

نظام ل.م.د: بين المحاكاة الأوروبية وإشكالية صنع القرار بالجزائر LMD system: Between European Simulation and Problem of Decision – Making in Algeria



ط.د/ سارة رحال^{1*}

¹ جامعة صالح بونبدر-قسنطينة3- (الجزائر)
sarra.rahall@univ-constantine3.dz

ط.د/ رياض آيت نوري²

جامعة صالح بونبدر-قسنطينة3- (الجزائر)
riad.aitnouri@univ-constantine3.dz

تاريخ النشر: 2023/06/04

تاريخ القبول: 2023/05/27

تاريخ الارسال: 2021/09/13

ملخص: تهدف الدراسة إلى تقديم إطار عام حول بؤادر ومنطلقات تبني نظام ل.م.د في الدول الأوروبية كنتيجة للمحاكاة، لتنتقل الدراسة إلى معالجة إشكالية صنع القرار وانعكاساتها على تبني سياسة ل.م.د بالجزائر. وقد تم الاعتماد على أسلوب تحليلي يمزج بين أهم النظريات العمل العام ومنظور التقارب في السياسات العامة، والوقوف على مشاكل نظام ل.م.د بالجزائر في إطار مرجعية السياسة العامة.

الكلمات المفتاحية: نظام ل.م.د؛ الدول الأوروبية؛ المحاكاة؛ التقارب في السياسة العامة؛ الجزائر.

Abstract: The study aims to provide a general framework about signs and starting points adoption of the LMD system in European countries because of simulation, so that the study moved to addressing the problem of decision-making and its implications for adopting LMD policy in Algeria, It has been relied on an analytical method that blends the most important theories of general work and the perspective of convergence in public policies, and to identify the problems of the LMD system in Algeria within the framework of public policy reference.

Key words: LMD system; European countries; simulation; Convergence in public policy; Algeria.

* المؤلف المرسل

1. مقدمة:

يعتبر نظام LMD أحد أهم إفرزات العولمة منذ نهاية القرن العشرين، حيث أخذت عدة دول العمل به بعد انتشاره أولاً في أوروبا. ببساطة، يعرف نظام LMD أنه نظام للتعليم العالي يقوم أساساً على ثلاثة أطوار متتالية: طور الليسانس (L)، ويكون التكوين فيه عبر ثلاثة سنوات؛ طور الماستر (M)، يستلزم التكوين فيه سنتين؛ طور الدكتوراه (D)، يستلزم التكوين فيه ثلاثة سنوات على الأقل.

بدأ العمل بهذا النظام في الجزائر سنة 2004 بعد إصدار المرسوم رقم 04-371 المؤرخ في 21 نوفمبر سنة 2004، مرسوم جاء ليكمل القانون التوجيهي للتعليم العالي رقم 99-05 الصادر في 04 أبريل 1999 والذي يحدد تقسيم أطوار التعليم العالي ودور كل طور وفق الرؤية الإصلاحية التي جاءت في وقت كثرت فيه ردود الأفعال عن إصلاح قطاع التعليم العالي عبر العالم.

في الضفة الشمالية، وفي نفس الوقت تقريبا، شهدت أوروبا ديناميكية واسعة في مجال إصلاح هذا القطاع حيث بادر وزراء دول (فرنسا، إيطاليا، المملكة المتحدة، وألمانيا) إلى توقيع اتفاقية السوربون (Sorbonne) في 25 ماي 1998 (Allègre, 1998)، والتي نتصورها بأنها اتفاقية جاءت من منظور التقارب في السياسات العامة، هذا ما مهد إلى إعلان بولونيا (Bologne) سنة بعدها، تحديدا في 19 جوان 1999.

تم بلورة سياسة ل.م.د في أوروبا نتيجة مسارات وتراكمات تاريخية معينة. أما الجزائر فقد تبنت سياسة ل.م.د لمواجهة تحديات العولمة ومواكبة المستجدات، ولتوحيد الشهادات والدرجات العلمية، وما بين مساعي الإصلاح ومنطق الاستيراد، سيتم البحث في الإشكال الآتي: ما هي منطلقات تبني سياسة ل.م.د بالجزائر؟ وما هي أهم تحديات نظام ل.م.د بالجزائر؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية تطرح الفرضية الآتية: أدت الطبيعة الفردانية في صنع القرار بالجزائر إلى تبني نظام (ل.م.د) مليء بالمشاكل ولا يراعي خصوصية المجتمع ولا احتياجات الجامعة والطالب. تنبع أهمية هذه الدراسة في الطابع التحليلي لها والمنهج المستعمل، فجل الدراسات التي تطرقت إلى دراسة نظام ل.م.د في الجزائر (خاصة العربية منها) تنطرق إلى عملية تبني هذا النظام في شكل وصفي، كأنه لا يدخل في نطاق تحليل العمل العام¹. من جهة أخرى، تهدف هذه الورقة إلى تحليل عملية وضع سياسة نظام ل.م.د في الجزائر عن طريق المزج بين أهم نظريات العمل العام، سواء بربط البيئة التي ظهرت فيها هذه السياسة بمنظور التقارب في السياسات العامة، أو البيئة المستوردة لهذه السياسة (الجزائر) من منظور مرجعيات² السياسات العامة.

لتأكيد أو ابطال صحة الفرضية السابقة، تم تقسيم هذه الورقة إلى قسمين رئيسيين. يدور القسم الأول حول بروز نظام ل.م.د في بيئته الأوروبية كنتيجة للمحاكاة، أما القسم الثاني فيُظهر إشكالية صنع القرار بالجزائر وانعكاساتها على إقرار وتطبيق سياسة ل.م.د مع تبيان تحديات هذه السياسة والتي تحاول الدراسة تصورها في إطار مرجعيات السياسات العامة.

¹ Action Publique

² Référentiel

2. سياسة ل.م.د في الفضاء الأوروبي كنتيجة للمحاكاة

يعالج هذا المحور منطلقات التقارب الأوروبي، وبوادر تبني الدول الأوروبية الأربعة (فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، المملكة المتحدة) لنظام ل.م.د.

وفق "كولين بينيت" "Colin Bennett"، أحد أهم رواد الفكر التقاربي، فإن الدول تواجه مشاكل متشابهة وتميل إلى حلها بطرق متباينة (Bennett, 1991, p. 218). تنعكس هذه الرؤية فيما يخص تبني نظام ل.م.د في الدول الأوروبية، إذ أن الدول الموقعة على اتفاقيات إصلاح التعليم العالي ابتداء من السوربون وبولونيا قررت "حل المشاكل المتباينة بطرق متشابهة". من هذا المنطلق، يمكن تعريف التقارب على أنه "عملية ديناميكية تؤدي إلى حقيقة أن عددا كبيرا من الدول ذوات السياسات العامة المتباينة تقوم في الميدان نفسه وأمام نفس النوع من المشكلات بانتهاج سياسات عامة واحدة" (Hassenteufel, 2005).

يمكن تمييز نوعين أساسيين من التقارب، وهما التقارب المفروض، أي عن طريق الإرغام؛ أو التقارب الإرادي. ينقسم هذين النوعين إلى نمطين آخرين من التقارب هما التقارب العامودي (عابر للدول-وطني)؛ وتقارب أفقي (وطني-وطني). ينتج عن هاتين التقاربتين أربعة طرق لتقارب السياسات العامة هي:

- 1- المشكلة³ العابرة للدول: ينتج هذا النمط عبر اتخاذ معايير قسرية على أيدي مؤسسات دولية كالمنظمة العالمية للتجارة.
- 2- التقارب بلطف: تتخلل هذا النمط عمليات خالية من الإرغام حيث غالبا ما تكون ناتجة عن نشر توجهات ومحتويات على أيدي مؤسسات دولية وخبراء عبر دوليين.
- 3- التبعية: هي نمط تقارب أفقي يحدث بين كيانين وطنيين ميزته الأساسية الإرغام، مثل فرض دولة مسيطرة سياسات عامة معينة، ويكون هذا النمط في حالات الاحتلال خصوصا.
- 4- المحاكاة: وهو قيام دولة أو عدة دول باعتماد عناصر سياسة عامة مُنتهجة في واحدة أو عدة دول أخرى اعتمادا خاليا من الإرغام. غالبا ما تكون هذه العملية مرتبطة باستيراد محتويات وأدوات عن طريق خبراء وطنيين عابرين للدول؛ وكثيرا ما يصاحب هذه العملية تقارب بلطف (Belhadj, 2017, pp. 233-234).

واجهت الدول الأوروبية الأربع، والتي بادرت إلى اتفاقية السوربون (فرنسا، ألمانيا، إيطاليا، المملكة المتحدة) مشاكل داخلية متنوعة في قطاع التعليم العالي نهاية القرن الماضي. عرفت فرنسا في السنوات العشرين الأخيرة، محاولات إصلاح النظام التعليمي باءت كلها بالفشل، وانسحب العديد من وزرائها. في ألمانيا، برزت مشكلة كفاءة نظام التعليم العالي آنذاك بقوة، حيث كانت مشكلة طول المدة الزمنية بين بداية الدراسة الجامعية والحصول على الدبلوم الجامعي الأول، أين كان هذا الأخير يؤخذ في سن متأخرة؛

³ Harmonisation

زد إلى ذلك معدلات التسرب المرتفعة وزيادة معدل البطالة بين الخريجين الشباب، لاسيما في التخصصات الأدبية والعلوم الاجتماعية (Ravinet, 2009).

في منتصف تسعينات القرن العشرين، طفت إلى السطح مشكلة التعليم العالي الإيطالي بشكل لافت للنظر، حيث وصلت نسبة التسرب الطلابي لرقم قياسي (60 بالمائة)، إضافة إلى أن متوسط المدة الدراسية للطلاب المتخرجين أطول بكثير من المدة القانونية. من جهة أخرى، وعلى الرغم من أن نظام التعليم العالي البريطاني يعتبر من أكثر الأنظمة فعالية آنذاك، إلا أنه واجه مشكلتين كبيرتين هما: مشكلة التمويل (هذا ما دفع لاقتراح ادخال رسوم دراسية عالية للطلاب البريطانيين)، ومشكلة عدد الشباب البريطانيين المتحققين بالتعليم العالي، والذي لم يكن كافيا لتلبية احتياجات الاقتصاد البريطاني آنذاك (Ravinet, 2009. P P :32-33)

اختلفت مشاكل الدول الأربع المبادرة لتبني نموذج ل.م.د بشكل لافت، غير أن مستوى التقارب ظهر جليا في مستوى أهداف العمل العام، فالهدف من اتفاقيتي السوربون وبولونيا واحد، وهو "التوفيق بين النظم التعليمية التي ظهرت في ظروف مختلفة مع تجنب تشويشها، كما كان الهدف هو السماح لكل دولة في التعبير عن عبقريتها ضمن مشروع يستفيد منه الجميع" (Croché, 2006, p. 203)؛ إضافة إلى ذلك تقاربت هذه الدول في محتوى العمل العام وهو نظام ل.م.د وأدواته، هذا ما يرجعنا إلى أحد فرضيات نظرية التقارب في السياسات العامة، وهي الفرضية التي تقول بوجود سبعة مستويات من التقارب حسب "باتريك هاسنتوفل" "Patrick Hassenteufel" وهي: التقارب في أهداف العمل العام؛ محتوى السياسة العامة؛ أدوات العمل العام؛ كيفية إقرار السياسة العامة؛ جمهور السياسة العامة؛ آثار السياسة العامة؛ اللاعبين المهيمنين في السياسة العامة. (Hassenteufel, 2005)

على عكس سياسات الاتحاد الأوروبي الأخرى، لا توجد قيود قانونية ملزمة للدول الموقعة بتنفيذ الإصلاحات، كما لا توجد أيضا سلطة مركزية يمكنها تنسيق الحركة (knill, 2010, p. 30).

فالدول الموقعة على اتفاقية السوربون ثم اتفاقية بولونيا التي قضت بانضمام 29 دولة أوروبية اتخذت سياسة مرنة أساسها المحاكاة وليس الطرق القسرية؛ فالطبيعة التطوعية والغير قسرية لاتفاقية بولونيا تشجع على المزيد من التقارب بين أنظمة التعليم العالي الناتجة عن المحاكاة، هذا من خلال دور قنوات الاتصال العبر وطنية وكثافة تبادل المعلومات. يقول "ميكائيل دوبين" "Michael Dobbins" و"كريستوف كنييل" "Christoph Knill": "تحاكي المنظمات هيكل مثيلاتها من المنظمات الأخرى التي يعتقد أنها حققت بعض النجاح. وبالتالي، فبدلا من البحث عن حلول طويلة الأمد، تسعى المنظمات لضمان شرعيتها عن طريق المحاكاة. تؤثر المسارات المهنية المتماثلة، والهيئات المهنية، إضافة إلى الأواسط العلمية في نشر التفسيرات المشتركة وتصور مشاكل السياسات وحلولها" (Ibid, p:33).

تمثلت أبرز أهداف اتفاقية بولونيا في: هيكلة طورين، حيث يجب أن يتيح الطور الأول المحدد بثلاثة سنوات قابلية التوظيف؛ تعزيز التنقل؛ إنشاء نظام أرصدة قابل للتحويل (ECTS: European Credit Transfert System)؛ وسهولة قبول الدبلومات وقابليتها للمقارنة (Jean-Émile Charlier, 2003).

(p. 14)، هذا ما جعل من نظام ل.م.د يمثل نموذجا عبر وطني تتبناه الحكومات المختلفة بغية التنافس مع الولايات المتحدة الأمريكية واليابان وأستراليا، الخ خاصة مع تزامن ظهور اقتصاديات المعرفة آنذاك. أتبع مؤتمر السوربون وبولونيا عدد من المؤتمرات الأخرى التي ترمي لإصلاح منظومة التعليم العالي الأوروبي، مؤتمرات أكدت على تصدير نموذج ل.م.د للأجزاء الأخرى من العالم. فقد أكد بيان "براع" (2001) على أنه من الضروري تعزيز جاذبية التعليم العالي الأوروبي للطلاب الغير أوروبيين، كما لم يتم إهمال الاهتمام بالبعد الخارجي لاتفاقية بولونيا في مؤتمر "بيرغن" (2005)، ثم لندن (2007) عندما أشار الوزراء إلى أن الفضاء الأوروبي للتعليم العالي⁴ يجب أن يكون شريكا لأنظمة التعليم العالي في مناطق أخرى من العالم (Jean-Émile Charlier, 2012, pp. 89-90).

لم تكن سياسة محاولة تصدير نموذج ل.م.د خارج الفضاء الأوروبي شيئا غريبا، فالمتطلبات والمشاكل الوطنية للدول الأوروبية، ومن أهمها الحاجة إلى الأطر المؤهلة للنهوض بالاقتصادات الأوروبية عامة والوطنية خاصة عجلت بالدول الأوروبية التوجه نحو تبني نموذج تقارب مرن ودون سلطة مركزية يعتمد على الوساطات والشراكات المختلفة، هذا ما جعل "بيار مولر" "Pierre Muller" يقول: "حتى لو حافظت الأساليب الوطنية للسياسات على خصوصيتها، فإن الإشارة إلى السياسات الأوروبية أصبحت عبارة عن ممر إلزامي للفواعل الوطنية للسياسات العامة، هذا ما يعني أن الساحة السياسية الأوروبية أصبحت تُشكل مكانا أساسيا للوساطة بغية إنتاج المعايير وتكوين الهويات الجماعية" (Muller, 1997, p. 6). بمنظور آخر، هل تسعى أوروبا لتشكيل هوية خاصة بقطاع التعليم العالي في الضفة الجنوبية لها، تحديدا في الجزائر، بمبادرة النخبة السياسية الجزائرية ودون مراعاة خصوصيات الأطر الوطنية.

2.1. تبني سياسة ل.م.د بالجزائر:

يتناول هذا المحور أهم الإصلاحات التي عرفها قطاع التعليم العالي بالجزائر، وصولا إلى مرتكزات نظام ل.م.د والسياسات العام لتبنيه في ظل التحديات الكبرى التي عرفتها الجزائر. ظهرت اصلاحات السوربون وبولونيا في البيئة الأوروبية نتيجة محاكاة الدول التي شهدت مشاكل وطنية متباينة لحد ما. عقب ترسيخ هذه الاصلاحات، حاولت الدول الأوروبية الفاعلة على خلاف ثقافتها وتوجهاتها السياسية تصديرها إلى ما وراء القارة. لا تهدف الأسطر المتبقية من هذه الورقة لمقارنة الاصلاحات الأوروبية السالفة الذكر مع نظيراتها في الجزائر لسببين اثنين. السبب الأول مكمنه منهجي بحث. عند الرجوع إلى مصطلح البحث المقارن في التعليم العالي، دوما ما نجده يعني بشكل عام أنه بحث امبريقي يجمع البيانات و/أو يقوم بملاحظات عبر الحدود الوطنية، الجغرافية، والثقافية عبر اثنين على الأقل من هذه الكيانات عن طريق ربط هذه العملية بالمنهج المقارن (Kosmützky, 2018). تواجه هذه العملية التحليلية صعوبات جمة خاصة فيما يخص سبب اختلاف السياقات الوطنية والثقافية ومعضلة جمع البيانات؛ السبب الثاني الذي يحول وراء عدم تفضيلنا المقارنة سبب موضوعي ومنهجي في نفس

⁴ Espace Européen de l'enseignement supérieur

الوقت. نعتقد أنه من الأفضل تناول دراسة الحالة الجزائرية على حدى لتفكيك المسارات والمتغيرات المختلفة التي يصعب إظهارها إذا ما تم التطرق للمقارنة، هذا ما يصفه علماء السياسة المقارنة في صعوبات المقارنة بمشكلة التحكم في المتغيرات وتحديد الحالات (O'neil, 2018, p. 10).

شهدت الجزائر اصلاحين كبيرين في قطاع التعليم العالي والبحث العلمي منذ الاستقلال، هما إصلاح سنتي 1971 و2003 (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 190). جاء الإصلاح الأول في ظروف سوسيو-اقتصادية، إذا ما استندنا لمقولات النظرية المؤسسية التاريخية (Hall & Taylor, 1997, p. 472). ورثت الجزائر جامعة ذات طابع كولونيالي سواء من الناحية الثقافية أو التنظيمية؛ مباشرة بعد الاستقلال، لم تكن هناك سياسة واضحة عن البحث العلمي أين كان الاستثمار مرتكزا حول تكوين المؤطرين والاهتمام بالمرافق المادية للتكفل بالأعداد المتزايدة للطلبة (Khennich, 2011, p. 74). كان هذا في ظل تسيير هيئة البحث التي أنشأت نتيجة بروتوكول اتفاق مع فرنسا في جوان 1963.

دوما مع قطاع التعليم العالي والجامعي. كانت السنوات الأولى للاستقلال بمثابة حقل جامعي جزائري جاء نتيجة عملية مكونة من منطقيات وعقليات ومواقف تاريخية معينة، لهذا كان الهدف من إصلاح 1971 هو الانفصال عن النموذج الاستعماري القديم (Zeghdar, p. 10)، إصلاح تمثلت أهم محاوره في تكوين الإطارات، إعادة تنظيم البرامج، التعريب، إعطاء الأولوية للتكوين العلمي والتكنولوجي، الخ. ولقد أكدت اللجنة الوطنية لإصلاح المنظومة التربوية أنه بالرغم من النتائج المرضية التي تم تحقيقها من خلال اصلاح 1971، فقد عرف انحرافات ترجعها اللجنة إلى ارتفاع عدد الطلبة ونقص في التسيير على مستوى الهياكل البيداغوجية... إلخ. (Ibid, p:11).

أكثر من ثلاثة عقود من الزمن، أدخلت إصلاحات جديدة سميت بتطبيق نظام ل.م.د. بدأ العمل بهذا النظام في سبتمبر 2004 بعشر مؤسسات فقط، ليتم تعميمه سنة 2011. طبقت هذه السياسة في جو تشاركي مع الاتحاد الأوروبي ضمن برنامج هذا الأخير في دعم قطاعات التعليم العالي والبحث العلمي بتخصيص ميزانية 17,1 مليون أورو كمساعدات أوروبية (Meliani, 2017).

قُدّم إصلاح ل.م.د على أنه إعادة تنظيم المجال التعليمي، محتويات البرامج البيداغوجية وإدارة مؤسسات التعليم العالي (Benghabrit-Remaoun & Rabahi-Senouci, 2009, p. 195). بطبيعة الحال، يتكون هذا النظام من ثلاثة أطوار: الليسانس، الماجستير، الدكتوراه؛ ويقوم على أسس بيداغوجية اعتمدها الجزائر نجد أهمها في:

- مبدأ السداسي: ينقسم التكوين ضمن كل طور إلى سداسيات معينة. ستة سداسيات في الطور الأول (أربعة منها جذع مشترك)؛ أربعة سداسيات في الطور الثاني؛ وستة سداسيات في الطور الثالث.
- الوحدات التعليمية: في كل سداسي، يتلقى الطلبة تكوينا يقوم على أساس ثلاثة أنواع من الوحدات التعليمية هي: الوحدات الأساسية، تتكون من المقاييس الرئيسية التي يتأصل منها التخصص؛ الوحدات الاستكشافية، تتكون من المقاييس المتعلقة بالتخصصات الأخرى؛ الوحدات المنهجية، تحتوي الأطر النظرية والمنهجية التي يحتاجها الطالب في مساره البحثي.

- الأرصدة: تحتو كل وحدة تعليمية على رصيد معين قابل للتحويل وتعويض المقاييس الأخرى (Berkane, 2007, p. 5).

بدعم من الاتحاد الأوروبي بشكل عام والدول الناطقة بالفرنسية على شكل خاص، تم تقديم نموذج بولونيا إلى المغرب العربي على أنه عملية تسييرية تقنية أكثر منه سياسية (Ghouati, 2009, p. 65)، حيث ظهر ذلك في المؤتمر المنعقد في مارسيليا يومي 19 و20 نوفمبر 2004. يقول عبد الحميد جكون أحد أعضاء مؤتمر رؤساء الجامعات ورئيس جامعة منتوري بقسنطينة: "هذه اللغة التي تجمعنا اليوم، تسمح لنا بالحوار معا وكتابة صفحة جديدة من التاريخ. توفر هذه الركيزة اللغوية، المدعومة بقواعدنا العلمية والبيداغوجية بروح من التكامل، مانحة هذه المنطقة الأورو متوسطية العديد من المزايا لتناغم أهداف عملية بولونيا [...]، اعتبر هذا الاجتماع فرصة لتعبئة الممثلين (الأساتذة، الطلاب، والمؤسسات) ولتحسين مبادئ [...] "عملية مارسيليا" (Actes, 2004, p. 71).

تعتبر أوروبا الوجهة المفضلة لدى الطلبة الجزائريين، خصوصا فرنسا فلقد بلغ عدد الطلبة الجزائريين في فرنسا سنة 2018 30521 طالبا (France, Archived Data, 2018)، وتعتبر هذه الأخيرة شريكا استراتيجيا هاما في عدة قطاعات أخرى. بتعبير أدق، يصف "جوناثان هيل" "Jonathan Hill" مدى الارتباط الجزائري بالأوروبي (خاصة فرنسا) بالارتباط الوثيق (Hill, 2019, p. 1389).

كانت هناك تصورات حول وجود إرادة سياسة لإصلاح سياسة التعليم العالي فلقد سعت الجزائر من خلال نظام ل.م.د لتحقيق مجموعة من الأهداف تمثلت في:

- تكييف نظام التعليم العالي في الجزائر مع المعايير العالمية لتصبح الجامعة الجزائرية قطبا للإشعاع الثقافي والعلمي على المستوى الجهوي والدولي.
- ترقية استقلالية الجامعة بيداغوجيا.
- تحقيق تأثير متبادل بين الجامعة والمحيط الاجتماعي والاقتصادي عن طريق ربطها بسوق العمل والاستجابة لمختلف متطلبات العمل.
- تفتيح الجامعة على العالم الخارجي وخاصة في مجال العلوم والتكنولوجيا.
- تشجيع وتنويع التعاون الدولي، إضافة إلى تحسين ظروف استقبال ومراقبة الطلبة وتسهيل حركتهم بين الحاجات الجزائرية والدولية.

لكن المنتبع لواقع هذا النظام يجد أنه بعيد تمام البعد عن الفلسفة الأوروبية لنظام ل.م.د، فلقد اختارت الجزائر استيراد نظام يقوم على أساسه التعليم العالي دون أدنى مسارات وتراكمات خاصة، أو حتى تخطيط حقيقي مسبق. استيراد ميز أنظمة دول الجنوب التي تعتبر بذاتها دولا مستوردة بتعبير "برتران بادي" "Bertrand Badie" (Badie, 1992)، هذا في مقابل المحاكاة الأوروبية وبروز نظام ل.م.د كحلقة من حلقات التاريخ المتكاملة فيما سيميه "تشارلز تيلي" "Charles Tilly" بالتحليل التاريخي للعمليات السياسية (Tilly, 2002)، يمكن وصف سياسة ل.م.د في الجزائر على أنها أحد الخيارات الغير المدروسة والتي تبتعد عن المقاربة العقلانية في صنع السياسة العامة.

3. إشكالية صنع القرار:

يؤدي التعليم إلى تطور المجتمعات وتنميتها، لذلك يحتاج نظاما رشيدا لصنع القرار والسياسات، سيتم من خلال هذا العنصر التطرق لإشكالات صنع القرار بالجزائر. بعد المحاكاة الأوروبية، اعتبر تصدير عملية بولونيا لأفريقيا حتميا. في المنطقة المغربية، أدخل أحد أقسام هذه الاتفاقية وهو نظام ل.م.د، ويرجع سبب ذلك للخبرة الفرنسية في توسيعها وفي علاقاتها الجيدة مع المنطقة. أدى الاستيراد الجزائري بالمعنيين بالأمر من أساتذة وطلبة خصوصا إلى دفع الوزارة لخيار تجربته مع عشرة جامعات ومنح الطلاب خيار التسجيل إما في هذا النظام الجديد أو في النظام الكلاسيكي لغاية اختفاء هذا الأخير سنة 2010 (Ghouati, 2019, p. 688). طرح هذا الخيار الضروري مشكلة التعايش بين النظامين.

جاء خيار سياسة ل.م.د بإشكالات عديدة تشكك في فعالية صنع القرار من الطرف الجزائري. ترى نظرية الاختيار العقلاني -أو الرشيد- أن الإنسان أناني بطبعه، يبحث دوما عن مصلحته الشخصية، لذا يسعى الأفراد لتعظيم منفعتهم والاستفادة من وضع معين بأفضل وجه ممكن، وأن كل سلوك انساني يمكن تفسيره بمفهوم التكلفة والمنفعة (Belhadj, 2017, p. 9). هكذا هي الحكومات، تحاول تحقيق أعظم المنافع بأقل الأضرار. لكن هل حققت الحكومة الجزائرية هذه المنافع بتبنيها سياسة ل.م.د؟ قبل التعرض لمدى صحة اختيار هذه السياسة، لابد والنظر في طبيعة تنفيذ القرار فيما يخص قطاع التعليم العالي في الجزائر.

3.1. إصلاحات التعليم العالي: مشروع الحكومات أم مشروع الرئيس؟

يتناول هذا العنصر عرض موجز عن أهم المفارقات السياسية في إقرار نظام ل.م.د. كما تم تحليل طبيعة صنع السياسة العامة التعليمية بالجزائر.

جاء المرسوم التنفيذي المتعلق باستحداث شهادة "ليسانس نظام جديد" ونشر في الجريدة الرسمية شهر نوفمبر 2004، سبعة أشهر بعد إعادة انتخاب الرئيس السابق عبد العزيز بوتفليقة مرة أخرى، وترسيم من رئيس الحكومة أحمد أويحيى في وقت كانت وزارة التعليم العالي والبحث العلمي تحت قيادة الوزير رشيد حراوية.

يعد منصب الوزير أعلى منصب في الوزارة، هذا ما يؤكد على الطابع البيروقراطي للدولة. يتعزز الوزير بقوانين تؤكد على مكانته في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي بشكل واسع، من أهم القوانين التي تجعله على هرم الوزارة: "يحدد الميادين والشعب وتخصصات أطوار التعليم العالي ومحتويات البرامج، وكيفيات رقابة المعارف وشروط الالتحاق والانتقال وطبيعة الشهادات وشروط تسليمها"5؛ "يمارس الوصاية البيداغوجية على مؤسسات التكوين العالي التابعة لقطاعات وزارية أخرى"6؛ يخضع الديوان

⁵مرسوم تنفيذي رقم 77-13، مؤرخ في 30 يناير سنة 2013، يحدد صلاحيات وزير التعليم العالي والبحث العلمي، الجريدة الرسمية، عدد 8، 06 فيفري 2013، ص: 5.

⁶المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

للوزير مباشرة⁷: "يحدد الوزير توزيع المهام على أعضاء الديوان"; ينصب الأجهزة الاستشارية ويحدد عملها⁸; يكون الأمين العام تحت سلطة الوزير⁹. هذه الصلاحيات تعزز من مكانته كفاعل أساسي في صنع السياسة التعليمية.

بقي رشيد حراوية في منصب وزير التعليم العالي مدة 11 سنة¹⁰، وشهد تداول 11 حكومة، بمعدل حكومة كل عام. يرى "كريستوف شارل" "Christoph Charle" أن هناك علاقة بين النخب السياسية والتعليم العالي ويصل إلى نتيجة أن الوزراء البعيدون عن الفضاء الأكاديمي أفضل من نظرائهم الذين يأتون من نفس الفضاء، حيث يتمكنون أحيانا من تمرير بعض الحلول ضد ضغوط الأوساط الأكاديمية، كما تبدو السلطة الوزارية نسبية للغاية وأكثر هشاشة بسبب ضيق المدة التي يتولون فيها إدارة الوزارة (Charle, 2017, p. 49). جاءت هذه الدراسة مركزة على الحالة الفرنسية التي دوما ما تشهد تداولا منتظما على السلطة بحكم طبيعة نظام الحكم والتمثيل البرلماني الذي يسمح بدخول ألوان سياسية متنوعة في الحكومة، ففي زمن تولي حراوية الوزارة، شهدت وزارة التعليم العالي الفرنسية خمسة وزراء بين سنتي 2002 و2012.

شهدت الحكومات الجزائرية في تلك الفترة نوعا من عدم الاستقرار بمعدل حكومة كل سنة، وشهدت المؤسسة الرئاسية استقرارا بسيطرة الرئيس السابق بوتفليقة على المشهد السياسي بنسب فوز انتخابي مرتفعة وبما أن رئيس الجمهورية هو من يختار الوزراء، ودوما ما تؤكد الحكومات بأنها تنفذ تعليمات وبرامج رئيس الجمهورية، فإن توجهه هو من يحكم قطاع التعليم العالي، من الصعب فهم طبيعة صنع القرار وعمل النظام الجزائري في فترة الرئيس بوتفليقة يمكن أن نفسره على حد تعبير دافيد استون "بالعلبة السوداء" وفي نفس الوقت المدخل النظري غير صالح لتحليل في بيئة لها خصوصيتها السياسية والتاريخية كالجزائر فهو مدخل وليد بيئته الغربية.

من جهة أخرى، ومن المفارقات السياسية لوضع نظام ل.م.د حيز التنفيذ هو أن البرلمان لم تتم استشارته لأن قانون اعتماد الإصلاح لم تتم المصادقة عليه لغاية جانفي 2008، أي أربع سنوات بعد دخوله حيز التنفيذ (Khelfaoui, 2008, p. 150). تؤدي المقاربة من الأعلى إلى الأسفل للإصلاح، تزامنا مع غياب تفكير متضافر مع الفواعل المعنية بشكل مباشر كالأساتذة، والتركيز على الخيار الكمي في الأطوار الثلاثة، تؤدي بنا إلى التساؤل عن مدى تحقيق العلاقة التكاملية بين التكوين والتوظيف (Ghouati, 2009, p. 215) مما طرح مشاكل اقتصادية واجتماعية عديدة وجديدة وهذه التحديات نتيجة غياب مقاربة تشاركية.

⁷ مرسوم تنفيذي رقم 90-188، مؤرخ في 23 يونيو 1990، يحدد هيكل الإدارة المركزية وأجهزتها في الوزارات، الجريدة الرسمية، عدد 26، 1990، ص: 852.

⁸ المصدر نفسه، ص: 853.

⁹ - مرسوم رئاسي رقم 97-01، مؤرخ في 4 يناير 1997، يتعلق بوظيفة الأمين العام في الوزارة، الجريدة الرسمية، عدد 01، 1997، ص: 5.

¹⁰ تولى رشيد حراوية مهامه في جوان 2002، وانتهت مهامه في سبتمبر 2013، المفارقة هي أن الوزير ظل في منصبه طوال فترة حكم عبد العزيز بوتفليقة حتى مرض هذا الأخير في أبريل 2013، أي خمسة أشهر قبل تنحية حراوية.

2.3. تحديات تبني نظام ل.م.د بالجزائر.

تعالج الدراسة من خلال هذا العنصر معضلة صنع السياسة العامة بالجزائر، ومن ثم إبراز مشاكل نظام ل.م.د بالجزائر وتداعياته.

في منتصف الثمانينات، جاء "بيار مولر" بطرح نظري جديد في حقل السياسات العامة عندما طرح أهد الأسئلة المهمة حول المشاكل العامة، يقول: "Pourquoi les politiques publiques ne sont-elles pas en mesure de résoudre les problèmes ?"، أي لماذا تعد السياسات العامة غير قادرة على حل المشاكل؟ يرى مولر أن هناك ثلاثة أسباب تحول دون ذلك هي: عدم إمكانية اتفاق أيا كان مع الآخر على تحديد المشاكل العامة؛ لا يوجد إجماع على السلسلة السببية التي أنتجت ما يراد معالجته من الأعراض السيئة؛ وعدم إمكانية القيام بقياس مخلفات العمل العام من آثار في المجتمع (Muller, 2000, p. 195). في الواقع، إن المشاكل العامة والرهانات التي تتناولها السلطات العامة يتم التكفل بها بجملة قرارات وممارسات وأعمال تحيل على مجالات وسلوكيات شديدة التنوع حيث يكون التعبير عنها محددا دوما لأنها تنطوي على جهات فاعلة خاضعة لأشكال من المنطق ولا اعتبارات خاصة، مما يؤدي إلى تشكل منظومات عمل مؤلفة من فواعل تتولى أمر المشكلة أو الرهان وتقوم بالعمل فيها وتحويلها. من هذا المنطق، تشكل السياسات العامة فضاءات يبني الفاعلون المعنيون فيها ويروجون "علاقة بالعالم" تحيل على الكيفية التي يدركون بها الواقع ومكانتهم في العالم، وما ينبغي أن يكون عليه. "هي إذا مواضع لإعطاء الواقع معنى ودلالة بوضع تفسيرات له ونماذج معيارية للعمل فيه" (Idem).

جاءت هذه الأفكار بما يسمى بالمقاربة بمرجعيات "Référentiel" السياسات العامة، تُعرف هذه المرجعيات بأنها: "مجموعة القيم، الصور، العلاقات السببية التي توجه الفاعلين وتعط للسياسة العامة معناها" (Daniel Kubler, 2009, p. 220). من هذا المنطلق، يتكون وضع أي سياسة عامة أولا وقبل كل شيء من بناء تمثيل، وهو صورة للواقع الذي نريد أن نتدخل فيه. بالإشارة إلى هذه الصورة الإدراكية، تنظم الجهات الفاعلة تصورها للمشكلة، ومقارنة حلولها وتحديد مقترحات الإجراءات الخاصة بها. من جهة ثانية، هذه النظرة للعالم هي إطار مرجعيات السياسات العامة (Muller, 2003, pp. 30,31).

في كل مرة، تتكون مرجعيات السياسة من مجموعة وصفات تعط معنى للبرنامج السياسي من خلال تحديد معايير الاختيار وطرق تحديد الأهداف. بمعنى أدق، يحدد بيار مولر أربعة مستويات إدراكية هي: القيم، المعايير، الخوارزميات، والصور (Idib, p. 31). سيتم شرحها من خلال تطبيق هذه المستويات على سياسة نظام ل.م.د في الجزائر ضمن هذه الفقرة بإعطاء أمثلة واقعية كنتيجة لما تم إبرازه سابقا وفقا لتصور هذه النظرية. 1- القيم هي أبسط تمثيل لما هو صواب أو خطأ، مرغوب فيه أو مرفوض، وهي تحدد إطار عمل عالمي للعمل العام. مثلا، عادة -أو كثيرا- ما يكون النقاش حول نظام ل.م.د نقاش قيمي، حيث يتصوره المعنيون بالأمر من فواعل مختلفة أنه جيد أم سيء، بعد المشاكل المتعددة والخيارات الغير عقلانية، قيميا، نظن أنه ليس بالخيار الجيد؛ 2- تحدد المعايير الاختلافات بين الواقع المتصور والواقع المرغوب، وهي تحدد مبادئ العمل أكثر من القيم. مثلا، يجب أن يتم النهوض بقطاع التعليم العالي، يجب

أن نجد النظام الأفضل، الخ؛ 3-الخوارزميات هي علاقات سببية تعبر عن نظرية العمل، يمكن التعبير عنها في شكل "إذا ... ثم" "Si...Alors". مثلا، إذا تعط السلطة الحاكمة الأولوية لإشراك مختلف الفواعل المعنية بالسياسة (طلبة، أساتذة، أولياء الطلبة، المجتمع المدني) ووضع خطة للتخلص من القيود البيروقراطية، سيتم تحسين نوعية التعليم العالي والبحث العلمي، وبالتالي ستستفيد الدولة من ذلك؛ 4- الصور، يعتبرها مولر حامل رمزي للقيم، المعايير، وحتى الخوارزميات. فهي اختصارات ادراكية تحمل معنى فوريا. مثلا، الوزير الأول يشدد على احترام الحجم الساعي، القضاء يحكم بالسجن على أحد الفاسدين الإداريين، الخ (Ibid, p.32).

لم يخلُ نظام ل.م.د من المشاكل المختلفة، خاصة منها البيداغوجية. فيما يخص نظام الأرصدة، يساو رصيد واحد في أوروبا وحسب معايير اتفاقية بولونيا 25 ساعة إلى 30 ساعة عمل (بمعنى دراسة)، وبين 20 إلى 25 ساعة في أفريقيا. لا يبد فرق خمس ساعات بالشاسع، لكن إذا أخذنا تقييما راديكاليا نجد أن الطالب الأوروبي يجب عليه العمل 5400 ساعة لإتقان المهارات التي اكتسبها في الطور الأول، بينما يجب على نظيره الأفريقي العمل فقط 3600 ساعة للوصول إلى هناك. الفرق بين الاثنين هو 1800 ساعة، أي ما يعادل سنة دراسية للطالب الأوروبي (Jean-Émile Charlier, 2012, p. 96).

التعايش بين النظام الكلاسيكي والنظام الجديد، وتدني جودة التدريس إضافة إلى نقص عروض العمل المؤهلة تخلق طلبا مرتفعا للغاية للمزيد من الدراسات في الماجستير والدكتوراه (Ghouati, 2019, p. 689)، فتفضيل الشركات الخاصة والقطاع العام شهادة ليسانس كلاسك على نظيرتها ل.م.د تدفع بالطلاب أكثر نحو الدراسات العليا خاصة منها الماجستير، وهذه المشاكل وغيرها كان لها تأثير في تدني قيمة الشهادات إضافة إلى ضعف القطاع الخاص في استقطاب الطلبة المتخرجين وطغيان الاقتصاد الموازي، وظاهرة البطالة تؤدي بشكل أو بآخر إلى هجرة الأدمغة سواء بطريقة شرعية أو غير شرعية.

في دراسة اجتماعية واثروبولوجية جيدة قصدت مسحا ميدانيا في الجزائر وفرنسا بين سنتي 2009 و2011، أجريت 95 مقابلة مع شباب مهاجرين أو مرشحين للهجرة. انقسمت هذه المقابلات إلى: 24 مقابلة في عنابة و31 مقابلة في وهران (من أبرز منطقتين لانطلاق قوارب الهجرة غير الشرعية في شمال افريقيا نحو إيطاليا وإسبانيا)؛ وأجريت 40 مقابلة في باريس (منطقة الوصول النهائي لمعظم المهاجرين). من بين 95 حالة، أي مجمل العينة، حصل 35 شخصا على شهادة جامعية، 31 لا يملكون أي دبلوم، و29 لديهم دبلوم مهني (Otmani, 2018, pp. 5-6). تبين هذه المؤشرات العلمية مدى معاناة الشباب المتخرج من الجامعات الجزائرية كغيرهم من الشباب الجزائريين الذين يحلمون بحياة أفضل ومناصب شغل في الضفة الشمالية من البحر المتوسط، إذ قدرت الرابطة الجزائرية للدفاع عن حقوق الإنسان عدد المهاجرين الغير الشرعيين سنويا بأكثر من 17 ألف جزائري يلتحقون بشواطئ إسبانيا وإيطاليا (Leyla, 2020).

لا تعد مشكلة البطالة جديدة في الجزائر، فحسب موقع "ستاتيستا" "Statista" الفرنسي، والمتعلق بالإحصائيات المختلفة، وصلت نسبة البطالة في الجزائر إلى 11 بالمائة سنة 2012، وقدر الديوان الوطني

للإحصائيات سنة 2018 عدد العاطلين عن العمل في الجزائر أكثر من مليون وثلاثة مائة ألف عاطل عن العمل، ربعهم من حاملي الشهادات الجامعية (Bourennan, 2018) أما سنة 2019 فوصلت إلى أكثر من 14 بالمئة (Moyou, 2019) كما أن هذه النسبة تفاقمت أكثر في فترة أزمة كوفيد-19.

الخاتمة:

إن الإصلاح الحقيقي الذي تنشده الأمم هو الإصلاح الذي ينطلق من قيمها وتوجهاتها ويسعى لإحداث التغيير الإيجابي في مكونات النظام التعليمي فيها، بينما الإصلاح الشكلي هو الذي يكتفي باسترداد نظام تعليمي غير نابع من المجتمع ولا قيمه، ودون تخطيط حقيقي مسبق. ولقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها:

- بدأ نظام ل.م.د في بيئة سياسية خاصة أهم مميزاتها مبدأ التقارب بلطف، حيث حولت الدول الأوروبية مشاكلها الوطنية إلى الأجندة الأوروبية وقررت تبني نظام للتعليم العالي يسهل التنقل ومعادلة الشهادات للطلبة وخلق تكوين يمزج بين الأكاديمية والمهنية.
- قررت أوروبا تصدير هذا النموذج خارجها خاصة في أفريقيا نظرا لكونها مستهلكا مهما للتوجهات الأوروبية، بشكل أكبر الدول الأفريقية التي تملك علاقات تاريخية وثقافية خاصة مع فرنسا، منها الجزائر.
- لجأت الجزائر إلى تطبيق نظام ل.م.د سنة 2004 في جو سياسي مستقر من ناحية الرئاسة التي تعتبر مركز ثقل القرارات السياسية، إضافة إلى استقرار من نوع آخر على هرم الوزارة المعنية، حيث بقي الوزير حراوية في منصبه بدعم من رئيس الجمهورية الذي يعين الوزراء ويقيلهم بما في ذلك رئيس الحكومة. نزعته هذه التفاعلات إلى اتخاذ قرار "استيراد" نظام ل.م.د بشكل غير مدروس.
- سياسة ل.م.د تسمح بتكون جامعي يتم بالعصرنة والحيوية والانفتاح الاقتصادي والاجتماعي، لكن أي سياسة عامة في الدولة يجب أن تكون وليدة المجتمع، فلقد أدت القرارات غير المدروسة في الدولة إلى مشاكل عديدة، أو على الأقل تفاقمتها. من أهم هذه المشاكل، نجد انخفاض قيمة الشهادة الجامعية الجزائرية؛ بطالة مرتفعة في شريحة الطلبة المتخرجين؛ ضعف الطلب على المتخرجين من الشركات الخاصة؛ ازدياد ظاهرة الهجرة الغير الشرعية وانتقالها لشريحة أصحاب الشهادات، الخ.
- صانع القرار اليوم مطالب بالابتعاد عن القرارات غير المدروسة، والتفكير بشكل استراتيجي وضمن رؤية استشرافية تتلاءم مع طبيعة المجتمع، وواقع الجامعة والتعليم العالي بالبلد، مع إعطاء فرصة لنخبة أن تساهم في صناعة السياسة العامة. ومن الضروري ابتكار أنظمة تعليمية حديثة تتلاءم مع التطورات والتحويلات المستمرة وذات مخرجات فعالة تتلاءم مع حاجيات السوق.

● قائمة المراجع:

- Actes, L. (2004). Les réformes de l'enseignement supérieur des pays du Maghreb et la perspective du processus de Bologne. Marseille: Agence Universitaire de la Francophonie.
- Allègre, C. (1998). Déclaration de la Sorbonne, 25 Mai 1998. Paris.
- Badie, B. (1992). L'Etat importé: L'occidentalisation de l'ordre politique. Paris: Fayard.
- Belhadj, S. (2017). Public Policy Analysis: Theories, Approaches, and Methods. Algiers: Cordoba House for Publishing and Distribution.
- Benghabrit-Remaoun, N., & Rabahi-Senouci, Z. (2009). Le système L.M.D ((Licence-Master-Doctorat) en Algérie: de l'illusion de la nécessité au choix de l'opportunité. Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 7(1&2).
- Bennett, C. (1991, April). What is policy convergence and what causes it? (C. U. Press, Ed.) British Journal of Political Science, 21(2), pp. 215-233.
- Berkane, Z. B. (2007). La mise en place du système LMD en Algérie: Entre la nécessité d'une réforme et les difficultés du terrain. Revue des Sciences Économiques et de Gestion(7), pp. 1-14.
- Bourennan, Y. (2018, June 05). Algeria.. More than a million unemployed people, a quarter of them are university students. Retrieved from El Ayn el Ikhbaria: <https://al-ain.com/article/unemployment-in-algeria-1million>
- Charle, C. (2017). Élités politiques et enseignement supérieur: Sociologie historique d'un divorce et d'un échec (1968-2012). (L. Seuil, Éd.) Pouvoirs, 2(161), pp. 31-50.
- Croché, S. (2006). Qui pilote le processus de Bologne? (D. B. Supérieur, Éd.) Éducation et sociétés, 2(18), pp. 203-217.
- Daniel Kubler, J. d. (2009). Analyser les politiques publiques. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- France, Archived Data. (2018, Juin 07). Récupéré sur The Power of International Education: <https://www.iie.org/Research-and-Insights/Project-Atlas/Explore-Data/France>
- Ghouati, A. (2009). Réforme LMD au maghreb: éléments pour un premier bilan politique pédagogique. Conseil pour le développement de la recherche en sciences sociales en Afrique, 7(1-2), pp. 61-77.
- Ghouati, A. (2019). Développementisme et enseignement supérieur: Pourquoi l'Algérie n'a pas d'université? Dans K. Direche, L'Algérie au présent: Entre résistances et changements (pp. 681-697). Paris: IRMC-Karthala.
- Hall, P., & Taylor, R. (1997, Juin-Aout). La science politique et les trois néo-institutionnalismes. (P. d. politiques, Éd.) Revue Française de Science Politique, 47(3-4).
- Hassenteufel, P. (2005, Février). De la comparaison internationale a la comparaison transnationale: Les déplacements de construction d'objets comparatifs en matière de politiques. (P. d. Po, Éd.) Revue Française de Science Politique, 55(1), pp. 113-132.
- Hill, J. (2019). The evolution of authoritarian rule in Algeria: linkage versus organizational power. (T. & Routledge, Éd.) Democratization, 26(8), pp. 1382-1398.
- Jean-Émile Charlier, S. C. (2003). Le processus de Bologne, ses acteurs et leurs complices. (D. B. Supérieur, Éd.) Éducation et sociétés, 2(12), pp. 13-34.
- Jean-Émile Charlier, S. C. (2012). L'influence normative du processus de Bologne sur les universités Africaines francophones. (D. B. Supérieur, Éd.) Éducation et sociétés, 1(29), pp. 87-102.
- Khelfaoui, H. (2008). L'enseignement professionnel en Algérie : contraintes institutionnelles et réponses sociales. (L. P. Montréal, Éd.) Sociologie et sociétés, 40(1), pp. 143-170.

- Khennich, D. (2011, June). Scientific Research Policy in Algeria: Objectives and Results. *Journal of Humanities*(22).
- knill, M. D.-C. (2010). Les politiques d'enseignement supérieur en Europe Centrale et de l'Est: convergence vers un modèle commun? *Romanian Political Science Review*, X(1), pp. 29-60.
- Kosmützky, A. (2018). Comparative Research, Higher Education. In N. Teixeira, *Encyclopedia of International Higher Education Systems and Institutions*. Springer Science+Business Media Dordrecht.
- Leyla. (2020, June 05). Terrifying numbers about the Algerian “harrafa” in Europe. Retrieved from El Bilad: <https://www.elbilad.net/article/detail?id=79128>
- Makedhi, M. (2020, Mai 10). El Watan. Consulté le Juin 06, 2020, sur El Watan.com: <https://www.elwatan.com/edition/actualite/nous-avons-un-regime-hyper-presidentialiste-et-nous-restons-sur-un-schema-identique-10-05-2020>
- Meliani, M. (2017). La réforme LMD : un problème d’implémentation. *Revue algérienne d'anthropologie et de sciences sociales*(75-76), pp. 129-148.
- Moyou, E. (2019, Avril 9). Taux de chômage en Algérie de 2012 à 2022. Récupéré sur Statista: <https://fr.statista.com/statistiques/794567/taux-de-chomage-algerie/>
- Muller, P. (1997, Mars). L'eupéanisation des politiques publiques. *Politiques et Management Public*, 15(1), pp. 3-9.
- Muller, P. (2000). L'Analyse cognitive des politiques publiques : vers une sociologie politique de l'action publique. *Revue Française de Science Politique*(2), pp. 189-208.
- Muller, P. (2003). *Les politiques publiques: que sais-je?* Paris: Presses Universitaires de France.
- O'neil, P. (2018). *Essentials of comparative politics* (6 ed.). New York: Norton & Company.
- Otmani, R. (2018). La mobilité illégale des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur. (S. R. Géographie, Éd.) *Revue belge de géographie*(3), pp. 1-13.
- Ravinet, P. (2009). Comment le processus de Bologne a-t-il commencé? La formulation de la vision de l'espace Européen d'enseignement supérieur. (D. B. Supérieur, Éd.) *Éducation et sociétés*, 2(24), pp. 29-44.
- Tilly, C. (2002). Historical Analysis of Political Processes. In J. Turner, *Handbook of Sociological Theory* (pp. 567-588). New York: Kluwer Academic / Plenum Publishers.
- Zeghdar, L. (s.d.). L'université algérienne et la construction de l'Etat national: entre engagements et questionnements. article à paraître, pp. 1-13.