

حكمة المرفق التعليمي بالمغرب بين المرجعية القانونية ورهانات الجودة

د. محمد الخالدي

ملخص:

يروم هذا المقال تحليل تحولات حكمة المرفق التعليمي بالمغرب من خلال تقاطع المرجعيات القانونية مع رهانات الجودة، متسائلاً عن مدى الانتقال من حكمة الوسائل إلى حكمة الأثر. ويبرز الأسس الدستورية والتشريعية لهذا التحول، خاصة دستور 2011 والقانون الإطار 51.17، إلى جانب إصلاح الحكامة الميزانية وفق منطق البرامج والنتائج. كما يتناول آليات التنزيل الميداني، لاسيما اللاتمرکز الإداري ومشروع المؤسسة المندمج، ومشروع القانون 59.21 المنظم للتعليم المدرسي. ويحلل انتقال الجودة إلى مستوى الفصل الدراسي عبر خارطة الطريق 2026-2022 ونموذج مدارس الريادة. ويخلص إلى أن تفعيل حكمة الأثر يظل رهيناً بتجاوز اختلالات بنيوية واعتماد حكمة الثقة.

الكلمات المفتاحية: حكمة الأثر، أنسنة المرفق التعليمي، الحكامة التعاقدية، نجاعة الأداء، المشروعية الميدانية، التحول الرقمي، القانون الإطار 51.17.

Abstract :

This article examines changes in the governance of the educational public service in Morocco, focusing on the relationship between legal frameworks and quality goals, and the shift from means-based to impact-based governance. It outlines the main constitutional and legislative references, particularly the 2011 Constitution and Framework Law No. 51.17, alongside results-oriented budgetary reforms. The study also highlights key implementation tools such as administrative deconcentration, the integrated school project, Draft Law No. 59.21, and recent initiatives aimed at classroom-level quality. It concludes that effective impact-based governance requires overcoming structural constraints and adopting a governance-of-trust approach.

Keywords: impact-based governance, humanized educational public service, contractual governance, performance efficiency, smart digital transformation, Framework Law No. 51.17.

تقديم:

يشكل المرفق التعليمي الفضاء المؤسساتي المحوري المنوط به ترسيخ "قيم المواطنة"، والرافعة الاستراتيجية لتحقيق الارتقاء المعرفي والقيمي والاجتماعي وضمان التنمية المستدامة؛ بيد أن استقراء مساره التاريخي يكشف عن سيورة إصلاحية متعاقبة، طبعها تجاذبات مرجعية عميقة لا تزال تلقي بظلالها على واقع المنظومة التربوية إلى اليوم. وتكتسي دراسة هذا المسار أهمية بالغة لفهم "الهشاشة البنيوية" للمنظومة، بالنظر إلى الجذور الكولونيالية التي هندست المدرسة المغربية وفق "تعددية هجينة" مأسست للتفاوت الطبقي والإثني (بنطال، 2016؛ الراشدي، 2023). وفي هذا السياق، مما جعل أزمة التعليم بالمغرب تكون أزمة "تخطيط وفلسفة في المقام الأول، حيث ظل الإصلاح مرتبهاً لترسبات الفكر الاستعماري التي أعاققت بناء مدرسة وطنية متحررة من التبعية الثقافية" (الجابري، 1994).

لقد انبثقت إرهابات التحديث التعليمي في سياق استعماري أرسى نظاماً قائماً على التجزئة الوظيفية والتباينات المجالية الحادة بين مناطق النفوذ (الفرنسي، الإسباني، والدولي)؛ وهو ما جعل من "المبادئ الأربعة" لعام 1957 مدخلا أساسياً لبناء مدرسة وطنية موحدة. إلا أن هذه الطموح اصطدم بإكراهات سوسيو-بنيوية معقدة وأثار إشكاليات مرتبطة بالعدالة المجالية والثقافية. قبل أن يخضع المرفق التعليمي لإكراهات برنامج التقويم الهيكلي وتداعياته الاقتصادية والاجتماعية.

ومع نهاية التسعينيات، وفي سياق دينامية سياسية ودستورية فارقة، أحدثت "اللجنة الملكية الخاصة بالتربية والتكوين" (1999) لبلورة "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" (2000) كأول تعاهد مجتمعي سعى لمأسسة اللامركزية وتكريس إلزامية التعليم. بيد أن هذا الطموح واجه انتقادات لاذعة ركزت على "نزعة التقنو-إدارية" (المجلس الأعلى للتعليم، 2008) وعلى افتقاده لآليات وإمكانات التنزيل. ومن أجل إعطاء نفس جديد للإصلاح، نهجت سلسلة من "آليات التصحيح" بدأت بـ "البرنامج الاستعجالي" (2009-2012) كخطة لإنقاذ استباقي؛ إلا أن تقارير المجلس الأعلى للحسابات (2018) كشفت عن تعثره نتيجة "عجز في الحكامة" وهشاشة في التخطيط الاستراتيجي.

إن هذا التراكم التاريخي وضع المرفق أمام مأزق ثلاثي الأبعاد: اختلال الحكامة عبر سيادة نمط "حكمة الوسائل" (المجلس الأعلى للحسابات، 2018)، وأزمة الجودة التي حولت المدرسة إلى فضاء لإعادة إنتاج الهشاشة المعرفية (Riad، 2020)، وصولاً إلى غياب "أثر" على مستوى مخرجات المرفق التي لا تتلائم واحتياجات الاقتصاد الوطني الذي يتطور بوتيرة تتسارع كل لحظة.

وقد أفضى ذلك إلى ضرورة الانتقال نحو مقاربة أكثر شمولية تبلورت في "الرؤية الاستراتيجية 2030-2015" وما تلاها من أجراء تشريعية عبر "القانون الإطار 51.17"؛ إذ أضى هذا الأخير دعامة ملزمة تتوخى تحصين الإصلاح والقطيعة مع التدبير الظرفي، تماشياً مع التحول التشريعي العام للمرافق العمومية (القانون التنظيمي 130.13 وميثاق المرافق 54.19). ومن ثم، تسعى المنظومة للانتقال نحو "حكمة الأثر" التي تربط المسؤولية بالمحاسبة والتمويل بالنتائج، وهو ما جعل ثنائية "النجاعة والارتقاء بالمرفق" حجر الزاوية في النقاش المجتمعي الراهن.

بناء على هذا المسار التاريخي والتحليلي المتشاك، تتبلور الإشكالية المركزية لهذه الدراسة في التساؤل التالي: إلى أي حد استطاعت المرجعيات الإصلاحية الجديدة الانتقال بالمرفق التعليمي من "حكمة الوسائل" إلى "حكمة الأثر" بما يضمن نجاعة المرفق وتحقيق جودة التعليمات؟

وللإحاطة بأبعاد هذه الإشكالية وتفكيك تقاطعاتها، تم اعتماد مقاربة منهجية متكاملة تزاوج بين المنهج الوصفي التحليلي، المستند إلى استنطاق مضامين النصوص التشريعية وفحص المرجعيات الإصلاحية الكبرى، وبين المنهج النقدي الهادف إلى رصد مدى انعكاس هذه الترسانة القانونية على واقع الممارسات الصفية، وذلك بغية قياس الفجوة الكائنة بين الخطاب التنظيمي والمنجز الميداني؛ وبناءً عليه، انتظمت هيكلية هذه الدراسة في مبحثين متكاملين: حُصص المبحث الأول لـ: حكمة الأثر بين الطموح المرجعي وهندسة التنزيل الإجرائي، بينما انصرف المبحث الثاني إلى تحليل: واقع جودة التعليمات بين إكراهات الإنصاف المجالي ومتطلبات استدامة الأثر.

المبحث الأول: حكمة الأثر بين الطموح المرجعي وهندسة التنزيل الإجرائي

يخضع المرفق التعليمي لثنائية معيارية تجمع بين النصوص القانونية المؤطرة للمرافق العمومية والنصوص القانونية المؤطرة لقضايا التربية والتكوين، وفي هذا السياق، يتجسد الانتقال نحو "حكمة الأثر" كتحول في فلسفة التدبير العمومي، يركز على مدخلين استراتيجيين:

- أولاً: أنسنة التدبير المرفقي: ويقضي بجعل المرتفق (المتعلم) الغاية الأسى للأداء، مما يستوجب القطع مع "عجز الحكامة" والارتجالية (المجلس الأعلى للحسابات، 2018)، لتحويل المؤسسة من "هيكل إداري" جامد إلى بيئة تربوية تضمن الإنصاف وتستجيب للانتظارات المجتمعية.

- ثانيا: إرساء "الحكامة التعاقدية": وتقوم على تفعيل ثنائية "المسؤولية والمحاسبة" عبر تقييمات شفافة تقيس الأثر الفعلي داخل الفصول الدراسية. (Chafiqi & Alagui, 2011) إن هذا المنطق التعاقدي يهدف إلى الانتقال من "حكامة الوسائل" إلى "حكامة الأداء".

المطلب الأول: الأنسنة كمرتكز للشرعية الوظيفية للمرفق التعليمي

تعد "أنسنة التدبير المرفقي" خياراً استراتيجياً يتجاوز الأبعاد التقنو-إدارية نحو أفق قيمي يجعل من "الإنسان" (متعلماً ومرتفعاً) مركز كل فعل تدييري وغايته النهائية. ويتأسس هذا المفهوم على مرجعيات دستورية وقانونية متكاملة؛ تبتدئ من دستور المملكة لسنة 2011، الذي أرسى في فصوله (154، 155، 156) القواعد الآمرة للحكامة المرفقية، مشدداً على مبادئ المساواة والجودة، مع إلزام الإدارة بالإنصات للمرتفعين وتبعية تظلماتهم، وهو ما يمثل الوثيقة المرجعية الأولى لإضفاء الطابع الإنساني على العلاقة بين المرفق والمواطن.

وفي سياق الأجراء المؤسساتية، يأتي القانون رقم 54.19 بمثابة ميثاق المرافق العمومية ليعزز بعد "الأنسنة" عبر التنصيص على مبادئ القرب والشفافية وحسن الاستقبال؛ حيث لم يعد التعامل مع المرتفق مجرد إجراء مسطري، بل التزاماً قانونياً يروم تبسيط المساطر وصيانة كرامة المواطن. ذلك أن إصلاح الإدارة المغربية يمر حتماً عبر "أنسنة المرفق"، أي الانتقال من "إدارة الوصاية" إلى "إدارة الخدمات المواطنة" التي تتمحور حول رضا المرتفق.

أما قطاعياً، فقد جسّد القانون الإطار رقم 51.17 هذا التوجه بجعل المتعلم في قلب المنظومة، معتبراً أن غاية الإصلاح هي تحقيق الإنصاف والارتقاء بالفرد. وهذا ما تم تفعيله إجرائياً عبر الرؤية الاستراتيجية 2015-2030 وخارطة الطريق 2022-2026، اللتين ركزتتا على "حكامة الأثر"؛ بحيث يصبح الأداء الإداري خاضعاً لمدى تحقيق الرفاه للمتعلم وتحسن جودة تعلماته.

وتكتمل هذه البنية بضمانات الشفافية التي أقرها القانون رقم 31.13 المتعلق بالحق في الحصول على المعلومات؛ والذي يمنح المرتفق آليات الرقابة، مما سيحول الإدارة التعليمية من "جهاز مغلق" إلى "فضاء عمومي تفاعلي". ويندرج ضمن هذا المنطق ما تقوم به المؤسسات التعليمية من لقاءات تواصلية مع الأسر خلال أهم المحطات التربوية من أجل تتبع تقدم تعلمات بناتهم وأبنائهم.

بيد أنه، وعلى الرغم من قوة النصوص القانونية، فإن تنزيل نموذج "الأنسنة" يصطدم بإكراهات بنيوية؛ تبتدى بمقاومة الثقافة الإدارية التقليدية للتحويل من "إدارة الامتثال" البيروقراطية إلى "إدارة الأداء"، مروراً بصعوبة صياغة مؤشرات قياس كمية قادرة على رصد أثر ملموس لما يحققه المرفق التعليمي، وصولاً إلى تحدي الفجوة الرقمية التي تعرقل "عدالة الولوج إلى المعلومة".

بناءً على هذه التقاطعات، فإن استكمال هذا الورش الدستوري يقتضي فحصاً أعمق لثلاث ركائز حيوية: آليات التعاقد التدبري، منظومات التقييم والمحاسبة، والشفافية المؤسسية؛ باعتبارها الضمانات الأساسية لتحويل النص القانوني من مجرد طموح مرجعي إلى "أثر" يلمسه المواطن في حياته اليومية.

المطلب الثاني: الحكامة التعاقدية والمنظومة الرقابية: رهان النجاعة وتحقيق الأثر

يعد الانتقال من "إدارة الوسائل" إلى "حكامة النتائج" تحولاً جوهرياً في بنية المرجعيات المؤطرة للمرفق التعليمي بالمغرب؛ إذ لم يعد الرهان مرتيناً للامتثال الشكلي للمساطر البيروقراطية، بل أضحت المشروعية الوظيفية للمرفق مرتبطة عضوياً بمدى تحقق "الأثر" الميداني والفعلي في جودة التعليمات. (Chafiqi & Alagui, 2011)

وتتأسس هذه الحكامة التعاقدية على ترسانة قانونية تستمد روحها وفلسفتها من الدستور (2011)، الذي نص صراحة على مبدأ "ربط المسؤولية بالمحاسبة" كدعامة للحكامة الجيدة، وأقر مبادئ "تقييم أداء المرافق العمومية" لضمان جودة الخدمات المقدمة للمواطنين. وفي سبيل تحويل هذه المبادئ الدستورية من منطق التنظير إلى واقع الممارسة، تمت أجرأتها عبر هندسة تشريعية متكاملة، تتشكل من منظومة خماسية الأبعاد تضبط العلاقة بين الموارد، والتعاقد، والأثر المحقق:

- القانون التنظيمي للمالية رقم 130.13: بصفته "الدستور المالي" للمملكة، أحدث هذا القانون قطيعة مع المقاربات الميزانية التقليدية، بنقله المنظومة من "ميزانية البنود" القائمة على الاستهلاك الصرف للاعتمادات، إلى "ميزانية البرامج والنتائج". وبموجبه، أضحت رصد الاعتمادات المالية للأكاديميات الجهوية مشروطاً بتقديم "مشاريع نجاعة الأداء"، مما أدى إلى تأسيس الترابط العضوي بين التمويل العمومي والأثر المحقق ميدانياً. لم يعد الإنفاق غاية وظيفية في حد ذاته، بل استحال وسيلة استراتيجية لتحقيق أهداف مسطرة بدقة وفق مؤشرات نجاعة قابلة للقياس، وهو

ما ينسجم تماماً مع فلسفة الانتقال نحو "حكمة الأثر" داخل المرفق التعليمي، حيث تقاس جودة التدبير بمدى انعكاسه الإيجابي على التحصيل الدراسي للمتعلم.

- القانون الإطار رقم 51.17: يمثل هذا القانون الدعامة التشريعية الكبرى التي نقلت الإصلاح من حيز النوايا إلى حيز الإلزامية القانونية، حيث خصص باباً كاملاً (الباب التاسع) لتقييم منظومة التربية والتكوين والبحث العلمي والاجراءات الموابكة لضمان الجودة. كما أرسى قاعدة "التعاقد" كآلية قانونية وناظمة للعلاقة بين المركز (الوزارة)، والجهة (الأكاديميات)، والميدان (المؤسسات التعليمية)، لضمان تقاسم عادل للمسؤوليات وتجويد التدبير القائم على النتائج. إن هذا التوجه التعاقدى لا يستهدف فقط عقلنة الموارد، بل يرمي إلى منح الفاعلين المحليين هامشاً من المبادرة مقابل الالتزام بتحقيق مخرجات تربوية محددة، وهو ما يحول المؤسسة التعليمية من "وحدة إدارية منفذة" إلى "شريك فاعل" في صناعة الأثر البيداغوجي، خصوصاً من خلال تفعيل مشروع المؤسسة المندمج.

- ميثاق المرافق العمومية (القانون 54.19): يمثل هذا القانون قفزة نوعية في فلسفة المرفق العام، حيث ارتقى بمبدأ "قياس رضا المرتفق" من مجرد خيار تديري تكميلي إلى مرتبة المعيار القانوني الملزم لتقييم النجاعة وإثبات الجودة. من أجل أن تتحول الإدارة عن نزعتها السلطوية لتتبنى مقاربة قوامها الشفافية والمساءلة، جاعلةً من تطلعات المرتفق التربوي (تلميذاً وأسرّة) المحرك الأساسي لتطوير الأداء المرفقي وصناعة القرار الإداري.

- مدونة المحاكم المالية (القانون 62.99): تمثل هذه المدونة الحلقة الختامية والضامنة لمنظومة الحكامة؛ حيث تكتمل بها الدورة الرقابية عبر التحول الاستراتيجي في اختصاصات المجلس الأعلى للحسابات من الرقابة الكلاسيكية القائمة على "مشروعية النفقة" ومدى مطابقتها للمساطر، إلى "تقييم الأداء النسقي" وجودة الخدمة العمومية. هذا التحول يجسد مفهوم "الرقابة النوعية" التي لا تكتفي بمراجعة الأرقام، بل تمتد لتشخيص مدى فاعلية السياسات التربوية وقدرتها على تحقيق الأهداف المسطرة في القانون الإطار، مما يجعل من القاضي المالي فاعلاً أساسياً في تقويم انحرافات التدبير التعليمي وضمان استدامة الأثر المرفقي.

بيد أنه، ورغم متانة الإطار القانوني المؤطر للحكمة التعاقدية، تبرز إشكالات جدية ترتبط بمدى مواءمة هذه "التقنية التدبيرية" لخصوصية الحقل التربوي؛ حيث يمكن السقوط في فخ "الأدائية"، فتتزعج المؤسسات نحو التركيز على تحقيق نسب نجاح رقمية "تجميلية" استجابةً لضغط المؤشرات، وذلك على حساب الجودة الحقيقية للتعليمات (Pollitt, 2013). ومن جهة أخرى تصطدم الحكمة التعاقدية بممانعة "الثقافة الإدارية التقليدية"، التي لا تزال تختزل الرقابة في بُعدها "الزجري" عوض تمثيلها كآلية "تقويمية" للمواكبة. كما أن تكاثر وتضخم الأنظمة الرقابية قد يفضي إلى قتل المبادرة، مما سيقيد الاستقلالية البيداغوجية والتدبيرية الضرورية للابتكار التربوي.

لذا، تقتضي "حكمة الأثر" تعزيز آليات "الرقابة المواكبة والمؤنسنة" التي تركز على المصاحبة وتجاوز التعثرات. كما تبرز الحاجة إلى تفعيل "المساءلة الاجتماعية" بإشراك الأسرة والمجتمع المدني كقريب خارجي. ومن أجل ذلك، ينبغي أن يتشكل وعي مجتمعي يؤمن بأن الرهان الحقيقي يكمن في تقييم "القيمة المضافة" التي تحدثها المؤسسة التعليمية في مسار المتعلم (Ball, 2012).

المبحث الثاني: جودة التعليمات بين إكراهات "الإنصاف المجالي" ومتطلبات "استدامة الأثر"

لئن أرسى المتن القانوني المغربي "حكمة الأثر" كخيار استراتيجي، فإن عبور هذا المفهوم من "سمو النص" إلى "نجاحة الممارسة" يواجه ممانعة إكراهات ميدانية وتفاوتات مجالية حادة تضع استدامة الإصلاح على المحك.

ولتفكيك هذه الجدلية بين طموح المرجعيات وإكراهات التنزيل، تبرز الحاجة لمقاربة نقدية تتجاوز التقنية الصرفة نحو مستويين متكاملين: أولهما المشروعية الميدانية للفاعل التربوي (المطلب الأول)، باعتباره المتغير الحاسم في نقل الإصلاح من طابعه النظري إلى الفعل المدرسي؛ وثانيهما نجاحة الأداء المرفقي (المطلب الثاني)، كمعيار لقياس قدرة الاستثمار العمومي على إنتاج جودة تعليمية مستدامة.

المطلب الأول: الفاعل التربوي وسؤال "المشروعية الميدانية"

يقتضي الانتقال نحو "حكمة الأثر" إعادة هندسة وضعية الفاعل التربوي، بالانتقال من اعتباره مجرد "مورد بشري" خاضع لمنطق محاسباتي جامد، إلى الارتقاء به كفاعل استراتيجي يمتلك سلطة التقدير والمشروعية الميدانية. ويتأسس هذا النسق الجديد على ثلاث ركائز متداخلة؛ تبدأ بمدخل التمهين كبديل للتوظيف التقليدي، حيث يُعاد تشكيل

هوية المدرس داخل بنيات تكوينية منتجة للتفوق والمهنية، فتزاح بين التمكن المعرفي و بين الكفايات السيكو-بيداغوجية، مما يضمن تحول المدرس من موظف منفذ إلى مهندس للتعليمات (النموذج التنموي، 2021). وتكتمل هذه الهندسة ب دينامية المسار المهني الذي ينبغي أن يكون أكثر حافزية.

بيد أن هذا الطموح يصطدم بإكراهات سوسيولوجية تعكس "أزمة المهنة"؛ إذ يُحذر من ظاهرة "نزع المهنة، نتيجة ضغوط المسألة الرقمية التي تختزل الفعل التربوي في مطاردة المؤشرات الكمية، مما يولد اغتراباً مهنيّاً يفصل المدرس عن جوهر رسالته. (Ball, 2003) وينضاف إلى ذلك ما يُعرف بـ إرهاق المدرس بمهام إدارسة تستهلك زمن التعلم (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021)، فضلاً عن أزمة الثقة الناجمة عن المقاربات الفوقية التي تقتل حيوية الفاعل التربوي، عندما لا تتفاعل مع احتياجاته وملاحظاته التي من المفروض أن تكون نبراسا لكل تدبير يروم استدامة الفعل الإصلاحي، مما يولد لديه مقاومة لكل تجديد يسائل ممارساته المهنية.

ولردم هذه الفجوة، ينبغي العمل على ديمقراطية "القرار التربوي" من خلال إرساء آليات مستدامة للتطوير البيداغوجي تنطلق من الفصل الدراسي وتتفاعل مع آليات البحث العلمي التربوي من أجل بلورة مقاربات تعكس خصوصيات المتعلم (ة) المغربي(ة) وتستجيب لحاجياته. ذلك أن الانفتاح على التجارب التربوية الناجحة لا ينبغي أن يكون مبررا لتهميش الفاعل الوطني (ممارسا كان أو باحثا أكاديميا). أما على المستوى التدييري فينبغي أن يفعل مشروع المؤسسة المندمج كإطار تعاقدية يمنح الفاعل التربوي المحلي سلطة القرار التربوي والتدييري لمعالجة الوضعيات المهنية المحلية بعيدا عن أي انتظارية تقتل الفعل التربوي وترهنه لقرار المركز.

المطلب الثاني: حكمة الأثر والنجاعة المرفقية: جدلية الكلفة والمردودية التربوية

تتجاوز "حكمة الأثر" المنطق المحاسباتي الضيق القائم على توازن النفقات، لتنتفتح على أفق "النجاعة المرفقية" التي تجعل من "المدرسة في قلب المجتمع" ومنطلقاً لكل تنمية مستدامة. وتتأسس هذه الحكامة على مبدأ الالتقائية كضرورة استراتيجية لتوحيد جهود كافة المتدخلين، وضمان انسجام السياسات العمومية القطاعية (القانون الإطار 51.17). إن الهدف الأسى هنا هو تحقيق العدالة المجالية التي تضمن توزيعاً عادلاً للموارد والوسائل بين الحواضر والهوامش، كشرط بنيوي لتكريس تكافؤ الفرص بين كافة المتعلمين، وتحويل الاستثمار في التعليم من "كلفة مالية" إلى "عائد مجتمعي" يقاس بمدى نضج الرأس المال البشري وقدرته على الاندماج (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، 2021).

من جهة أخرى، فرغم المجهودات المبذولة، تبرز إشكاليات التمويل كأحد أعقد العوائق؛ إذ ترتبها الميزانيات غالباً بخلفيات تكنوقراطية تركز على "تغطية العجز" لا على "صناعة الجودة". بسبب الضعف المزمن في نجاعة الإنفاق، حيث تستهلك الأعباء الإدارية والبيروقراطية جزءاً كبيراً من الموارد قبل وصولها إلى الفصل الدراسي. وتزداد هذه الإشكالية حدة مع غياب التعبئة المجتمعية الحقيقية التي تشرك الأسر والفاعلين الاقتصاديين والجماعات الترابية في تحمل كلفة التربية، مما يضع عبء التمويل على كاهل الدولة وحدها، ويؤدي إلى تفاوت في مخرجات التعليم بين الأوساط الميسورة والفقيرة، ويقوض جوهر "المرفق العمومي".

لذلك، فإن تجويد المرفق التعليم يمر حتماً عبر إعادة تعريف الأدوار؛ بحيث يصبح التدبير المالي والإداري وسيلة للتجويد لا غاية في ذاته. ويتطلب ذلك:

- الانتقال من "تغطية العجز" إلى "صناعة الجودة": تجاوز المنطق التكنوقراطي البيروقراطي الذي يستنفذ الموارد في الأعباء الإدارية، واعتماد "هندسة مالية بيداغوجية" تضمن وصول الدعم المالي مباشرة إلى الفصل الدراسي. إن الهدف هو تحويل التعليم من "كلفة مالية" مرهقة للدولة إلى "عائد مجتمعي" يُقاس بنضج الرأسمال البشري وقدرته على الاندماج.
- حكامه الأثر كمعيار للنجاعة المرفقية: اعتماد "الأثر على المتعلم" بوصلةً وحيدةً لتقييم الأداء. (المجلس الأعلى للتربية والتكوين والتعليم العالي، 2025).
- مؤسسة الالتقائية والعدالة المجالية: تفعيل "الالتقائية الترابية" كضرورة استراتيجية لتوحيد جهود كافة المتدخلين. ويتطلب ذلك مؤسسة تمويل "مشروع المؤسسة المندمج" من طرف الجماعات الترابية والشركاء، لضمان توزيع عادل للوسائل بين الحواضر والهوامش. إن تكافؤ الفرص لا يتحقق إلا بإنهاء التفاوت في مخرجات التعليم بين الأوساط الميسورة والفقيرة، وهو جوهر "المرفق العمومي".
- مؤسسة أنسنة التدبير المالي: إرساء نظام لربط المسؤولية بالمحاسبة ينبثق من واقع الممارسة الصفية، ويشمل مختلف الفاعلين والمديرين.
- نحو تعاقد مجتمعي مستدام: جعل المدرسة "قضية وطنية أولى" تتجاوز منطق المبادرات الظرفية إلى مؤسسة التعبئة الشاملة. إن نجاعة الإصلاح واستدامته رهينة بتحويل المدرسة إلى فضاء لإنتاج القيم والكفايات، حيث تصبح "المردودية التربوية" هي الضامن الوحيد للاستقرار الاجتماعي والتنمية المستدامة.

إن تحقيق "النجاعة المرفقية" في ظل "حكمة الأثر" يقتضي المزاوجة بين صرامة الترشيد المالي وطموح الاستثمار في تكافؤ الفرص، لضمان أن يظل الإصلاح واقعاً ملموساً يمس حياة كل متعلم، مهما كان موقعه المجالي أو الاجتماعي.

خاتمة:

إن حكمة المرفق التعليمي بالمغرب تعيش لحظة تحول مفصلية، انتقلت بموجبها من 'أفق النوايا' إلى 'الزامية النص'؛ حيث شكل القانون الإطار 51.17 منطلقاً لمأسسة "حكمة الأثر". بيد أن القراءة المتأنية لمسار التنزيل، وفي ضوء ما رصده تقرير المجلس الأعلى للتربية والتكوين (2024) حول "المدرسة الجديدة"، تؤكد أن العبور نحو نهضة تربوية حقيقية يستوجب إجراء قطائع نسقية تتجاوز التدبير بالمساطر نحو "التعاقد من أجل النتائج".

ومع ذلك، تفرض الحصيلة الأولية لبعض المشاريع المهيكلية، مثل مشروع 'المدارس الرائدة' (وفق تقييم الهيئة الوطنية للتقييم، 2025)، ضرورة الحذر من الوقوع في فخ "الأدائية الكمية". فبينما نجحت المقاربات الجديدة في تحسين مستوى التعلّيمات الأساسية، إلا أنها لا تزال تواجه تحديات تتعلق بضمان "الإنصاف المجالي" و"استدامة الأثر"، مما يستوجب الانتقال من تقييم المعارف التقنية الصرفة إلى تقييم شمولي يستوعب أبعاد رفاه المتعلم وقيمه.

ولتجاوز هذه المفارقة بين طموح التشريع وإكراهات الواقع، يتعين العمل على المداخل التالية:

- تثمين 'المؤسسة التعليمية': عبر منحها استقلالية حقيقية تسمح للفاعلين الميدانيين بقيادة "مشاريع مؤسسة" تنبع من الاحتياجات الفعلية، بعيداً عن الوصاية المركزية التي قد تحد من القدرة على التكيف مع الخصوصيات المحلية؛
- إرساء حكمة 'الثقة والتمهين': الانتقال من الرقابة الزجرية البعدية إلى مرافقة مهنية تدعم المدرس كشريك في التغيير وليس مجرد 'منفذ تقني' لبروتوكولات بيداغوجية جامدة؛
- الحرص على التطوير الدائم لمنظومة تدبير المسار المهني للفاعل التربوي حفاظاً على حافزيته وضماناً لجاذبية المهن التربوية؛
- تفعيل التعاقد التربوي والالتقائية: ضمان انخراط الجماعات التربوية في تجويد بيئة التعلم، لضمان ألا يظل الإصلاح حبيس جدران القسم؛

- مؤسسة 'الأنسنة الرقمية التنبؤية': توظيف البيانات الضخمة لرصد التعثرات بشكل استباقي، مع الحفاظ على القرب الإنساني كجوهر للعملية التربوية؛
- ديمقراطية القرار التربوي وربطه بالمؤسسات والبنى التحتية والتكوينية الوطنية بشكل مؤسساتي سمح باستنبات مقاربات تربوية مغربية؛
- تكييف النصوص القانونية مع منطق "حكمة الأثر" لا سيما فيما يتعلق بعمل الآليات الرقابية.
- إن إصلاح التعليم بالمغرب هو معركة "حكمة أثر" قائمة على الثقة؛ فبقدر ما ننجح في بناء نظام تقييمي يزاوج بين جودة المخرجات المعرفية وبين مبادئ الإنصاف والاستحقاق، بقدر ما سنقترب من تحقيق "مدرسة الجودة للجميع" كحق دستوري ورهان مجتمعي.

المراجع:

أولاً: النصوص التشريعية والتنظيمية.

- دستور المملكة المغربية. (2011). صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.11.91 بتاريخ 29 يوليو 2011، الجريدة الرسمية عدد 5964 مكرر.
- القانون التنظيمي رقم 130.13 لقانون المالية. (2015). صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.15.62 بتاريخ 2 يونيو 2015، الجريدة الرسمية عدد 6370.
- القانون الإطار رقم 51.17 المتعلق بمنظومة التربية والتكوين والبحث العلمي. (2019). صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.19.113 بتاريخ 9 أغسطس 2019، الجريدة الرسمية عدد 6805.
- القانون رقم 54.19 بمثابة ميثاق المرافق العمومية. (2021). صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.21.58 بتاريخ 14 يوليو 2021، الجريدة الرسمية عدد 6977.
- القانون رقم 62.99 بمثابة مدونة المحاكم المالية. (2002). صادر بتنفيذه الظهير الشريف رقم 1.02.124 بتاريخ 13 يونيو 2002، الجريدة الرسمية عدد 5030.

ثانياً: التقارير والوثائق المؤسساتية الرسمية

- اللجنة الخاصة بالنموذج التنموي. (2021). تقرير النموذج التنموي الجديد.

- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2024). المدرسة الجديدة: تعاقد مجتمعي جديد من أجل التربية والتكوين؛ من الرؤية الاستراتيجية إلى الرهانات التربوية المستقبلية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2025). التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع "المدارس الرائدة.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي (2008). تقرير عن حالة المنظومة الوطنية للتربية والتكوين وآفاقها.
- المجلس الأعلى للحسابات (2018). تقرير موضوعاتي حول البرنامج الاستعجالي لوزارة التربية الوطنية (2009-2012).
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة (2022). خارطة الطريق 2022-2026.

ثالثا: الدراسات والمؤلفات الأكاديمية (العربية).

- بنطال، م. (2016). سوسيولوجيا المدرسة المغربية: من التعددية الهجينة إلى النخبوية الانتقائية. منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية.
- الجابري، محمد عابد. (1985). أضواء على مشكل التعليم بالمغرب. الدار البيضاء: دار النشر المغربية.
- الراشدي، أ. (2023). التعليم في زمن الحماية: مأسسة التفاوت الطبقي في المغرب. دار الثقافة.

رابعا: المراجع باللغة الأجنبية.

- Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. Journal of Education Policy, 18(2), 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Carnoy, M. (2019). Transforming Comparative Education: Fifty Years of Theory, Method, and Policy. Stanford University Press.
- Chafiqi, F., & Alagui, A. (2011). Évaluation des réformes éducatives au Maroc : Entre logiques administratives et réalités pédagogiques. Harmattan.

- Collin, S., & Hennetier, E. (2024). Humanizing Digital Transformation in Education: From Algorithms to Human Agency. Springer.
- Pollitt, C. (2013). The logics of performance management. Evaluation, 19(4), 346-363.
<https://doi.org/10.1177/1356389013505040> (Original work published 2013)
- Riad, Z. (2020). L'enseignement au Maroc: exigences éducatives et intrusions idéologiques. HAL Open Science. <https://hal.science/hal-02429781>
- Vermeren, P. (2020). L'école marocaine : Un siècle de réformes et de crises. Editions Tallandier.