



## الحكمة الترايبية التربوية والتقائية الفاعلين في المنظومة التربوية المغربية:

## قراءة في ضوء القانون الإطار 51.17 والقوانين التنظيمية للجماعات الترابية

د. محمد الخالدي

باحث في القانون العام والعلوم السياسية

المغرب

## الملخص:

تسعى هذه الدراسة إلى تحليل إشكالية الحكامة الترايبية التربوية بوصفها مدخلاً استراتيجياً لتجويد المنظومة التربوية المغربية، من خلال بحث رهانات التقائية الفاعلين في ضوء المرجعيات القانونية والمؤسسية، ولا سيما القانون الإطار رقم 51.17 والقوانين التنظيمية للجماعات الترابية. وتنطلق الدراسة من فرضية مفادها أن فعالية الإصلاح التربوي واستدامته ترتبطان بمدى تحقق التكامل الوظيفي والتمفصل المؤسسي بين الفاعلين المركزيين والترابيين. وقد اعتمد البحث منهجاً تحليلياً استنباطياً لتفكيك المرجعيات القانونية والتنظيمية، مدعوماً بمقاربة نسقية لتحليل التفاعل بين النسق التربوي والنسق الترابي في مستويات التخطيط والتنفيذ والتتبع والتقييم. وتبين النتائج وجود فجوة التقائية تحد من نجاعة المشاريع التربوية وتضعف استدامتها، بسبب هشاشة آليات التنسيق، وغياب التعاقد الملزم، وتأثر الزمن التربوي باعتبارات الزمن السياسي والانتخابي. وتوصي الدراسة باعتماد نموذج متقدم للحكمة الترايبية التربوية قائم على مأسسة التعاقد البرامجي، وتعزيز الذكاء الترابي، وتكييف السياسات التربوية مع الخصوصيات المجالية، بما يدعم بناء مدرسة ترايبية أكثر إنصافاً وفعالية واستدامة.

**الكلمات المفتاحية:** الحكامة الترايبية التربوية؛ التقائية الفاعلين؛ القانون الإطار 51.17؛ الجماعات الترابية؛ الذكاء الترابي؛ المدرسة الترايبية.

**Abstract:**

This study analyzes the issue of educational territorial governance as a strategic approach to improving the Moroccan education system by examining the challenges of actor convergence within the relevant legal and institutional frameworks, particularly Framework Law No. 51.17 and the organic laws governing territorial collectivities. It is based on the assumption that the effectiveness and sustainability of educational reform depend on the extent to which functional integration and institutional articulation are achieved between central and territorial actors. Methodologically, the study combines an analytical-deductive approach to examine legal and regulatory frameworks with a systems approach to analyze the interaction between the educational and territorial systems at the levels of planning, implementation, monitoring, and evaluation. The findings reveal a convergence gap that limits the effectiveness and sustainability of educational projects due to weak coordination mechanisms, the absence of binding contractual arrangements, and the impact of political and electoral temporalities on educational action. The study therefore recommends the adoption of an advanced model of educational territorial governance based on programmatic contracting, strengthened territorial intelligence, and context-sensitive territorialization of educational policies in order to foster a more equitable, effective, and sustainable territorial school.

**Keywords** :Educational territorial governance; actor convergence; Framework Law No. 51.17; territorial collectivities; territorial intelligence; territorial school.



## مقدمة:

ليست الحكامة التربوية مجرد آليات تقنية أو تدابير إجرائية تروم تخفيف العبء عن الإدارة المركزية، بل أضحت اليوم مدخلاً استراتيجياً لإرساء "شرعية قرب" تعالج إختلالات "أزمة المسافة" التي تفصل المواطن(ة) ودوائر صنع القرار (Rosanvallon, 2011). وفي ظل هذا التحول السوسيوقانوني، انبعث المجال التربوي كـ "فاعل استراتيجي" له استقلالته واختياراته، التي تعكس اختيارات المواطن(ة) وانشغالاته، وبالتالي لم يعد المجال مجرد "وعاء جغرافي" لتصريف إملاءات المركز. ومن هذا المنطلق، يتناغم جوهر الحكامة التربوية مع المقاربات التنموية ذات الأبعاد الإنسانية؛ إذ لم تعد الغاية محصورة في تحسين المؤشرات الرقمية الجافة، بل أضحت مشروعاً تحريراً يهدف إلى تمكين الفرد وتحقيق فاعليته داخل مجاله الحيوي (Sen, 1999).

إن الارتباط البنوي للمجال التربوي بقضايا التنمية والديمقراطية، جعل السياسات التعليمية في قلب رهانات الحكامة التربوية. وهذا ما يكرس دمقرطة القرار التربوي ويجعله أكثر استجابة للخصوصيات المحلية، عبر إعادة هندسة سيرورات السياسة التعليمية وربطها بمختلف مستويات التدبير التربوي، انتقلاً نحو "لامركزية تربوية" تتناغم مع الأبعاد الوظيفية والتربوية للتنظيم اللامركزي للدولة.

إن التأسيس لحكامة تربوية يقتضي تفعيل مفهوم "المدرسة التربوية"؛ تلك التي تشكل مرآة عاكسة لمحيطها، فالمعرفة تفقد قيمتها الوظيفية حين تُفصل عن سياقها السوسيو-مجال (Morin, 1999). لذا، فإن هذه الحكامة لا تمس الجوانب التدييرية فحسب، بل تمتد لجوهر المؤسسة التي استحوطت "فاعلاً استراتيجياً" يستمد ديناميته من قدرته على القيادة والتفاوض داخل مجاله (Perrenoud, 1999). طبعاً مع ضرورة السياقات السياسية والمؤسسية التي ينبغي أن تكون حاضنة لاستقلالية المؤسسة من جهة وقائمة على أولوية البعد التربوي في كل مستويات السياسة التعليمية (تخطيطاً، وتفعيلاً وتقييماً).

على مستوى التجربة المغربية، شكلت اللامركزية خياراً دستورياً واکب تطور الدولة منذ الاستقلال، إلا أنها عرفت تحولاً نوعياً مع دستور 2011، الذي ارتقى بالجهة إلى مكانة "الصدارة" في التنظيم التربوي. وفي هذا السياق، لم يعد تدبير التعليم شأنًا قطاعياً معزولاً، بل أضحي جزءاً من هندسة الحكامة التربوية التي تسعى لتحقيق التنمية المندجة عبر مبادئ "التدبير الحر" و"التفريع" (القوانين التنظيمية 111.14، 112.14، 113.14). وقد تجسد هذا التحول في القانون الإطار رقم 51.17، الذي أرسى قواعد جديدة للحكامة تقوم على "التعاقد" والمسؤولية المجتمعية المشتركة. ومع ذلك، ظل نجاح هذا الورش رهيناً بإشكاليات إرساء تدبير "التقائي" يضمن انسجام تدخل كل الفاعلين، بما يحقق نجاعة الفعل ويرشد استغلال الموارد، لا سيما بين الدولة والجماعات التربوية، لتجاوز ثنائية "القطاعي" و"التربوي" التي تؤدي غالباً إلى تشتت الجهود وتبديد الموارد.

بناءً على ذلك، ترتبط إشكالية الحكامة التربوية بكيفية بناء "ذكاء تربوي" يسمح بتمفصل المخططات التربوية مع البرامج التنموية المحلية وتكاملها من أجل مدرسة تربوية ذات جودة، ومستجيبة لرهانات النموذج التنموي الجديد (اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021). ذلك أن تجويد النص القانوني وتكييفه مع متطلبات "الالتقائية" يعد مدخلاً لمأسسة المسؤولية والمحاسبة، لكنه ليس كافياً من أجل تجاوز "التنسيق الشكلي" نحو إرساء آليات فعالة تضمن استدامة التنمية المحلية (Jaïdi, 2025). كما تبرز الحاجة الملحة لتحسين "الزمن التربوي" من تقلبات "الزمن السياسي الانتخابي".

من هنا، نقف على عمق "المفارقة البنوية" بين تقدم الترسنة القانونية (القانون الإطار 51.17، والقوانين التنظيمية للجماعات التربوية) وبين محدودية الأثر الميداني الناتج عن غياب آليات مؤسسية فعالة للالتقائية. وتتحدد الإشكالية المركزية في السؤال التالي: كيف يمكن مأسسة "الالتقائية" ضمن هندسة "حكامة تربوية تعاقدية" تضمن انخراط الجماعات التربوية في قلب الإصلاح التربوي وتعزيز استدامته بعيداً عن تقلبات الزمن السياسي؟



من أجل معالجة هذا الإشكالية، تعتمد هذه الدراسة هندسة منهجية تزاوج بين المنهج التحليلي الاستنباطي المرتكز على "تحليل المضمون" لتفكيك المرجعيات التشريعية، وبين المقاربة النسقية التي تسمح باستكشاف التفاعلات بين "النسق التربوي" و"النسق التربوي"؛ وذلك من أجل رصد الاختلالات البنيوية وتفسير الفجوة القائمة بين منطق النص القانوني وإكراهات الممارسة. الميدانية. لذلك، سيتم تقسيم هذا العمل إلى بحثين؛ يخصص المبحث الأول لفحص الهندسة القانونية والمؤسسية التي توطر الحكامة الترابية التربوية، بينما يحلل المبحث الثاني نموذج "المدرسة الترابية" وآليات استدامتها.

### المبحث الأول: الحكامة الترابية التربوية من خلال القانون الإطار والقوانين التنظيمية للجماعات المحلية

إن الانتقال من التدبير القطاعي إلى "الحكامة الترابية" في منظومة التربية والتكوين ليس مجرد تغيير في الهياكل الإدارية، بل هو تعبير عن تحول في فلسفة هذه المنظومة نحو "تربية مجالية" تتناغم مع الخيار الدستوري للمملكة القاضي بجعل الجهوية المتقدمة رافعة للتنمية. والذي تم تنزيله من خلال مجموعة النصوص القانونية، لاسيما القانون الإطار رقم 51.17 والقوانين التنظيمية للجماعات الترابية، التي أسست لمفاهيم المسؤولية المشتركة والاستقلالية والتفريع والتدبير الحر. وهو ما أسس لشرعية تدخل الفاعلين الترابيين في الشأن التربوي، مع مراعاة حدود التماس والتقاطع بين اختصاصات الأكاديميات الجهوية كـ "مرافق عامة لامركزية"، وبين اختصاصات الجماعات الترابية بكل ما تمثله من أبعاد سياسية وتنموية.

بناءً على ذلك، سيتم في هذا المبحث معالجة الحكامة الترابية التربوية من خلال القانون الإطار 51-17 (المطلب الأول) قبل أن نعالج مظاهر وحدود هذه الحكامة على ضوء القوانين التنظيمية للجماعات التربوية (المطلب الثاني).

#### المطلب الأول: "الحكامة الترابية التربوية" من خلال القانون-الإطار 51.17

شكل القانون-الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي منعطفاً حاسماً في تاريخ التشريع التربوي المغربي؛ إذ انتقل بالإصلاح من منطق "النوايا والبرامج" إلى "الإلزامية القانونية قصد ضمان استمرارية الإصلاحات التربوية وتحسينها من التغيرات السياسية والحسابات الانتخابية والايديولوجية، وهو ما كان يقتضي إيلاء البعد التربوي أهمية بالغة ودججه في قلب الإصلاح في وفق مجموعة من المرتكزات، أهمها:

المرتكز الأول: الانتقال بالإصلاح التربوي من منطق "الرؤية القطاعية" إلى منطق "التعاقد المجتمعي".

نصت المادة 6 من القانون الإطار 51,17 على أن تحقيق أهداف المنظومة "أولوية وطنية ملحة، ومسؤولية مشتركة بين الدولة والأسرة ومؤسسات المجتمع المدني والجماعات الترابية". إن هذا التكريس التشريعي ينسجم مع مخرجات النموذج التنموي الجديد (2021) الذي دعا إلى بناء "مدرسة الجودة" كرافعة أساسية لتحرير الطاقات وتحقيق العدالة المجالية، من خلال "تعبئة مجتمعية" شاملة تحول المدرسة من "مرفق إداري" إلى "مركز جذب تربوي" يساهم في بناء مواطن (ة) فاعل(ة) في تنميته المحلية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2024).

إن فلسفة القانون-الإطار 51.17 تؤسس لمرحلة "التوطين التربوي" للإصلاح، حيث لم يعد ينظر إلى الفاعل المحلي كـ "داعم مادي" بل بات "شريكة حقيقيا. ومع ذلك، فإن نجاح هذا المسار يظل رهيناً بمدى تحويل التعاقد من صبغة "قانونية جافة" إلى "التزام أخلاقي ومجتمعي" يضع المتعلم وجودة التعليمات في صلب السياسة التربوية الترابية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2024).

ثانياً: الرهان على "القيادة الترابية".

أرسى القانون-الإطار نمطاً تديرياً يعتمد على "التعاقد" و"النتائج"، وهو ما يمثل تنزيلاً لمقتضيات دستور 2011 الذي يربط بين الجهوية المتقدمة ونجاعة السياسات العمومية. فالمادة 40 من القانون الإطار تنص على تطوير التدبير اللامركز واللامركز وتعزيز استقلالية الأكاديميات



الجهوية، إلا أن هذا الطموح يواجه، حسب تقرير المدرسة الجديدة (2024)، "فجوة حكمة" تتطلب الانتقال من الاستقلالية الإدارية الصرفة إلى "القيادة التربوية" القادرة على تكييف العرض التكويني مع الحاجيات الاقتصادية لكل جهة.

ثالثاً: ترسيخ الالتقاءية المحلية

اعتبر القانون الإطار رقم 51.17، الالتقاءية المحلية آلية أساسية لضمان نجاعة إصلاح منظومة التربية والتكوين، من خلال تكامل الأدوار بين الدولة والفاعلين الترابيين. هو ما يظهر من خلال مجموعة من التدابير:

- تفعيل مبدأ "التميز الإيجابي" لفائدة المناطق القروية وشبه الحضرية والمناطق ذات الخصاص، وهو ما يفرض تنسيقاً تقنياً ومالياً بين الإدارة والمنظومات التديرية المحلية؛
- إرساء "شبكات للتربية والتكوين" على الصعيدين المحلي والجهوي، قصد ردم الفجوة بين المؤسسة ومحيطها، وضمان انسيابية مسار المتعلم عبر آليات التنسيق الترابي، من خلال معالجة التششت بين الابتدائي والثانوي والجامعي والتكوين المهني على المستوى الترابي. هذه الشبكات تسمح بتقاسم الموارد البشرية والديداكتيكية، مما يرفع من كفاءة الإنفاق العمومي ويضمن "سلاسة المسارات" للمتعلمين داخل نفس الجهة. إلا أن استمرارية التدبير الإداري التقليدي "المحكوم بعقلية" الجزء المعزولة" بسبب غياب آليات فعالية لتقييم عمل المسؤولين والمديرين، يحول دون تفعيل أي تدبير تشبيكي. ذلك أن تعزيز هذا التدبير يتطلب بنيات قانونية وتنظيمية مرنة وجديّة وقابلة للتتبع والتقييم. بالإضافة إلى ضرورة وجود نظام رقمي يسمح بذلك وعبر مختلف مستويات التدخل؛
- استحضار "البعد الجهوي" في هندسة التكوينات المهنية، لضمان ملاءمتها مع الحاجيات الاقتصادية والاجتماعية لكل جهة، مع إلزامية العمل المشترك مع مجالس الجهات لتنويع عرض التكوين المهني وتأهيله؛
- اعتماد "الإطار التعاقدية" كأداة قانونية لتحديد الالتزامات بين الدولة والشركاء الترابيين، خاصة في تعميم التعليم الإلزامي وتطوير "المدارس الجماعية" بالوسط القروي عبر اتفاقيات شراكة ملزمة ؛
- اعتماد الشراكة كآلية لتمويل العرض التربوي وتجاوز عجز الميزانية العامة، خاصة عبر المدارس الجماعية، من أجل توفير موارد بديلة، مما يضمن استمرارية المرفق العام في المناطق الصعبة.. إلا أن ارتباط هذه المشاريع بإرادة الشركاء وإمكاناتهم في غياب مراقبة صارمة ومستدامة يمكن أن يؤدي إلى هشاشة المرفق التعليمي. هذا إلى جانب المخاوف المرتبطة بتحول الشراكة إلى "تحلي تدريجي" من الدولة عن التزاماتها.

رابعاً: ترسيخ مشروع المؤسسة كمدخل لتعزيز حكمة تربوية قائمة على القرب

تم تعزيز "مشروع المؤسسة"، باعتباره إطاراً مرناً يمنح للمؤسسة التعليمية استقلالية نسبية في تدبير شؤونها التربوية والإدارية بما يراعي خصوصية محيطها. وبموجب هذه الرؤية، تبرز المدرسة كـ "شأن ترابي" تتقاطع فيه "برامج التنمية الجهوية" مع "المشاريع المندمجة للأكاديميات"، مما يحقق تكامل التدبير العمومي وربط الإنفاق بالأثر التعليمي الفعلي (النموذج التنموي الجديد، 2021). إلا أن هذه الاستقلالية المفترضة للمؤسسات التعليمية تظل مقيدة بضوابط مركزية صارمة"، كما أن الاختيارات التديرية و التمويلية التي يتم اعتمادها من خلال جمعية دعم مدرسة النجاح ومجلس التدبير يخلق وضعاً تديرية هجيناً.

وهنا لا بد أن نستحضر حقيقة كون اللامركزية التربوية في المغرب أحد أعقد أورش الإصلاح، حيث استمرت علاقة المنظومة التربوية بتدبير المجال الترابي محكومة بطابع التنافسية بين نزعة "المركزية" التي تصر على وحدة النموذج، وبين ضرورات "اللامركزية" الوظيفي التي تفرضها تحديات الإنصاف والارتقاء بالجودة. ناهيك عن ضعف انخراط باقي المتدخلين والفاعلين ( القطاعات الشريكة، الجماعات الترابية، المجتمع المدني..).



يمثل القانون الإطار 51.17 طفرة تشريعية في مؤسسة الحكامة التربوية، لكن نجاحه رهين بمدى تمكين الفاعلين التربويين من الصلاحيات والوسائل الحقيقية للتدبير، مع إرساء منظومة صارمة للربط بين المسؤولية والمحاسبة.

### المطلب الثاني: الوظيفة التربوية للفاعل التربوي على ضوء القوانين التنظيمية للجماعات التربوية: بين الدعم المادي والشراكة التربوية الاستراتيجية

إذا كان القانون-الإطار رقم 51.17 قد رسم أفقاً استراتيجياً لإشراك الفاعل التربوي بوصفه "شريكاً" في تجويد أداء المنظومة التربوية، فإن القوانين التنظيمية للجماعات التربوية قد حصرت هذا التدخل ضمن قوالب إجرائية تفتقر للمرونة الوظيفية. ويتجلى هذا القصور من خلال ثلاث مظاهر أساسية:

أولاً: تشتت الهندسة القانونية وتكريس "القطاعية التربوية"

وزعت القوانين التنظيمية الأدوار التربوية بين المستويات الثلاثة (الجهات، العمالات، الجماعات) بمنطق "توزيع الحصص" وليس بمنطق "القيمة التربوية". هذا الفصل "المجالي" للمسار الدراسي يطرح تحدياً أمام الحكامة المندمجة؛ فبينما تضطلع الجهة ببناء وتجهيز الثانويات والجامعات، تُحصر العمالات والأقاليم في دور "الناقل" عبر اختصاص النقل المدرسي، وتُقيّد الجماعات بصيانة وبناء المدارس الابتدائية.

إن هذه الهندسة أفرزت ما يمكن تسميته بـ "التشتت الوظيفي"؛ حيث تغيب "الالتقائية" المنشودة في ميثاق اللاتمرکز الإداري، مما يولد هدراً ميزانياتياً ناتجاً عن تداخل الاختصاصات وضبابية حدود التماس بين المتدخلين.

ثانياً: شراكة غير ملزمة

تكمّن كبرى التحديات في طبيعة الاختصاصات الممنوحة؛ فباستثناء النقل المدرسي للأقاليم، تندرج أغلب المهام التربوية ضمن "الاختصاصات المشتركة" أو "المنقولة"، مما يجعل تدخل الجماعة التربوية رهيناً بـ "عقد الشراكة" مع الدولة. يؤدي هذا الوضع إلى "تبعية إدارية" تحرم المجالس المنتخبة من المبادرة المستقلة، ويخلق "هشاشة تمويلية" تجعل الشأن التربوي بنداً "اختيارياً" يزاحمه قطاع التجهيز والبنية التحتية. إن هذا "الاختلال في ميزان القوى التعاقدية" يكرس ما يصفه تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2024) بـ "أزمة التمكين المحلي"؛ حيث يتم التعاقد على "الأثر التربوي" مع فاعلين يفتقرون لأدوات التقييم المستقل والمواكبة العلمية. والأخطر هو أن يتم استغلال "تقاسم المسؤولية" من أجل تبرير انسحاب الدولة التدريجي من التزاماتها.

ثالثاً: محدودية الدعم المادي

تعاني القوانين التنظيمية من نزعة "تنميطية" تحتزل الوظيفة التربوية للجماعة في "التدبير المادي المرمي" (حجرات، أسوار، حافلات). هذا التنميط يُغيب الفاعل التربوي عن "الحكامة البيداغوجية" ويحبسه في دور "المقاوّل اللوجستيكي". وفي الوقت الذي يدعو فيه النموذج التنموي الجديد (2021) إلى جعل المدرسة "مرآة للتراث"، تظل التفاوتات المجالية قائمة؛ لأن المشكلة تتجاوز "الجدران" إلى جودة الخدمات والقدرة على "تبيئة" العرض التربوي.

إن الانتقال من "سياسة تعليمية في التراب" إلى "سياسة تعليمية بالتراب" يظل رهيناً بتفعيل "التعاقد المجتمعي الجديد" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2024). وهو تعاقد يقتضي تحويل الاختصاصات المشتركة إلى اختصاصات ذاتية مؤطرة قانونياً، تمنح الجماعات صلاحيات أوسع في تدبير "مشروع المؤسسة" والارتقاء بجودة التعلّمات، بما يضمن صهر إرادات الفاعلين ضمن رؤية موحدة تتجاوز "التقائية النصوص" نحو "التقائية الأثر" الميداني.



## المبحث الثاني: المدرسة الترابية وآفاق الاستدامة

إن الانتقال من "منطق النص" إلى "منطق الممارسة"، يكشف عن مفارقة تطبع النسق التربوي المغربي اليوم، إذا لا تكمن أزمة الإصلاح في غياب النصوص، بل في "فجوة الالتقاء" التي تحول دون تحول الموارد والإمكانات المتاحة إلى نتائج ملموسة تنعكس على جودة التعليمات (اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021)، وهذا ما يمكن أن يتجسد من خلال "مدرسة ترابية" (المطلب الأول) شريطة إرساء آليات فعالية تضمن استدامتها، باعتبارها مشروعاً مجتمعياً يجمع بين التربوي والترابي (المطلب الثاني).

### المطلب الأول: نحو مدرسة ترابية تنقل الفعل التربوي من من "سياسة القطاع" إلى "فعل المجال"

إذا كانت الحكامة التربوية تتأسس في جوهرها على "النجاح والتدبير بالنتائج" عبر آليات التخطيط والتقييم والمساءلة، فإن استدامتها تظل رهينة بالانصهار في آليات الحكامة الترابية، قصد بناء تفصل عضوي بين النسق التربوي والنسق الترابي من خلال "توطين التربية"؛ حيث تتحول المدرسة من مؤسسة "معزولة" أو "مركزية الأهداف والاختيارات" إلى فاعل ترابي استراتيجي يساهم في جاذبية المجال ويستثمر في رأسماله اللامادي (OECD, 2016). ومن أجل تأسيس رؤية استشرافية لهذه الحكامة، يقتضي الأمر إعادة النظر في هندسة التدبير التربوي وفق مستويين متكاملين:

- المستوى الأول: بلورة سياسات تعليمية "بالمجال" وليس فقط "في المجال". من خلال تبني منهجية "الالتقاء التعاقدية" التي تتجاوز الحدود التقليدية بين الفاعلين. فالرؤية الاستشرافية للمدرسة الجديدة تضع "المجال" كفاعل استراتيجي في إنتاج الحلول، وليس مجرد "وعاء جغرافي" لتنزيل التوجيهات المركزية. إن معالجة الظواهر العرضية (كالهدر المدرسي والعنف) تتطلب تحويل التعبئة المجتمعية من خطاب سياسي إلى "تعاقد مجتمعي جديد" يعيد الاعتبار للمدرسة كقاطرة للتنمية المحلية (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2024).
- المستوى الثاني: الارتقاء بالمدير التربوي إلى وظيفة "المحفز الترابي": تستشرف هذه الرؤية تحولاً في هوية الفاعل التربوي من "منفذ حربي" للمساير إلى "مهندس للشراكات ومُنسق للذكاء الترابي". تهدف هذه النقطة إلى رفع "الكفاءة الاستجابية" للمنظومة، عبر تمكين المؤسسة التعليمية من آليات "تبينة" العرض التربوي وملاءمته مع الرهانات التشغيلية والاقتصادية للمجال الحيوي (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2016).

بيد أن بناء هذا الرؤية تظل محفوفة بتحديات بنوية تستوجب معالجة رصينة:

- العدالة والمواطنة المجالية: لا يمكن الحديث عن حكمة ترابية ناجعة دون معالجة مفارقة "الهامش والمركز"؛ فاستشراف جودة التعليم يقتضي ألا يظل حق المتعلم في التميز رهيناً بـ "حتمية جغرافية" أو هشاشة اقتصادية للمجال. إن العدالة المجالية هي الضامن الحقيقي لتحويل "المدرسة الترابية" إلى أداة للإنصاف وتكافؤ الفرص.
- ضمان الانسجام بين الرقمنة وأنسنة الفعل التربوي: ذلك أن تعزيز الرقمنة (إداريا وتربويا) يعزز من آليات الحكامة الترابية ويقلص من التفاوتات، لكن يجب الحفاظ على المدرسة كفضاء لإنتاج القيم والمواطنة المحلية، وتحصنها ضد "التنميط الرقمي" الذي قد يغفل الخصوصيات الثقافية والجمالية للمجال (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2015).

إن "المدرسة الترابية" هي التجسيد التربوي والترابي لـ "حكمة ترابية ربوية" ناجعة تستثمر في تعزيز "الذكاء الترابي" كمدخل لربط المدرسة بالتعاقدات التنموية الكبرى. من خلال تصور متكامل يجمع بين محورية الأثر البيداغوجي واستدامته.





## المطلب الثاني: الحكامة الترايبية التربوية ومداخل الاستدامة

يُعد الانتقال من منطق "التنسيق الإداري الشكلي" إلى "المأسسة التعاقدية" الرهان الجوهرية لتجاوز أزمت "التدبير القطاعي" في تدبير الشأن التربوي المغربي. فالحكامة الترايبية، في جوهرها الاستشرافي، لا تستقيم إلا بالانتقال ب "الالتقائية، من كونها "مبدأ" أو "شعار تديري"، نحو هندستها كبناء إجرائي وظيفي يضمن ديمومة الأثر التربوي في المجال.

إن استدامة السياسات التربوية الترايبية تقتضي الانتقال من تدبير "الزمن الإداري" القصير المدى إلى تدبير "الزمن الترايب" الممتد، وهو ما يستوجب صياغة مداخل استراتيجية قادرة على تحصين الفعل التربوي بآليات رقابية صارمة وضمانات تعاقدية ملزمة:

أولاً: "الحكامة التعاقدية" كضمانة لاستقرار الموارد والزمن التربوي

تمثل "عقود-البرامج" (Contrats-Programmes) الأداة الأنجع لترجمة مقتضيات القانون الإطار 51.17، لكونها تخرج الشراكة من حيز التوافقات الظرفية إلى حيز الالتزام القانوني المستدام. وتتجلى أهمية هذه الآلية في:

- تحصين المشاريع من "الزمن السياسي": حيث تسمح مأسسة التعاقد بفصل المشاريع التربوية عن تقلبات الولايات الانتخابية؛ فإبرام عقد يمتد لعدة سنوات بين "الجهة" و"الأكاديمية" يضمن استمرارية التمويل والتنفيذ بعيداً عن توازنات وحسابات المجالس المنتخبة.
- الوضوح الوظيفي والتمويلي: تُنهي العقود ضبابية التدخلات عبر تحديد دقيق للأدوار والمستهدفات، مما يمنع التهرب من المسؤولية ويسمح بممارسة رقابة بعدية فعالة بناءً على التزامات العقد لا بناءً على انطباعات الفاعلين.

ثانياً: بناء "الذكاء الترايب" وملاءمة العرض التربوي

يُقصد بالذكاء الترايب قدرة الفاعلين المحليين على تعبئة الموارد المعرفية والمادية لخدمة المدرسة. ويتجلى ذلك في:

- ملاءمة المشاريع التربوية والتكوينية مع الخصوصيات المحلية: من ذلك مثلاً، تركيز كل جهة على تخصصات تخصصات مهنية تتماشى مع المخططات التنموية الجهوية، مما يحقق تفصلاً عضوياً بين العرض التربوي وسوق الشغل (اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي، 2021).

- مأسسة منظومات الرصد والتقييم: يقتضي الذكاء الترايب إرساء مرصد جهوية تعمل بتنسيق بين الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين والجهة لتقديم معطيات دقيقة حول الهدر المدرسي وجودة التعليمات، مما يسمح باتخاذ قرارات مبنية على مؤشرات دقيقة ودالة (Jaïdi, 2025).

ثالثاً: تعزيز المنظومة الرقابية.

لا تستقيم الحكامة الترايبية دون تفعيل آليات الرقابة، حتى تتناغم الممارسة الميدانية مع الأهداف المعلنة:

- المراقبة المالية: تعزيز وترشيد دور المجالس الجهوية للحسابات والمفتشية العامة لوزارة التربية الوطنية والمفتشية العامة لوزارة الداخلية والمفتشية العامة لوزارة المالية وفق رؤية التقائية تضمن مواكبة وتتبع ومراقبة صرف ميزانيات الشراكات على ضوء الأثر الملموس على جودة التعليمات.

- المراقبة التربوية والإدارية: من خلال تعزيز دور المفتشية العامة للشؤون التربوية والعمل على إعادة هيكلتها على ضوء ما تتطلبه الحكامة الترايبية التربوية، لاسيما من خلال إرساء مفتشيات عامة جهوية تتمتع بالإمكانات القانونية والمادية التي تسمح لها بتتبع





المشاريع التربوية والتقنية وتقييمها، بالتنسيق مع المؤسسات الرقابية ذات الصلة بالشأن التربوي، لاسيما المفتشية العامة لوزارة الداخلية ومؤسسة الوسيط. ذلك ان ترشيد التدبير الإداري مدخل أساسي لضمان حسن التدبير التربوي وفق قواعد الحكامة والاستدامة. هذا إلى جانب ربط تقييم المسؤولين الإداريين التربويين بجودة أدائهم وبأثر ذلك على جودة التعليمات؛

- الرقابة القضائية: تعزيز دور القضاء الإداري في حسم النزاعات الناشئة عن إخلال أحد الأطراف بالتزاماته التعاقدية، على أساس أولوية "حق المتعلم" التي تسمو على الصعوبات التدبيرية.
  - الرقابة السياسية: تفعيل آليات "المساءلة المجتمعية" عبر الزامية تقديم الأكاديميات لتقارير دورية أمام المجالس الجهوية المنتخبة، ناهيك على إرساء آليات واضحة لتقييم أداء الأكاديميات الجهوية على ضوء ذلك نجاعة أداء المؤسسات التعليمية وجودة تعلماتها، مما يحول "المؤسسة التربوية" من بنية إدارية مغلقة إلى "فضاء عمومي" خاضع للشفافية والمساءلة الديمقراطية (Rosanvallon, 2011).
- إن مؤسسة الالتقائية وتفعيل آليات الرقابة والاستدامة تمثل الرهان الحقيقي لتحويل المدرسة المغربية إلى "مدرسة تربية" رائدة. إن نجاح هذا المسار رهين بتفعيل "التعاقد المجتمعي الجديد" (المجلس الأعلى للتربية والتكوين، 2024)، الذي يصهر إرادات الفاعلين ضمن رؤية موحدة تتجاوز "التقائية النصوص" نحو "التقائية الأثر" الميداني المستدام.



## خاتمة:

إن الانتقال من التدبير "القطاعي المنعزل" للمنظومة التربوية إلى أفق "الحكمة الترابية التربوية" لم يعد مجرد خيار تنظيمي تفرضه ضرورات التجويد، بل أضحت حتمية استراتيجية تملئها رهانات النموذج التنموي الجديد ومتطلبات الجهوية المتقدمة. وهو ما كرّسه المجلس الأعلى للتربية والتكوين تحت مسمى "المدرسة الجديدة" (2024)، كمدخل لإعادة صياغة العلاقة بين المدرسة ومحيطها.

يتضح وجود "وعي تشريعي" متقدم، ترجمه القانون-الإطار 51.17 والقوانين التنظيمية للجماعات الترابية، سعياً لدمقرطة القرار التربوي وتوطينه. بيد أن هناك "مفارقة بنوية" حادة على مستوى الأثر الميداني؛ فبقدر ما تقدمت الترسنة القانونية في إرساء مبادئ "التفريع" و"التدبير الحر"، بقدر ما ظلت الممارسة حبيسة "نزعة قطاعية" تقاوم الانصهار في بوتقة الالتقاءية. وتتمثل أهم الاستنتاجات في:

- فجوة الالتقاءية: ارتحان الشأن التربوي لتقلبات "الزمن السياسي الانتخابي"، مما يهدد استمرارية المشاريع التعليمية. (Jaïdi, 2025)
- أزمة التمكين: بقاء استقلال الأكاديميات والمؤسسات استقلالاً "نصياً" يفتقر لآليات التمكين الميداني، مما يحول "التفريع" إلى مجرد مقتضى قانوني معطل وظيفياً.
- الحكامة الدنيا: اختزال دور الجماعات في "المناولة التقنية" (بناء، نقل، صيانة) دون النفاذ إلى عمق الحكامة التربوية.
- بناءً على ماسبق، من أجل تجويد أداء المنظومة التربوية وتحقيق الالتقاءية الفعالة والناجعة، ينبغي الانطلاق من مجموعة من المداخل:
- المؤسسة التعاقدية الشاملة: الانتقال من "الالتقاءية العفوية" إلى "عقود-برامج" ملزمة عابرة للزمن الانتخابي، تضمن استقرار الموارد وتحصن "الزمن التربوي" من التجاذبات السياسية.
- تفعيل "الذكاء الترابي": من خلال مأسسة مرصود جهوية لملاءمة الخريطة التربوية مع التوجهات الاقتصادية، بما يضمن بناء "مدرسة ترابية" تتناغم والخصوصيات المحلية؛
- الالتقاءية الرقمية: تطوير "منصات التقائية"، تدمج مؤشرات الجودة مع الميزانيات الترابية، لتتبع "الأثر الميداني"؛
- الاستقلالية الوظيفية الحقيقية للمؤسسة التعليمية؛
- تعزيز وترشيد آليات المراقبة والتقييم، وفق مقارنة التقائية مبنية على "الأثر" و"المجال".

ختاماً، إن الرهان على "التقاءية الفاعلين" هو في جوهره رهان على "المواطنة المحلية" واستعادة الثقة في المدرسة العمومية. ذلك أن نجاح أي إصلاح يظل رهيناً بمدى قدرته على صياغة "رؤية نسقية" تذوب فيها الحدود الإدارية والصعوبات المحلية أمام الحق في التعلم في إطار مشروع مجتمعي يجعل من الإنسان منطلقه وغايته.



## الهوامش:

1. الدستور المغربي. (2011).
2. القانون الإطار رقم 51.17. (2019). المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي.
3. القانون التنظيمي رقم 111.14. (2015). المتعلق بالجهات.
4. القانون التنظيمي رقم 112.14. (2015). المتعلق بالعمالات والأقاليم..
5. القانون التنظيمي رقم 113.14. (2015). المتعلق بالجماعات.
6. اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. (2021). تقرير النموذج التنموي الجديد: تحرير الطاقات واستعادة الثقة لتسريع وتيرة التقدم وتحقيق الرفاه للجميع.
7. المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي. (2024). المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين.
8. Jaïdi, L. (2025). Public Policy Convergence and Regional Integration in Morocco: A Strategic Review. Policy Center for the New South.
9. Morin, E. (1999). Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur. UNESCO Publishing.
10. OECD. (2016). Education Governance in Action: Lessons from Case Studies. OECD Publishing.
11. Perrenoud, P. (1999). Dix nouvelles compétences pour enseigner. Paris: ESF.
12. Rosanvallon, P. (2011). La société des égaux. Paris: Seuil.
13. Sen, A. (1999). Development as Freedom. Oxford University Press.