# المسار التحديثيّ للتعليم العالي: منظومة أمد نموذجا

# The Path to Modernization in Higher Education: LMD system as a case study

**رمزي تاج**[1]

[1] المعهد العالي للغات بقابس، ramzi.tej@yahoo.com

**تاريخ الاستلام**: 16 /2021/01 **تاريخ القبول**:2021/04/28 **تاريخ النشر**: 2021/05/05

**ملخص:**

هدفت الدراسة إلى الخوض في مسألة طالما كانت محل جدال متواصل بين المختصّين التربويين قصد الوقوف عند الأسباب غير المعلنة التي أوعزت للسلط المسؤولة طرح مسألة التغيير والتجديد على المستوى البيداغوجي، إلى جانب محاولة تتبّع الخطوات الأولى للمشروع التحديثي المزمع إرساءه حتّى يتسنّى لنا معاينة نسب نجاحه من عدمها على ضوء الخطى المتثاقلة التي وسمت بداياته.

ومن أبرز النتائج المتمخضة عن البحث نذكر أنّ الفكرة في مجملها قامت على مبادئ نظرية وقوانين تنظيمية قلّصت إلى حدّ كبير من الأهداف المنشودة والمنتظرة، إضافة إلى غياب رؤية بيداغوجيّة واضحة نتاج غلبة الجوانب البراغماتية أين تركّز الاهتمام على السوق التشغيلية أكثر من العناية بقيمة التكوين، ومستوى الخرجين.

**الكلمات الدالة:** منظومة أمد، المشروع التحديثي، المسلك، الأرصدة، الإجازة.

**Abstract:**

The present study examines a central and *contentious* issue that has long been raised among education specialists. It investigates the undeclared reasons that have pushed the responsible authorities to put forward the issue of change and innovation at the pedagogic level. Besides, this research tries to trace the initial steps of the envisioned project for modernization so that we can detect the probability of

[1]- **المؤلف المرسل: رمزي تاج: ramzi.tej@yahoo.com**

success in the light of agonizingly slow pace that has characterized the process from the start.

One of the most notable findings indicates that the whole idea rests on theoretical foundations and regulatory laws which largely reduce the anticipated and desired goals. Another interesting result stresses the absence of a clear pedagogic vision in favor of the predominance of pragmatic aspects where the chief focus is on employability rather than giving value to the importance of training and the high level of graduates.

**Keywords*:*** LMD system; project for modernization; path; credits; graduate studies.

## 1. مقدمة:

شكّلت العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين نقطة التحوّل الجذرية في الأساليب التعليمية المتوخّاة صلب التعليم العالي، وبات من الملحّ مراجعة النظم، والقوانين والبيداغوجيات المعتمدة للخروج من دائرة السائد والتليد، واعتماد مناهج تعليمية مبتكرة من شأنها الرفع من مستوى الشهادات العلمية، ومواكبة متطلّبات السوق التشغيلية على مستوى الاختصاصات المطلوبة.

ومثّل تاريخ استحداث منظومة أمد، وتركيزها كمنوذج موحّد للتعليم في أغلب الدوّل الأوروبيّة المحطّة الأولى في مشوار التعصير التربوي، وجسر عبور الجامعة من نظام سائد ارتآه البعض غير ذي جدوى، إلى آخر حاملا لعدّة من تغيّيرات ضمن استراتيجية جديدة هدفها ترميم مخلّفات مع كان سائدا، وتطوير منظومة التعليم العالي بما يحقّق الانسجام بين مختلف المنادين بفكرة الإصلاح.

وارتأينا اِستنادا لما سبق ذكره طرح التساؤلات التالية:

- ما الأسباب العميقة التي استوجبت إعادة هيكلة منظومة التعليم العالي في غالبية الدول الأوروبية؟
- إلى أي مدى ساهمت التغييرات المحدثة في إعادة تشكيل ملاح التعليم العالي؟

- هل بالإمكان اعتبار النظم المستحدثة البديل الأنجع لتعويض ما كان معمولا به خاصّة على مستوى الكيف؟

وتكمن أهمية البحث المطروح في الدوافع الحقيقية الكامنة وراء المراجعات التي ارتأتها جلّ الدول الأوروبية مع مطلع القرن الواحد والعشرين، والتي خوّلت لنا إقامة ضرب من المقارنة بين المناهج القائمة، وبين ما استحدث قصد الحكم على نجاح المشروع التحديثي من عدمه.

ويتوجّب على الباحث في هذا المستوى توخّي مناهج علمية صارمة من شأنها إثراء البحث وتدقيق محتواه، من قبيل المنهج التّاريخي الذي لا محيد من اعتماده، والذي يساهم إلى حدّ كبير في إماطة اللّثام عن الجزئيّات المتعلّقة بالمسألة، من خلال العودة إلى النشأة الأولى لفكرة التحديث في الحاضنة الأوروبية، الأمر الذي استوجب توظيف المنهج المقارن بهدف تحديد ملامح ما كان سائدا مقارنة بما ترنو الدول الأوروبية ترسيخه.

## 2. المفاهيم الجوهرية والمبادئ الهيكلية لمنظومة أمد:

يعدّ البحث في المسائل ذات الصلة بالجوانب النظريّة من الأهميّة بمكان، بالنظر للدور الذي تلعبه في تحديد المفاهيم، وتدقيق المعاني الاصطلاحية التي لفّها الغموض، الأمر الذي دفعنا إلى التطرّق إلى أهمّ المفاهيم الجوهرية، والمبادئ الأساسية المهيكلة لمنظومة أمد، قصد الوقوف في مرحلة أولى على جذورها التاريخية، ومن ثمة نقطة التحوّل الفعليّة في أسس هذه المنظومة المستحدثة ومبادئها.

### 1.2. الجذور الأولى لميلاد منظومة أمد في الحاضنة الأوروبية:

يعدّ نظام أمد نتاج محاولات عدد من الدوّل الأوروبيّة الهادفة إلى خلق فضاء أوروبيّ موحّد نوعا ما يخصّ التعليم العالي، وذلك قبل موفّى سنة 2010. وشمل النظام المقترح مستويات ثلاث، بدءا بالإجازة المعوّضة للأستاذية في النظام القديم، مرورا بالماجستير في صيغته الجديدة، حتّى بلوغ مرحلة الدكتورا"[1].

وليس النظام وليد الصدفة، أو مجرّد إفراز من إفرازات فشل النظم السابقة فحسب بل تمخّض عن عدّة من تقارير، خاصّة تقرير "آتالي" الصادر عن فرنسا سنة 1997. ويعتبر هذا الأخير ثمرة جملة من اللقاءات والمؤتمرات، من قبيل مؤتمر "السربون" سنة 1998 وبولونيا 1999، وبراغ 2001، والتي عملت منذ البدء على استقاء نظام موحّد جامع لنقاط التشابه بين مختلف الأنظمة التعليمية الأوروبية[2].

ونذكر في هذا السياق أهمّ ما جاء في بعض التقارير الصادرة عن الدوّل المجتمعة لدراسة سبل إيجاد نظم تعليميّة جديدة في جلّ الجامعات الأوروبية، خاصّة تقرير "جاك آتالي" أواخر القرن العشرين، ومنها ضرورة إعداد ملف متكامل يتضمّن وصفا دقيقا للنظم التعليمية القارة، والمعمول بها في أغلب الدول الأوروبيّة، واستخراج مكامن الخلل، والعمل على إيجاد آليّات، وطرائق أكثر نجاعة وفاعليّة من شأنها رتق الصدع الذي رافق مسار التعليم العالي الفرنسي منذ عقود[3].

وتضمّن التقرير في صيغته النهائية، ونسخته المنشورة سنة 1998 وجوب اعتماد صيغ تعليمية جديدة أخذت لاحقا تسمية منظومة أمد، أي ما يعرف بالإجازة في حيّز زمنيّ حدّد بثلاث سنوات في مرحلة أولى، ثمّ الماجستير في سنتين، وأخيرا مرحلة الدكتورا في ثلاث. ودعت الأطراف المسؤولة عن التعليم العالي الفرنسي إلى ضرورة إنشاء مجال جامعيّ مشترك جامع للطلبة[4].

ودعى التقرير في مجمله إلى تجاوز الأطر التعليمية الأوروبية المنفصلة، وبناء فضاء أوروبيّ مشترك خاص بالتعليم العالي، وهو المطلب ذاته الذي تضمّنه مؤتمر بولونيا سنة 1999، والذي يعتبر خطوة أساسية لاستكمال المشروع قبل موفّى سنة 2010، وهو ما يتطابق أيضا مع مطالب العديد من المختصّين في هذا المجال، الذين يؤيّدون هذا المطلب ويعتبرونه سابقا للتاريخ المذكور، ويعود إلى الفترة التي شهدت إعلان بيان السربون[5].

ويتلخّص الهدف المنشود بالنسبة للدول المشاركة في هذا المؤتمر، والمصادقة على ما جاء فيه في نقاط أساسيّة ثلاث لا محيد عنها؛ الأولى، في علاقة بتسهيل تنقّل الطلبة ضمن

الفضاء الأوروبي الموحّد قدر المستطاع[6]، والثانية، تتمحور حول إضفاء خاصيّة المرونة على الشعب التعليمية، في حين ركزت الثالثة، على مزيد توضيح مفهوم التكوين الجامعي الأوروبي. ومثل المشروع الجديد فرصة للتخلّي عن مختلف الحواجز المقامة بين أنظمة التعليم العالي الأوروبي[7].

وتعدّ مبادرة "آتالي" الحدث القادح لمشروع اعتبره مناصروه النواة الأولى لتغيير جذريّ في منظومة التعليم العالي الأوروبي، ونوعا من الوعي للخروج من دائرة الانطواء الدولية، والعزلة في ميدان التعليم، ولفتح آفاق شراكة أوروبية جديدة تقطع مع الماضي، وتعمل على مزيد الرقي بأنماط التعليم وطرائقه، لا على مستوى الدول الأربع صاحبة المبادرة فحسب، بل لتشمل أيضا كامل دول الاتّحاد الأوروبي، وعددا من الدول الأخرى غير المنظوية تحت رايته[8].

وتوسّع المشروع بعد مرور سنة واحدة، وشمل 29 دولة أوروبيّة، وذلك عقب "مؤتمر بولونيا[9]، أين تقرّر مواصلة العمل على نفس الوتيرة في المؤتمر السابق، وتمّ استكمالا لما سبق الاتّفاق عليه تحديد جملة من الأهداف الإصلاحية. ومثّل مشروع بولونيا محطّة للتوافق بين الدول الأعضاء صلب الاتّحاد الأوروبي، لتشييد فضاء أوروبي خاص بالتعليم العالي من ناحية، وتوحيد المحتوى التكويني – الجامعي من ناحية أخرى، من خلال وضع مخطّط أوروبي منظم للدراسات، الأمر الذي أفرز في النهاية ما يعرف اليوم بنظام أمد، والذي يسمى أيضا بمشروع بولونيا[10].

ويعدّ مؤتمر لشبونه المتمّم لإجراءات ترسيخ ثوابت هذا المشروع في شهر مارس من سنة 2000، حيث تقرّر تحويل المجتمع الأوروبي إلى أهمّ حاضنة تعليمية ذات نموّ مستمرّ وتركيبة اجتماعيّة متماسكة، إلى جانب ضرورة تكوين خرجين يسهل في مراحل لاحقة تشغيلهم في مختلف القطاعات، وهو ما نادى به المؤتمر المنعقد في مدينة نيس الفرنسية خلال شهر ديسمبر من السنة نفسها، والذي نصّ أيضا على وجوب الاعتراف بمصداقية الشهادات دوليا[11].

وتواصلت حتّى نهاية العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين سياسة المؤتمرات واللقاءات الأوروبية، الهادفة إلى خلق أرضية خصبة لتقبّل المنظومة التعليمية المستحدثة في مختلف الدول المصادقة عليها[12]، الأمر الذي جعل من اللقاءات تتكرّر وبشكل دوريّ إلى حين التوصّل إلى الصيغة النهائية التي ترضي جميع الأطراف.

وبقي النظام التعليمي المستحدث محلّ أخذ وردّ منذ أواخر القرن العشرين حتّى العشرية الأولى من القرن الواحد والعشرين، وذلك لعدّة من اعتبارات، لعلّ أهمّها اختلاف النظم التربوية والتعليمية المتّبعة من دولة إلى أخرى، إلى جانب التباين في الأساليب والطرائق المعتمدة. وأجبر هذا التناقض بين مجموع الدول الأعضاء على توخّي الحذر قدر الإمكان في تطبيق هذه المنظومة من ناحية، واتّباع سياسة المرحلية في الانتقال من النظم القديمة إلى الجديدة من ناحية ثانية، وذلك دون القطع مع ما كان معمولا به سابقا[13].

واختلفت وتيرة العمل بنظام أمد حسب الدول، بما في ذلك التي سلكت هذا النهج بخطى متثاقلة نسبيّا، حيث باشرت في تطبيقه مع مطلع سنة 2005، خلاف أخرى التي أتمّت الانتقال الفعلي، وأصبح نظام التعليم فيها قائما كليّا على هذه المنظومة، من قبيل ما شهدته مدن بلجيكيا، وإيطاليا، والبرتغال وهولندا والدول الاسكندينافية، إلى جانب المملكة المتّحدة البريطانية. واعتبرت فرنسا أنّ هذا التفاوت ستتجاوزه غالبية الدول الأوروبية مع مطلع سنة 2007، أي قبيل ثلاث سنوات من التاريخ المحدّد من طرف الأعضاء الذين قرّروا ذلك في مؤتمر بولونيا"[14].

وسعت فرنسا، في نطاق سياستها التحديثية، وعلى غرار ما تمّ انتهاجه من طرف الأغلبية، إلى تطبيق التمشّي التدريجي الخاصّ بالمنظومة، وذلك قصد تلمّس المسار بشكل يمكّن من تلافي أيّ نوع من الصعوبات التي قد تواجهها، الأمر الذي دفعها إلى ترك الحريّة المطلقة إلى الجامعات الفرنسية في اختيار التوقيت الذي تراه مناسبا، دون ضغوطات من شأنها أن تعجل بفشل المشروع بأكمله[15].

وكانت جلّ الجامعات الفرنسية حتّى السنوات الأولى من القرن الواحد والعشرين منتهجة لسياسة التدرّج المبالغ فيها، حيث لم يتجاوز عددها حتّى السنة الجامعية 2002 – 2003 الثلاث، وهي جامعة "ليل 2، و"آرتوا" و"فالونسيان[16].

ويستنتج المتتبّع للسياسة المنتهجة من طرف السلط المسؤولة على التعليم العالي الفرنسي الغموض الذي لفّ عديد الجوانب، لاسيما المتعلّق بأسباب التثاقل في تطبيق المنظومة التعليمية الحديثة، حيث أنّ غالبية الجامعات بدأت التنفيذ الفعليّ للمشروع خلال الفترة الممتدّة من 2003 إلى 2005، أين تراوح العدد الجملي لها الأربعة عشرة جامعة، في حين ما تبقى انظمّ رسميا خلال السنة الموالية.

### 2.2. المبادئ الجوهرية للمنظومة المبتكرة:

تعتبر المسائل التعليمية، وخاصّة المتعلّقة بمناهج التدريس وطرائقه، إلى جانب الأبعاد المرسومة لها ذات أهميّة بالغة، وذلك لعدّة اعتبارات سنأتي على تبيانها قصد الوقوف على الأسباب الحقيقية التي دفعت الدول الأوروبية حينها لطرح المشروع كبديل لما هو قائم. وتزامن الحديث عن الأبعاد المقترحة للمنظومة المستحدثة خلال التوقيت نفسه الذي شهد ولادة الفكرة النواة، وبالتحديد خلال مؤتمر براغ في شهر ماي من سنة 2001، والذي كان يهدف إلى تقييم مخرجات مؤتمر بولونيا الذي شهد حضور عدد كبير من الدول، وبصفة خاصة التي صادقت على المشروع منذ بدايته، والتي بلغ عددها 32 دولة[17].

وجاء مؤتمر براغ بهدف الوقوف على مدى التقدّم الذي حصده المشروع، وكذلك بغاية تحديد المحاور ذات الأولوية المطلقة، والتي سيتمّ العمل عليها خلال السنوات الأولى التي تعتبر الأهمّ، لدورها في تشييد أركان نظام تعليمي على أسس صلبة ومتينة. واستند المنهج المتّبع على إيلاء التعليم العالي الأوروبي الأهمية الكبرى ضمن خارطة الطريق التي تمّ رسمها مسبقا، والعمل في السياق ذاته على جعله مصلحة عامّة تتجاوز سياسة الدول والأفراد لتلامس كافة الأطراف الاجتماعية على اختلاف أجناسها وألسنتها، وثقافاتها وحضاراتها.

وشدّد المشروع التعليمي الجديد على الجوانب الاجتماعيّة بالدرجة الأولى، لما لها من دور في تحديد نسبة النجاح من عدمها، وتمّ تبعا لذلك حصر نجاح منظومة أمد في نقاط أربع من شأنها إحداث تغيير جذريّ على أساليب التعليم التقليدية المتّبعة منذ عقود في جلّ الدول الأوروبية الغربية منها، أو الشرقية[18].

ونذكر من جملة الأبعاد التي طرحت على بساط البحث، تصنيف التعليم العالي ضمن خانة المسائل الحارقة التي تتطلّب تدخّلا عاجلا، إلى جانب الحرص على جعله نواة التماسك الاجتماعي، وقوّة الاقتصاد المعرفي. ونصّ المشروع في جانب منه على تشريك الطالب ضمن المنظومة التربوية – التعليمية كطرف فاعل، وشريك أساسيّ لا يمكن الاستغناء عنه.

واستكمالا لشبكة الأبعاد المرسومة، وقع الحرص على تجنّب سياسة الإقصاء، أو ما يعرف بالسياسة التعليمية الأحادية، التي طالما كانت محلّ نقد من طرف المختصّين، الأمر الذي سيجعل من الفضاء التعليمي مستقطبا للطلبة من ناحية، والمدرّسيين والباحثين من ناحية أخرى، وكلّ ذلك ضمن حلقة متراصة المكوّنات.

واستطاعت كلّ الدول الأعضاء المشاركة في مؤتمر بولونيا التوصّل إلى اتّفاق موحّد مفاده تشييد فضاء أوروبي خاصّ بالتعليم العالي، وجامع للهدف المنشود مع نهاية العشرية الأولى من القرن العشرين، وتحديدا سنة 2010. وانتهى في السياق ذاته، إلى صدور بيان تضمّن النقاط المتّفق عليها، والخطط المبتكرة الواجب تتبّعها[19].

وشمل البرنامج نقاطا ستّ ترجمت طموحات الدول الأوروبية في تغيير ملامح الوضع القائم، ذلك أنّ فكرة طرح مشروع بديل في حدّ ذاتها تحمل في طيّاتها إقرارا ضمنيّا بوجود خلل وجب تلافيه، وإيجاد حلّ يرقى إلى مستوى التطلّعات. ونذكر من النقاط المتّفق عليها والتي فتحت باب الخروج من النظم التقليدية ما يعرف بنظام الدرجات الأكاديمية، الذي مكّن من تذليل صعوبات ظلّت ملازمة لنظام التعليم العالي الغربي، وأردف بما يعرف بكمّل الدبلوم[20].

وصادق المؤتمر على نظام هامّ جدّا في نقطته الثانية، حيث أقرّ ضرورة إقامة نظام أساسيّ متكوّن من دورتين أساسيتين؛ الأولى، تسمّى ما قبل الإجازة، وتدوم ثلاث سنوات وتخوّل للمتحصّل عليها دخول سوق الشغل، في حين تعرف الثانية، بشهادة الدراسات العليا وتشترط النجاح في الدورة الأولى[21].

وتضمّن الاتّفاق تأكيدا صريحا على حتمية تركيز نظام تراكميّ ونظام أرصدة[22]، بمعنى عددا محدّدا من النقاط يخوّل لصاحبه الانتقال من مستوى إلى آخر، وذلك بهدف دفع الطلبة إلى مزيد البذل والعطاء لتحسين المستوى، والعمل على تطوير الملكات الذهنية، بيد أنّ ذلك قلّص من جودة التكوين، حيث مكّنت الآلية المعتمدة الطالب من تحصيل الأرصدة المطلوبة، والانتقال إلى السنة الموالية دون الحصول على المعدّل العلميّ للارتقاء.

ولم تغفل اللّجان المجتمعة في مؤتمر بولونيا إيلاء جوانب العلاقات الجامعيّة بين مختلف الجامعات الأوروبية الأهمية اللازمة، لتعزيز التبادلات على مستوى الطلبة، والمدرسين والباحثين، وذلك من خلال توفير الوسائط الضرورية، وتذليل الصعوبات الحدودية قدر الإمكان. ويرمي المشروع التعليمي المقترح، من خلال التنصيص على أهميّة العلاقات الدولية إلى تلاقح الحضارات، والانفتاح على التجارب الأجنبية، بغاية توطيد البعد الأوروبي، وجعل التعليم داخله نموذجًا يقتدى به[23].

وتهدف منظومة أمد من وراء إحداثها، إلى فتح أفاق جديدة أمام الطالب الأوروبي على وجه التخصيص، والطلبة عموما بهدف خلق جيل جديد مرتكز على رؤى، ومبادئ أكثر حداثة من تلك التي عهدناها مع النظم السابقة. ويبقى الهدف الموحّد والأسمى هو المساهمة في تكوين خرجين من ذوي الكفاءة، والقدرة على تطوير الذات بعد تلقّيهم المعارف، والعلوم اللازمة التي من شأنها أن تساهم في نحت شخصيّتهم، وتمنحهم فرصا أكبر في إيجاد عمل يتماشى ومؤهّلاتهم الأكاديمية.

وأمكننا بعد الخوض في حيثيّات منظومة أمد تتبّع – ولو جزئيّا – الخطوات الأولى لنشأتها، من خلال التطرّق إلى جملة التقارير، والملتقيات التي رافقت ولادة الفكرة، والتي يبقى

من أهمّها المرتبط بشخص "جاك آتالي" الذي يعتبر صاحب المشروع، والمثال الأبرز الذي اتّبعه مناصرو حتمية التغيير الجذريّ في منظومة التعليم العالي.

ومهّدت الظرفية التي زامنت بعث المبادرة الظروف الملائمة لتتالي انعقاد المؤتمرات في دول شتّى، والهادفة في المقام الأوّل إلى خلق فضاء أوروبي موحّد خاص بالتعليم العالي والسعي موازاة مع ذلك إلى تعزيز قيم المشاركة، وإلغاء مفهوم العزلة المجاليّة التي كانت السمة المميّزة لغالبية الدول الأوروبية.

وأفرز هذا المخاض ميلاد منظومة أمد، أو ما يسمى بمشروع بولونيا الذي حمل متغيّرات عدّة، وصيغا مخالفة لما هو متداول، حيث حوّر الصيغ التعليمية التقليدية، وساهم في بروز نظم مستحدثة جديدة عرفت بالإجازة، وذلك رغم سياسة الأخذ والردّ التي عطلت العمل بها في بعض البلدان.

## 3. الأسس الهيكلية والقوانين التنظيمية لمنظومة أمد:

### 1.3. الأسس الهيكلية المحدّدة للنظم التعليمية صلب نظام أمد:

تعرف مرحلة الإجازة بكونها المحطة الأولى التي تعقب مباشرة شهادة الباكالوريا، ونقطة التحوّل الجذرية في المسار التعليمي، من مرحلة الثانوية إلى الجامعية، وتمتدّ على ثلاث سنوات يكتسب خلالها الطالب رصيدا مهمّا من المعارف وفق أساليب، وطرائق مخالفة إلى حدّ كبير عن ما عهدوه سابقا. ويتّخذ نظام الإجازة في العموم مساران مختلفان؛ الأوّل، أساسي يتلقّى خلاله الطالب تكوينا أكثر عمقا في بعض جوانبه، لتمكينه من التسجيل لاحقا في الماجستير، والثاني، تطبيقي أقلّ أهمية من الذي سبقه[24].

ولا يتعلّق الأمر في نظام الإجازة بالتسميات بقدر ما يهتم بالتكوين، والحرص على الإلمام بكلّ الجزئيّات ذات الصلة بالاختصاص، وهو ما يفترض مرحلة تدوم ثلاث سنوات تجبر الطالب على الحصول على أرصدة تناهز 180، مقسّمة على ستّ سداسيات. وحدّد أهل الاختصاص الحيّز الزمني للسداسي الواحد بما يعادل 14 أسبوعا من الدروس كحدّ

أدنى. ويتضمّن السداسي عددا من الوحدات التعليمية، يتراوح بين خمس وستّ وحدات، أي ما يعادل 30 رصيدا[25].

وتشكّل الوحدات التعليمية صلب كلّ الشعب، النواة الأساسية للإجازة، وتنقسم إلى صنفين أساسيّين، حيث نجد وحدات إجبارية تحظى بنسبة 75% من الحجم المكوّن للوحدة التعليمية، وأخرى اختيارية لا تتجاوز نسبتها 25%. وتنقسم الوحدات الإجبارية بدورها إلى أساسية، وتمثّل 75% من الحجم الإجمالي لساعات التكوين الإجبارية، ووحدات أفقية بنسبة 25% للساعات نفسها، وتشمل في الغالب مجالات متنوّعة، من قبيل الإعلامية وثقافة المؤسّسات، وحقوق الإنسان والإنجليزية، أو غيرها من اللّغات، في حين تقسّم الوحدات الاختيارية إلى وحدة اختيارية أو أكثر[26]. وصيغ هذا التنظيم بهدف تمكين الطالب من تحصيل تكوين علمي يوازن في الآن نفسه بين مجموع الدروس النظرية، وبين الأشغال المسيّرة والتطبيقية، أو الميدانية.

وحرص في السياق نفسه، على رسم ملامح الإجازة الأساسية، من خلال ضبط شروط ضرورية لا مناص من ذكرها، تتعلق بالتسجيل الإداري البيداغوجي في مرحلة الإجازة مع وجوبا إسناد وحدة قياسية (تتراوح بين أربع وسبع أرصدة)، الأمر الذي يسمح للوحدة من إعطاء قيمة عدديّة للعمل المطلوب من الطلبة، شرط التزام الطالب بالحضور الدائم والمشاركة الفعّالة، سواء في الدروس المسيّرة، أو الأشغال التطبيقية، أو التربّصات وما شابهها[27].

ولم يغفل المشرفون على منظومة أمد إيلاء جانب أنظمة التقيّيم، والارتقاء، وشروط الحصول على الشهادة الوطنية للإجازة الأهمية اللازمة، وذلك بالربط المباشر بين مسألة الارتقاء، وبين التدرّج في المستوى التعليمي عبر نظام تقييمي خاص بالوحدات التعليمية والمصادقة عليه. وتمتاز هذه المنظومة بوجود مبدأين أساسيين لتقييم الوحدات خلال الامتحانات، لعلّ أهمّها على الإطلاق يبقى ذلك الذي يعرف بالنظام المزدوج، ويجمع بين الامتحانات النهائية، والمراقبة المستمرة[28]، والتي تشكّل بدورها الجزء الثاني المكمّل للمنظومة.

ويخصّص النظام المزدوج نسبة 70% لدورة الامتحانات النهائية، و30% للمراقبة المستمرة، في حين تخصّص نسبة 20% للفروض الحضورية، والأشغال التطبيقية، وما معدّله 10% لمختلف الصيغ الأخرى للاختبارات، مثل التمارين، والاختبارات الشفوية، أو العروض[29].

وإجمالا، تشكّل الإجازة الأساسية المرحلة الأولى في مسار التكوين الطلابي، وهي مرحلة تخضع إلى هيكلة محدّدة، ويعتمد فيها على نظام تقييم يمكن أن يعطي نتائج إيجابية ويساهم في تحديد مدى أهلية الطالب لنيل الشهادة الوطنية للإجازة الأساسيّة، التي تهدف في المقام الأوّل إلى تمكينه من الالتحاق بسوق الشغل، إلى جانب مساهمتها في تهيئة المجال للطلبة المتفوقين، من خلال تمكينهم من مواصلة المراحل المتقدّمة في دراستهم.

وموازاة مع ما سبق ذكره، تعتبر الدراسات العليا شغفا يخالج عديد الطلبة الراغبين في مواصلة مسارهم التعليمي، وذلك بهدف الارتقاء بمستواهم العلمي، وفتح آفاق الشغل بآمال أكبر، الأمر الذي يجعل من مسألة الالتحاق بالماجستير في مرحلة أولى، ثمّ الدكتورا لاحقا غاية في التعقيد، وصعبة المنال للنزر الأكبر من الطلبة.

ويستهل الطالب مرحلة الماجستير عقب ختم الإجازة، وتوفره على الشروط الواجبة للقبول. وتدوم سنتين، بيد أنّ الأمر ليس بالسهولة التي يتوقّعها البعض، ناهيك أنّ المسار المتّبع في هذه المرحلة يختلف كليّا عن ما عاشه الطالب، بدءا بنظام الأرصدة الذي يعادل في مجمله ثلثي أرصدة الإجازة في مستوياتها الثلاث (120 رصيدا)، موزّعة على أربع سداسيّات، بمعدّل 30 رصيدا لكلّ سداسي. وتخصّص السداسيات الثلاث الأولى للتكوين مقابل سداسيّ مخصّص للتربّصات، والأنشطة التكوينية – التطبيقية ومذكّرات الماجستير[30].

ولا تنفصل الشهادة الوطنية للماجستير عن الإجازة، سواء على مستوى الدراسة والتكوين، أو المبادئ والقوانين المهيكلة. ويتمّ تنظيم دراسات الماجستير على شكل تخصّصات نموذجية مصنّفة إلى مسلكين؛ الأوّل، يخوّل للطالب تلقّي تكوين يؤهّله لنيل

الشهادة الوطنية للماجستير المهني، والثاني، يمكّنه من الحصول على الشهادة الوطنية في ماجستير البحث[31].

ويمكّن هذا التفرّع في المسارات صلب الماجستير من خلق نوعين من الخريجين، صنف موجّه مباشرة إلى سوق الشغل، وذلك من خلال تكوين متخصّص في متطلّبات السوق الشغلية، وآخر يهدف إلى تعميق المعارف العلمية، وتطوير الملكات الذهنية للطالب[32]، إلى جانب تطوير مهاراته الذاتية في التخصّصات، والمجالات ذات الصلة بالميدان التكويني وبالدرجة الأولى إعداده بما يتلاءم ومستوى الشهادة الوطنية للدكتورا[33].

ويمرّ قبول الطلبة في مرحلة الماجستير بوجوب توفّر جملة من الشروط، تحدّدها لجان مختصّة يقع تكوينها في جميع مؤسّسات التعليم العالي، ومن أهمّ هذه الشروط، ضرورة تفوّق الطالب طيلة سنواته الثلاث، مع حتمية توخّي معيار تفاضلي في انتقاء الطلبة على أساس المعدّل السنوي، وذلك في حدود طاقة الاستيعاب المحدّدة مسبقا من قبل المؤسّسة[34].

ويخوّل النجاح في شهادة الماجستير المرور إلى المرحلة الختامية المسمّاة بالدكتورا، وهي من المراحل العليا الأخيرة في المسار التكويني للطالب، وتدوم ثلاث سنوات، وترتكز بدورها على نظام الأرصدة الذي يعادل أرصدة الإجازة بسنواتها الثلاث، إلى جانب مبدأ حذق أبجديّات البحث[35]. وتستند مرحلة الدكتورا على أسس منهجية بحتة تمكّن الباحث من التعرّف على المناهج البيداغوجية الحديثة، وتساهم إلى حدّ كبير في إكسابه القدرة والكفاءة العلمية، وكذلك المهنية صلب تخصّصه، ما يساعده على الاندماج المهني في مراحل لاحقة.

ولا تتوفّر جميع مؤسّسات التعليم العالي على الشروط الأساسية المطلوبة لاحتضان هذه الشهادة، نظرا لنقص الأطر الأكاديمية التي بإمكانها الإشراف على هذه الشهادة، وذلك اِستنادا إلى معايير مضبوطة من وزير التعليم العالي، وبعد استشارة مجلس الجامعات الراجع إليهم النظر. ويتوجّب على الطلبة المهتمين بهذه المرحلة، وبعد استيفاء الشروط السالفة ذكرها اختيار موضوع البحث بالتنسيق مع الأستاذ المشرف. ويخضع المترشح عقب استكمال بحثه إلى تقييم لجنة مختصّة في المجال قبل الحصول على شهادة الدكتورا[36].

ويعتبر اختيار موضوع البحث من أهمّ المراحل، حيث يشترط أن يقدّم الطالب موضوعا بكرا لم يستنزف، وعقب إتمامه، وإثر الحصول على موافقة المشرف على البحث يودع الطالب عمله لدى مؤسّسة التعليم العالي التي قام بالتسجيل فيها. ولا يقتصر الأمر على تحرير الأطروحة فحسب، بل يتوجّب على الطالب حضور دروس تكميلية تتماشى ونوعية اختصاصه، وذلك تزامنا مع فترة إعداد البحث، وتصنّف هذه الأخيرة على شكل أنظمة تكوين، ودروس مصاحبة تساهم إلى حدّ كبير في إثراء البحث، وحدّد عدد أرصدتها بثلاثين من إجماليّ مائة وثمانين رصيدا.

### 2.3. خصائص المنظومة التعليمية الجديدة: المسلك ونظام الأرصدة نموذجا:

يمثل المسلك، أو المسار، أو التخصّص كما هو متداول تمشّيا مرحليّا، وإستراتيجية معتمدة قائمة على عدد معيّن من السداسيّات لا تتجاوز الستة في مجموعها، وذلك لتعويض نظام سابق يعرف بالأستاذية. وارتكز التغيير وفق منظور أصحاب القرار على رؤية جماعية أساسها التقليص في عدد السداسيات من ناحية، والحرص على تثمين العلوم على اختلافها من ناحية أخرى، بمعنى إيلاء مسألة الجودة في المواد المدرّسة الجانب الأكبر من الأهميّة عوض المدّة الزمنية[37].

وحوت الشهادة الجديدة – الإجازة –مجموعة متجانسة من الوحدات التعليمية ذات الصلة المباشرة، سواء بمادة واحدة، أو بمجموعة من المواد (رأي اللجنة المصادقة على المنظومة المستحدثة في مؤتمر بولونيا)، الأمر الذي يعكس ضمنيا الدور المهمّ الذي تلعبه الوحدات التعليمية، خاصّة في نظام الدراسات بشقّيها الإجباري والاختياري، إضافة إلى مسألة الامتحانات[38].

ويأخذ التقسيم المعتمد في الوحدات التعليمية بعين الاعتبار مقاييّس عدّة، من ذلك أنّ الوحدات الإجبارية لا فصال فيها، وهي تشمل جميع الطلبة المسجلين في المسلك وأرصدته، إضافة إلى تفرّعها إلى وحدات أساسية وأخرى أفقية. وترتبط الأولى حصرا

بالتخصّص، ويسند إليها ما معدّله ثلاثة أرباع الحجم الإجمالي للساعات المبرمجة للتكوين ونسبة موازية من الأرصدة[39].

وتشكّل الوحدات الأفقية نوعا من التكوين التكميلي للاختصاص، وتشمل مجالات متنوّعة من قبيل الإعلامية، و الثقافة المؤسّساتية، وحقوق الإنسان والإنجليزيّة، وغيرها من اللّغات الأخرى المقرّرة داخل الأقسام. وتمنح هذه الوحدات النسبة المتبقية من إجمالي الساعات، أي ما يعادل الربع، ويسند لها نسبة موازية من الأرصدة كما هو الحال مع الوحدات الأساسية[40].

ويعزى التقسيم المعتمد من اللجان الأكاديمية إلى سببين رئيسيين؛ الأوّل، على أساس التخصّص في حدّ ذاته، مع مراعاة صعوبة المسار، والثاني، تكميلي هدفه توسيع دائرة المعارف الخاصّة بالطالب. ولا نجانب الصواب إذا أقررنا أنّ الصنف الثاني من الوحدات، أي الاختيارية، هو ضرورة حتمية وليست ثانوية، حيث يساهم في تعميق التخصّص بالدرجة الأولى، ويفتح الآفاق على بعض التخصّصات الأخرى، قصد تهيئة الطالب مبكّرا للاندماج في الحياة المهنية.

ويمكن للطالب في هذا الإطار، أن يختار هذه الوحدات اِستنادا إلى قائمة تضعها الأطراف الإدارية المكلّفة بهذا الشأن داخل المؤسّسة الجامعية المعنية، وذلك بعد أمر مصادق عليه من رئيس الجامعة، أو المدير العام للدراسات التكنولوجية. وتضمّ هذه الوحدات ما يساوي 25٪ من مجموع الوحدات التعليمية للمسلك وأرصدته[41].

ويلحظ المهتمّ بالشأن الجامعي أدقّ التفاصيل التي حرص المشرّع على سنّها، إلى جانب مراعاة الملكات الذهنية للطالب في تقسيم الوحدات التعليمية، سواء الإجبارية، أو الاختيارية. وعمل المشرفون على هيكلة التعليم العالي على ترتيب هذه الوحدات ترتيبا كرونولوجيا، اِستنادا إلى التقسيم السداسي، مع الحرص في الآن نفسه، على ذكر العناصر المكوّنة لها، وحجم الساعات المخصّص لتدريسها، إضافة إلى عدد الأرصدة وضوابطها.

ويصنّف نظام الأرصدة ضمن منظومة أمد من بين أبرز التغييرات المدخلة على برامج التعليم العالي، ويعرّف على كونه "وحدة قياسية تسمح بإسناد قيمة عددية لحجم العمل المطلوب من الطلبة لبلوغ الأهداف الخاصّة بكلّ وحدة تعليمية"[42]. ويمثّل الرصيد أيضا معيارا مشتركا، ونقطة التلاقي الأبرز بين جميع مؤسّسات التعليم العالي والبحث العلمي.

ويحتل هذا النظام من الأهميّة ما جعله يلعب دورا رئيسيا، وجوهريّا في تسهيل حركية الطلبة وتنقلهم، ولا يقتصر الأمر على ذلك فحسب، بل يتحتّم على المشرفين على تطبيق هذا النظام برمجته، وإسناده إلى كلّ وحدة تعليمية، وذلك عن طريق فرض عدد محدّد من الأرصدة، التي تتراوح في مجملها بين أربع وسبع أرصدة بما يناسب حجم العمل المستوعب من الطلبة[43]. ويساعد نظام الأرصدة الطلبة على ختم مسار تعليمهم العالي، حيث إنّه يمثل شرطا أساسيا، وعاملا ضروريا يمكّن المتحصّل عليه من مواصلة المراحل المتبقيّة من المشروع سواء الماجستير عند استفاء الشروط المطلوبة، أو الدكتورا في حال اجتاز الطالب المرحلة الثانية بنجاح.

وتختلف منظومة أمد عن سابقاتها، حيث يتوجّب على الطالب الحصول على رصيد معيّن من النقاط في كلّ مرحلة، وخلاف ذلك تبقى الشهادة في كلّ مسلك رهينة استيفاء هذا الشرط. وتخضع طريقة احتساب الرصيد إلى عدّة عوامل، أبرزها نظام السداسيتين في المقام الأوّل، ثمّ المقرّرات والامتحانات، ليكون إجمالي الرصيد المطلوب 60 نقطة[44]، أي بمعدل النصف لكلّ سداسية[45].

وتنقسم السداسيات خلال السنوات الثلاث إلى ما معدّله أربعة عشر أسبوعا على أقلّ تقدير، متفرّعة بين دروس وامتحانات. وتتضمّن كلّ سداسية حوالي خمس، أو ست وحدات تعليمية، يقابلها ثلاثون رصيدا[46]. ويتفرّع الرصيد نظريّا بين عدد من ساعات الدرس يتوجّب على الطالب حضورها، والحرص على تأمينها، سواء كانت دروسا نظرية، أو مدمجة. ولا تتجاوز في أقصى الحالات الخمس عشرة ساعة، في حين أدناها لا يقلّ عن العشر ساعات[47].

وما يعاب على هذا النظام، أنّه يقلّص من قيمة الشهادة في حدّ ذاتها، ويحصرها في عامل واحد محدّد لمعيار النجاح، الأمر الذي من شأنه أن يعيق تقدّم الطلبة في اكتسابهم للمعرفة، حيث يرتبط هذا النظام في جزء منه بعدد من النقاط المسندة تبعا لنسب الحضور الذي هو واجب مؤكّد، بيد أنّه لا يعكس المستوى الحقيقي للطلبة، حيث يتعذّر على البعض حضورها لأسباب مختلفة، ويؤدّي أحيانا إلى حرمان الطالب من اجتياز الامتحانات والرسوب في أغلب الأحيان.

ويبقى نظام الأرصدة، رغم الهينات، مهمّا إلى حد كبير في جوانب أخرى غفلت عنها النظم السابقة، والتي نذكر منها على وجه التحديد العمل على توحيد المسار بين جميع مؤسّسات التعليم العالي دون استثناء.

## 4. تحليل النتائج:

اعتمد المشرّع لهذه المنظومة على مبادئ مخالفة لما كان معمولا به سابقا، حيث تمّ استحداث نظم، وإستراتيجيات جديدة قامت في مجملها على أساس الأرصدة لتسهيل التقييم من ناحية، ودفع الطالب إلى مزيد الحرص على دراسته بإخضاعه إلى معيار الأعداد من ناحية أخرى.

ولا نجانب الصواب عند الإقرار أنّ المنظومة المستحدثة حملت بذور تغييرات جذرية شملت مختلف الجوانب الخاصّة بالتعليم العالي، بيد أنّ هذا النفس التحديثي أغفل إعادة هيكلة البيداغوجيات التي تعتبر الجوهر والأساس في العملية التعليمية، واكتفى بصياغة الجوانب التنظيمية، من قبيل القوانين التسييرية التي شملها التغيير كليا.

وما يعاب عن الذين انتهجوا مسار التغيير، غياب رؤية واضحة، حيث يستجلي متتبّع المنظومة غياب الحديث عن المعلّم الذي وجب إيلاؤه الأهمية في هذا النظام التدريسي الجديد، من خلال دعمه، وتوفير الدورات التكوينية اللازمة، التي من شأنها جعله يواكب جميع المتغيرات، ويطور من طرائقه وآلياته المعتمدة في التدريس.

## 5. خاتمة:

يعتبر النظام المبتكر لبنة جديدة من لبنات التغييرات الجذرية التي لحقت بالتعليم العالي بمختلف شعبه وفروعه، وذلك على أساس مهيكل تعلّق في جانب كبير منه بمسألة التكوين الجامعي، وفق تقسيم ثلاثي متوازن، ومتكامل موزّعٍ على ثماني سنوات، بهدف رصد مستوى تطوّر الطلبة، والكفاءات المكتسبة، وكسر الحواجز بين مختلف المسالك التي طالما أعاقت تنمية ملكات المتعلّمين.

ويهدف التعليم العالي إلى صياغة تكوين نموذجيّ يخوّل لصاحبه تنمية شخصيته وتطوير كفاءاته، ونحت مسيرته المهنية، قصد المساهمة في مدّ المجتمع بخرّيجين على درجة كبيرة من المعرفة والثقافة، وذلك من خلال هيكلة قوانين، ونظم تتماشى والمنظومة التعليمية الواجب إصلاحها، أو تعديلها، إضافة إلى وجوب التقيّد بسياسة المراحل في تنفيذ البرنامج التحديثي، وعدم الانسياق وراء الآراء السطحية التي من شأنها أن تزيد في تعميق أزمة الهياكل التعليمية.

ووجب في هذا السياق على الأطر المشرفة على قطاع التعليم العالي السهر على مراجعة طرائق التدريس المعتمدة، وتشخيص مكامن الخلل بكلّ دقّة قبل مباشرة عملية الإصلاح، وذلك على مستوى مناهج التكوين، وبرامجه في مختلف المسالك.

## 6. قائمة المراجع:

Abir BELDI, Implémentation du système LMD en Tunisie, (présentation du LMD en Tunisie à Oran le 28-05-2012), p 46.

Catherine POTEL et Michel BRUNEAU: Comprendre la réforme dite LMD, Acoustique et Technique, N°37, 42-44, 2004, pp 42-44.

D. F IDIATA: L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat): le cas du Gabon, (Paris, Harmattan, 2006), p 294.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Titre 3, Article N°5.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Chapitre III, Article N°19.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Chapitre II, Articles N°14 – 15 et 16.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Chapitre IV, Article N°21.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Chapitre V, Article N°24.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Chapitre III, Article N°20.

Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Chapitre V, Articles N°19 et 20.

Décret N°2012-1227 du 1er août 2012, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de mastère dans le système «LMD», Titre premier, Article N°2.

Décret N°2012-1227 du 1er août 2012, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de mastère dans le système «LMD», Titre premier, Articles N°12-13-14-15 et 16, p.1950.

Erasmus Mundus arrive, Soleo, Revue de l'agence nationale Socrates, N°7, juin 2004, pp 13-17.

Faut-il avoir peur du LMD?, Alternatives économiques, N°22l, janvier 2004, pp 8-9.

Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1995, pp 1-4.

J ATTALI, Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali, (Paris, Stock, 1998), p 164.

J ITOUA: Histoire et enjeux du basculement de l'ancien système universitaire français au système européen LMD, Mémoire de Master 2 Recherche en sciences de l'éducation, (Lille 1, 2006-2007), p 34.

J ITOUA: Les enjeux de la Réforme LMD en France, Annales de l'Université Marien NGOUABI, 2010, 11-1, pp 15-40.

J. H LORENZI et J. J PAYAN: La réforme LMD et ses conséquences sur les universités françaises, Regards sur l'actualité, N°301, Août-septembre 2003, pp 37-42.

Journal Officiel de la République Tunisienne-21 août 2012, N°66, p.1948.

La décision de création d'Erasmus Mundus, N°2317 / 2003 / CE du Parlement européen et du Conseil du 5 décembre 2003.

La grande misère des universités françaises, Le Monde, 24 janvier 2004.

Lestrade SERBANESCU: Les diplômes universitaires en Europe: de la reconnaissance à l'harmonisation, communication lors de la première journée Jeunes chercheurs du 19 septembre 2003, Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP)-IREDU-Dijon.

M HERBILLON: L'enseignement supérieur en Europe, Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne, (novembre 2004), pp 30-36.

M PERONNAU: Quels enjeux pour l'uniformisation européenne de l'enseignement?, Actualités, Diplômes-Mars 2003, p 2.

Madeleine BROCARD, La France: Le LMD (Licence, master, doctorat), Géographes associés, N°27, 2003, Quelle géographie enseigner demain à l'Université?, Géo forum de Liège, 23 et 25 mai 2003, pp 29-30.

Marien NGOUABI: Les enjeux de la réforme LMD en France, Annales de l'Université, N°11 (1), 2010, pp 15-20.

Mohamed Anis BACH TOBJI, Le guide LMD de l'étudiant ESEN, Université de la Manouba, (Ecole supérieure d'économie numérique, 24 juillet 2015), p 1-8.

Najem DHAHER: L'université dans la ville: quel cadre spatial?, Revue maghrébine d'aménagement de l'espace et de la construction, Archibat N°6, 2003, pp 80-83.

Olivier ARIFON, La rencontre interculturelle est-elle au centre de la construction de l'espace européen de l'enseignement

supérieur?, Quaderni, N°59, Hiver 2005-2006, Les politiques régionales: identités et territoires, pp 23-32.

République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD-juin 2011.

Serbanescu LESTRADE: Les diplômes universitaires en Europe: de la reconnaissance à l'harmonisation, communication lors de la première journée Jeunes chercheurs du 19 septembre 2003, Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP), IREDU-Dijon.

Viviane READING: Accroître la mobilité des étudiants européens, Le Figaro, 9 mars 2004.

## 7. الهوامش:

[1]- Madeleine BROCARD: La France: Le LMD (Licence, master, doctorat), Géographes associés, N°27, 2003, pp.29-30.
[2]- Marien NGOUABI: Les enjeux de la réforme LMD en France, Annales de l'Université, N°11 (1), 2010, pp.15-20.
[3]- J ATTALI: Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, Rapport de la Commission présidée par Jacques Attali, (Paris, Stock, 1998), pp.80-88.
[4]- Madeleine BROCARD: La France: Le LMD…op.cit., pp.29-30.
[5]- J. H LORENZI et J. J PAYAN: La réforme LMD et ses conséquences sur les universités françaises, Regards sur l'actualité, N°301, Août-septembre 2003, pp.37-42.
[6]- Harmoniser l'architecture du système européen d'enseignement supérieur, Déclaration de la Sorbonne, 25 mai 1995.
[7]- M HERBILLON: L'enseignement supérieur en Europe, Rapport d'information déposé par la délégation de l'Assemblée nationale pour l'Union européenne, (17 novembre 2004), pp.30-36.
[8]- Olivier ARIFON: La rencontre interculturelle est-elle au centre de la construction de l'espace européen de l'enseignement supérieur?», Quaderni, N°59, Hiver 2005-2006, pp.23-25.
[9]- La décision de création d'Erasmus Mundus, N°2317/ 2003/ CE du Parlement européen et du Conseil du 5 décembre 2003.
[10]- J. H LORENZI et J. J. PAYAN: La réforme LMD et ses conséquences…op.cit., pp39-41.
[11]- Serbanescu LESTRADE: Les diplômes universitaires en Europe: de la reconnaissance à l'harmonisation, communication lors de la première journée Jeunes chercheurs du 19 septembre 2003, (Réseau d'études sur l'enseignement supérieur (RESUP)-IREDU-Dijon), p.8.
[12]- «Faut-il avoir peur du LMD?», Alternatives économiques, N°22l, janvier 2004, pp.8-9.
[13]- Catherine POTEL et Michel BRUNEAU: Comprendre la réforme dite LMD, Acoustique et Technique, N°37, 42-44, 2004, pp.42-44.
[14]- Viviane REDING: Accroître la mobilité des étudiants européens, Le Figaro, 9 mars 2004.
[15]- La grande misère des universités françaises, Le Monde, 24 janvier 2004.

[16]- Erasmus Mundus arrive, Soleo, Revue de l'agence nationale Socrates, N°7, juin 2004, pp.13-17.
[17]- Olivier ARIFON: La rencontre interculturelle…op.cit., pp.26-27.
[18]- République Algérienne Démocratique et Populaire Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique, (Guide pratique de mise en œuvre et de suivi du LMD-juin 2011), p.16.
[19]- Olivier ARIFON: La rencontre interculturelle…op.cit., pp.26-27.
[20]- Mohamed Anis BACH TOBJI: Le guide LMD de l'étudiant ESEN, Université de la Manouba, (Ecole supérieure d'économie numérique, 24 juillet 2015), pp.3-4.
[21]- Ibidem.
[22]- Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de licence dans les différents domaines de formation, mentions, parcours et spécialités du système «LMD», Titre 3, Article N°5.
[23]- Olivier ARIFON: La rencontre interculturelle…op.cit., pp.26-27.
[24]- J ITOUA: Les enjeux de la Réforme LMD en France, Annales de l'Université Marien NGOUABI, 2010, 11-1, pp.16-18.
[25]- Abir BELDI: Implémentation du système LMD en Tunisie, présentation du LMD en Tunisie à Oran le 28-05-2012, p.8.
[26]- Décret N°2008-3123 du 22 septembre 2008…op.cit., Chapitre III, Article N°19.
[27]- Ibid: Chapitre II, Articles N°14 – 15 et 16.
[28]- Ibid: Chapitre IV, Article N°21.
[29]- Ibidem.
[30]- Abir BELDI: Implémentation du système LMD…op.cit., pp.14-15.
[31]- Décret N°2012-1227 du 1er août 2012, fixant le cadre général du régime des études et les conditions d'obtention du diplôme national de mastère dans le système «LMD», Titre premier, Article N°2.
[32]- Journal Officiel de la République Tunisienne-21 août 2012, N°66, p.1948.
[33]- Ibidem.
[34]- Décret N°2012 – 1227 du 1er août 2012… op.cit., Articles N°12-13-14-15 et 16, p.1950.
[35]- Ibid: N°2008 – 3123 du 22 septembre 2008…op.cit., Chapitre V, Article N°24.
[36]- Ibidem.

[37]- Ibid: Chapitre III, Article N°20.
[38]- Ibid: Articles N°19 et 20.
[39]- D. F IDIATA: L'Afrique dans le système LMD (Licence-Master-Doctorat): le cas du Gabon, (Paris, Harmattan, 2006), pp.28-29.
[40]- J ATTALI: Pour un modèle européen d'enseignement…op.cit., pp.86-88.
[41]- J ITOUA: Histoire et enjeux du basculement de l'ancien système universitaire français au système européen LMD, Mémoire de Master 2 Recherche en sciences de l'éducation, (Lille 1, 2006-2007), p.34.
[42]- J. H LORENZI et J. J PAYAN : La réforme LMD et ses conséquences…op.cit., p.37-42.
[43]- SERBANESCU Lestrade: Diplômes universitaires en Europe…op.cit., p8.
[44]- M PERONNAU: Quels enjeux pour l'uniformisation européenne de l'enseignement?, Actualités, Diplômes-Mars 2003, p.2.
[45]- Olivier ARIFON: La rencontre interculturelle…op.cit., pp.26-27.
[46]- Najem DHAHER: L'université dans la ville: quel cadre spatial?», Revue maghrébine d'aménagement de l'espace et de la construction, Archibat N°6, 2003, pp.80-83.
[47]- Olivier ARIFON: La rencontre interculturelle…op.cit., pp.26-27.