثيرا عن مؤسسات الولوج المفتوح ككليات العلوم مثلا.

مسؤول من الدار البيضاء

«إلى حد ذلك الوقت، كان عرض التكوين في كليات العلوم والتقنيات يتميز كثيرا عن عرض التكوين في المؤسسات ذات الولوج المفتوح، ككليات العلوم مثلا. كان لدينا الكثير من الإجازات التقنية التي تتميز، بالمقارنة مع التكوينات الأساسية في مؤسسات الولوج المفتوح. ولكن، إذا استمررنا في عمل الأشياء بنفس الطريقة، وإذا لم نستجب بسرعة كبيرة للمشاكل البيداغوجية المترتبة عن تزايد أعداد الطلبة، فإننا سنصبح متجاوزين بسرعة».

من جهة مدارس المهندسين، يقترح العديد من المسؤولين العودة إلى الأقسام التحضيرية المندمجة في المؤسسات التي لا تتوفر على تلك الأقسام، لأنه من الصعب جدا تكوين المهندس في سنتين ونصف، في الوقت الذي يستغرق المسلك، مبدئيا، ثلاث سنوات. ذلك أن الطلبة يقضون الأسدوس الثاني من السنة الأخيرة في التدريب لإعداد مشروع نهاية الدراسة.

مدة التكوين في سلك الهندسة قصيرة جدا، إذن. وإذا كان هذا صحيحا في المطلق، فإنه يصح أكثر إذا أخذنا في الاعتبار مستوى المترشحين الذين يلجون مدارس المهندسين. يستحيل على هذه المدارس أن تتدارك في سنتين ونصف أوجه النقص والقصور التي راكمها هؤلاء المترشحون خلال مسيرتهم المدرسية بالإعدادي وبالثانوي.

ورغم كون الفاعلين يعتبرون أن الولوج المحدود يتمتع بسمعة أفضل، فإن شهاداتهم حول جودة التكوين به، تعبر عن بعض أوجه القصور الناتجة عن نمط التنظيم التي تعرقل وتقلل اتجاه هذا النظام ليرقى أكثر إلى نظام تميز.

4. اعتماد المسالك

انطلاقا من المقابلات مع الفاعلين في الولوج المحدود، ظهرت بإلحاح إشكالية الإجراءات المتعلقة بتصور ووضع المسالك، وبمسطرة اعتمادها، وبعملية إرسائها.

يتفق جميع المسؤولين والأساتذة في وصفهم للمراحل المختلفة التي يمر بها وضع المسالك واعتمادها، وهي كالتالي: يقترح أستاذ-باحث مشروع مسلك، ويمكن أن يفعل ذلك بمفرده أو مع مجموعة من الأساتذة. وبحكم هذه المبادرة، يعين ذلك الأستاذ حاملا لمشروع المسلك، ليصير بعد ذلك، إذا قبل هذا الأخير واعتمد، مسؤولا عنه. ثم يناقش هذا المشروع داخل اللجنة البيداغوجية للمؤسسة. يمكن أن تكون هناك ملاحظات، وتعليقات، وطلبات لمراجعة هذا الجانب أو ذاك من المشروع. ثم تعطي هذه اللجنة موافقتها أو عدم موافقتها ليسير المشروع في مجراه. وإذا حصلت الموافقة عليه، يعرض المشروع على مجلس المؤسسة الذي يوافق، بدوره، ليمر المشروع إلى مجلس الجامعة. وفي حال موافقة هذا الأخير، يحال المشروع، أخيرا، إلى اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي. وبعد تحريات هذه اللجنة، يعرض المشروع على الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي، ليفحصه خبراؤها. وبعد ذلك، وفي ضوء ملاحظات هؤلاء الخبراء، تدخل اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي في تشاور مع الجامعة (أو المؤسسة)، قصد مراجعة المشروع، وتكييفه مع طلبات الخبراء وملاحظاتهم وانتقاداتهم. وهكذا إلى أن يتخذ القرار النهائي، الذي يمكن أن يكون، بطبيعة الحال، إيجابيا أو سلبيا.

وتطرح تساؤلات عدة حول المعايير التي تعتمدها اللجنة البيداغوجية ومجلس المؤسسة في الموافقة على مشروع المسلك، وهي الموافقة التي تمكنه من الوصول إلى مجلس الجامعة، ثم إلى اللجنة الوطنية لتنسيق التعليم العالي. وكثيرا ما ينتقد أيضا المسار الذي يمر عبره مشروع المسلك قصد اعتماده، بسبب الضعف الذي يعاني منه، أحيانا، على مستوى التصور، والهندسة البيداغوجية للمسلك، أولا، ثم من حيث جودة الخبرات الخارجية التي تقيمها والتي يضعها العديد من الأساتذة موضع تساؤل.

وبالفعل، فإن التوجهات لإحداث مسالك غير محددة بوضوح، وغير معلن عنها، وفق سياسة الجامعة في مجال التكوين. ينتقد بعض الفاعلين عملية تصور المشروع نفسها، وهي عملية تقوم بالأساس على حسن إرادة حامل المشروع الذي يكون، في غالب الأحيان، أستاذا، وأحيانا، مجموعة محدودة من الأساتذة، ولا تدخل في إطار سياسة واستراتيجية على مستوى الجامعة.

مسؤول من الرباط

«المشكلة هي أن الخبراء لا يكونون دائما أكفاء للحكم على المسلك»

مسؤولون من الدار البيضاء

«هل تعلم كيف تتم عملية وضع عرض للتكوين؟ تتم بطريقة معكوسة. فعوض الانطلاق من استراتيجية التكوين بالجامعة وحاجيات المقاولات، نجدها على عكس ذلك تنطلق من اقتراحات الأساتذة والشعب ... فعندما نريد وضع مسلك، يجب أن ننطلق من أولويات الجامعة والوزارة، ومن حاجات المقاولات وكل هذا أمر لا يحدث.».

«هناك مجلس المؤسسة الذي يجب عليه أن يصادق على مشروع المسلك. ويصادق عليه وفق ثلاثة معايير على الأقل: 90% من الموارد البشرية .... الموارد المادية، ثم الاستجابة لحاجات سوق الشغل. غير أنه من الصعب الاستجابة لهذا المعيار الأخير، لأنه لا يوجد مرصد وطني يزودك بالمعلومات الضرورية. إذن، نبحث عن المعلومة يمينا وشمالا، ولكن هذا يطرح إشكالا».

أستاذ من الدار البيضاء

« بعد أربع أو خمس سنوات، سنعيد التفكير في التكوين. إذن، أعتقد أننا نبقى ضحايا بطء الإجراءات الإدارية. يجب أن تتوفر المدارس على مزيد من الاستقلالية، وعلى مزيد من الحرية. يجب أن نمد لها اليد، وأن نعطيها إمكانية التشاور مع أرباب العمل. ويجب أن نعطيها إمكانية إعادة التفكير في التكوين كلما دعت الحاجة إلى ذلك».

إن تكويـن الأسـاتذة في الهندسـة البيداغوجيـة التـي تمكن مـن تصـور المسـالك غائـب في أغلـب الأحيـان. وقـد صرح جميـع الفاعلـين، مسـؤولين وأسـاتذة، أن أغلبيـة الأسـاتذة لا يتوفـرون عـلى أي تكويـن في هـذا الجانـب. إن تصـور المسـالك لا يتـم إلا عـلى أسـاس كفايـات بعـض الأسـاتذة ومعرفتهـم للـمادة، وعـلى أسـاس أمثلـة مـن التكوينـات الوطنيـة والدوليـة، وبالاسـتفادة مـن المسـالك التـي وضعتهـا جامعـات مغربيـة أخـرى، وأحيانـا أجنبيـة.

كـما ينتقـد المسـؤولون والأسـاتذة، كذلـك، عمليـة التقييـم نفسـها مـن أجـل اعتـماد المسـالك. ذلـك أن هـذا الاعتـماد يتوقـف كثـيرا عـلى الشـكل، وعـلى المحتويـات البيداغوجيـة، والجوانـب الكميـة، كعـدد المـوارد، والقاعـات، والتجهيـزات، إلـخ. والحـال، حسـب المسـؤولين والأسـاتذة، أن الخـبراء الذيـن يقيمـون المسـالك مـن أجـل اعتمادهـا يجـب أن يكونـوا، كذلـك، متخصصـين في الهندسـة البيداغوجيـة، وأكفـاء في التقديـر الكيفـي للمسـالك، وفي التوجـه الاسـتشرافي للتكويـن.

5. زيادة الأعداد في مقابل امتياز العدد المحدود

يـرى المسـؤولون والأسـاتذة في المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود أن التزايـد المسـتمر لعـدد الطلبـة خـلال السـنوات الأخـيرة في هـذه المؤسسـات قـد سـاهم في تدهـور شروط تعلـم الطلبـة وعيشـهم فيهـا. ومـما يتخوفـون منـه، أن تمتـد ظاهـرة الاكتظـاظ التـي تميـز الولـوج المفتـوح إلى المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود. ويرتبـط هـذا التخـوف، حسـب الفاعلـين، بتوجـه الـوزارة الوصيـة نحـو الزيـادة، كل سـنة، في عـدد المقاعـد المفتوحـة في مباريـات ولـوج هـذه المؤسسـات.

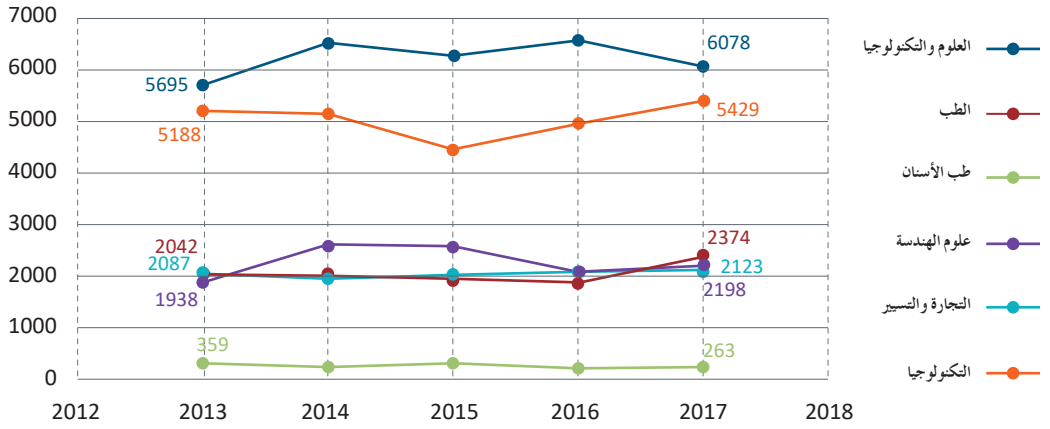
مـن الواضـح أن فاعـلي الولـوج المحـدود يطمحـون إلى المحافظـة عـلى العـدد المحـدود للطلبـة في هـذه المؤسسـات، باعتبارهـا الـشرط المنطقـي للجـودة والتميـز والتفـوق. ولكـن السياسـة العموميـة يحركهـا هاجـس الزيـادة في الأعـداد، والاسـتغلال الأمثـل للمـوارد قصـد تزويـد الاقتصـاد والإدارة بمـا يكفـي مـن الكفـاءات التقنيـة والمهنيـة. ومـن ثمـة ضرورة التوفيـق والمعادلـة بـين هذيـن المنطقـين.

بطبيعـة الحـال، التزايـد في عـدد الطلبـة الـذي يخشـاه الولـوج المحـدود لا يحيـل إلى درجـة الاكتظـاظ التـي يعرفهـا الولـوج المفتـوح. فالفـوارق بـين النظامـين، مـن هـذه الناحيـة، شاسـعة جـدا. حيـث بلغـت نسـبة اسـتعمال الطاقـة الاسـتيعابية حـوالي 207% سـنة 2018 في مؤسسـات الولـوج المفتـوح، مقابـل معـدل 63% في المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود.

ولا تؤيـد المعطيـات تخـوف الفاعلـين هـذا، إذ تبـين أن نسـبة تزايـد تدفقـات الوافديـن الجـدد (المسـجلين الجـدد) عـلى هذه المؤسسـات تبقـى معتدلـة ومتواضعة. وبالفعـل، فـإن نسـبة الزيـادة السـنوية المتوسـطة للمسـجلين الجـدد في المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود هـي 1.6% بـين سـنة 2013 وسـنة 2017[10] (الجـدول 4 والرسـم البيـاني 25). والنسـب المرتفعـة نسـبيا هـي تلـك التـي لوحظـت في ميادين الطـب (3,8%) وعلـوم الهندسـة (3,2%). أمـا كليـات العلـوم والتقنيـات والمـدارس العليـا للتكنولوجيـا، فقـد كانـت زيـادة تدفقـات الوافديـن الجـدد عـلى هـذه المؤسسـات عـلى التـوالي، (1,6%) و (1,1%). بينـما بقـي التدفـق لولـوج ميـدان التجـارة والتسـيير مسـتقرا عمليـا (0,4%). وقـد سـجل ميـدان طـب الأسـنان بعـض التراجـع (-7,5%).

10 . بغـرض التحليـل، تـم الاحتفـاظ بسـنة 2017 (بـدل 2018). حيـث إن سـنة 2017 هـي سـنة نهايـة تتبـع أفـواج الطلبـة بالولـوج المحـدود (الفصـل 6) لأجـل المقارنـة.

الرسم البياني 25. تطور تدفقات الولوج (المسجلين الجدد) على المستوى الوطني بمؤسسات الولوج المحدود حسب المجالات الدراسية بين سنتي 2013 و 2017[11].



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

لقد تمت المقارنة بين نسب الزيادة هذه في التدفقات عند الدخول، ونسب الهدر التي تم ربطها بتدفقات الخروج، أي المغادرة أثناء التكوين، وذلك بغض النظر عن الأسباب أو الدوافع التي كانت وراء تلك المغادرات أو الانقطاعات عن الدراسة. وستعطي هذه المقارنة فكرة عن مستوى تغطية الزيادة الحاصلة في التدفقات عند الدخول من قبل والتدفقات عند الخروج، المسماة الهدر[12]. وبعبارة أخرى، درجة تعويض المغادرين بالفائض المسجل في الوافدين، أو التدفق الصافي.

تعطي نتائج العينة التجريبية التي أجريت في الجامعات الثلاث نسب الهدر في مجالي علوم الهندسة والتجارة والتسيير معا (الفصل 6). ونفترض، في هذا الجزء، أن نسب الهدر في الجامعات الثلاث مماثلة للمعدل على الصعيد الوطني (وبالتالي، قابلة للتعميم بالنظر إلى السياق والشروط المشتركة بين الجامعات المغربية).

يبرز الجدول أسفله التعويض الكلي لتزايد تدفق الوافدين من قبل وتدفق الخارجين، في الجامعات الثلاث وعلى الصعيد الوطني، وذلك في ضوء الفرضية أعلاه. وأكثر من ذلك، يوفر هذا التعويض هامشا مريحا لتدبير التزايد الممكن في عدد المسجلين الجدد.

الجدول 4. نسب زيادة تدفقات الولوج ما بين سنة 2012-2013 وسنة 2016-2017، ونسب الهدر (تدفقات المغادرة) بمؤسسات الولوج المحدود: ميداني علوم الهندسة والتجارة والتسيير

المجال	تدفق الخروج (الهدر) بالولوج المحدود للجامعات الثلاث	نسبة زيادة تدفق الدخول بالولوج المحدود بالجامعات الثلاث	نسبة زيادة تدفق الدخول للولوج المحدود في كل الجامعات
علوم الهندسة	3,8%	-3,4%	3,2%
التجارة والتسيير	5,1%	-2,0%	0,4%
المجموع	4,5%	-2,7%	1,6%

تعتبر النسبة الخاصة بالفوج تحت الدراسة هنا مماثلة لنسبة الزيادة السنوية المتوسطة خلال أربع سنوات (الرسم البياني 25).

المصدر: المعطيات الخام لقطاع التعليم العالي بالنسبة للمسجلين الجدد، والمعطيات الخام (APOGEE) بالنسبة للعملية التجريبية (جامعات الحسن الثاني الدار البيضاء، وعبد المالك السعدي بتطوان، وابن طفيل بالقنيطرة). معالجة وإنجاز الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي.

وبهذا يكون التخوف من تزايد أعداد الطلبة الذي عبر عنه الفاعلون غير مؤكد من قبل المعطيات. وبالفعل، فإن ما يغذي هذا التخوف لدى المسؤولين والأساتذة من تزايد أعداد الطلبة في مؤسسات الولوج

11 . للتذكير، ينحصر التحليل في سنة 2017 تماشيا مع تحليل تتبع أفواج الولوج المحدود (الفصل 6).

12 . سنعتبر هنا أن التزايد هو السبب في اختلال تيار الوافدين، ففي الحالة العادية يتوافق تيار الوافدين (المسجلين الجدد) مع تيار المغادرين (الخريجين).

المحـدود، ليـس هـو الزيـادة الفعليـة في تلـك الأعـداد، وإنمـا رغبتهـم في الحصـول عـلى المزيـد مـن الوسـائل، والاحتفـاظ بعـدد محـدود مـن الطلبـة، والمحافظـة عـلى امتيـاز الاشـتغال في ظـروف مواتيـة. وترافـق هـذه الرغبـة، بالـضرورة، إرادة التميـز عـن الولـوج المفتـوح بالمحافظـة عـلى الحواجـز البنيويـة القائمـة بـين النظامـين. ويمكـن لهـذه الحواجـز أن تكـون سـورا منيعـا بينهـما. اللهـم إلا إذا عملـت السـلطات العموميـة عـلى دعـم الولـوج المفتـوح، وأعـادت النظـر في الولـوج المحـدود في إطـار نظـام تعليـم عـال منسـجم وذي جـودة.

6. الولوج المحدود والتحول الرقمي

بسـبب خاصيـة الولـوج المحـدود بوصفـه نظـام التميـز والتفـوق والابتـكار، مـن الـضروري التسـاؤل حـول دوره في تنميـة الرقميـات، والتمكـن منهـا، واسـتعمالها داخـل مؤسسـاته، ونـشره للابتـكار داخـل الجامعـة، وفي المجتمـع. وهكـذا، فبالرجـوع إلى الاتجاهـات العالميـة الكـبرى في التعليـم العـالي، وإلى خطـاب الفاعلـين في هـذا التعليـم، مـن المناسـب أن ننظـر في وضعيـة اسـتعمال الرقميـات في المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود، إن عـلى الصعيـد البيداغوجـي، أو عـلى مسـتوى الإدارة والتسـيير والتواصـل.

فحسـب وجهـة نظـر الفاعلـين، لا تسـاهم الرقميـات كثـيرا في الولـوج المحـدود في التحـول الرقمـي للتسـيير، ولا في البيداغوجيـا والتواصـل، ولا في إشـعاع أغلبيـة المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود. وعـلى الرغـم مـن كـون بعـض هـذه المؤسسـات تتوفـر عـلى تطبيـق رقمـي تسـتخدمه في التسـيير، إلا أنهـا، وعـلى غـرار المؤسسـات ذات الولـوج المفتـوح، تقـف مـترددة أمـام تملـك نظـام إعلامـي موثـوق ومسـتدام، وأدوات رقميـة.

وكـما يشـهد عـلى ذلـك الطلبـة، فـإن الأسـاتذة، كـما المؤسسـات، لم يلجـوا بعـد «عـصر الرقميـات» : فهنـاك نقـص في الـدروس عـبر الإنترنيـت، وفي الإعـلان عـن اسـتعمالات الزمـن، وغيـاب المكتبـات الافتراضيـة؛ كـما لا تتوفـر المؤسسـات عـلى مواقـع للإنترنيـت غنيـة وفعالـة.

طالب من الدار البيضاء

«نقطـة ضعـف: النظـام المعلومـاتي لا يشـتغل جيـدا بينـما في الخـارج، نسـتطيع أن نجـد النقـط، والـدروس وكل شيء عـلى الإنترنيـت. وهـو أمـر غـير متوافـر بالمغـرب»

طالب من الرباط

« ... فيـما يخـص موقـع إنترنيـت المدرسـة. فهـو مؤسـف بالنسـبة لمدرسـة للمهندسـين. كان مـن الممكـن أن يسـاعدنا في حياتنـا الطلابيـة»

تشـير المقابـلات والمجموعـات البؤريـة مـع الفاعلـين الداخليـين، أي المسـؤولين والأسـاتذة الباحثـين والطلبـة، إلى أن عمليـة تعميـم الرقميـات، مـع بعـض الاسـتثناءات، لم تنخـرط بشـكل كامـل في التحـول الكبـير عـلى مسـتوى تدبـير التمـدرس، وتسـيير المؤسسـات، والبيداغوجيـا.

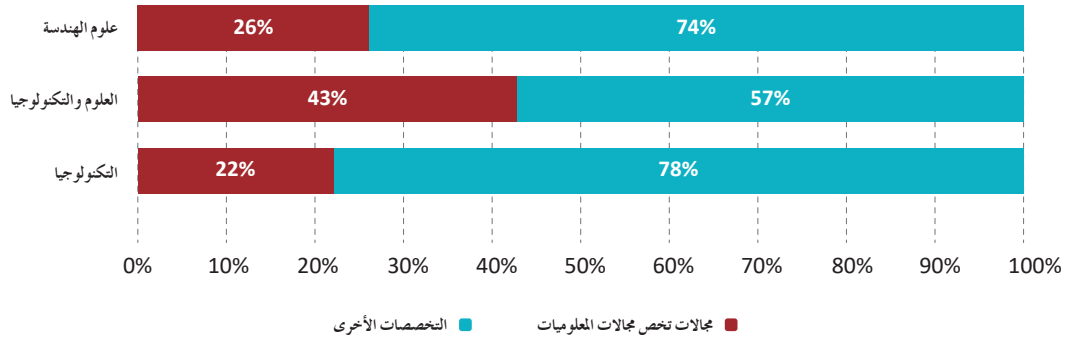
ويبـدو، حسـب الفاعلـين، أن المؤسسـات ذات الولـوج المحـدود لا تشـكل بعـد مرجعـا في مجـال الابتـكار الرقمـي ذي الآثـار الإيجابيـة عـلى كل نظـام التعليـم العـالي، وأنهـا لا تعمـل عـلى تصـور الحلـول الرقميـة، وتزويـد كل الجامعـة بهـا. ومـع ذلـك، فـإن جميـع مؤسسـات الهندسـة، والعلـوم والتقنيـات، والتكنولوجيـا تعـرض مسـالك للتكويـن في المعلوميـات، والاتصـالات وشـبكات الأنترنيـت، إلـخ.

وعـلى العمـوم، فتلـك النسـبة مـن هيئـة التدريـس، أي مجموعـة الأسـاتذة الباحثـين النشـيطين والملتزمـين، هـي التـي تقـوم بوضـع المشـاريع الرقميـة داخـل الجامعـة وإنجازهـا. وتشـكل هـذه الهيئـة موطـن قـوة، ورأس مـال أسـاسي لإحـداث منعطـف الثـورة الرقميـة في التعليـم العـالي، وفي البـلاد. لكـن غيـاب الحوافـز لتلـك الهيئـة، وغيـاب مشـاريع ممولـة مـن قبـل الدولـة ومشـاريع تجمـع الكفـاءات وتوحدهـا، مـن العوامـل التـي تحـول دون تحقيـق قفـزة نوعيـة لإرسـاء الرقميـات في التدبـير الداخـلي للمؤسسـات، وفي البيداغوجيـا والبحـث العلمي.

يسـاهم الولـوج المحـدود في التكويـن في ميـدان التكنولوجيـا المعلوماتيـة مـن خـلال التكويـن في المسـالك المعلوماتيـة. وبنـاء عـلى الإحصائيـات الجامعيـة، يبـين تحليـل التخصصـات المقدمـة للمسـجلين سـنة 2017 في السـلك العـادي للولـوج المحـدود، والتـي تغطـي قطـاع

المعلوميات (المواصلات السلكية واللاسلكية، والشبكات المعلوماتية، إلخ) الخاصة بعلوم الهندسة، والعلوم والتقنيات، والتكنولوجيا، أن هؤلاء الطلبة يمثلون على التوالي 26% و43% و22% من مجموع الطلبة المسجلين في كل ميدان من هذه الميادين. ويتضح أن عدد المسجلين في مجالات العلوم والتقنيات من هذا القطاع المعلوماتي يمثلون أهم نسبة بالمقارنة مع ميادين الدراسة الأخرى بما يقارب 32% من مجموع الطلبة المسجلين.

الرسم البياني 26. نسب أعداد الطلبة المسجلين بالسلك العادي بالمؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود والتي تخص مجالات علوم الهندسة والعلوم والتقنيات والتكنولوجيا 2017.



المصدر: قطاع التعليم العالي. معالجة الهيئة الوطنية للتقييم

من الملاحظ أنه إذا كان الولوج المحدود ينوع المسالك في ميدان تكنولوجيات الإعلام والمعلوميات، وخاصة في المعلوميات، فإنه يبقى أن تلك المبادرات لا تؤطرها سياسة تهدف إلى تنمية الرقميات، وهي السياسة التي ستعطي دفعة للجامعة حتى تكون رائدة في هذا المجال.

يجب التأكيد على أن الخريجين من مؤسسات الولوج المحدود هم الذين سيتعين عليهم تنمية الرقميات داخل المقاولات وفي الجامعات، وفي البلاد؛ وإعطاء قفزة نوعية لها، وأن المقاولات الأجنبية ترغب في هؤلاء الخريجين، وتمنح لهم مناصب في سوق عالمية تتميز بالحركية الدولية للكفاءات. وأمام هذه الظاهرة التي لا رجعة فيها، والتي تجذب أحسن الخريجين، وأكثرهم موهبة على حد سواء، يجب العمل في المستقبل العاجل، على توسيع وعاء التكوينات، وعدد الخريجين في تلك التخصصات المتقدمة لإنجاز تحول رقمي في المقاولة والجامعة وفي كل المجتمع المغربي.

الفصل السادس.
المردودية الداخلية: نقطة قوة

تدعو مساءلة تموقع الولوج المحدود داخل نظام التعليم العالي إلى تقييم مردوديته الداخلية والخارجية. ويمكن هذا التقييم من تقدير قدرة هذا النظام على حمل الطلبة على النجاح، والحصول على شهاداتهم بدون هدر. أما التقييم الخارجي، فإنه لا يمكن من تقدير اندماج خريجي هذا النظام في سوق الشغل فحسب، وإنما أيضا، قدرته على أن يكون حاملا للابتكار داخل الجامعة والتعليم العالي من جهة، وفي المجتمع من جهة ثانية.

1. أداء التعليم العالي: دراسة حالة ثماني مؤسسات ذات الولوج المحدود

في غياب نظام معلوماتي موثوق حول الطلبة يمكننا من تتبع جميع أفواجهم، يقوم تقييم الأداء هذا على معطيات مؤسسات ثلاث جامعات تتوفر على قواعد بيانات منظمة.

وتخص هذه المعطيات المسجلين الجدد في ثماني مؤسسات ذات الولوج المحدود في ثلاث جامعات هي: جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، وجامعة ابن طفيل بالقنيطرة، وجامعة عبد المالك السعدي بتطوان، وهي نفس الجامعات التي كانت أفواجها موضوع التحليل في تقرير التقييم الخاص بالمؤسسات الجامعية ذات الولوج المفتوح[1]. ولقد تم شرح منهجية التحليل في الملحق 3.

وبالفعل، فإن مؤسسات هذه الجامعات، تتوفر على سجل تاريخي كاف نسبيا حول التطبيق لتنظيم وتدبير الدروس والطلبة (APOGEE) الذي يتضمن معطيات طولية تغطي فترة مناسبة لتتبع فوجين على الأقل (سبع وخمس سنوات من التتبع). وزيادة على ذلك، فإن تلك المعطيات تمكن من إعادة رسم دقيق نسبيا، لمسار كل طالب، وتتبع مسار أفواج بكاملها. كل تلك المعطيات تخص الفترة المتراوحة بين 2009-2010 و2016-2017، مغطية بذلك مدة الدراسة القانونية (خمس سنوات)، زيادة على سنتي الاحتياط (سبع سنوات في المجموع).

وقد تم الاحتفاظ في هذه الدراسة بثماني مؤسسات جامعية؛ تمنح شهادة البكالوريا زائد خمس سنوات. ويتعلق الأمر بثلاث مدارس وطنية للتجارة والتسيير، والمدرسة الوطنية العليا للكهرباء والميكانيك، وثلاث مدارس وطنية للعلوم التطبيقية، والمدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني.

كما تنبغي الإشارة إلى أن تقييم المردودية الداخلية لا يمكن أن يتم بدون توافر منصة موحدة بالنسبة لجميع الجامعات تمكن من تفادي اعتبار الحركية من مؤسسة إلى أخرى بمثابة انقطاع، ومن الإعراض عن الحسابات المضاعفة في حالة الجسور أثناء المسار الدراسي للطلاب.

ويأخذ تحليل هذه النتائج في الاعتبار، الوسائل المرصودة للجامعة، لإبراز الإمكانات الهامة المخصصة للمؤسسات ذات الولوج المحدود بالمقارنة مع نظيراتها بالولوج المفتوح (الفصل 4)، وفي الوقت نفسه، لتقدير، بشكل إجمالي، نجاعة الولوج المحدود[2].

1.1. مجال التجارة والتسيير

يتكون الفوج الأول من المسجلين برسم السنة الجامعية 2009-2010، حصرا من الطلبة المسجلين في السلك العادي للحصول على الدبلوم الوطني للمدرسة الوطنية للتجارة والتسيير. والمدة القانونية للحصول على هذا الدبلوم هي خمس سنوات، وفترات الملاحظة والتحليل غطت كل المدة الممتدة من 2010 حتى 2017.

1 . الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، نونبر 2018.**

2 . المرجع نفسه.

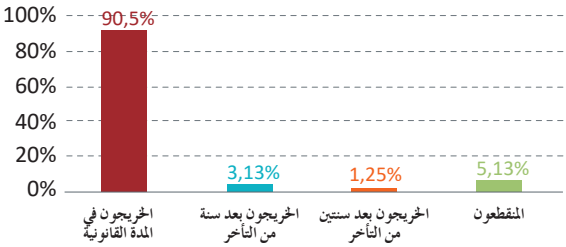
وتجدر الإشارة إلى أن المدارس الوطنية للتجارة والتسيير تمنح شهادات أخرى (غير دبلوم السلك العادي). لكن عدم توافر معلومات كاملة عن ماضي مسار الطلبة لا يمكن من تقديم تقرير حول مردودية هذه الشهادات.

سيتكون هذا الفوج حصرا، إذن، من الطلبة الذين نجحوا في اختبارات الدخول للمدارس الوطنية للتجارة والتسيير الثلاث. وقد تم تتبعهم اعتمادا على الرقم الوطني للطالب. ذلك أن هذا الرقم، وهو الرمز التعريفي الوحيد لكل طالب، يمكن من التتبع السنوي الدقيق لمختلف الأفواج في مختلف المسالك التي تسجلوا فيها منذ بدايتهم للتكوين حتى حصولهم على الشهادة (أو مغادرتهم التكوين).

يتكون هذا الفوج الأول من 800 مسجل جديد سنة 2010، يتوزعون على ثلاث مدارس للتجارة والتسيير في كل من الدار البيضاء، والقنيطرة، وطنجة.

ويبين تحليل النتائج مردودية داخلية مهمة بالنسبة لهذا الفوج: فمن بين 800 مسجل جديد في سنة 2010-2009، نجح 95% في الحصول على شهاداتهم بتأخر أو بغير تأخر (الرسم البياني 27).

الرسم البياني 27. النتائج المفصلة لتتبع فوج المسجلين الجدد سنة 2010-2009 بالسلك العادي بالمدارس الوطنية للتجارة والتسيير الثلاث



المصدر: المعطيات الخام ل APOGEE، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء وجامعة ابن طفيل بالقنيطرة وجامعة عبد المالك السعدي بتطوان. تركيب ومعالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

ويلاحظ في هذه المجموعة من المسجلين الجدد برسم سنة 2010-2009، بأن أكثر من 90% من الطلبة حصلوا على شهاداتهم دون أي تكرار خلال السنوات الخمس التي استغرقتها الدراسة.

وزيادة على ذلك، فإن 3,13% فقط كرروا مرة واحدة، و 1,25% كرروا مرتين خلال مسارهم الدراسي في المدارس الوطنية للتجارة والتسيير الثلاث.

2.1. مجال الهندسة

يتكون الفوج الثاني من الطلبة الجدد المسجلين سنة 2013-2012 في مدارس المهندسين في الجامعات الثلاث. وانسجاما مع تحليل فوج المدارس الوطنية للتجارة والتسيير (2010-2009)، فإن فوج 2011 2012- هو الذي كان موضوع تتبع في هذه المدارس، لأن السنتين الأوليين هما سنتان تحضيريتان (سواء كانت الأقسام التحضيرية المندمجة أو غير المندمجة): 2010-2011 و2011 -2012. كما أن اختيار هذا الفوج كذلك رهين بتوافر معطيات شاملة وملائمة في تطبيق APOGEE.

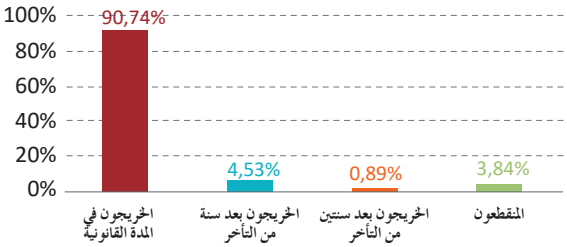
نعتبر أن جميع الطلبة قد نجحوا في السنتين الأولى والثانية (نسبة النجاح 100%)، وتقوم هذه الفرضية على عنصرين: أولهما أن معطيات APOGEE المتوافرة لا تغطي جميع المؤسسات خلال تينك السنتين الأوليين. وهكذا، -وهذا هو العنصر الثاني - نعتبر أن جميع الطلبة الذين يلجون الأقسام التحضيرية قادرون على النجاح في السنتين الأولى والثانية، اعتبارا لمستلزمات التكوين في تلك الأقسام (أي الأقسام التحضيرية).

ويستهدف تتبع هذا الفوج الطلبة الجدد المسجلين في السنة الثالثة من الدراسة في أحد مسالك المهندسين سنة 2013-2012 في المؤسسات التالية:

- المدرسة الوطنية للكهرباء والميكانيك بالدار البيضاء
- المدرسة العليا لأساتذة التعليم التقني بالمحمدية
- المدرسة الوطنية للعلوم التطبيقية بتطوان
- المدرسة الوطنية للعلوم التطبيقية بالقنيطرة
- المدرسة الوطنية للعلوم التطبيقية بطنجة

يبين الرسم البياني 28 أن نسبة الحصول على الدبلوم مرتفعة في هذه المؤسسات الجامعية. فمن بين 1015 مسجلا جديدا في سلك الهندسة سنة 2013-2012، حصل 96% على شهاداتهم بتأخر أو بدونه. ومن ناحية أخرى، فإن 4,53% فقط كرروا مرة واحدة، وكرر مرتين أقل من 1% خلال كل مسارهم الدراسي في الهندسة، وذلك في المؤسسات الخمس.

الرسم البياني 28. النتائج المفصلة لتتبع فوج المسجلين الجدد سنة 2012-2013 في سلك الهندسة في المدارس الخمس للمهندسين



المصدر: المعطيات الخام ل APOGEE، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء وجامعة ابن طفيل بالقنيطرة وجامعة عبد المالك السعدي بتطوان. تركيب ومعالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

تبين التحاليل أن الهدر في هذه المؤسسات الخمس ضعيف جدا، وأن نسبته لم تتجاوز 3,84% من المسجلين الجدد في سنة 2012-2013 طيلة كل فترة الدراسات من مسالك الهندسة.

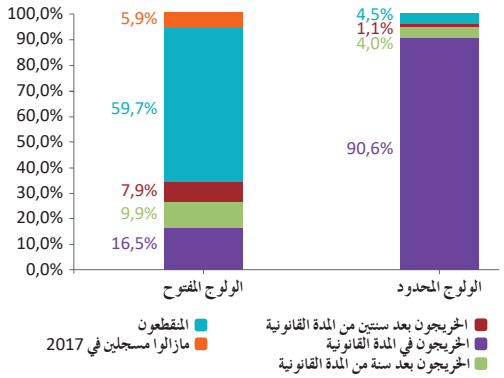
وعلى غرار الطلبة الذين تم تتبعهم في المدارس الوطنية للتجارة والتسيير، فإن التكرارات والانقطاعات عن الدراسة ضعيفة في مدارس المهندسين (خلال سنوات الدراسة الثلاث في سلك الهندسة)، وتتركز أكثر في السنة الأولى حيث تبلغ نسبة النجاح (أي الانتقال من السنة الأولى إلى السنة الثانية) 96,7%. وخلال سنتي الدراسة الموالتين، تتجاوز نسبة النجاح 98% في السنة الثانية، وتصل حتى 99% في السنة الأخيرة من الدراسة.

وخلافا للمؤسسات ذات الولوج المفتوح، يمكن تفسير الهدر الملحوظ في المؤسسات ذات الولوج المحدود بكون الطلبة الذين ينجحون في مباريات ولوج هذه المؤسسات هم التلاميذ الذين حصلوا على البكالوريا بميزة حسن وما يزيد. وفي حالة عدم رضاهم عن المؤسسة التي تمكنوا من ولوجها، فإن بوسعهم، بعد سنة من الدراسة في تلك المؤسسة، اختيار مؤسسة أخرى يرونها أفضل، وإعداد مباريات الدخول من جديد. إن بعض الطلبة يقبلون، في سنتهم الجامعية الأولى، على تسجيل أنفسهم في أي مؤسسة من مؤسسات الولوج المحدود المتاحة لهم، في غياب خيار آخر، وإن لم تكن تلك المؤسسة هي اختيارهم الأول، وذلك كوسيلة لتجنب المؤسسات ذات الولوج المفتوح.

2. المردودية بالولوجين المحدود والمفتوح

تبين بوضوح نتائج معالجة التتبع الطولي للطلبة في الجامعات الثلاث مردودية داخلية مهمة من حيث الحصول على الشهادات في المؤسسات ذات الولوج المحدود، بالمقارنة مع مؤسسات الولوج المفتوح. فزيادة على الانتقاء عند الدخول، فإن الوسائل المادية والشروط البيداغوجية تأتي لتتوج هذا الانتقاء، وتعطي لطلبة هذه المؤسسات حظوظا أكبر للنجاح، على عكس طلبة المؤسسات ذات الولوج المفتوح.

الرسم البياني 29. موجز تتبع طلبة فوج 2009-2010. دراسة حالة انطلاقا من ثلاث جامعات (8 مؤسسات ذات الولوج المحدود، و18 ذات الولوج المفتوح)



المعطيات الخام ل APOGEE، جامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء وجامعة ابن طفيل بالقنيطرة وجامعة عبد المالك السعدي بتطوان. تركيب ومعالجة الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي

وكما تم توضيح ذلك سابقا، فإن نسبة التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المحدود، التي تفوق بكثير نسبة التأطير في المؤسسات ذات الولوج المفتوح، من العوامل التي تساعد على تحسين شروط التعلم في هذه المؤسسات. وزيادة على ذلك، فإن الميزانية المرصودة لها، مقارنة بعدد الطلبة الذين تستقبلهم، تبين فرقا كبيرا بينها وبين المؤسسات ذات الولوج المفتوح. فرغم كون هذه المؤسسات الأخيرة تستقبل 87% من العدد الإجمالي للطلبة الجامعيين (2018)، فإن الميزانية المرصودة لها أضعف بخمس مرات من الميزانية المخصصة للمؤسسات ذات الولوج المحدود. وزيادة على ذلك، يسجل تدهور مستمر في معدل تكلفة التسيير وفق الطالب الواحد، في هذه المؤسسات[3] (الرسم البياني 23).

3 . الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، نونبر 2018.**

وتمكن هذه الموارد المهمة المؤسسات ذات الولوج المحدود من الحصول على الوسائل الضرورية لمرافقة زيادة أعداد الطلبة، وذلك من حيث توسيع البنايات، والإصلاحات، والتجهيزات، والمعدات، الخ. وتمكنها، أيضا، من ضمان شروط مادية أفضل لفائدة الأساتذة الباحثين في تلك المؤسسات بالمقارنة مع نظرائهم في المؤسسات ذات الولوج المفتوح.

3. الولوج المحدود يستمد مشروعيته من الاندماج

في غياب معطيات دقيقة ومحينة حول اندماج الخريجين على مستوى الجامعات، وفي غياب مرصد للاندماج، أو خلايا اليقظة حول التشغيل، سيتم تقدير الاندماج هنا من خلال نتائج البحث الوحيد المتوافر حوله، ألا وهو البحث الذي قامت به الهيئة الوطنية للتقييم سنة 2012 في ثلاث جامعات هي جامعة الحسن الأول بسطات، وجامعة الحسن الثاني بالدار البيضاء، وجامعة محمد الخامس أكدال بالرباط[4]. ويدرس هذا البحث مسار الخريجين من هذه الجامعات الثلاث 34 شهرا بعد حصولهم على الشهادة. وتجدر الإشارة الى أنه، باستثناء هذه الدراسة، لم تنجز أية دراسة جدية حول اندماج خريجي الجامعة[5].

وقد بينت النتائج أن نسبة اندماج خريجي المؤسسات ذات الولوج المحدود عند تاريخ البحث، أي بعد 34 شهرا من حصولهم على شهادتهم مهمة، وتتراوح بين 95% و100%. وهكذا، تمكن 79% من خريجي الولوج المحدود من الاندماج في سوق الشغل بعد 12 شهرا من تخرجهم من الجامعة، و85% بعد 18 شهرا. إن هذه النسب المهمة تبرر شرعية العناية والاهتمام التي تحظى بها المؤسسات ذات الولوج المحدود[6].

أما بخصوص جودة الشغل الذي حصل عليه هؤلاء الخريجون، فنسجل أن الثلثين منهم اشتغلوا بعقود غير محددة المدة. أما بالنسبة للتوسط المدة لعدم النشاط، أو بطالة الخريجين الذين لم يسبق لهم أن اشتغلوا، فهي ضئيلة (2 إلى 8 أشهر)، باستثناء حالة كلية طب الأسنان، التي قضى خريجوها ما متوسطه 6 إلى 17 شهرا وهم غير نشيطين.

وبصرف النظر عن هذه النسب المهمة لاندماج خريجي المؤسسات ذات الولوج المحدود، فإن هؤلاء الخريجين لا يفكرون بعد في إنشاء مقاولاتهم الخاصة. ذلك أن 2% فقط من المستجوبين منهم هم الذين اشتغلوا لحسابهم الخاص[7]. والحال، أن خصوصية الولوج المحدود، وطبيعة التكوينات والمجزوءات الملقنة فيه، كتنظيم المشاريع، وروح المبادرة، والتسيير والاقتصاد، والمالية...، خاصة في مدارس المهندسين، من شأنها، مبدئيا، أن تشجع على إنشاء المشاريع، وخوض غمار المقاولة باعتبارها من مهام هذه المؤسسات. ولهذا تحتاج مؤسسات الولوج المحدود، وبالتالي الجامعة، إلى التزود بحاضنات، وبآليات المرافقة، خاصة في مراحل الانطلاقة. وهكذا سيتمكن جزء لا يستهان به من خريجي هذه المؤسسات من إنشاء مقاولاتهم الخاصة.

4. الاندماج: مقاربة بالعرض وليس بالطلب

إذا كان الولوج المحدود، منذ إحداثه، وطيلة تطوره، يستمد مشروعيته من نسب اندماج خريجيه في سوق الشغل، فإنه من المستغرب أن نلاحظ أنه لا يتوفر على رؤية واضحة بخصوص إمكانات الشغل وعروضه لفائدة هؤلاء المتخرجين. ويعود الغموض في وضوح الرؤية إلى كون المؤسسات ذات الولوج المحدود لا تتوفر داخليا على جهاز للتتبع واليقظة، يقوم برصد قابلية التشغيل الحقيقية لخريجيها. ولا تتوفر هذه المؤسسات على الأدوات الضرورية لتتبع الملاءمة بين تكويناتها واندماج المتخرجين منها. وفي نفس الاتجاه، يبين تقرير التقييم الذي أنجزته الوكالة الوطنية للتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي حول المسالك ذات الولوج المحدود وجود «ضعف

4. الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: **التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات. دجنبر 2014.**

5. بحث في طور الإنجاز من طرف الهيئة الوطنية للتقييم.

6. المرجع نفسه.

7. الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي: **التقرير التحليلي، تطبيق الميثاق الوطني للتربية والتكوين 2000-2013: المكتسبات والمعيقات والتحديات. دجنبر 2014.**

بنيوي على مستوى الشراكة السوسيو- اقتصادية»[8].

وتترتب عن هذا القصور في تتبع واستشراف حاجات السوق وتطورها ثلاث نتائج: أولاها أن بعض مسالك التكوين لم تعد تلائم حاجات الشغل الحالية، بل وأصبحت متقادمة ومتجاوزة بالنسبة لسوق شغل يتميز بالتغير السريع؛ ويستوجب مهنا متجددة، ويتطلب تحيين مقررات التكوين وبرامجه باستمرار، خاصة وأن عملية الاعتماد لمدة خمس سنوات، دون احتساب آجال الإعداد والمصادقة، تقلص من قدرة تجاوب المؤسسات مع التغيرات من أجل تصور «عرضها» وتنفيذه، وتكييفه مع «طلب» سوق الشغل الحالي والمحتمل. يذكر المشغلون أن الخريجين لا يتوفرون على الكفاءات التواصلية وكفايات التنمية الذاتية، كما عبر عن ذاك أحدهم بقوله:

تعليق مشغل

بمجرد أن تكون خريجا من المدرسة المحمدية للمهندسين، أو المدرسة الوطنية العليا للمعلوميات وتحليل النظم، أو المدرسة الوطنية للتجارة والتسيير، فإن الكفايات مضمونة بالشهادة، فالرأسمال التقني موجود، والدبلوم يشهد عليه. المسألة التي تنتج الفوارق بين خريجي هذه المدارس هي الكفايات والمهارات التواصلية والشخصية».

ما نشاهده في مؤسسات الولوج المحدود هو عرض بدون طلب من القطاع الاقتصادي والمشغلين؛ وهو ما يؤدي إلى مخاطر البطالة التي تلاحق حتى حاملي الشهادات الذين يعدهم تكوينهم التقني والمهني لسوق الشغل. وتجب الإشارة، في المقابل، الى أن النظام الاقتصادي بدوره لا يعبر بشكل رسمي واستباقي عن عرضه وحاجاته. والواقع أنه لا يمكن تصور الملاءمة بين التكوين والشغل إذا لم يحدد القطاع الاقتصادي مسبقا مواصفات الخبرات والكفاءات التي يحتاجها، والتي يتعين على الجامعة توفيرها، وإذا لم تقم هذه الأخيرة بدورها، وخاصة منها مؤسسات الولوج المحدود، بتصور ووضع تكوينات تستجيب لذلك العرض وتلك المواصفات.

النتيجة الثانية تعود الى صعوبات إيجاد تداريب للطلبة في المقاولة، مع العلم بأن تلك التداريب لا غنى عنها لتكوين كفايات المتخرج، وصقل قدراته، وإعداده لمواجهة واقع العالم المهني. وقلما تقوم المؤسسات بمهمة استكشاف التداريب والبحث عنها لفائدة طلبتها. وكثيرا ما تقع هذه المهمة، وبشكل مفارق، على عاتق الطالب أساسا. إن القول بأن بحث الطالب عن التدريب بنفسه يساهم في تنمية روح الاستقلالية والمسؤولية لديه، لا يجب أن يعفي المؤسسة من هذه المهمة، التي تعتبر مهمة مؤسساتية، أولا، وتعود إليها كاملة، ثانيا.

يبين موقع التداريب والتشغيل[9] stagiaires.ma أن ثلاثة أرباع المستجوبين (75%) يجدون صعوبات أثناء بحثهم عن التداريب. ويتبين أن التداريب تشكل إكراها بنيويا لم يتم تدليله أو الحد منه خلال السنوات الأخيرة. ووفق الدراسة نفسها، فإن هذه الصعوبات هي أكثر حدة في تكوينات القطاع العمومي (89%) أكثر مما هي عليه في تكوينات القطاع الخاص (61%).

النتيجة الثالثة، هي تمدد وقت انتظار شغل أفضل، في الوقت الذي تظل الرواتب في انخفاض مستمر. ولا يخفي الطلبة رأيهم في هذا الموضوع:

طالب من الدار البيضاء

« هل يمكن أن نعتبر أن مهندسا وجد عملا عندما يشتغل مقابل 4000 درهما في الشهر؟»

ورغم كل هذه الإكراهات، فإن خريجي المؤسسات ذات الولوج المحدود، يتوفرون على حظوظ أكبر للاندماج في سوق شغل يزداد تشددا وتنافسية وانفتاحا على العالم.

5. المردودية الخارجية أمام القابلية لمغادرة البلاد (الهجرة)

يميل سياق العولمة اليوم، والتطور غير المسبوق لوسائل الإعلام والتواصل، زيادة على ارتفاع مستويات التربية، إلى تسريع وتيرة الهجرة، وخاصة هجرة الكفاءات. ولم يكن المغرب ليبقى في منأى عن هذه الحركة العالمية التي لا مناص منها.

8 . الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي (2018)، تقرير تقييم وتتبع عينة من المسالك ذات الولوج المحدود مصادق عليها برسم دورة 2017.

9 . بارومتر التداريب والتشغيل 2018 (النسخة السادسة) هي دراسة سنوية منجزة على 34052 طالبا و1286 مسيرا (Stagiaires.ma)

ورغم غياب المعطيات حول الخريجين المغاربة من مؤسسات الولوج المحدود الذين يغادرون المغرب تطلعا للعمل في سوق الشغل الدولية، فإن وسائل الإعلام المغربية، ما لبثت تردد ظاهرة هجرة الكفاءات[10]. وتزداد أهمية هذه الظاهرة بالنسبة للمغرب، إذا علمنا أن 91% من المغاربة الحاملين لشهادة بكالوريا+ ثلاث سنوات يأملون العمل في بلدان أجنبية[11].

وقد أفرزت المجموعات البؤرية مع طلبة المؤسسات ذات الولوج المحدود نفس هذه المعطيات. ومن المهم أن نشير إلى أن الرغبة في الهجرة قد وردت بشكل متكرر في شهادات الطلبة أثناء تعبيرهم عن طموحاتهم الدراسية والمهنية. ويتفق أغلبهم على الرغبة في مغادرة المغرب قصد الدراسة أو العمل في الخارج. وأكثر من ذلك، فقد عبر بعضهم عن استعدادهم لترك دراساتهم الحالية، والذهاب الى الخارج إذا توافرت لهم فرصة ذلك.

طلبة من الرباط

« إذا توافرت لي الفرصة، سأذهب بدون مشكلة، حتى لو كان علي أن أخسر من حيث عدد سنوات التكوين». «نعم سأذهب في الحين.»

« أنا أريد أن أتابع دراستي، أريد أن أدرس في روسيا أو ألمانيا في M2 تخصص الأمن».

أستاذ من الرباط

« أقول لكم ما أعرفه بواسطة اتصالاتي الشخصية. أولا، إن المتخرجين يتحركون كثيرا في القطاع الخاص خلال السنوات الأولى من نشاطهم. والذين يذهبون إلى فرنسا من أجل مشروع نهاية الدراسات يبقون هناك للعمل. ثم هناك الذين يذهبون إلى الخارج بعد حصولهم على الشهادة من أجل العمل».

طالب من مراكش

« توجد فرص في الخارج، خاصة بالنسبة للمهندسين في المعلوميات. إذن، إذا توافرت الفرصة لشخص ما، فلم لا؟ شخصيا سأفعل نفس الشيء، لأنه يوجد فرق كبير بين العمل في المغرب والعمل في الخارج».

طالب من الدار البيضاء

« عدد من أصدقائي القدامى، ما زالوا يبحثون عن عمل بعد ثلاث سنوات من تخرجهم، وعدد كبير منهم هاجروا إلى كندا أو فرنسا»

إن الحدة التي أثار بها الطلبة مسألة هجرة الكفاءات أثناء المجموعات البؤرية تدفع إلى التوقف عندها، لاسيما وأنها، قد أصبحت، هذه الأيام الأخيرة، موضوع انشغال عمومي وإعلامي، لما تشكله من خسارة للمغرب، بالنظر إلى ما تستثمره الدولة والأسر في التكوين. السؤال الأساسي الذي ينبغي طرحه، حسب رأينا هو: لماذا يريد هؤلاء الطلبة الهجرة الى الخارج، أو الاستمرار في الدراسة أو الشروع فيها من جديد في الخارج؟ ماذا تعني هذه الرغبة القوية في الذهاب إلى الخارج قصد الدراسة أو العمل لدى طلبة ينتمون إلى النخبة المدرسية، ويترددون على مؤسسات تعليمية انتقائية؟ مم يهرب هؤلاء الطلبة؟ وعن ماذا يبحثون في الخارج، في الوقت الذي يستطيعون الاندماج في سوق الشغل الوطنية؟

أبرزت الشهادات التي أدلى بها الطلبة مجموعة من النقاط المهمة. في البداية، يرغب الطلبة في الهجرة، أولا وقبل كل شيء، لأنهم يعتبرون ذلك أحسن وسيلة لمتابعة دراساتهم، والتموقع بعد ذلك في سوق الشغل الوطنية أو الدولية.

وزيادة على ذلك، هناك اعتبارات أخرى متعددة تدفع الطلبة، وخاصة منهم الذين ينتمون لأسلاك المهندسين، إلى التفكير في الهجرة باعتبارها اختيارا مستقبليا محتملا. من جملة تلك الاعتبارات أنهم يلاحظون وجود فرص عمل حقيقية في الخارج، خاصة بالنسبة للمهندسين المعلوماتيين والأطباء.

وتغذي الرغبة في الهجرة، أيضا التصورات السائدة حول سوق العمل في المغرب مثل: عدم اليقين من العثور على عمل بسرعة، وانخفاض الأجور، وضعف التكنولوجيا، وضغوط المشغلين وجحودهم... إن الحصول على حياة مهنية مهمة، والنجاح المهني

10 . كمثال، يغادر 50 مهندسا مغربيا في تكنولوجيا المعلومات كل سنة نحو الخارج، حسب بحث APEBI الفيدرالية المغربية لتكنولوجيا المعلومات والاتصال والأوفشورينغ (2019). انظر أيضا التصريحات الأخيرة لوزير التربية الوطنية والتكوين المهني والتعليم العالي والبحث العلمي بالإعلام المغربي (600 مهندس يغادرون المغرب سنويا).

11 . بحث عن هجرة المواهب المغاربة (ENKÊTE N° 17) المنجز من طرف مكتب Rekrute.com. (انظر الملحق 4) 2018.

يوجدان على رأس قائمة العوامل التي تجذب خريجي المؤسسات ذات الولوج المحدود الى الخارج.

لا يتوفر الاقتصاد المغربي على القدرة على إحداث فرص الشغل بعدد وجودة كافيين. وقد نبه تقرير بنك المغرب لسنة 2017[12]، إلى أنه لأول مرة منذ 2001، عرف القطاع الاقتصادي سنة 2016 خسارة صافية قدرها 37.000 منصب شغل. وقد وضح تقرير سنة 2016[13] سابقا أن «في المجموع أنتج الاقتصاد الوطني 33.000 منصب شغل (2015) بعد 21.000 في السنة السابقة، ومتوسطا سنويا بلغ 137.000 بين 2001 و2013». وفي نفس السياق، نبه التقرير الأخير للمجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي[14] إلى النقص الذي تعرفه قدرة الاقتصاد لتوفير التشغيل مركزا على قدرة الاقتصاد لتوفير الشغل: «وفَضلاً عن الجوانب المتعلقة بالظّرفيّة، فإنّ ضعف خلق فرص الشغل بالمغرب يكتسي طابعا بنيويا يتفاقم مع توالي السنوات، فعلى مدى الفترة 2003ـ2006، كانت نقطة نموّ إضافيّة تُمكِّن مِنْ خلق أزيد من 38.000 منصب شغل في المتوسط. وقد انخفض هذا الأداء بصورة مطّردة، إذ بلغ 25.000 منصب شغل لكل نقطة نمو طيلة الفترة 2007ـ2011 ثم 12.000 منصب شغل خلال الفترة 2012ـ2015».

وتبدو هذه الملاحظات واقعية جدا. حيث يوجد دافع قوي، ونزعة قوية للهجرة لدى الخريجين المقبلين من نظام الولوج المحدود. وتجد هذه النزعة مصدرها في التصورات السائدة لديهم حول التكوين، والشغل، وسوق الشغل. فهم يعتقدون أنهم سيتكونون بشكل أفضل في الخارج، وأنهم سيحصلون فيه على حياة مهنية، وعلى ظروف عمل أحسن، مقارنة بما سيحصلون عليه إذا بقوا في المغرب.

لكن في هذه الوضعية، يفقد المغرب كفاءات استفادت من تمويل جزئي أو كلي من طرف الدولة لتربيتها وتكوينها، وهو ما يقوض المجهودات التي تقوم بها الدولة لفائدة التربية[15]. وإذا هاجرت تلك الكفاءات بعد اندماجها في سوق العمل الوطنية، فإن المقاولات الوطنية تعاني من نتائج هجرتهم، إذ يتعين عليها معاودة عملية التوظيف من جديد، مع التكلفة اللوجستيكية لمختلف مراحل التوظيف (البحث عن المترشح، الوقت المخصص للمقابلات، التأطير، الخ.)، إلى مرحلة الرفع من عتبة إنتاجية المشغلين الجدد.

ومع ذلك، وجب التخفيف من الآثار السلبية لهذه الهجرة بمنطقها المحدود، لأن المواطنين المؤهلين الذين يهاجرون، يشكلون كذلك، عامل التقدم التكنولوجي لبلدهم الأصلي، لأنهم يتمكنون من تكييف التكنولوجيا التي تم تطويرها في البلدان التي هاجروا إليها مع السياق الخاص لبلدهم الأصلي[16]. غير أن ذلك يتطلب أن تتوفر البلاد على سياسة واضحة ومحفزة قصد تعبئة كفاءاتها الموجودة في الخارج، والاستفادة منها.

إن خريجي المؤسسات ذات الولوج المحدود الذين راهن عليهم المغرب من أجل تشجيع الجودة والتميز، واستثمر من أجلهم موارد بيداغوجية ومالية مهمة، تشكل اليوم مشتلا لصيادي المواهب، في السياق الدولي لحركية الكفاءات.

12 . بنك المغرب، تقرير 2016.

13. بنك المغرب، تقرير 2015.

14 . المجلس الاقتصادي والاجتماعي والبيئي، التقرير السنوي 2016.

15 . Rapoport, H. (2010) « Le « brain drain » et son incidence sur les pays en développement », Regards croisés sur l'économie. (N° 8), p. 110--124.

16 . Lucas, R. E. (2005). Migration internationale vers les pays à haut revenu : quelles conséquences pour le développement économique des pays d'origine ? Revue d'économie du développement, 13(4), pp. 123171-.

الفصل السابع.
الولوج المحدود في التشكيلة الجامعية: نظرة على الأنظمة الدولية

رغم كون هذا التقييم يركز على الولوج المحدود، من الضروري، في إطار مقاربة نسقية، وفي أفق الإصلاح، مساءلة تموقع هذا النظام بالنسبة لمكونات الجامعة الأخرى، بمقارنته مع أنظمة دولية أخرى. وإذا كان هذا التقرير يركز أساسا على الولوج المحدود، فإننا لا نستطيع أن نخفي أنه يتعايش جنبا إلى جنب مع الولوج المفتوح في تشكيلة جامعية تشكل بدورها جزءا من مجموعة تتضمن، أيضا، مؤسسات التعليم العالي غير التابعة للجامعة. فهل يشكل هذا الواقع خصوصية التعليم العالي المغربي أم أن الأمر يتعلق بنموذج يتقاسمه المغرب مع أنظمة أخرى على الصعيد الدولي؟

وحتى يتمكن هذا التقييم من الوقوف على المكتسبات التي يتعين تعزيزها، وعلى النواقص التي يجب العمل على تجاوزها، فإن المقارنة مع بعض الأنظمة الجامعية الدولية الأخرى تفرض نفسها عليه. فهل توجد نماذج أخرى لثنائية الولوج المحدود والولوج المفتوح التي تتميز بها الجامعة المغربية؟

1. نموذجان للمقارنة: النموذج الأنجلوساكسوني والنموذج الفرنسي

للإجابة عن الأسئلة أعلاه، سنرجع إلى النموذجين الأنجلوساكسوني والفرنسي. وقد اخترنا هذين النموذجين للمقارنة، لكون النموذج الأول قد استطاع أن يفرض نفسه على الصعيد الدولي، وبسبب التشابه الموجود بين النموذج الثاني ونظام التعليم العالي في المغرب. ليس الهدف من هذه المقارنة هو اقتراح استيراد نموذج معين، وإنما الهدف منها هو أن تكون المقارنة وسيلة لتقدير المجهود الذي سيتعين بذله في عملية إصلاح التعليم العالي المغربي. إن الأمر يتعلق بتقوية مستوى التميز والتفوق الذي أنشئ من أجله الولوج المحدود، وإيجاد سبيل للرفع من جودة تكويناته في إطار انسجام التنظيم الشامل للجامعة.

كثيرا ما يعتبر النموذجان الأنجلوساكسوني -الذي يشكل النظام الأمريكي محوره- والنموذج الفرنسي غير قابلين للمقارنة، بسبب تاريخهما، والفرق الموجود بينهما من حيث تنظيمهما، ونمط حكامتهما، وسيرهما[1]. ليس لهذه المقارنة من مبرر سوى النظر في التطورات الحديثة التي عرفها النظام الفرنسي الذي ألهم النظام المغربي، وانفتح نسبيا على النظام الأنجلوساكسوني. لذلك كان الهدف من هذه المقارنة هو تقدير مدى انسجام تشكيلة التعليم العالي المغربي في ضوء التغيرات التي تعرفها الأنظمة الجامعية، وخاصة منها النظام الفرنسي، والتعرف على تطور تموقع الولوج المحدود داخل الجامعة في عملية الإصلاح في أفق 2030.

- **النموذج الأنجلوساكسوني**

يعتبر النظام الأمريكي، أكثر فأكثر، نموذجا عالميا، بل ويعتبر «وصفة للعالم أجمع»[2]. فقد أصبح مرجعا للمعايير الدولية للجودة على صعيد الحكامة، والتنظيم، والبيداغوجيا، والبحث العلمي، والحياة في الأحرام الجامعية... ويرتب، أيضا، في أعلى المراتب على الصعيد الدولي في التصنيفات الدولية التي تضع الجامعات الأمريكية، دائما، في مصف الجامعات العشر الأولى في العالم. وقد أصبحت هذه الجامعات التي تتمتع بتمويلات هائلة قد تفوق ميزانيتها أحيانا ميزانية بلد في طريق النمو، مرجعا للجامعات عبر العالم.

ويتميز نموذج التعليم العالي الأمريكي بهيمنة الجامعات. فحتى المعاهد الكبرى كـ MIT (معهد ماساشوسيت للتكنولوجيا)، تشتغل على مستوى الحكامة بمجلس إدارة، وبتنظيم بيداغوجي شبيه بالجامعة. وهو نموذج غير متمركز، ما دامت

1. Michel Mudry. L'enseignement supérieur en France et aux Etats Unis. Comparaison internationale. Campus France. www.compusfrance.org. 2014.

2 . Michel Mudry. Op.cit.

الجامعات تتوفر على استقلالية كبيرة على مستوى الحكامة، والتكوينات، والتمويل. فهي تقدم الحسابات لمجلسها الإداري الذي تعود له سلطة تحديد سياسة الجامعة، وتوجهاتها القائمة على النموذج التجاري. وتختلف رسوم الدراسة تبعا لسمعة الجامعة ومكانتها في الترتيب الدولي.

أما الجامعة، في النظام الأمريكي، فهي نمط التعليم العالي الأكثر أهمية، والمرموق للغاية، والأكثر شهرة. فهي تحتفظ بسمعة لم تطح بها «المعاهد الكبرى»؛ وهو ما حال دون الثنائية. نعم، توجد فوارق بين الجامعات المرموقة، والجامعات الأقل شهرة، ك»الكوليجات»(Collèges) . ورغم هذه الفوارق، فإن مرور الطالب من الكوليج «Collège» إلى جامعة مرموقة أمر ممكن، وفق معايير الاستحقاق، وبتعبئة رسوم التسجيل المطلوبة (وهي جد مرتفعة في تلك الجامعات). ومع ذلك، فإن نموذج التنظيم يبقى هو نفسه في كل أصناف الجامعات، ويتم تطبيق الانتقائية حسب برامج التكوين وليس حسب المؤسسة.

- **النموذج الفرنسي**

يتميز النموذج الفرنسي للتعليم العالي بالفصل بين المدارس الكبرى المرموقة -بعضها جامعي- التي تمثل نظاما نخبويا يضم أحسن الطلبة، والجامعة (معظم المؤسسات) المفتوحة لجميع حاملي شهادة البكالوريا. إن النظام الثنائي الفرنسي هو، بفعل الواقع، نظام يتكون من مكونات معزولة عن بعضها، متفاوتة المراتب والأهمية نسبيا، ما دامت المدارس الكبرى تجذب أحسن طلبة الأقسام التحضيرية.

وقد عرف هذا النموذج منذ سنوات 2000 إصلاحات على مستوى الجامعات. فباعتمادها لمشروع بولونيا، وإدخالها لنظام الإجازة-ماستر-دكتوراه على مستوى الجامعات، حافظت المدارس الكبرى الفرنسية على خصوصيتها وسمعتها داخل وخارج الجامعة، وبالتالي استدامت خيار سياسة التعليم العالي.

أما على مستوى الجامعة، فيحاول النظام الفرنسي منذ 2003 تجميع المؤسسات لتحقيق المزيد من الانسجام تحت علامات EPCS (المؤسسات العمومية للتعاون العلمي)، ثم الPRES، حيث يتم تجميع المؤسسات الجامعية للتخفيف من عزلة مكونات التعليم العالي والجامعات، دون أن تدمج فيها المدارس الكبرى بشكل عضوي.

إن ما يميز النظام الفرنسي هو هذه الثنائية المزدوجة المؤكدة بين المدارس الكبرى والجامعة وداخل الجامعة. وكما كتب ذلك كيوم ترونشي (Guillaume Tronchet) في تقرير له: « إذا كان وجود تلك المسالك الموازية للتعليم العالي الذي يزداد ثنائية، لم يوضع موضع تساؤل عملي، فإنه قد ترسخ في ديناميات اجتماعية، ساهمت عبر عقود من الزمن في إرساء مشروعية المدارس الكبرى داخل نظام التعليم العالي الفرنسي، باعتبارها مؤسسات ذات جودة لاختيار النخب»[3] تلك النخب التي ستشكل قاعدة المسيرين الفرنسيين.

وتعمل بعض الجماعات وبعض الجمعيات المهنية للمدارس الكبرى على ترسيخ الفصل بين المدارس الكبرى داخل أو خارج الجامعات. مثلا، «... إثر إحداث ندوة رؤساء الجامعات (CPU) سنة 1970، أحدثت ندوة المدارس الكبرى[4] (CGE) سنة 1973 ...». وهكذا أرست السلطات العمومية الفرنسية نظام الإجازة-ماستر-دكتوراه، نتيجة لمشروع بولونيا مع الحفاظ للمدارس الكبرى على خصوصياتها. وقد أدخلت فرنسا حاليا، انتقاء توجيهيا داخل الجامعة العمومية التي كانت إلى غاية 2018، آخر معقل حيث يتمتع جميع حاملي شهادة البكالوريا بحق كامل في التسجيل (معظم المؤسسات). وهكذا تظهر محاولة إصلاح جودة الدراسة في الجامعة، ورسم مسار جديد للطالب في التعليم الجامعي. وتنبغي الإشارة، مع ذلك إلى أنه، بسبب وجود هذه الثنائية المزدوجة، ورغم توفر الجامعة على قدرات فكرية وعلمية، فإن ضمان الجودة الكبيرة يبقى في جهة هذه المدارس الكبرى[5].

3 . Guillaume Tronchet. « Universités et grandes écoles : perspectives historiques sur une singularité française », Regards croisés sur l'économie, n°16, 2015, p. 3952-. https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01366484/document

4 . Guillaume Tronchet. Op.cit.

5 . لقد تم انتقاد هذه الازدواجية من طرف كتاب فرنسيين :: voir Emmanuel Picavet. Universités et « Grandes Écoles » : Une 3-page--173.htm-n° 31 pages 173à178. https://www.cairn.inforevue-cites-2007 3/impasse française. PUF, Cités, 2007

ويتميز النظام الفرنسي، كذلك، تاريخيا، بتمركز كبير لمجال التعليم العالي. وقد طور، كذلك، « الصورة الرمزية لمهندس الدولة»، المتخرج من المدارس الكبرى، كمدرسة القناطر والطرقات وغيرها. أحدثت ندوة المدارس الكبرى، في بداية السبعينات، ثم أدخلت بالجامعة مدارس البوليتكنيك ومدارس المهندسين التي تتوفر على سمعة اجتماعية حسنة[6]. وهكذا، وجهت السياسة العمومية للدولة إحداث نموذج بمسارات متعددة، ولكنه نموذج تراتبي بسبب انتقاء الطلبة، وبسبب الاستحقاق لإحداث مؤسسات التميز والتفوق إلى جانب الجامعات (أو بشكل أقل بداخلها).

فالقانون الفرنسي الصادر سنة 2007 والمسمى: الحرية والمسؤولية للجامعة، لم يقر استقلالية الجامعة كاملة. كما يصف ذلك أحد التقارير، «إن جهود اللامركزية لم تكلل بالنجاح إلا بشكل معتدل»[7].

وهكذا، فإلى عهد قريب يبقي النظام الفرنسي تراتبيا مع المدارس الكبرى المرموقة من جهة، وهي مؤسسات انتقائية للتميز والتفوق، وأغلبية المؤسسات الجامعية الأخرى، من جهة أخرى.

2. نظام التعليم العالي المغربي، والتقائية النماذج على المستوى الدولي.

يتميز النموذج المغربي بتشابه مع النموذج الفرنسي. فقد اختار تشكيلة ثنائية مزدوجة على مستويين، هي التي تشكل خصوصيته: المستوى الأول هو ثنائية الجامعات والمؤسسات غير التابعة للجامعة، التي تخضع للوصاية المشتركة بين وزارة التعليم العالي ووزارات أخرى[8]. المستوى الثاني، يقع داخل الجامعة مع إحداث أول مدرسة مغربية للمهندسين، وإدخال صنف الولوج المحدود إلى جانب الولوج المفتوح: الأول يستقبل الطلبة بعد عملية انتقاء عند الولوج، والثاني مفتوح في وجه جميع الطلبة الحاصلين على شهادة البكالوريا.

وباستثناء المؤسسات غير التابعة للجامعات[9]، اختار النظام الجامعي المغربي، ثنائية داخل الجامعة بين مسار يؤدي الى التميز، ويضم مكونا من الولوج المحدود، وآخر مفتوح، يستقبل جميع الحاملين لشهادة البكالوريا، بدون اشتراط نقطة معينة في البكالوريا، أو معارف، أو مستوى مسبق. صارت هذه الثنائية، بقوة الأشياء، تراتبا بين النظامين. ويبقى أن هذا النموذج، رغم قيامه على مبدإ الاستحقاق والتميز، يولد، مع ذلك، عزلة بين كياناته التي تشتغل دون تفاعل كبير فيما بينها، وحيث الانتقال من نظام لآخر يقتصر على بعض الجسور فقط.

لقد مكن إرساء الجسور في الجامعة المغربية، من الانتقال من نظام لآخر. وبالفعل، فقد تمكن الولوج المحدود من جلب أحسن الطلبة في الولوج المفتوح، ابتداء من دبلوم الدراسات الجامعية العامة (DEUG)، ولو بعدد محدود. والدليل على ذلك، هو الجسور المتاحة لحاملي شهادات كليات الولوج المفتوح (دبلوم الدراسات الجامعية العامة أو المتخصصة، والدبلوم الجامعي التقني، والإجازة ...) لولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود، بعد انتقاء ومباراة. فمدارس المهندسين، والمدارس الوطنية للتجارة والتسيير، وكذا كليات العلوم والتقنيات، تستقبل أحسن العناصر من مؤسسات الولوج المفتوح، وذلك في السنتين الثالثة والرابعة. وتوجد بعض الجسور التي يتعين توسيعها لتمكين الطلبة الذين تبرز مواهبهم خلال المسار الجامعي من الالتحاق بمؤسسة من مؤسسات النظام الانتقائي.

أضاف إدخال نظام الإجازة-ماستر-دكتوراه إلى الولوج المحدود تنظيما بيداغوجيا آخر الى التنظيم على شكل «السلك العادي». وكما أوضح ذلك التقرير حول الولوج المفتوح[10]، فإن إدخال نظام LMD في تشكيلة ثنائية، قد حد من اعتماد هذا النظام بشكل كبير، لأننا نشاهد اليوم في الميدان، عودة إلى النظام القديم الذي كان سائدا قبل إصلاح «إجازة-ماستر-دكتوراه».

6. Michel Mudry. L'enseignement supérieur en France et aux Etats Unis. Comparaison internationale. Campus France. www.compusfrance.org. 2014, p.4

7. Michel Mudry. Op.cit. p. 5

8. على سبيل المثال إنشاء معهد الحسن الثاني للزراعة والبيطرة، والذي يتكلف بتكوين المهندسين الزراعيين.

9. هذا النظام لم يتم التطرق إليه في هذا التقرير.

10. الهيئة الوطنية للتقييم - المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، **التعليم العالي بالمغرب، فعالية ونجاعة وتحديات النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح، نونبر 2018.**

وجدير بالملاحظة أن دينامية التعليم العالي الفرنسي تبحث باستمرار عن الإصلاح والتحسين. ولكن، مع اعتماد مشروع بولونيا، وإدخال نظام إجازة-ماستر-دكتوراه داخل الجامعات، نشاهد اليوم اتجاها عاما نحو المواءمة مع النموذج الأنجلوساكسوني مع التكيفات الخاصة بكل نظام. وإذا كان هذا النظام قد فرض نفسه، فلأنه يتوفر على خصائص أصبحت متقاسمة. وهكذا، فكيفما كانت خصوصيات كل نظام جامعي وتاريخه، نشاهد حاليا التقائية الأنظمة الجامعية حول نمط سير مشترك، يقوم على أربعة عناصر أساسية مستلهمة من النموذج الأنجلوساكسوني وهي:

أ) اعتماد الجامعات والمؤسسات؛

ب) الحكامة واستقلالية الجامعات؛

ج) الانتقاء حسب البرامج لفائدة التميز مع الإعداد والتعويض؛

د) تنظيم بيداغوجي، يخضع للوحدات القياسية (crédits).

- **اعتماد الجامعات والمؤسسات**

يشكل اعتماد الجامعات والمؤسسات في النظام الأنجلوساكسوني ضمانة لحسن سير المؤسسة، وآلية لضمان الجودة. غير أن الاعتماد يسبقه التقييم. وعلى سبيل المثال، كثيرا ما تطلب الجامعات الأمريكية هذا التقييم لاعتماد برامجها ومسالكها الدراسية، لأنه يدلها على نقاط ضعفها، وعلى سبل تحسينها. وبذلك يكون الاعتماد ضمانة لجودة التكوينات في الجامعة. وتقوم به وكالات مستقلة.

يعطي الاعتماد للرأي العام وللأسر فكرة عن جودة تكوينات جامعية ما. وتستعملها الجامعات لجذب أحسن الطلبة. وهو ما يدفعها إلى تحسين جودة تكوينها باستمرار، لأن كل تراجع ينقص من قيمة الجامعة، ويجلب لها عددا أقل من الطلبة. وبهذا يكون الاعتماد اعترافا يعطي المشروعية للمؤسسة من أجل العمل على تحسين جودة تكويناتها، وإعلان تفوقها للجمهور الواسع.

في السياق المغربي، ورغم إنشاء الوكالة الوطنية لتقييم وضمان جودة التعليم العالي والبحث العلمي، لم تتمأسس كليا هذه الآلية من قبل وكالة مستقلة تتوفر على الوسائل الضرورية لإنجاز مهمة الاعتماد على الوجه المطلوب على شكل علامة خاصة (Label). ويمكن لجهاز التقييم المنصوص عليه في القانون الإطار أن يشكل إطارا لإحداث وكالة مستقلة للاعتماد.

- **حكامة الجامعة في استقلالية**

أصبحت اللامركزية واستقلالية الجامعة أحد معالم الإصلاح، حتى في فرنسا ذات التاريخ المركزي. يؤكد قانون استقلالية الجامعات وحريتها هذا التوجه نحو الاستقلالية.

حسب المادة 12 من القانون 01.00، «يتداول مجلس الجامعة في جميع المسائل المتعلقة بمهام الجامعة وحسن سيرها».

ولهذه الغاية، إضافة إلى الاختصاصات الأخرى المخولة له بموجب هذا القانون يقوم مجلس الجامعة بالمهام التالية...

- اتخاذ جميع التدابير الرامية إلى تحسين التسيير بالجامعة»

هذا هو مبدأ الاستقلالية، الذي يمكن الجامعة، مبدئيا، من إحداث تفاعلات بين الولوجين المحدود والمفتوح.

وباستثناء انتقال بعض أحسن الطلبة من نظام إلى آخر عبر بعض الجسور القائمة بين النظامين، فقد تطور الولوج المحدود، منذ إحداثه، وطيلة نموه، بعيدا عن الولوج المفتوح، وبمعزل عنه. وتحت ذريعة المحافظة على مواطن قوة هذا النظام، لم تنجح لا السلطات العمومية، ولا المسيرون الجامعيون، في أن يجعلا منه رافعة لنشر إسهاماته ومميزاته العديدة في الولوج المفتوح. إن التعاضُد والتشارك بين النظامين، على صعيد التأطير، والاستغلال الأمثل للطاقة الاستيعابية، والتبادل بين المسالك والتخصصات، وتصور المسالك متعددة التخصصات، محدود جدا. يضاف إلى ذلك غياب آلية الوحدات القياسية التي تمكن من ترصيد المجزوءات والمكتسبات. ولا يُمكن النظر إلى مجلس

الجامعة أو قراءة النصوص التنظيمية من التعرف على أي إجراء خاص يدعو إلى هذا التقاسم وهذا التعاضد.

وقد سلط تقييم النظام الجامعي ذي الولوج المفتوح الضوء على الصعوبات الأساسية التي يواجهها مجلس الجامعة، والتي تحول دون القيام بدوره المزدوج، باعتباره، ليس فقط، جهاز تسيير مستقلا، بل وبشكل أساسي، بوصفه جهاز تعاضد استراتيجيا، لفائدة قوة دافعة لنقل الممارسات الجيدة من نظام لآخر. ومما يفاقم هذه الصعوبات، كون أعضاء مجلس الجامعة يمثلون، في أغلبيتهم، مؤسساتهم. وهو ما يجعل الانتماء للمؤسسة يغلب على روح الانتماء الجماعي للجامعة، وروح التآزر والتضامن بين مكوناتها.

وهكذا يبرز تردد التطبيق الفعلي لاستقلالية الجامعة، رغم المبادرات الحميدة للمسؤولين. ومن الواضح أن مجالس الجامعات لم تساهم في تآزر وتبادل الممارسات الجيدة بين الولوجين المحدود والمفتوح. فالمقابلات مع المسؤولين والأساتذة-الباحثين بالولوج المحدود لم تمكن من الوقوف على النقط الإيجابية الملموسة، أو على مواطن القوة البنيوية التي يمكن أن يكون هذا النظام قد تقاسمها مع الولوج المفتوح.

- **انتقاء حسب البرامج لفائدة التفوق والتميز، مع الإعداد والتعويض،والمرونة**

كل أنظمة التعليم العالي تدعو إلى الانتقاء والبحث عن التميز، وتجعل من الاستحقاق المبدأ الذي يضفي المشروعية للانتقاء ولكن على مستوى المسالك[11].

ويقوم النظام المغربي بالانتقاء على مستوى مؤسسات الولوج المحدود. لكن، يجب أن نأخذ بعين الاعتبار الإكراهات الاقتصادية والاجتماعية التي تحول دون الانفتاح واستغلال المواهب. إن الظروف الاقتصادية والاجتماعية للطلبة، وماضيهم المدرسي، قد تأتي أحيانا لتعيق الاستحقاق ونمط الانتقاء. وكما يقول كريستيان ماروى (Christian Maroy) « الاستحقاق الحقيقي» أو الموهبة «هو ما يكون مستقلا عن الامتيازات الاجتماعية غير المتكافئة التي تتمتع بها الأسر»[12]. نعلم أن الفوارق الاجتماعية الأصلية تتحول إلى لا مساواة مدرسية. ولهذا، يتعين الحرص، في بلد كالمغرب، على أن يكون الانتقاء عادلا[13]. لا يمكن أن ننصب مبدأ الاستحقاق دون ربطه بمبدإ العدالة.

ورغم كون نظامي التعليم العالي الأمريكي والبريطاني مشهورين بانتقائيتهما، وارتفاع رسوم التسجيل فيهما، إلا أن الشباب في هذين البلدين، يهيَؤون منذ التعليم الابتدائي والثانوي للتنافس والتباري من أجل التميز. وما يخفف من أثر العوامل الاجتماعية في الانتقاء هو آليات التعويض التي تتدخل بشكل مبكر، وغالبا منذ التعليم الابتدائي، من أجل مرافقة التلامذة، حتى المنحدرين منهم من الأوساط المعوزة، ومساعدتهم على بناء مسارهم التربوي، ومشروعهم الشخصي.

فعند دخول الجامعة، مثلا، يُطلب من الطالب الجديد أن يحرر مشروعا شخصيا (personal statement)، ومقالة تحفيز، يرسم فيها تاريخه، ومساره الشخصي، واهتماماته، ومشروعه. وهكذا، تعطى أهمية خاصة، في عملية الانتقاء لأنشطة المترشحين خارج المدرسة، ولمساراتهم الشخصية. ويطبق الانتقاء على الطلبة وفق معايير محددة سلفا.

تعمل مرونة التكوين لفائدة جاذبية النظام في شموليته. ويمكن الحكم على تأثير التنظيم البيداغوجي في انسجام النظام من خلال قدرته على عرض وتقديم أنماط رسمية مختلفة من التكوين، كالتكوين بدوام كامل (Full-time)، والتكوين في أوقات جزئية (part-time). فهذه الأنماط من التكوين تضمن جاذبية النظام في مجمله، وتساعد التبادلات بين العالم الأكاديمي، والعالم السوسيو-اقتصادي التي من شأنها أن تعزز الانسجام الشامل للنظام.

يعتبر نمط التكوين في وقت جزئي تعبيراً واضحاً عن مبدإ «التكوين القائم على المشروع الشخصي». ويمكن لأي شخص، وفق هذا المبدإ، أن ينخرط في مسار أكاديمي وفق إيقاعه الخاص، وتبعا لقدراته الشخصية (الفكرية، والجسدية، والمادية)، مع ربط ذلك المسار بالتزاماته الشخصية و/ أو المهنية.

11 . OECD (2018), Education at a Glance 2017

12 . Christian Maroy. “La méritocracie: seule en cause”. Sociologies, 27 janvier 2012

13. Voir Marie Durru-Bellat. Le mérite contre la justice. Paris Presses des Sciences Po, 2003.

ويفتقر النظام المغربي للمرونة التي تميز النظام الأنجلوساكسوني، والحال نفسه بالنسبة للنظام الفرنسي[14].

- **تنظيم بيداغوجي يقوم على آلية الوحدات القياسية**

الملاحظة الأولى هي أن جميع بلدان العالم اعتمدت نظاما يشمل ثلاثة أسلاك بتسميات مختلفة: الإجازة (الباشلور)، الماستر، والدكتوراه. وهو ما يعرف عادة باسم إجازة – ماستر – دكتوراه.

وتتجلى خصوصية النظام الأنجلوساكسوني في التنظيم الذي يميل لأن يتعمم على جميع أنظمة التعليم العالي في العالم. فهو يعتمد على آلية الوحدات القياسية التي تمكن من الاعتراف بمكتسبات الطالب، ومراكمتها، وتحويلها من برنامج دراسي أو مسلك لآخر، ومن مؤسسة إلى أخرى، ومن نظام لآخر. يتعلق الأمر بآلية موحدة ومنسجمة. ولقد أخذت هذه الآلية القائمة على وحدات القيم، والتي كانت دائما متأصلة في النظام الأمريكي، توجها في أوروبا. ففي سنة 2016-2017، أشار 45 نظاما أوروبيا (من مجموع 50 نظاما) إلى أن برامج تكوينهم في السلكين الأول والثاني تستعمل آلية الوحدات القياسية الأوروبية (ECTS)، مقابل 36 فقط سنة 2014/2013[15]. وقد عممت هذه الآلية في تلك البلدان على مؤسسات التعليم العالي على مستوى برامج التكوين.

نقطة قوة أخرى في هذا النظام هي إحداث تقارب بين كل مكونات التعليم العالي، لأن الإطار الوطني للإشهاد (التأهيلات) هو الذي سيحدد عندئذ التنظيم البيداغوجي لهذه المكونات، باعتبارها (أي التأهيلات) النتائج التي يجب تحقيقها بغض النظر عن المؤسسة أو مكون الجامعة. سيمكن، ذلك الإطار كذلك، من فتح أبواب الدخول إلى هذا النظام والخروج منه أمام الطلبة طيلة حياتهم، شريطة التوفر على المكتسبات المسبقة الضرورية للتأهيلات.

وعلى مستوى هذه العناصر الأربعة الأساسية، يبدو أن النموذج الأنجلوساكسوني يؤثر في الإصلاحات الجارية في أوروبا وفي العالم، ولاسيما في ميدان الحكامة، والتنظيم البيداغوجي، وانتقاء يتأسس على إعداد المتعلمين، منذ البداية، على مستوى تمدرس جيد.

تبين لنا التجارب الدولية أن لكل نظام خصوصياته وسياقه. ولكن هناك بعض المعايير التي يتعين إدخالها في النموذج المغربي قصد التخفيف من التراتبية الموجودة بين نظامين منعزلين عن بعضهما، يعتبر أحدهما نظام تميز، ويعتبر الثاني نظاما مفتوحا، أقل قيمة؛ يتعايش مع الأول في الجامعة، ويخضع، بدوره، لتأثير الاكتظاظ وتأثير نواقصه، وهو ما يحول دون الرفع من مستوى التعليم الجامعي في مجمله، ودون تعميم جودة التكوينات.

14 . European Commission (2018), The European Higher Education Area in 2018, Bologna Process Implementation Report

15 . نفس المرجع

خاتمة

يبين هذا التقييم الذي يندرج في تقييم شامل لنظام التعليم العالي أن المؤسسات ذات الولوج المحدود تتوفر على ميزات ومواطن قوة كثيرة. فهو، في البداية، يشكل طريقا مميزا للجودة في نظام التعليم العالي يمكن أن يسلكه المتفوقون في البكالوريا. وهو، ثانيا، يكرس مبادئ الاستحقاق والتفوق المتأصلة في الدراسات الجامعية وقيمة الجهد. ويثمن هذا النظام الذي ولد من تصور مهني-أكاديمي، الجامعة التي تخول له، بالمقابل، شهرة أكاديمية، ورؤية علمية.

ونظرا لكونه يستقبل المتفوقين من الحاصلين على شهادة البكالوريا، فإنه ليس من شك في أن الولوج المحدود يمثل طريق التفوق داخل الجامعة. وكما يبين ذلك هذا التقرير الذي يستند إلى معطيات كمية، ويعتمد على نصوص تنظيمية، فإن الولوج المحدود يحظى باهتمام السلطات العمومية وعنايتها، وذلك منذ إحداث أولى مؤسساته؛ تلك السلطات التي تخص مؤسساته بامتيازات، وتمدها بالموارد الضرورية حتى تكون عنوانا للجودة داخل الجامعة المغربية. وهكذا، يتم انتقاء حاملي شهادة البكالوريا وفق معايير الاستحقاق، الشيء الذي يعطي سمعة جيدة لهذا النظام.

وبما أن انتقاء الطلبة في الولوج المحدود لا يخضع «للخريطة الجامعية»، فإن هذا النظام يُنتج حركية قوية للطلبة بين جهات المملكة، تلك الحركية التي تساعد على التلاقح السوسيو-ثقافي المفيد، وذي الآثار الإيجابية على الشباب، كما أن توسعه الترابي أكثر من محمود وجدير بالثناء بالنظر إلى روح الجهوية المتقدمة التي تروم الاختلاف والتضامن في نفس الوقت.

واستنادا إلى تحاليل أفواج الطلبة، يبين هذا التقرير أن الولوج المحدود، يضمن مردودية داخلية متميزة. فهو لا يعرف نسب الهدر الذي نجده على مستوى الولوج المفتوح. ورغم كون سوق الشغل لا تستوعب كل خريجيه (وخاصة منهم المهندسين، وخريجي المدارس الوطنية للتجارة والتسيير، وآخرين)، فإن هؤلاء المتخرجين يتمتعون بنقط قوة في نظر المشغلين، ويتوفرون على فرص أكبر للحصول على شغل مقارنة مع المتخرجين الآخرين، وإن كانت قدراتهم في مجال التنمية الذاتية، و أريحية التعبير اللغوي تذكر باعتبارها أحد مكامن الضعف في التكوينات.

وتبين المعطيات الكيفية، التي تسرد حرفيا في هذا التقرير وجهات نظر الفاعلين، بعض القصور على مستوى نمط الانتقاء والسير البيداغوجي، والذي يتعين تداركه حتى يحافظ الولوج المحدود على مكانته المتميزة داخل نظام التعليم العالي. ومع تسليطهم الضوء على الامتياز والسمعة اللذين يتمتع بهما الولوج المحدود، مقارنة مع الولوج المفتوح، عبر الفاعلون عن تخوفهم من أن يصاب هذا النظام ب «انخفاض في المستوى»، وهي العبارة التي تتكرر في تصريحات أولئك الفاعلين، وخاصة منهم المسؤولين عن المؤسسات والأساتذة، وذلك أثناء تقديرهم لمشتل الانتقاء -أي حاملي البكالوريا-، وللمستوى اللغوي للطلبة.

وهذا هو ما يبين أن هدف تميز التعليم العالي، لا يمكن تحقيقه إلا بالتدخل بشكل قبلي، وفي مرحلة مبكرة، للرفع من جودة سلك التعليم الثانوي. إن عملية الانتقاء، ولو كانت جيدة، لا تستطيع بمفردها أن تعالج كل أوجه النقص في فرع كامل من التعليم العالي. يجب أن نعتبر أن جذور الجودة في التعليم العالي تكمن في التعليم المدرسي.

إن جودة التعليم العالي الجامعي رهينة بولوج يوائم بين : 1: اختبار تموقع الدخول، 2: نظام توجيه قوي وتدريجي، و3: آليات تعويضية للتخفيف من آثار التفاوتات السوسيو اقتصادية.

يتميز التعليم العالي بمركزية القرارات، وهو ما خلق تشكيلة بمكونات ثنائية داخل الثنائية: فمن جهة، الجامعة، والمؤسسات غير التابعة للجامعة، ونجد، من جهة أخرى، نظامي الولوج المحدود والمفتوح داخل الجامعة نفسها. كل هذه المكونات منفصلة عن بعضها مع فوارق ملحوظة بين مؤسساتها من حيث

التمويـل، والسـمعة، والصـورة السـائدة عـن جودتهـا. والحـال أننـا نلاحـظ أن النمـوذج الـذي تصبـو إليـه كل الأنظمـة الجامعيـة في العـالم، هـو نظـام منسـجم وواضـح ومفهـوم ومعقلـن. لكـن هـذا الانسـجام لا يلغـي بتاتـا بـروز الموهبـة والتميـز.

ليـس المقصـود بالنظـام المنسـجم والقابـل للفهـم المطالبة بتكويـن أوحـد متجانـس، وإنمـا المقصـود هـو تصـور وحـدة الهـدف والمهمـة وتعدد الأنظمـة الفرعيـة المتلاقية في نمـط تنظيمهـا، وهـو نمـوذج يتيـح إمكانيـة التفاعـل العضـوي بـين مكوناتـه، ويخصهـا بنفـس المسـتلزمات، ويقلـص مـن مختلـف أشـكال التمييـز عنـد دخـول هـذا النظـام أو الخـروج منـه، أو عنـد الانتقـال مـن نظـام فرعـي إلى آخـر.

إن كـون هـذا التقريـر يركـز عـلى الولـوج المحـدود مـن أجـل تقييـم سـيره، لا يمكـن أن يخفـي تموقعـه داخـل نظـام التعليـم العـالي، ودرجـة إسـهامه في انسـجام هـذا النظـام. إن اشـتغال النظامـين المحـدود والمفتـوح في عزلـة عـن بعضهـما، لا يسـمح للولـوج المحـدود أن يتفاعـل إيجابيـا مـع الولـوج المفتـوح، ويؤثـر فيـه بشـكل إيجـابي، ويكـون، بالتـالي، قاطـرة للرفـع مـن مسـتوى الجامعـة ككل.

وهكـذا يتعـين في كل إصـلاح وجـب إدخالـه عـلى التعليـم العـالي التفكـير بطريقـة شـمولية ونسـقية. فـإذا كان الإصـلاح يسـتهدف الولـوج المفتـوح وحـده، ويعتـبر الولـوج المحـدود أرقـى مـا في التعليـم العـالي، فإننـا لـن نسـتطيع أن نعالـج لا النقـص الحاصـل في فعاليـة الولـوج المفتـوح، ولا تعزيـز التميـز الـذي يشـكل هويـة الولـوج المحـدود. لأجـل ذلـك، يجـب أن ينصـب التفكـير، عـلى نظـام التعليـم العـالي في مجملـه مـن أجـل إضفـاء المزيـد مـن الانسـجام والفعاليـة عـلى كل مكوناته، مـع الاحتفاظ للولـوج المحـدود بامتيـاز التفـوق.

لائحة المراجع

1. Arnold D. & Bongiovi J. R. “Precarious, informalizing, and flexible work: Transforming concepts and understandings”. American Behavioral Scientist, 0002764212466239, 2012.
2. Artuc E., Docquier F., Ozden C. and Parsons C. “A global assessment of human capital mobility: the role of non-OECD destinations”, World Development, 65 (C) 6–25, 2015.
3. Bank Al Maghrib, Rapport annuel 2018.
4. CNRST, Rapport d’activités 2017, 2018.
5. Commission Européenne, The BolognaDeclaration of 19 June 1999, Joint declaration of the European Ministers of Education, http://www.ehea.info/Uploads/about/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
6. Commission Européenne, The European Higher Education Area in2018, Bologna Process Implementation Report. 2018.
7. Conseil de la Communauté Marocaine à l’Étranger, Les compétences marocaines de l’étranger : 25 ans de politiques de mobilization, ISBN 978-9954-32-151-5, 2013.
8. Instance Nationale d’Évaluation, Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Évaluation des facultés polydisciplinaires : Quelle politique, quel impact et quelle perspective ?, ISBN 978-9954-9882-6-8, 2017.
9. 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, (ISBN : 978-9954-9882-7-5), 2017.
10. Instance Nationale d’Évaluation, Conseil Supérieur de l'Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, L’Enseignement Supérieur au Maroc. Efficacité, Efficience et Défis de du système universitaire à accès ouvert, ISBN : 978-9920-785-02-0., 2018.
11. Instance Nationale d’Évaluation, Conseil Supérieur de l’Éducation, de la Formation et de la Recherche Scientifique, Programme National d’Évaluation des Acquis des Élèves du Tronc Commun. PNEA 2016, 2017.
12. Docquier, F., Rapoport, H. “Globalization, brain drain, and development”. IDEAS Working 2012.
13. Souiah F., Institut de Prospective Économique du monde Méditerranéen (Ipemed), “Politiques d’attraction des ressortissants résidant à l’étranger Maroc”, Algérie, Liban, 2013.
14. Gaillard A. M. et Gauillard J., “La mobilisation des Compétences S&T marocaines à l‘étranger”, dans Gaillard J. et Bouabid H., “La recherche scientifique au Maroc et son Internationalisation”, Editions Universitaires Européennes, ISBN 978-3-330-86537-2, 2017.
15. George Mason University, Handbook of Globalization and Development, 2017.
16. HCP, Activité, Emploi et Chômage, Résultats détaillés. Direction de la Statistique, Haut-Commissariat au Plan, 2011
17. Harvey D. “The enigma of capital: And the crises of capitalism”. London: Profile Books 2011.
18. International Organization for Migration, Migration and Development: Achieving Policy Coherence, 2008.
19. Lindsay Lowell B. et Findlay A., “L’émigration de personnes hautement qualifiées de pays en développement : impact et réponses politiques Rapport de synthèse”. Cahiers de Migrations Internationales. Bureau International du Travail. Genève, 2003
20. Lucas R. E., “Migration internationale vers les pays à haut revenu : quelles conséquences pour le développement économique des pays d’origine ?” Revue d’économie du développement, 13(4), pp. 123-171, 2005.

21. Ministre de l'Éducation Nationale, de la Formation Professionnelle, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Présentation devant l'Assemblée Générale du Conseil le 14 janvier 2019, 2019

22. OCDE, Perspectives des migrations internationales 2018, Éditions OCDE, Paris, 2018.

23. OCDE, Resserrer les liens avec les diasporas: panorama des compétences des migrants 2015, Éditions OCDE, Paris, 2015.

24. OECD, Education at a glance – 2018. OECD Indicators, 2018.

25. OECD, What Does Globalization Mean for Skills and Work? 2015.

26. Rapoport H. "Le brain drain » et son incidence sur les pays en développement", Regards croisés sur l'économie. (n° 8), p. 110-124, 2010.

27. Rekrute.com, Enquête sur la migration des talents marocains (ENKÊTE N° 17) par le cabinet Rekrute.com, 2018.

28. Stagiaires.ma, Baromètre du Stage & Employabilité 2018 est une étude annuelle réalisée auprès de plus de 34.052 étudiants et 1.286 managers (Stagiaires.ma), 2018.

29. The Foundation for Young Australians, The new work order Ensuring young Australians have skills and the experience for the jobs of the future, not the past, 2015.

النصوص القانونية والتنظيمية المذكورة في التقرير

1. قانون رقم 01.00 الصادر سنة 2000 والمنظم للتعليم العالي.

2. مرسوم رقم 2-18-504 صادر في 3 ذي القعدة 1439 (17 يونيو 2018) بتغيير وتتميم المرسوم رقم 89-04-2 الصادر في 18 من ربيع الآخر 1425(7 يونيو 2004) بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة.

3. مرسوم رقم 2-15-644 صادر في 29 من شوال 1437 (3 أغسطس 2016) بتغيير وتتميم المرسوم رقم 90-2-554 الصادر في 2 رجب 1411 (18 يناير 1991) المتعلق بالمؤسسات الجامعية والأحياء الجامعية، وبسن أحكام خاصة.

4. مرسوم رقم 2-17-229 صادر في 11 من ذي القعدة 1438 (4 اغسطس 2017) بنسخ احكام المرسوم رقم 2-15-644 الصادر في 29 من شوال 1437 (3 أغسطس 2016) بتغيير وتتميم المرسوم رقم 90-2-554 الصادر في 2 رجب 1411 (18 يناير 1991) المتعلق بالمؤسسات الجامعية والأحياء الجامعية، وبسن أحكام خاصة.

5. مرسوم رقم 2-98-548 الصادر في 28 من شوال 1419 (15 فبراير 1999) في شأن النظام الأساسي الخاص بهيئة الأساتذة الباحثين في الطب والصيدلة وطب الأسنان، كما تم تعديله وتتميمه.

6. المرسوم رقم 2-75-633 بتاريخ 11 شوال 1395 (17 أكتوبر 1975) في شأن بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية ولائحة الشهادات التي تتولى تحضيرها وتسليمها كما تم تعديله وتتميمه.

7. مرسوم رقم 2-90-550 الصادر في 02 من رجب 1411 (18 يناير 1991) بتحديد نظام الدراسة والامتحانات لنيل شهادة «Maîtrise» في العلوم والتقنيات (T.S.M) المسلمة من كليات العلوم والتقنيات.

8. مرسوم رقم 2-90-551 صادر في 2 رجب 1411 (18 يناير 1991) بتحديد نظام الدراسة والامتحانات لنيل شهادة المدارس الوطنية للتجارة والتسيير (E.N.C.G).

9. مرسوم رقم 2-04-89 صادر في 18 من ربيع الآخر 1425 (7 يونيو 2004) بتحديد اختصاص المؤسسات الجامعية وأسلاك الدراسات العليا وكذا الشهادات الوطنية المطابقة. كما تم تعديله وتتميمه.

10. قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 07-1371 بتاريخ 22 رمضان 1429 (23 شتنبر 2008) يصادق على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الدكتوراه.

11. قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 14-2088 بتاريخ 05 ذوالحجة 1435 (30 شتنبر 2014) يصادق على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الهندسة.

12. قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 14-2086 بتاريخ 05 ذو الحجة 1435 (30 شتنبر 2014) يصادق على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك المدارس الوطنية للتجارة والتسيير.

13. قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 14-2081 بتاريخ 05 ذو الحجة 1435 (30 شتنبر 2014) يصادق على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك دبلوم التقني الجامعي .

14. قرار لوزير التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي رقم 14-2084 بتاريخ 05 ذو الحجة 1435 (30 شتنبر 2014) يصادق على دفتر الضوابط البيداغوجية الوطنية لسلك الإجازة في العلوم والتقنيات.

لائحة الرسوم البيانية

الرسم البياني 1 . تطور أعداد الطلبة والأساتذة الدائمين بمؤسسات الولوج المحدود الجامعية 15
الرسم البياني 2 . توزيع هيئة الأساتذة الباحثين الجامعيين بالولوج المحدود حسب الإطار سنة 2018 16
الرسم البياني 3 . تطور نسب التأطير البيداغوجي داخل المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود 16
الرسم البياني 4 . نسبة التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المحدود مقارنة مع دول أخرى 2016 17
الرسم البياني 5 . تطور نسبة التأطير البيداغوجي في المؤسسات ذات الولوج المحدود حسب المجالات 17
الرسم البياني 6 . توزيع طلبة الولوج المحدود حسب مجال الدراسة 18
الرسم البياني 7 . توزيع عدد طلبة الولوج المحدود حسب الدبلوم سنة 2018 18
الرسم البياني 8 . نسب استعمال الطاقة الاستيعابية في الولوج المحدود حسب مجالات التكوين (%) 19
الرسم البياني 9 . تطور العدد الإجمالي للطلبة والمتخرجين في علوم التربية 20
الرسم البياني 10 . توزيع العدد الإجمالي لطلبة مؤسسات الولوج المحدود المعنية بعلوم التربية حسب الدبلوم ، 2018 21
الرسم البياني 11 . توزيع طلبة الولوج المحدود حسب السلك 23
الرسم البياني 12 . العدد الإجمالي للطلبة المسجلين في الماستر والدكتوراه في المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود 24
الرسم البياني 13 . توزيع أعداد حاملي شهادة البكالوريا من كل الجهات التي يتابعون بها دراستهم ، حسب الجهة التي توجد فيها مؤسسة جامعية ذات الولوج المحدود 2017 25
الرسم البياني 14 . مؤشر المناصفة بالتعليم العالي في المغرب وحول العالم 26
الرسم البياني 15 . تطور مؤشر المناصفة بين فئات الناجحين في البكالوريا ، وطلبة الولوج المحدود وطلبة كل الجامعة 26
الرسم البياني 16 . توزيع نسب مؤشر المناصفة بين فئة الطلبة حسب مجال التكوين داخل مؤسسات الولوج المحدود ، 2018 27
الرسم البياني 17 . تطور مؤشر المناصفة للهيئة الأكاديمية الدائمة داخل الولوج المحدود وفي الجامعة كلها 27
الرسم البياني 18 . توزيع نسب مؤشر المناصفة للهيئة الأكاديمية حسب مجال التكوين داخل مؤسسات الولوج المحدود ، 2018 28
الرسم البياني 19 . تطور أعداد الطلبة الأجانب بمؤسسات الولوج المحدود 29
الرسم البياني 20 . توزيع الطلبة الأجانب في الولوج المحدود وفق بلدانهم الأصلية (2017) 29
الرسم البياني 21 . توزيع الطلبة الأجانب المسجلين في الولوج المحدود الجامعي وفق مجالات التكوين 29
الرسم البياني 22 . تطور الميزانية المرصودة للتعليم العالي الجامعي (بملايين الدراهم الجارية) 31
الرسم البياني 23 . تطور تكلفة التسيير السنوي لكل طالب حسب صنف الولوج (بملايين الدراهم الجارية) 32
الرسم البياني 24 . أعداد الطلبة وكتلة الأجور المقدرة حسب نوع الولوج (بملايين الدراهم الجارية) 33
الرسم البياني 25 . تطور تدفقات الولوج (المسجلين الجدد) على المستوى الوطني بمؤسسات الولوج المحدود حسب المجالات الدراسية بين سنتي 2013 و2017 . 44
الرسم البياني 26 . نسب أعداد الطلبة المسجلين بالسلك العادي بالمؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود والتي تخص مجالات علوم الهندسة والعلوم والتقنيات والتكنولوجيا 2017 46
الرسم البياني 27 . النتائج المفصلة لتتبع فوج المسجلين الجدد سنة 2009-2010 بالسلك العادي بالمدارس الوطنية للتجارة والتسيير الثلاث 48
الرسم البياني 28 . النتائج المفصلة لتتبع فوج المسجلين الجدد سنة 2012-2013 في سلك الهندسة في المدارس الخمس للمهندسين 49
الرسم البياني 29 . موجز تتبع طلبة فوج 2009-2010 . دراسة حالة انطلاقا من ثلاث جامعات (8 مؤسسات ذات الولوج المحدود ، و18 ذات الولوج المفتوح . . 49

لائحة الأشكال

الشكل 1 . التسلسل الزمني لتوسع النظام الجامعي 11
الشكل 2 . التوسع الجغرافي للولوج المحدود (يشير العدد إلى عدد الإحداثات الجديدة) 13

لائحة الجداول

الجدول 1 . تطور أعداد المؤسسات الجامعية حسب صنف الولوج 15
الجدول 2 . تطور ميزانية التعليم العالي الجامعي-الأقسام الرئيسية 32
الجدول 3 . توزيع المقاعد المفتوحة لمباريات ولوج المؤسسات ذات الولوج المحدود مثال سنة 2019-2020 37
الجدول 4 . نسب زيادة تدفقات الولوج ما بين سنة 2012-2013 وسنة 2016-2017 ، ونسب الهدر (تدفقات المغادرة) بمؤسسات الولوج المحدود :
ميداني علوم الهندسة والتجارة والتسيير 44

الملاحق

الملحق 1. المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود المحدثة حسب العشريات الأربعة 1980، 1990، 2000، 2010

عشرية 80

- ENSEM Casablanca
- ESRF Tanger
- EST Casablanca
- EST Fès
- FSE Rabat

عشرية 90

- ENCG Agadir
- ENCG Settat
- ENCG Tanger
- ENSA Agadir
- ENSA Oujda
- ENSA Tanger
- ENSAM Meknès
- ENSIAS Rabat
- EST Agadir
- EST Meknès
- EST Oujda
- EST Safi
- EST Salé
- FMP Fès
- FMP Marrakech
- FST Béni Mellal
- FST Errachidia
- FST Fès-Saïs
- FST Marrakech
- FST Mohammedia
- FST Settat
- FST Tanger

عشرية 2000

- ENCG Casablanca
- ENCG Eljadida
- ENCG Fès
- ENCG Kénitra
- ENCG Marrakech
- ENCG Oujda
- ENSA Alhouceima
- ENSA Eljadida
- ENSA Fès
- ENSA Kénitra
- ENSA Khouribga
- ENSA Marrakech
- ENSA Safi
- ENSA Tétouan
- EST Berrchid*
- EST Essaouira
- FMP Oujda

عشرية 2010

- ENCG Dakhla
- ENSAM Casablanca
- EST Béni Mellal
- EST Guelimim
- EST Kénitra
- EST Khénifra
- EST Laayoune
- EST Sidi Bennour
- FMP Agadir
- FMP Laayoune
- FMP Tanger
- FST Alhouceima
- IS Sport Settat
- ISSS Settat

** EST Berrichid est transformée en ENSA en 2018.*

En 2019 (période non couverte par l'évaluation), il y a eu la création de 6 Ecoles Supérieures d'Éducation et de Formation (Oujda, El Jadida, Kénitra, Settat, Agadir, Béni Mellal), d'une Ecole Nationale Supérieure de Chimie à Kénitra, et deux ENCG (Meknès, Béni Mellal)

الملحق 2. التصنيف المعياري الدولي للتربية : CITE-F2013[1] (CITE)

Grand domaine	Domaine spécialisé	Domaine détaillé
00. Programmes et certification génériques	001. Programmes et certifications de base	0011. Programmes et certifications de base
	002. Compétences en lecture et en calcul	0021. Alphabétisation et apprentissage de calcul
	003. Compétences personnelles	0031. Compétences de développement personnel
01. Éducation	011. Education	0111. Sciences de l'éducation
		0112. Formation des enseignants au niveau préscolaire
		0113. Formation des enseignants sans spécialisation
		0114. Formation des enseignants avec spécialisation
02. Lettres et Arts	021. Arts	0211. Techniques audiovisuelles et production multimédia
		0212. Stylisme, décoration et design industriel
		0213. Beaux-arts
		0214. Artisanat
		0215. Musique, théâtre, danse, cirque
	022. Lettres (à l'exception des langues)	0221. Religion et théologie
		0222. Histoire et archéologie
		0232. Philosophie et morale
	023. Langues	0231. Acquisition d'une langue
		0232. Littérature et linguistique
03. Sciences sociales, journalisme et information	031. Sciences sociales et du comportement	0311. Économie
		0312. Sciences politiques et éducation civique
		0313. Psychologie
		0314. Sociologie et études culturelles
	032. Journalisme et information	0321. Journalisme et reportage
		0323. Formation aux bibliothèques, à la documentation et à l'archivisme
04. Commerce, administration et droit	041. Commerce et administration	0411. Comptabilité et fiscalité
		0412. Finance, banque et assurances
		0413. Gestion et administration
		0414. Marketing et publicité
		0415. Travail de secrétariat et de bureau
		0416. Vente en gros et au détail
		0417. Compétences professionnelles
	042. Droit	0421. Droit

1. La norme de l'UNESCO CITE-F 2013 donne également le tableau de correspondance entre les Domaines d'études et de formation de la CITE 2013 (CITE-F) et les Domaines d'études de la CITE 1997.

Grand domaine	Domaine spécialisé	Domaine détaillé
05. Sciences naturelles, mathématiques et statistiques	051. Sciences biologiques et apparentées	0511. Biologie
		0512. Biochimie
	052. Environnement	0521. Sciences environnementales
		0522. Environnements naturels et faune et flore
	053. Sciences physiques	0531. Chimie
		0532. Sciences de la terre
		0533. Physique
	054. Mathématiques et statistiques	0541. Mathématiques
		0542. Statistiques
06. Technologies de l'information et de la communication (TIC)	061. Education	0611. Utilisation d'un ordinateur
		0612. Conception et administration de bases de données et de réseau
		0613. Développement et analyse de logiciels et d'applications
07. Ingénierie, industries de transformation et construction	071. Ingénierie technique et apparentées	0711. Ingénierie chimique et processus
		0712. Technologie de la protection de l'environnement
		0713. Electronique et automatisation
		0714. Mécanique et techniques apparentées
		0715. Véhicules à moteur, bateaux et aéronefs
	072. Industries de transformation et de traitement	0721. Traitement des aliments
		0722. Matériaux (verre, papier, plastique, et bois)
		0723. Textiles (vêtements, chaussures et cuir)
		0724. Exploitation minière et extraction
	073. Architecture et bâtiment	0731. Architecture et urbanisme
		0732. Construction et génie civil
08 Agriculture, sylviculture et halieutique et sciences vétérinaires	081 Agriculture	0811 Culture et élevage
		0812 Horticulture
	082 Sylviculture	0821 Sylviculture
	083 Halieutique	0831 Halieutique
	084 Sciences vétérinaires	0841 Sciences vétérinaires
09 Santé et protection sociale	091 Santé	0911 Études dentaires
		0912 Médecine
		0913 Soins infirmiers et formation de sages-femmes
		0914 Diagnostic médical et technologie de traitement
		0915 Thérapie et rééducation
		0916 Pharmacie
		0917 Médecine et thérapies traditionnelles et complémentaires
	092 Protection sociale	0921 Soins gérontologiques et aux adultes handicapés
		0922 Soins aux enfants et à la jeunesse
		0923 Travail social et orientation

Grand domaine	Domaine spécialisé	Domaine détaillé
10 Services	101 Services aux particuliers	1011 Services domestiques
		1012 Services de soins de beauté et de coiffure
		1013 Hôtellerie et services de restauration
		1014 Sports
		1015 Voyage, tourisme et loisirs
	102 Hygiène et services de santé au travail	1021 Salubrité publique
		1022 Santé et sécurité au travail
	103 Services de sûreté	1031 Sécurité militaire et défense
		1032 Protection des biens et des personnes
	104 Services de transport	1041 Services de transport

Dans le tableau ci-dessus, en complément des domaines détaillés, « 0 », « 8 » et « 9 » peuvent être utilisés (voir également les directives des Sections 7 et 8) :

« 8 » est utilisé aux niveaux des domaines spécialisés et détaillés pour classer les certifications et les grands programmes ou les programmes interdisciplinaires au niveau du grand domaine auquel est consacrée la majorité du temps d'apprentissage prévu (soit 0288 « Programmes interdisciplinaires et certifications impliquant les Arts et les Lettres»).

« 0 » est utilisé lorsqu'aucune information n'est disponible sur le domaine, à l'exception de la description du domaine au niveau hiérarchique supérieur dans la classification (par exemple au niveau du domaine spécialisé ou du grand domaine).

« 9 » est utilisé au niveau du domaine détaillé pour classer les programmes et les certifications qui ne correspondent à aucun domaine détaillé.

« 9999 », « 999 » ou « 99 » peuvent être utilisés dans les collectes de données, notamment dans les enquêtes où le domaine est inconnu.

ملحق 3. مذكرة منهجية

تتبع الأفواج، ومردودية المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود.

• المؤسسات الجامعية ذات الولوج المحدود

كل مؤسسة تابعة للجامعة تمارس الانتقاء عند ولوج مسالكها. وكثيرا ما يقوم هذا الانتقاء بناء على النقط المحصل عليها في البكالوريا، يرافقه بعد ذلك، اختبار أو عدة اختبارات كتابية وشفوية.

• منهجية التتبع وفق الرقم الوطني للطالب

تم تتبع الطلبة المسجلين الجدد في المؤسسات ذات الولوج المحدود انطلاقا من الأرقام الوطنية للطلبة، والرقم الوطني للطالب، وهو المحدد الوحيد للهوية، يعطى لكل طالب عند أول تسجيل له في الجامعة. ويمكن هذا الرقم من تتبع سنوي دقيق لأفواج الطلبة إلى غاية حصولهم على الشهادة أو مغادرة الدراسة.

تقوم معالجة معطيات APOGEE التي أخذت من الجامعات الثلاث، (جامعات الحسن الثاني بالدار البيضاء، وعبد المالك السعدي بتطوان، وابن طفيل بالقنيطرة) على تتبع الطلبة عبر رقمهم الوطني. وتمكيننا من مقاربة مختلف الوضعيات سنة بسنة، من حيث الحصول على الشهادات، والمغادرة، ونسب الطلبة الذين ظلوا مسجلين دائما سنة 2017 – 2018.

• مفهوم الفوج

في العلوم الاجتماعية، الفوج هو مجموعة من الأفراد عرفوا نفس الحدث في نفس الفترة الزمنية. في حالة دراسات الحالة المتعلقة بتقرير المردودية الداخلية، نطلق اسم الفوج الجامعي (CIJ) على جماعة الطلبة الذين ولجوا السنة الأولى من الدراسة في سلك J سنة I.

خلال سنواتهم الدراسية سيعرف هؤلاء الطلبة النجاح أو التكرار أو المغادرة.

• التتبع الطولي للفوج

هو تحليل يعيد رسم حركات تدفق الطلبة من حيث التقدم في دراستهم أو التكرار أو المغادرة، ابتداء من تسجيلهم الأول في السلك الجامعي المعني.

يتم هذا التتبع على مدة طويلة (مدة الملاحظة الدنيا هي سبع سنوات بالنسبة لمسالك المدارس الوطنية للتجارة والتسيير) قصد إعادة رسم مجموع حالات ومسارات الطلبة خلال تكوينهم. يمكن التتبع الطولي لفوج من الطلبة من تقرير المردودات وتكاليف تكوين هذا الفوج، مع أخذ التسربات المالية الناتجة عن التكرارات والمغادرات بعين الاعتبار.

• المسجلون الجدد

المسجل الجديد (NI) هو الطالب الذي تسجل لأول مرة في منهاج دراسي معين. مجموع الطلبة الجدد المسجلين في تكوين معين يشكلون عدد الطلبة الجدد (فوج الطلبة الجدد).

• حاملو البكالوريا الجدد

هم الطلبة الذين التحقوا بالجامعة بمجرد حصولهم على شهادة البكالوريا، مثلا، يعتبر طلبة جددا سنة 2012، الطلبة الذين حصلوا على شهادة الباكالوريا سنة 2012، والتحقوا بالجامعة في شهر شتنبر 2012.

• البكالوريا المحصل عليها بميزة

البكالوريا شهادة تتوج المسار الدراسي للتلميذ. يمكن أن يحصل على هذه الأخيرة بدون ميزة، ونتحدث عندئذ عن البكالوريا بتقييم متوسط. وإذا حصل عليها بميزة، فإن تلك الميزة تكون إما «مستحسن» وإما «حسن» أو « حسن جدا».

• نسبة الانقطاع عن الدراسة بالنسبة لفوج

تقيس هذه النسبة عدد الطلبة الذين ينتمون إلى الفوج C والذين غادروا التكوين، موضوع التتبع الطولي، مع اعتبار عدد السنوات التي قضوها في سلك معين.

$$Tx\ Abandon_{C_I} = \frac{\sum_{I=n}^{n} Abandons_{C_I}}{E_C}$$

• نسبة الحصول على الشهادة بالنسبة لفوج

هي النسبة المئوية للطلبة الذين دخلوا تكوينا جامعيا معينا، والذين حصلوا على شهادة عند نهاية فترة الملاحظة، وذلك كيفما كانت الشهادة المحصل عليها. يتم حساب نسبة الحصول على الشهادة انطلاقا من فوج الطلبة، وفق الصيغة التالية:

$$Tx\ Diplomation_{C_I} = \frac{\sum_{I=n}^{n} Diplomés_{C_I}}{E_C}$$

وهكذا، تصف نسبة الحصول على الشهادة لدى فوج معين نسبة الطلبة الجدد الذين يحصلون على شهادة نهاية الدراسات، بغض النظر عن عدد السنوات التي قضاها أفراد هذا الفوج في الجامعة.

• نسبة الحصول على الشهادة «في الزمن أو المدة القانونية»

هو شكل من نسبة الحصول على الشهادة يأخذ بعين الاعتبار فقط نسبة المسجلين الجدد في منهاج دراسي جامعي معين، والذين حصلوا على شهادتهم عند نهاية المدة القانونية للشهادة المعنية.

• نسبة التكرار

هو عدد الطلبة المسجلين في السنة الجامعية I+1 في نفس المستوى ونفس الشهادة كالسنة الجامعية I، إلى عدد المسجلين في السنة الجامعية I.

بهذا المعنى، يعتبر مكررا كل طالب تسجل السنة الموالية في نفس المستوى الذي تسجل فيه السنة الفارطة. ويعتبر ناجحا الطالب الذي تسجل في السنة الجامعية الموالية في مستوى أعلى من التكوين الذي تسجل فيه السنة الفارطة.

• تكلفة انقطاع (مغادرة) الفوج عن الدراسة

يدل تحليل انقطاع الطلبة عن الدراسة خلال السنوات التي قضوها في تكوين جامعي معين على العدد الإجمالي للمنقطعين ضمن طلبة NI من الفوج المعني.

يتم الحصول على تكلفة الانقطاعات داخل فوج معين بضرب العدد الإجمالي للطلبة المغادرين للدراسة في التكلفة السنوية المقابلة المقدرة لكل طالب في كل سنة جامعية.

• النفقات الحقيقية للتعليم العالي

هـي النفقـة الفعليـة للتعليـم العـالي سـنة I. تمكـن القوانـين التنظيميـة لقوانـين الماليـة مـن تقديـر لاحـق للنفقـات الفعليـة التـي نفذهـا كل قطـاع عمومـي، أخـذا بعـين الاعتبـار للإنجـازات المحققـة خـلال السـنة الماليـة، والتزامـات نهايـة السـنة.

• تكلفة التسيير وفق الطالب

هـي التكلفـة التـي تقـدر باسـتعمال النفقـات الحقيقيـة للقوانـين التنظيميـة لقوانـين الماليـة. وتلـك التكلفـة هـي حصيلـة النفقـات الحقيقيـة المنفـذة في نهايـة السـنة في ميـدان التسـيير إلى العـدد الإجـمالي للطلبـة المسـجلين في التعليـم العـالي الجامعـي العمومـي.

ولتقديـر التكلفـة حسـب نـوع الولـوج، تـم التوزيـع وفـق وزن كتلـة الأجـور في كل نـوع مـن نوعـي الولـوج (المؤسسـات الجامعيـة ذات الولـوج المحـدود وذات الولـوج المفتـوح). وهـو مـا مكـن تقديـر تكلفـة التسـيير السـنوية للطالـب الواحـد، وفـق نـوع الولـوج.

الملحق 4. بطاقة تقنية للبحث حول هجرة المواهب المغربية (ENKETE N°17) المنجز من طرف REKRUTE.COM

موضوع البحث

هجرة المواهب المغربية.

الهدف

- ما الذي يدفع المواهب الشابة لمغادرة البلاد ؟
- كيف يمكن الاحتفاظ بالأدمغة المغربية ؟

العينة

حاملو شهادة البكالوريا + 3 وما فوق من قاعدة بيانات REKRUTE.

طريقة البحث

عبر البريد الالكتروني.

عدد الأجوبة المحصل عليها

1882 شخص أجابوا على الاستبيان.

أنجز هذا التقرير :

تحت إشراف رحمة بورقية

حميد بوعبيد ، ليلى لبيض ، ياسين كريم ، نوال زعاج .

تصحيح ، تنسيق وتصميم :

فوزية عدي ، 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 النظام الجامعي ذي الولوج المحدود . حميد بوعبيد ، ليلى لبيض ، ياسين كريم ، نوال زعاج .

الرباط 2019.

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