

مؤسسات الريادة بالمغرب:
قراءة ميدانية في مسار المشروع من 2023 إلى 2026

د. طارق ابدار

مفتش في التوجيه التربوي

وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة بالمغرب – المديرية الإقليمية بالحسيمة

Tarikabidar2@gmail.com

المملكة المغربية

الملخص:

يمثل مشروع مؤسسات الريادة أحد أبرز أورش تتركب خارطة الطريق 2022-2026 لإصلاح منظومة التربية والتكوين بالمغرب، بالنظر إلى طبيعة التحول الذي يستهدف إحداثه داخل المؤسسة التعليمية، سواء على مستوى التعليمات الأساس أو الممارسات الصفية أو الدعم التربوي أو المواكبة أو التقويم أو الحياة المدرسية. وقد انطلق المشروع في مرحلة أولى بالسلك الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2023-2024، قبل أن يعرف توسعا تدريجيا خلال المواسم اللاحقة ويمتد إلى السلك الثانوي الإعدادي.

تقدم هذه المقالة قراءة للمشروع من زاوية ميدانية، تستند إلى خبرة مهنية في مواكبة عدد من عمليات التتريك، من التكوين والتأهيل والتجهيز، إلى الدعم والروائز والتقويم والتواصل والتنسيق بين المتدخلين. ولا تهدف المقالة إلى إصدار حكم إجمالي على جدوى المشروع، بل إلى تحليل شروط تنفيذه الميداني، وما رافق مراحل التوسع من تحديات تقنية وتنظيمية ولوجستكية وبشرية. وتخلص المقالة إلى أن الرهان في المرحلة المقبلة لا يرتبط فقط بتوسيع شبكة مؤسسات الريادة، وإنما بقدرته منظومة التنفيذ على ضمان الجاهزية والاستقرار والتنسيق واللوجستيك والمواكبة والتواصل، بما يدعم اتساق النموذج البيداغوجي وجودة تنفيذه، ويجول دون أن تصبح التفاصيل التنفيذية عائقا أمام أثره المنتظر.

الكلمات المفتاحية: مؤسسات الريادة؛ خارطة الطريق 2022-2026؛ التدريس وفق المستوى المناسب؛ الدعم الممتد؛ المواكبة؛ الحكامة.

Abstract

The Pioneer Schools Project represents one of the major initiatives for implementing Morocco's 2022–2026 Roadmap for the reform of the education and training system, given the scope of the transformation it seeks to bring about within schools, particularly in foundational learning, classroom practices, educational support, pedagogical guidance and follow-up, assessment, and school life. The project was initially launched in primary education during the 2023–2024 school year, before being gradually expanded in subsequent years and extended to lower secondary education.

This article offers a field-based analysis of the project, drawing on professional experience in supporting and monitoring several aspects of its implementation, including training, school rehabilitation, equipment provision, educational support, diagnostic assessments, evaluation, communication, and coordination among the various stakeholders. The article does not seek to provide an overall judgment on the effectiveness of the project; rather, it examines the conditions of its field implementation and the technical, organizational, logistical, and human challenges that accompanied the different stages of its expansion.

The article concludes that the main challenge for the next phase lies not only in expanding the network of Pioneer Schools, but also in the capacity of the implementation system to ensure readiness, stability, coordination, logistics, support, and communication, in a way that strengthens the coherence of the pedagogical model and the quality of its implementation, while preventing implementation-related constraints from limiting its expected impact.

مقدمة

تطرح إصلاحات التعليم عادة سؤاليين متلازمين: ماذا ينبغي أن نغير؟ وكيف نحول هذا التغيير من تصور مكتوب إلى ممارسة يومية داخل المؤسسة والقسم؟ فكثير من الإصلاحات تكون واضحة على مستوى التصور، غير أن الاختبار الحقيقي يبدأ عندما يصل المشروع إلى المدرسة، وحين يصبح مطلوبا من المدير والأستاذ والمفتش أن يترجم كل منهم جزءا من هذا التصور إلى عمل ملموس.

ومن هذه الزاوية تكتسب تجربة مؤسسات الريادة أهميتها. فهي ليست مجرد تعديل في برنامج دراسي أو إضافة نشاط جديد، بل نموذج حاول الجمع بين عدة مداخل في وقت واحد، تحسين التعليمات الأساس، معالجة التعثرات، تطوير طرق التدريس، تكوين الأساتذة، تقوية التأطير والمواكبة، إدخال أدوات رقمية، تأهيل فضاءات المؤسسات، إشراك الأسر، وتطوير آليات للقياس المنتظم.

جاء المشروع في سياق تنفيذ خارطة الطريق 2022-2026 من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، التي جعلت تحسين التحكم في التعليمات الأساس والحد من الهدر المدرسي وتحسين جودة الحياة المدرسية في صلب رهانات الإصلاح¹. وشكلت المذكرة الإطار محطة تنظيمية أساسية في إطلاق مشروع مؤسسات الريادة بالسلك الابتدائي².

وتعزز الإطار القانوني للمشروع بصدور مرسوم في شأن علامة مؤسسة الريادة، الذي عرفها باعتبارها مشروعا تربويا تنخرط فيه مؤسسات التربية والتعليم العمومي بصيغة اختيارية، بهدف ضمان جودة التعليم والتعلم والإدارة والتدبير وتحسين الوسط المدرسي والرفع من التحكم في التعليمات والحد من الهدر والانقطاع المدرسيين³.

كما أن التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية، الذي أنجزته الهيئة الوطنية للتقييم لدى المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، أكد أن المشروع صمم لتفعيل تدابير خارطة الطريق، وأنه يشتغل على محاور المؤسسة والأستاذ والتلميذ، وعلى تحسين التعليمات والتكوين والتدبير والتقييم الدوري⁴.

من هنا تنطلق هذه المقالة من سؤال مركزي: إلى أي حد استطاعت شروط التريل الميداني أن تواكب تطور مشروع مؤسسات الريادة واتساعه من تجربة محدودة إلى ورش واسع النطاق؟ ويتفرع عن هذا السؤال تساؤل آخر لا يقل أهمية: كيف يمكن المحافظة على عناصر القوة التي أظهرها النموذج، مع معالجة الاختلالات التقنية والتنظيمية التي رافقت مراحل توسعه؟

1 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، 2022، خارطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع.

2 المذكرة الإطار رقم 23.022 بتاريخ 18 ماي 2023 في شأن تفعيل العمل بمشروع مؤسسات الريادة.

3 الجريدة الرسمية عدد 7319 بتاريخ 16 محرم 1446 الموافق ل 22 يوليوز 2024، ص: 4682.

4 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية للتقييم 2025، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس الرائدة، ص: 4.

موقع هذه القراءة ومنهجيتها

لا تقدم هذه المقالة تقييما وطنيا لمشروع مؤسسات الريادة، ولا تدعي أن الملاحظات الميدانية التي تستند إليها تنطبق بالدرجة نفسها على جميع الجهات والمديريات والمؤسسات التعليمية. وهي أقرب إلى دراسة نوعية تحليلية تستند إلى الملاحظة المباشرة والخبرة المهنية المتراكمة خلال مواكبة عدد من عمليات المشروع عبر عدة مواسم دراسية.

أتاحت هذه الوضعية الاطلاع المباشر على جوانب لا تظهر دائما في التقارير الكمية: كيف تصل الموارد إلى الميدان؟ كيف توزع؟ ماذا يحدث عندما تتأخر دفعة من الكراسيات؟ من يتدخل عندما يتعطل تجهيز رقمي؟ كيف تنظم الروايز؟ ما أثر اتساع عدد المؤسسات على قدرة المفتش على المواكبة؟ وكيف تتقاطع اختصاصات عدة مصالح داخل المديرية الإقليمية حول المشروع نفسه؟

ولأسباب تتعلق بأخلاقيات الممارسة المهنية، لا تعتمد هذه المقالة معطيات رقمية خاصة بمديرية إقليمية بعينها، كما تتجنب تسمية المؤسسات والأشخاص أو عرض معطيات داخلية غير منشورة. لذلك تقدم الحالات الميدانية في بعدها التحليلي العام، مع التمييز بين المعطيات المؤطرة رسميا والملاحظات المستخلصة من الممارسة.

وتمثل الإضافة التي تسعى إليها هذه القراءة في تناول المشروع من زاوية منظومة التنفيذ بمختلف حلقاتها، لا من زاوية مكون بيداغوجي منفرد، مع تتبع التحولات التي رافقت انتقاله من التجريب إلى التوسع. كما تحاول الربط بين ما يجري داخل القسم وبين الشروط التنظيمية والبشرية واللوجستكية والحكامة التي تسبق وصول الإصلاح إلى المؤسسة.

أولا: تطور مشروع مؤسسات الريادة من 2023 إلى 2026

عندما انطلق مشروع مؤسسات الريادة في الموسم الدراسي 2023-2024، كان السياق مختلفا كثيرا عما هو عليه اليوم. كان عدد المؤسسات محدودا، وكانت التجربة في بدايتها. ومع توالي المواسم واتساع عدد المؤسسات والأطر المعنية، بدأت تظهر تحديات من طبيعة أخرى، مرتبطة بالتكوين والتأهيل والتجهيز والموارد البشرية واللوجستيك والمواكبة. ومن هنا، فإن قراءة المشروع عبر مراحل الزمنية تساعد على فهم التحول الذي عرفه، وتفسر لماذا لم تعد أسئلة الموسم الحالي هي نفسها أسئلة سنة الانطلاق.

الموسم الدراسي 2023-2024: بداية التجربة واختبار النموذج

كان الموسم الأول مختلفا عن المواسم التي ستليه. اقتصرت التجربة في بدايتها على السلك الابتدائي، وكان الشعور السائد لدى عدد مهم من الفاعلين هو أنهم يدخلون تجربة جديدة يمكن أن تحدث تغييرا حقيقيا في المدرسة العمومية.

اتسمت اللقاءات الأولى بدرجة مهمة من الحماس، كما كانت ارتسامات عدد كبير من الأساتذة والمفتشين إيجابية بعد التكوينات الأولى. وساهم الطابع التطوعي الذي ميز انخراط مؤسسات المرحلة التجريبية في خلق مناخ ملائم، لأن الفريق التربوي كان، في جزء كبير منه، يدخل المشروع وهو مستعد نفسيا ومهنيا لتجريب نموذج جديد. ويؤكد المرسوم المنظم لعلامة مؤسسة الريادة لاحقا مبدأ الانخراط الاختياري للمؤسسات¹.

1 المرسوم رقم 2.24.144 الصادر في 8 يوليوز 2024 في شأن علامة مؤسسة الريادة، الجريدة الرسمية، العدد 7319، 22 يوليوز 2024، المادة 2.

ومن المظاهر التي طبعت هذه المرحلة الأولى أيضا قوة الحضور التواصلية للمشروع. فقد ظهر، من خلال ما كانت تنشره المديرية الإقليمية على صفحاتها الرسمية، نوع من التنافس الإيجابي في إبراز جمالية المؤسسات بعد التأهيل، واختيار الألوان، وجودة تهيئة الفضاءات، ومدى الاستعداد للدخول المدرسي. وكانت الصفحات تزخر بصور مؤسسات جاهزة لاستقبال التلاميذ، وكبسولات توثق للتكوينات وتأهيل المؤسسات، إلى جانب شهادات وارتسامات إيجابية لعدد من المتدخلين. وقد ساهم هذا الزخم، في تقديري، في بناء صورة أولى جذابة للمشروع وفي تقوية الإحساس بأنه ورش جديد يحظى بعناية خاصة. غير أن هذا الحضور التواصلية والحماس المرتبط بإبراز التجربة تراجع بشكل ملحوظ خلال المواسم اللاحقة، مع اتساع المشروع وتزايد ضغط العمليات اليومية، فأصبحت الجهود تتجه أكثر نحو تدبير التنفيذ وحل الإكراهات، على حساب جزء من الدينامية التواصلية التي ميزت سنة الانطلاق.

وكانت مدة التكوين خلال المرحلة الأولى تسمح بمأمل مهم للتفاعل والاستيعاب، رغم تسجيل بعض الملاحظات التنظيمية، خاصة المتعلقة بشروط الإطعام والاستقبال. ومع الدخول المدرسي انتقل النقاش من التصور إلى التنفيذ، وظهرت ملاحظات تتعلق بتأخر بعض عمليات التأهيل، وتوقيت تركيب التجهيزات، وتأخر تسليم بعض الحواسيب أو الكراسيات، إلى جانب أخطاء سجلت في بعض الموارد والمحتويات الرقمية وتأخر وصول بعض الدروس الرقمية.

ومع ذلك، كان التعامل مع هذه الاختلالات في البداية أكثر مرونة. فالمشروع كان في مرحلة تجريبية، وكان كثير من الفاعلين ينظرون إلى المشكلات باعتبارها ملاحظات قابلة للتصحيح. ويمكن القول إن المشروع استفاد خلال سنته الأولى من رصيد مهم من الثقة؛ وهو رصيد لا يقل أهمية عن الموارد المادية، لأن الإصلاح يحتاج إلى استعداد الفاعلين لمنحه الوقت والجهد.

الموسم الدراسي 2024-2025: التوسع وظهور تحديات الحجم

مع الموسم الموالي بدأ المشروع ينتقل من منطق التجربة إلى منطق التوسع. صدرت مذكرة في شأن توسيع نموذج مؤسسات الريادة بالسلك الابتدائي¹ برسم الموسم الدراسي 2024-2025، كما صدرت مذكرة أخرى في شأن تنزيل برنامج إعداديات الريادة برسم الموسم نفسه².

ومع اتساع المشروع تغيرت طبيعة عدد من الإكراهات. فالعملية التي يمكن تدبيرها بسهولة عندما يتعلق الأمر بعدد محدود من المؤسسات تصبح أكثر تعقيدا عندما يتضاعف العدد: مزيد من قاعات التكوين والمكونين والوجبات والوثائق ووسائل النقل والتخزين والتوزيع والمواكبة. هنا بدأ يظهر ما يمكن تسميته بأثر الحجم.

وهذه المسألة ليست خاصة بهذه التجربة؛ فالدراسات المتعلقة بتوسيع البرامج التعليمية تشير إلى أن نجاح نموذج في نطاق تجريبي محدود لا يعني تلقائيا الاحتفاظ بالنتائج نفسها عند توسيعه، لأن التعميم يضيف تحديات مرتبطة بالموارد وجودة التنفيذ والمواكبة والمحافظة على خصائص النموذج الأصلي³.

1 المذكرة رقم 24.129 بتاريخ 23 فبراير 2024 في شأن توسيع نموذج مؤسسات الريادة بالسلك الابتدائي برسم الموسم الدراسي 2024-2025.

2 المذكرة رقم 24.138 بتاريخ 18 مارس 2024 في شأن تنزيل برنامج إعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي 2024-2025.

3 *Abhijit Banerjee, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukerji, Marc Shotland, Michael Walton, From Proof of Concept to Scalable Policies:*

في التكوين، أصبح توزيع المستفيدين على الأفواج والمراكز أكثر تعقيدا، وظهرت صعوبات تنظيمية مرتبطة بالأعداد الكبيرة، كما أثرت بعض ظروف الاستقبال والإطعام وتقليص مدة بعض التكوينات على مستوى الرضا والانخراط. وفي الجانب المادي استمرت بعض إشكالات التأهيل والكراسات، وبرز بشكل أوضح موضوع السبورات وتجهيزات الأقسام.

السبورة في الوثائق تجهيز، لكنها في الواقع الميداني قطعة ثقيلة تحتاج إلى النقل والتحميل والتفريغ والتركيب داخل حجرة محددة. وعندما تصل هذه التجهيزات إلى المديرية دون أن تغطي الصفقة جميع حلقات النقل إلى المؤسسة والتركيب والتشغيل، تنتقل المشكلة إلى المستوى الإقليمي، ثم في أحيان كثيرة إلى مدير المؤسسة. وهنا يبدأ جزء من الجهد الذي كان يفترض أن يوجه إلى القيادة التربوية يذهب إلى حل إشكالات لوجستية.

الموسم الدراسي 2025-2026: اتساع المشروع واختبار القدرة على التنفيذ

خلال الموسم الثالث لم تعد بعض الصعوبات تبدو مجرد اختلالات ظرفية مرتبطة بالبداية. فالتوسع أصبح كبيرا، وعدد الأساتذة والمؤسسات المستفيدة من التكوين والمواكبة ازداد، بينما لم تتوسع دائما الإمكانيات البشرية واللوجستية بالوتيرة نفسها¹.

وظهرت بوضوح مسألة تفاوت السياقات بين المؤسسات. فهناك مؤسسات مستقرة نسبيا، ومؤسسات تعرف أقساما مشتركة، وأخرى تعاني خصاصة في بعض الموارد، ومؤسسات توجد في مجالات يصعب الوصول إليها. وهذا يطرح سؤالا جوهريا، هل يمكن تنزيل النموذج بالسرعة والكيفية نفسيهما في مؤسسات لا تنطلق من الشروط نفسها؟

كما استمر تأخر بعض عمليات التأهيل، وفي حالات معينة ظل التأهيل دون المستوى المنتظر، أو انحصر في تدخلات محدودة كالصباغة والإصلاحات البسيطة. واستمرت كذلك إشكالية السبورات والتجهيزات².

وفي الوقت نفسه، ازدادت المؤسسات المطلوب مواكبتها من طرف المفتشين. ومن المفارقات المهمة هنا أن المواكبة نفسها تمثل إحدى أقوى إضافات المشروع، لكنها أصبحت مع التوسع، من أكثر مكوناته حاجة إلى الحماية. فالمفتش الذي يتواصل باستمرار مع المؤسسة ويزورها دوريا ويلاحظ الممارسة الصفية ويقدم تغذية راجعة يشكل قيمة حقيقية للمشروع، لكن هذه المواكبة تضعف عندما يصبح عدد المؤسسات أكبر من قدرة المفتش على زيارتها بالوتيرة المطلوبة، أو عندما تعوق المسافات وغياب وسيلة النقل، أو عندما يضعف انخراط بعض الفاعلين.

الموسم الدراسي 2026-2027: من سؤال التوسع إلى سؤال الجاهزية

مع بداية الموسم الدراسي 2026-2027، دخل مشروع مؤسسات الريادة مرحلة جديدة من مساره؛ إذ لم يعد تجربة محدودة يمكن تدبيرها بآليات استثنائية، بل أصبح جزءا واسعا من المشهد المدرسي. وعلى المستوى الوطني، تقرر مواصلة توسيع

Challenges and Solutions, with an Application, Journal of Economic Perspectives, 2017, V 31(4), pp 73-102.

1 World Bank, 21 May 2026, *Morocco's Pioneer Schools: Advancing Improved Student Learning* ويشير المصدر إلى انتقال البرنامج من 626 مدرسة ابتدائية خلال المرحلة التجريبية 2023-2024 إلى 4626 مدرسة خلال الموسم الدراسي 2025-2026، أي نحو 54% من مجموع المدارس الابتدائية العمومية.

2 وصول العناد لا يعني أن المؤسسة أصبحت مجهزة؛ فالتجهيز يكتمل حين يصبح قابلا للاستعمال داخل الفصل.

تعميم النموذج بالسلك الابتدائي ومواصلة تعميمه بالسلك الثانوي الإعدادي، في سياق يستهدف بلوغ نسبة 80% من المدارس الابتدائية خلال هذا الموسم¹.

وفي بعض المديريات الإقليمية، بلغ هذا التوسع مستوى شمل أو قارب شمول مجموع المؤسسات التعليمية المستهدفة بالسلكين الابتدائي والإعدادي، بما فيها عدد متزايد من الوحدات والفرعيات المدرسية. وهو تحول يضيف تحديات لم تكن مطروحة بالحدة نفسها خلال مرحلة التجريب الأولى، خاصة عندما يتعلق الأمر بمؤسسات توجد في مجالات صعبة الولوج، أو تعرف محدودية في الربط بشبكة الإنترنت، أو تفاوتاً في التجهيزات والشروط المادية الضرورية للتزلي. وهي معطيات أظهرتها كذلك الملاحظة الميدانية المصاحبة لتزلي المشروع خلال المواسم الأخيرة.

ويكتسي الموسم الدراسي الحالي أهمية خاصة أيضاً من زاوية التأطير التنظيمي؛ إذ يوطر المقرر الوزاري المنظم للسنة الدراسية عدداً من التدابير المرتبطة بالدخول المدرسي من بينها تقاسم مضامين مشروع المؤسسة المندمج مع الأطر التربوية، ولا سيما شقها المتعلق بالتعليمات الأساس، والتداول في صيغ استقبال المتعلمين والتواصل مع أمهاتهم وأولياتهم. كما يضع ضمن أولويات الموسم مواصلة توسيع مؤسسات الريادة، وترسيخ مشروع المؤسسة المندمج، وتوسيع آلية المواكبة، وتكثيف الأنشطة الموازية والرياضية، ومواصلة الجهود الرامية إلى الحد من الهدر المدرسي².

وبهذا المعنى، تصبح الجاهزية مفهوماً أوسع من مجرد جاهزية الحجرات الدراسية عند بداية الموسم. فهي تشمل توفر الموارد البشرية، واستكمال التأهيل، ووظيفية التجهيزات الرقمية، وتوفر الموارد والكراسات البيداغوجية، وجودة الاتصال الرقمي، واستعداد الأطر التربوية والإدارية، ووضوح البرمجة، والتواصل القبلي مع الأسر، فضلاً عن جاهزية آليات المواكبة والتتبع على المستويات الإقليمية والجهوية.

وقد كشفت المعاينة الميدانية في عدد من محطات التزلي أن العمليات البيداغوجية قد تنطلق أحياناً في الوقت الذي لم تصل فيه بعض الموارد كاملة إلى المؤسسة، أو لم تستكمل بعض عمليات التأهيل، أو ظهرت أعطاب في أجهزة العرض أو الحواسيب أو وسائل الربط، أو تأخر توفير بعض الكراسات والوثائق البيداغوجية. ولا تعني هذه الملاحظات بالضرورة تعثر النموذج، لكنها تكشف عن فجوة ممكنة بين الزمن التنظيمي المحدد لانطلاق العمليات والزمن اللوجستي اللازم لاستكمال شروط تنفيذها ميدانياً.

غير أن سؤال الجاهزية في هذا الموسم لا ينبغي أن يختزل بدوره في المدخلات والوسائل. فالمشروع دخل مرحلة أصبحت فيها النتائج المنتظرة أكثر حضوراً في تقييم نجاحه. ذلك أن خارطة الطريق 2022-2026 حددت ثلاثة أهداف استراتيجية كبرى:

- الرفع من التحكم في التعليمات الأساس؛
- توسيع استفادة التلميذات والتلاميذ من الأنشطة الموازية؛
- تقليص الهدر المدرسي.

1 رئاسة الحكومة، السيد أخنوش يترأس اجتماعاً للتبعية لتزلي إصلاح منظومة التربية الوطنية والتعليم الأولي، 2026. ويتضمن المصدر الإعلان

عن بلوغ مؤسسات الريادة 80% من المدارس الابتدائية ابتداءً من الموسم الدراسي 2026-2027.

2 المقرر الوزاري رقم 26.047 بتاريخ 3 يوليوز 2026 بشأن تنظيم السنة الدراسية 2026-2027.

وقد صيغت هذه الأهداف، عند إطلاق خارطة الطريق، في مضاعفة نسبة تلميذات وتلاميذ السلك الابتدائي المتحكمين في التعلّيمات الأساس، ومضاعفة نسبة المستفيدين من الأنشطة المدرسية الموازية، وتقليص الهدر المدرسي بنحو الثلث. وفي سنة 2026، أوردت المعطيات الحكومية هدفاً يتمثل في رفع نسبة التحكم في التعلّيمات الأساس إلى 70%، في سياق مواصلة تنزيل الإصلاح وتوسيع نموذج مؤسسات الريادة¹.

وتفيد المعطيات الحكومية المنشورة سنة 2026 بأن نسبة الهدر داخل إعداديات الريادة المعنية بالتقييم انتقلت، وفق المعطيات الرسمية، من 8.4% إلى 4.45%، بالتوازي مع تعزيز آليات الدعم والمواكبة الفردية. وينبغي التعامل مع هذه المعطيات باعتبارها مؤشرات رسمية أولية تستدعي مواصلة التتبع والمقارنة زمنياً ومجالياً قبل استخلاص أحكام نهائية حول استدامة الأثر².

ومن ثم، فإن السؤال الذي يفرض نفسه في موسم 2026-2027 لم يعد فقط، كم بلغ عدد مؤسسات الريادة؟ بل أصبح أيضاً، ماذا تغير داخل هذه المؤسسات؟ وهل انعكس النموذج فعلاً على تحكم المتعلمين في القراءة والكتابة والحساب؟ وهل تمكن الدعم المكثف والممتد من الحد من تراكم الثغرات؟ وهل أصبحت الأنشطة الموازية جزءاً منتظماً من تجربة المتعلم داخل المؤسسة بدل اقتصرها على محطات ظرفية؟ وهل استطاعت خلايا اليقظة وآليات المواكبة الحد من الانقطاع الدراسي؟ ثم هل تستطيع المؤسسة المحافظة على هذه النتائج مع اتساع نطاق المشروع؟

ويظهر خلال الموسم الدراسي 2026-2027 توجه متزايد نحو تعزيز الرصد المبكر لمخاطر الانقطاع المدرسي، من خلال الانتقال من معالجة حالات الهدر بعد وقوعها إلى تتبع مؤشرات يمكن أن تنبه إليها في مراحل مبكرة.

وفي هذا السياق، أكدت مراسلة وزارية في شأن تفعيل آلية مسك وتتبع غياب التلميذات والتلاميذ بالمؤسسات التعليمية عبر منظومة مسار، على ضرورة المسك اليومي والمنتظم لمعطيات الغياب، وربطت ذلك صراحة بتفعيل آليات اليقظة والتدخل المبكر للحد من مخاطر الانقطاع والهدر المدرسي، إلى جانب تمكين الأسر من التفاعل السريع مع حالات التغيب³.

وتكتسي هذه المقاربة أهمية خاصة في مؤسسات الريادة، بالنظر إلى المكانة التي يحتلها الحد من الهدر المدرسي ضمن أهداف الإصلاح. غير أن فعالية الرصد الرقمي لا تتوقف على مجرد إدخال المعطيات إلى منظومة مسار، بل على انتظام المسك، وجودة المعطيات، والقدرة على تحويل حالة الغياب المتكرر إلى تدخل فعلي تشارك فيه الإدارة التربوية والأساتذة وخلايا اليقظة والأسر والمتدخلون الاجتماعيون عند الحاجة. وبذلك يصبح الغياب مؤشراً للإندثار المبكر، وليس مجرد معطى إحصائي يسجل بعد وقوعه.

وهنا ينتقل النقاش من منطق قياس المدخلات إلى منطق قياس النتائج والأثر. فعدد الخواصيب والسيورات والكراسات الموزعة، وعدد المستفيدين من التكوين، ونسب استكمال التأهيل، تظل مؤشرات ضرورية لتتبع التنفيذ؛ لكنها لا تكفي وحدها

1 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، خارطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع، 2022؛ ورئاسة الحكومة، اجتماع تتبع تنزيل إصلاح منظومة التربية الوطنية والتعليم الأولي، 2026. الأول للأهداف الاستراتيجية الأصلية، والثاني لهدف 70% المعلن سنة 2026.

2 رئاسة الحكومة، السيد أخنوش يترأس اجتماعاً لتتبع تنزيل إصلاح منظومة التربية الوطنية والتعليم الأولي، 2026؛ حيث أورد البلاغ انخفاض نسبة الهدر المدرسي من 8.4% إلى 4.45% بالمؤسسات المعنية بإعداديات الريادة.

3 المراسلة الوزارية رقم 26.2994 بتاريخ 17 شتنبر 2026 في شأن تفعيل آلية مسك وتتبع غياب التلميذات والتلاميذ بالمؤسسات التعليمية عبر منظومة مسار، الرباط، 2026.

للتحكم على نجاح المشروع. والمؤشرات الأكثر دلالة في هذه المرحلة هي تطور مستوى التحكم في التعلّمات الأساس، والفارق بين نتائج الروايات القبلية والبعديّة، ونسب المواظبة والانقطاع، والاستفادة الفعلية والمنظمة من الأنشطة الموازية، وقدرة المؤسسات على الحفاظ على الممارسات البيداغوجية الجديدة.

لذلك يبدو الموسم الدراسي 2026-2027 محطة مفصلية في مسار مؤسسات الريادة. فإذا كانت مرحلة 2023-2024 قد طرحت سؤال قابلية النموذج للتجريب، وطرحت السنوات الموالية سؤال القدرة على توسيعه، فإن المرحلة الحالية تضع المنظومة أمام سؤال أكثر تركيباً، هل تتوفر المؤسسة، عند انخراطها في المشروع، على الشروط التي تسمح لها بممارسة الريادة فعلاً، وهل يؤدي توفير تلك الشروط إلى أثر قابل للقياس والاستمرار في تعلم المتعلم وفتح واستمراره في الدراسة؟

ثانياً: تحولات في الممارسة التربوية رافقت تطبيق المشروع

لم تقتصر آثار مشروع مؤسسات الريادة على إدخال موارد أو تجهيزات جديدة إلى المؤسسة، بل مست عدداً من الممارسات اليومية المرتبطة بالتدريس والتقييم والمواكبة والدعم وتتبع المتعلمين. وتختلف درجة حضور هذه التحولات من مؤسسة إلى أخرى، غير أن التجربة الميدانية تسمح برصد عدد من الممارسات التي أصبحت أكثر انتظاماً ووضوحاً مع المشروع.

المواكبة والتقييم والدعم

الحديث عن صعوبات التنفيذ لا ينبغي أن يحجب التحولات الإيجابية التي رافقت تطبيق المشروع. أول هذه التحولات يتعلق بالمواكبة؛ فقد لوحظ، مع تطبيق المشروع، قدر أكبر من الاستمرارية في العلاقة المهنية بين المفتش والمؤسسة. ولم تعد المواكبة، في الحالات التي اشتغلت فيها وفق التصور المطلوب، مرتبطة بزيارة متباعدة، بل أصبحت علاقة مهنية متواصلة قد تتضمن زيارات دورية وتقاسماً للملاحظات وتتبعاً لتنفيذ الممارسات¹.

كما أسهم المشروع في تحقيق درجة أكبر من الانسجام في تسلسل الموارد والدروس والممارسات الصفية داخل المؤسسات المنخرطة. ولا يتعلق الأمر بتوحيد المنهاج، فهو وطني أصلاً، وإنما بزيادة التقارب في طريقة بناء الدرس والموارد المستعملة ومراحل الاشتغال.

الأمر نفسه ينطبق على التقييم. تسمح الروايات والتقييمات الدورية بمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلميذ بدل انتظار نهاية السنة لاكتشاف حجم التعثر. وعندما تستعمل النتائج بصورة سليمة، يصبح التقييم أداة للتدخل وليس مجرد أداة للحكم على المتعلم. ويؤكد مرسوم منشور بالجريدة الرسمية أهمية التشخيص الدوري لتحديد تعثرات وعوائق التعلم، وأنشطة الدعم التربوي باعتبارها مقارنة التدريس وفق المستوى المناسب².

ويمثل الدعم المكثف، وما أضيف إليه لاحقاً من برنامج للدعم الممتد بالسلك الابتدائي، أحد الجوانب المهمة في معالجة التعثر، إذ يمنح المتعلم فرصاً إضافية لتدارك الصعوبات وفق حاجاته ومستواه³.

1 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية للتقييم 2025، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس رائدة، ولا سيما محور التأطير والمواكبة التربوية، ص. 29 وما يليها.

2 المرسوم رقم 2.24.144 الصادر في 8 يوليوز 2024 في شأن علامة مؤسسة الريادة، الجريدة الرسمية، عدد 7319، بتاريخ 22 يوليوز 2024، المادة 3، ص. 4682 وما يليها.

3 المراسلة الوزارية رقم 25.2125 بتاريخ 24 أكتوبر 2025 في شأن أجراء برنامج الدعم الممتد بمؤسسات الريادة بسلك التعليم الابتدائي.

وتدعم بعض الدراسات هذه الأهمية التي اكتسبتها المعالجة الموجهة حسب المستوى الفعلي للمتعلم؛ إذ عرضت دراسة *Belamhitou و Akdi* نتائج أولية واعدة لمقاربة التدريس وفق المستوى المناسب في السياق المغربي، مع تسجيل تطور في التعلّمات الأساس بعد مرحلة المعالجة المكثفة¹.

وفي إعداديات الريادة، يضاف إلى الاشتغال على التعلّمات اهتمام بالأنشطة الموازية وآليات اليقظة والمواكبة، بما يوسع مجال التدخل من التعلّمات الصفية إلى التفتح والمواظبة والوقاية من الانقطاع الدراسي².

اليقظة والوقاية من الانقطاع الدراسي

ومن النقاط التي تستحق التثمين كذلك تعزيز آليات اليقظة والمواكبة في إعداديات الريادة، بما يساعد على رصد التلميذات والتلاميذ المهددين بالانقطاع والتدخل قبل أن يتحول الغياب المتكرر أو التعثر إلى انقطاع نهائي. وقد أطرّت هذه الآلية مراسلة وزارية متعلقة بتفعيل خلايا اليقظة وآلية مواكبة التلميذات والتلاميذ المهددين بالانقطاع عن الدراسة بإعداديات الريادة³. وتعزز هذا التوجه لاحقا بإرساء الرصد الرقمي الآني للغياب عبر منظومة مسار⁴. وبذلك يتجاوز دور المؤسسة مجرد تتبع النتائج الدراسية إلى تتبع أكثر انتظاما للتعلّم والتعثر والمواظبة ومخاطر الانقطاع.

التواصل المستمر مع الأسر

من المكونات التي لا تحظى دائما بالاهتمام نفسه في النقاش حول مؤسسات الريادة علاقة المؤسسة بالأسرة. فالمشروع يتطلب تواصلًا متواصلًا مع أمهات وآباء وأولياء التلاميذ، وليس لقاء بروتوكوليا واحدا في بداية السنة.

في بداية الدخول المدرسي تحتاج الأسرة إلى معرفة طبيعة المشروع وطريقة اشتغال المؤسسة وما الذي سيتغير بالنسبة إلى ابنها. وبعد تمرير روائز الموضوعة يصبح التواصل ضروريا لشرح المستوى الفعلي للمتعلم وما تعنيه النتائج. وبعد محطة الدعم المكثف ينبغي أن تعرف الأسرة هل حدث تقدم أم ما زالت هناك صعوبات تحتاج إلى استمرار المواكبة. وعند بداية الدعم التربوي الممتد تصبح الأسرة شريكا مباشرا، لأن نجاح الدعم مرتبط بانتظام حضور التلميذ. وبعد نتائج الدورة الأولى، وكما أظهرت المؤشرات حاجة إلى ذلك، ينبغي أن يستمر التواصل.

1 Oumaima Akdi and Mahmoud Belamhitou, The Teaching at the Right Level approach: A paradigm shift to accelerate Moroccan pupils' learning. African Educational Research Journal, September 2024, V12(3), pp 238–254.

2 المراسلة الوزارية رقم 25.1486 بتاريخ 03 يوليوز 2025 في شأن تأطير وإطلاق مكون الأنشطة الموازية بإعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي 2025–2026..

3 المراسلة الوزارية رقم 24.2204 بتاريخ 07 غشت 2024 في شأن تفعيل خلايا اليقظة وآلية مواكبة التلميذات والتلاميذ المهددين بالانقطاع عن الدراسة بإعداديات الريادة.

4 المراسلة الوزارية رقم 26.1928 بتاريخ 06 ماي 2026 بشأن مؤسسة الرصد الرقمي الآني لغياب التلميذ بسلك الثانوي الإعدادي – إعداديات الريادة.

وبهذا المعنى، لا ينبغي اعتبار لقاءات الأسر نشاطا موازيا للمشروع؛ فهي جزء من آلية التدخل نفسها. وتضطلع مصلحة الشؤون القانونية والتواصل والشراكة بدور مهم في هذا البعد، من خلال التواصل المؤسساتي، والانفتاح على جمعيات الآباء والشركاء، ومواكبة التواصل الإعلامي حول المشروع، بما يدعم الثقة في المؤسسة ويقرب أهداف المشروع ومحطاته من محيطها¹.

ثالثا: تحديات الجاهزية والتنفيذ الميداني

إذا كانت المكونات البيداغوجية تشكل جوهر مشروع مؤسسات الريادة، فإن نجاحها في الميدان يرتبط بشروط تبدو أحيانا تقنية أو لوجستية، لكنها تؤثر مباشرة في جودة التنفيذ. فالتأهيل، والتجهيز، واستقرار الموارد البشرية، وتوفير الوسائل، وجودة الموارد والروايز، كلها عناصر تحدد في النهاية ما إذا كانت المؤسسة قادرة على تطبيق ما هو مخطط له فعلا.

تأهيل المؤسسات: الإنجاز لا يعني الجاهزية

يشكل التأهيل أحد أكثر عناصر المشروع وضوحا بالنسبة إلى التلميذ والأسرة والأستاذ. فعندما تلج المؤسسة إلى الريادة، ينتظر منها أن تعكس فضاء مدرسيا جذابا ومناسبا للعمل. غير أن الممارسة كشفت عن صعوبات متعددة، منها تأخر بعض عمليات التأهيل، أو إنسان عدد كبير من المؤسسات إلى المداول نفسه مع محدودية الفرق التي يشتغل بها، الأمر الذي يجعل المقابلة تنتقل بالفريق نفسه من مؤسسة إلى أخرى وتتراكم التأخيرات.

كما قد يحدث أن يتعثر مداول أو يتخلى عن الصفقة في مرحلة متأخرة، فتكون المؤسسة هي المتضرر الأول من الآجال الجديدة التي يتطلبها إيجاد حل بديل. وهناك أيضا سؤال الجودة؛ فلا يكفي أن يدرج اسم المؤسسة ضمن المؤسسات التي تم تأهيلها إذا كان التدخل في الواقع محدودا أو كانت الأشغال المنجزة لا تصمد أو لم تعالج الحاجات الحقيقية للفضاء. المعيار الذي يهتم المؤسسة في النهاية ليس بإنجاز الصفقة إداريا، وإنما الأثر المادي الذي بقي داخل المدرسة.

التجهيز واللوجستيك: تحديات النقل والتركيب والتوزيع

من التجارب التي تتكرر في الميدان وصول كميات كبيرة من السبورات أو الكراسيات أو الوثائق أو الروايز إلى المديريات الإقليمية. من الخارج تبدو العملية بسيطة، وصلت المواد، إذن ينبغي توزيعها. لكن بين الوصول والتسليم للمؤسسة توجد سلسلة كاملة من العمل، توفير مكان للتخزين، وجرد الكميات، وفرزها حسب المؤسسة والمستوى والمادة، وإعداد حصص كل مؤسسة، ثم تنظيم النقل والتسليم.

وعندما تصل الكراسيات على دفعات، أو تصل الكمية ناقصة، تتكرر الدورة نفسها عدة مرات. والمشكل أن المديرية الإقليمية ليست شركة توزيع؛ فلديها عدد محدود من سيارات المصلحة والسائقين والأعوان، وفي الأقاليم واسعة المجال قد تحتاج السيارة إلى وقت طويل لإيصال الحمولات إلى المؤسسات.

والإشكال أكثر وضوحا مع السبورات، نظرا إلى حجمها ووزنها وطبيعة نقلها وتركيبها. إذا انتهت الصفقة عند إيصال السبورة إلى مقر المديرية، فإن بقية السلسلة تنتقل عمليا إلى جهاز لم يصمم للقيام بهذه الوظيفة. ولهذا ينبغي أن تتطور دفاتر

1 يعزز هذا التصور ما ورد في المراسلة رقم 25.1640 المتعلقة بالتحضير للدخول المدرسي والبرمجة السنوية لتدابير إعداديات الريادة، ولا سيما المرفق رقم 06 الخاص بتنظيم اللقاءات التواصلية وأيام الأبواب المفتوحة، إضافة إلى مقتضيات المقرر الوزاري رقم 26.047 المتعلقة بالتواصل مع الأسر.

التحولات حتى يصبح التسليم المقصود هو التسليم الوظيفي، وصول التجهيز إلى المؤسسة، وتركيبه في المكان المحدد، وتجريبه والتأكد من صلاحيته. وينطبق الأمر نفسه على أجهزة العرض والتجهيزات الرقمية.

ويطرح توزيع التجهيزات الرقمية داخل المؤسسة سؤالاً آخر يتعلق بمعايير الاستفادة منها. فإذا كان الحاسوب المحمول أداة مهنية مرتبطة برقمنة العمل التربوي واستثمار الموارد والمنصات الرقمية، فإن حصر الاستفادة منه في الأطر المشاركة في مكونات بيداغوجية محددة قد يترك تخصيصات أخرى داخل المؤسسة خارج هذا الاستثمار، رغم إمكانية مساهمتها في مشروع المؤسسة. لذلك يبدو من الأنسب ربط الاستفادة بالحاجة المهنية والاستعمال الفعلي للتجهيز، مع تحديد معايير واضحة وشفافة، بدل جعل المادة الدراسية وحدها محددا للاستفادة.

وقد أثر هذا الإشكال ميدانياً أيضاً على مستوى جهة طنجة تطوان الحسيمة، حيث سجل المكتب الجهوي لنقابة المتصرفين التربويين، ضمن ملاحظاته حول تنزيل مشروع مؤسسات الريادة، عدم توصل بعض أساتذة اللغة الأمازيغية بالعدة المعلوماتية¹.

دور مشروع المؤسسة المندمج في معالجة الحاجات العاجلة

إلى جانب تحسين صياغة الصفقات ودفع التحويلات وخاصة التنصيب الصريح على إيصال السبورات وأجهزة العرض إلى المؤسسات وتركيبها وتجريبها، يمكن التفكير في منح المؤسسة نفسها هامشاً أكبر لمعالجة بعض التدخلات الخفيفة والعاجلة في إطار مشروع المؤسسة المندمج. ويعرف هذا المشروع باعتباره مجموعة من العمليات التنظيمية والتربوية والتدبيرية المبرمجة في إطار ميزانية مرصودة، مما يجعله آلية لأجراً البرامج الإصلاحية داخل المؤسسة².

وانطلاقاً من ذلك، يمكن - بعد توفير السند المالي والمحاسباتي الملائم والرفع من الاعتمادات المرصودة للمؤسسة - تمكينها من تدبير تدخلات محدودة من قبيل صباغة بعض الحجرات أو إنجاز إصلاحات بسيطة أو تحمل كلفة تركيب تجهيز وصل إليها دون تركيب عند الضرورة. ولا يعفي هذا المقترح صاحب الصفة من التزاماته؛ إذ يظل الأصل أن تتضمن الصفقات، وخصوصاً دفتر التحويلات الخاص بالتجهيز، النقل إلى المؤسسة والتركيب والتشغيل. غير أن توسيع الهامش المالي لمشروع المؤسسة المندمج يمكن أن يوفر حلاً احتياطياً سريعاً للاختلالات البسيطة، ويحول دور المديرية تدريجياً من التنفيذ المباشر لهذه الأعمال إلى الإشراف والمواكبة والتتبع والمراقبة.

استقرار الموارد البشرية شرط لنجاح المشروع

يصعب فصل نجاح مؤسسات الريادة عن الموارد البشرية. فمؤسسة تم تكوين أساتذتها ومواكبتهم وتجهيزها تستثمر في بناء فريق يمتلك تجربة مشتركة. وعندما تتغير تركيبة الفريق بسرعة، تضيق نسبة من هذا الاستثمار.

وقد كشفت الممارسة عن أثر الخصائص وتأخر بعض عمليات تدبير الفائض والخصاص في انطلاقة المؤسسات. وتتضاعف المشكلة عندما تكون المؤسسة دون مدير مستقر أو تعرف خصاصاً في الأطر الإدارية، فيتم اللجوء إلى تكليف مدير بتدبير أكثر من مؤسسة، أو تكليف إطار تربوي بمهام إدارية دون أن تتوفر له دائماً الخبرة الكافية في مختلف جوانب الإدارة التربوية.

1 جريدة الأخبار، اتمام أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة بالفشل في تدبير القطاع، 18 يونيو 2026، نقلاً عن مواقف

المكتب الجهوي لنقابة المتصرفين التربويين بجهة طنجة تطوان الحسيمة بشأن تنزيل مشروع مؤسسات الريادة.

2 المذكرة رقم 24.014 بتاريخ 6 فبراير 2024 في شأن مشروع المؤسسة المندمج بمؤسسات التربية والتعليم.

وهنا يظهر الدور المركزي لمصلحة تدبير الموارد البشرية في المشروع. فالمشروع ليس بعيدا عن تدبير الموارد البشرية، بل يتأثر مباشرة بقرارات التكاليف والاستقرار والحركة وسد الخصاص. ولذلك تبدو الحاجة قائمة إلى مراعاة خصوصية مؤسسات الريادة عند اتخاذ بعض القرارات المرتبطة بالاستقرار البشري، دون الإخلال بطبيعة الخريطة العامة للخصاص والفائض.

التزامن بين مكونات المشروع: الإنجاز المتفرق لا يصنع الجاهزية

لا ترتبط جاهزية المؤسسة بتوفر كل مكون على حدة فقط، بل بتزامن وصول هذه المكونات في الوقت الذي تحتاج إليه العملية التربوية. فقد تكون المؤسسة قد استفادت من التأهيل، ووصلت إليها التجهيزات، واستفاد أطرها من التكوين، وتوفرت الموارد البيداغوجية، ومع ذلك لا يتحقق الأثر المنتظر إذا جاءت هذه العناصر في أزمنة متباعدة.

وتكشف الممارسة الميدانية أن بعض الصعوبات لا تنتج عن غياب المورد، وإنما عن وصوله بعد اللحظة التي كان يفترض أن يستعمل فيها. فقد يصل جهاز العرض قبل استكمال شروط تركيبه، أو تصل الكراسيات بعد انطلاق مرحلة من مراحل الدعم، أو يرمج التكوين قبل استقرار الأطر التي ستشتغل بالمؤسسة، أو يبدأ الموسم قبل اكتمال التأهيل، وفي مثل هذه الحالات قد تسجل كل عملية إداريا باعتبارها منجزة، بينما لا تكون المنظومة وظيفيا جاهزة بعد.

لذلك يبدو من المفيد الانتقال من تتبع كل عملية بصورة منفصلة إلى تتبع سلسلة الجاهزية بكاملها، الموارد البشرية، والتكوين، والتأهيل، والتجهيز، والموارد البيداغوجية، والمنصات الرقمية، والمواكبة. فالقيمة الحقيقية لهذه العناصر لا تكمن فقط في توفرها، وإنما في أن تلتقي في المؤسسة وفي الزمن المناسب حول العملية نفسها.

وهنا لا تكفي نسبة الإنجاز وحدها للحكم على جاهزية المؤسسة؛ فالسؤال الأهم هو: هل أصبحت المؤسسة قادرة فعليا على تنفيذ العملية كما خطط لها؟ ومن هنا تبرز أهمية الانتقال من تتبع الإنجاز الإداري إلى التحقق من الجاهزية الفعلية للتنفيذ.

الرقمنة في القسم: وسيلة داعمة لا بديلا وحيدا

من مكاسب المشروع توفير تجهيزات ووسائل عمل لم تكن متاحة بالدرجة نفسها في جميع المؤسسات، مثل الحاسوب المحمول وجهاز العرض ووسائل الطبع والنسخ. غير أن نجاح هذا الاستثمار يقتضي ألا تتحول التكنولوجيا من وسيلة مساعدة إلى شرط وحيد لتقديم الدرس. فالانقطاع المفاجئ للتيار الكهربائي، أو تعطل جهاز العرض أو الحاسوب، قد يؤدي عمليا إلى ارتباك الحصة أو تأجيل جزء من النشاط المبرمج إذا لم يكن الأستاذ يتوفر على بديل جاهز.

ومن هذه الزاوية، أميل إلى المزاوجة بين الدروس الرقمية والوسائل الصفية، بحيث يستفاد من الموارد الرقمية حين تضيف قيمة حقيقية، مع الحفاظ على الكتابة على السبورة، والوثائق الورقية، والعمل الشفهي، والأنشطة اليدوية وغيرها من الممارسات التقليدية الفعالة. هذا التنوع يحمي استمرارية التعلم عند وقوع عطب تقني، ويحول دون أن تغطي الشاشة على العلاقة بين الأستاذ والمتعلم.

كما ينبغي الانتباه إلى شروط الاستعمال المريح لأجهزة العرض، تجنب النظر المباشر إلى مصدر الضوء، وضبط السطوع والمسافة والتموقع داخل القسم، وعدم جعل المتعلم أو الأستاذ في مواجهة الوهج لمدة طويلة. والأدق علميا هو الحديث هنا عن

احتمال الإجهاد البصري وعدم الراحة المرتبطين بالوهج والاستعمال المطول¹، لا عن إثبات ضرر صحي دائم لمجرد مشاهدة الصورة المسقط. لذلك يظل التنوع بين الرقمي وغير الرقمي خيارا بيداغوجيا وعمليا في الوقت نفسه.

جودة الموارد والروايز لضمان مصداقية التقويم

وتظهر كثافة التقويمات في جانب آخر من العبء المهني، فبعض الفروض والروايز تقدم في عدة صفحات، وهو ما يضاعف زمن التصحيح، خاصة لدى الأستاذ الذي يدرس عددا كبيرا من الأقسام والمتعلمين. ولا يتعلق الأمر بالدعوة إلى تقليص التقويم، بل إلى عقلنته، اختيار أدوات أقصر حين تحقق الغرض نفسه، وتقليص التكرار بين التقويمات، واستثمار المعالجة الرقمية حين تكون موثوقة ومفيدة، حتى يظل وقت الأستاذ موجهها أساسا للتدريس والتحليل التربوي والتغذية الراجعة، لا للأعمال التصحيحية المتكررة فقط.

ومن مكاسب المشروع أنه أعطى للتقويم مكانة مركزية. لكن هذا المكسب نفسه يجعل أي خلل في أدوات التقويم أكثر خطورة. فوجود خطأ في راي أو في وثيقة رقمية لا يبقى خطأ تقنيا بسيطا إذا كان عدد كبير من المتعلمين سيستعمل المورد نفسه.

كما أن تسرب بعض التقويمات أو الروايز قبل موعدها يطرح إشكالا أعمق يتعلق بمصداقية النتائج. فإذا عرف المتعلم محتوى الراي مسبقا، فإننا لم نعد نقيس مستوى التعلم بالطريقة نفسها، والقرار المبني على نتيجة غير صادقة قد يكون بدوره غير دقيق. ولهذا ينبغي أن تشمل جودة المشروع ليس فقط جودة طرق التدريس، بل كذلك سلسلة إنتاج أدوات التقويم والتحقق منها وتأمينها وتوزيعها.

وينطبق الحرص نفسه على عمليات التحقق الخارجي. فالتحقق الخارجي ضروري لضمان المصداقية والاستقلالية، لكن فعاليته تتطلب فرقا مؤهلة تعرف المدرسة ونظامها التربوي وطبيعة المؤشرات التي تتحقق منها. الاستقلالية مهمة، لكنها لا تغني عن الخبرة. ويؤكد تقرير المجلس الأعلى أهمية تكوين الباحثين الميدانيين وضبط بروتوكولات جمع المعطيات في عمليات التقييم الخارجي².

رابعا: دعم الفاعلين والحفاظ على جودة الانخراط

لا يكفي أن تتوفر المؤسسة على التجهيزات والموارد حتى ينجح المشروع؛ فجزء أساسي من نجاحه يرتبط بالفاعلين الذين يتولون تنفيذه يوميا. لذلك يطرح التوسع أسئلة تتعلق بالتحفيز، وجودة المواكبة، واستمرار التكوين، وقدرة الأطر على الحفاظ على مستوى الانخراط نفسه مع تراكم العمليات واتساع عدد المؤسسات.

1 Winterbottom, M., & Wilkins, A. (2009). Lighting and discomfort in the classroom. Journal of Environmental Psychology, 29(1), 63–75. الدراسة تناولت فعلا

الإضاءة والوهج الناتج عن أجهزة العرض داخل الفصول وعلاقته بعدم الراحة البصرية.

2 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية للتقييم 2025، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس الرائدة، الفصل الأول المتعلق بالمقاربة المنهجية وأدوات جمع المعطيات ومراقبة الجودة، ص. 6-11.

التحفيزات والتعويضات: بين التثمين والإنصاف داخل المؤسسة

يعد التحفيز المالي أحد عناصر تثمين الانخراط في مشروع مؤسسات الريادة، غير أن أثره التحفيزي يظل مرتبطاً أيضاً بوضوح شروط الاستفادة وسرعة استكمال المساطر الإدارية والمالية. وقد أطر مرسوم في شأن علامة مؤسسة الريادة مبدأ الاستفادة من المنحة¹، وأحال تحديد مقدارها وفتات المستفيدين وكيفية صرفها إلى قرار مشترك بين السلطتين الحكوميتين المكلفتين بالتربية الوطنية والمالية. وفي هذا الإطار، حدد قرار مشترك بين وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاقتصاد والمالية مقدار المنحة في 10.000 درهم صافية تمنح مرة واحدة²، قبل أن يتم تعديل بعض مقتضياته، ولا سيما المتعلقة بفتات المستفيدين³.

وعليه، فإن مجال التحسين لا يتعلق بإبقاء طبيعة المنحة غامضة، بل بضبط دورة معالجة الملفات وتحيين اللوائح واستكمال المعطيات داخل آجال معلنة، مع تواصل واضح مع المستفيدين حول مرحلة كل ملف. وعلى مستوى المديرية الإقليمية، يظل المطلوب تسريع ما يدخل ضمن اختصاصها من التحقق والتجميع والتحيين والإحالة والتتبع، بدل ترك التأخر دون تفسير بما قد يضعف الأثر التحفيزي للمنحة.

ويطرح نظام التحفيز سؤالاً آخر يتعلق بمدى شموله لمختلف الفاعلين داخل المؤسسة الرائدة. فالمؤسسة التعليمية لا تشتغل فقط من خلال الأطر المنخرطة مباشرة في مكونات بيداغوجية محددة، وإنما من خلال فريق تتوزع داخله أدوار تربوية وإدارية ومالية وتقنية وثقافية ورياضية. وقد وسع قرار مشترك بين وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاقتصاد والمالية دائرة الفتات المعنية مقارنة بالصيغة الأولى، باستعماله مفاهيم أوسع من قبيل أطر هيئة التربية والتعليم، وأطر هيئة الإدارة التربوية والتدبير، إلى جانب أطر التفتيش والتأطير والمراقبة والتقييم ومنسقي البرنامج⁴. غير أن هذا التوسيع يطرح، عند التطبيق، سؤالاً حول المعايير العملية التي تحدد معنى الانخراط الفعلي في مشروع المؤسسة الرائدة.

وتظهر أهمية هذا السؤال بوضوح عندما يتعلق الأمر بأطر تشتغل داخل المؤسسة، لكن تخصصها لا يدخل بصورة مباشرة في بعض المكونات الأكثر وضوحاً في المشروع، مثل الدعم المكثف أو بعض صيغ التدريس الصريح. ففي السلك الثانوي الإعدادي، يوجد إلى جانب أساتذة المواد المعنية مباشرة بهذه المكونات أساتذة اللغة الإنجليزية والتربية البدنية ومواد أخرى، كما تضم المؤسسة أطراً تتولى مهام التدبير المالي والمادي والإداري. ولا يعني عدم المشاركة في حصة دعم مادة بعينها أن هذه الفتات لا تستطيع أن يكون لها دور في مشروع المؤسسة الرائدة.

- 1 مرسوم رقم 2.24.144 صادر في 8 يوليوز 2024 في شأن علامة مؤسسة الريادة. الجريدة الرسمية، عدد 7319، 22 يوليوز 2024
- 2 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاقتصاد والمالية 2024، القرار المشترك رقم 24.2221 الصادر في 5 دجنبر 2024 بتحديد مقدار المنحة المخولة لأطر التدريس وباقي الموظفين بمؤسسات التربية والتعليم العمومي الحاصلة على علامة مؤسسة الريادة وكذا عدد المؤسسات المعنية بها وكيفية صرفها. الجريدة الرسمية، عدد 7376، 6 فبراير 2025، ص. 1050-1051.
- 3 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاقتصاد والمالية 2025، القرار المشترك رقم 25.2429 الصادر في 23 أكتوبر 2025 بتغيير القرار المشترك رقم 24.2221 الجريدة الرسمية، عدد 7466، 18 دجنبر 2025، ص. 9842.
- 4 وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة ووزارة الاقتصاد والمالية 2025، القرار المشترك رقم 25.2429 الصادر في 23 أكتوبر 2025 بتغيير القرار المشترك رقم 24.2221 الجريدة الرسمية، عدد 7466، 18 دجنبر 2025، ص. 9842.

وينطبق الإشكال نفسه، بصورة خاصة، على تدريس اللغة الأمازيغية بالسلك الابتدائي. وقد أثير هذا الإشكال كذلك في سؤال برلماني¹، كما سجلت مراسلات نقابية منشورة حالات مرتبطة بعدم استفادة بعض أساتذة اللغة الأمازيغية من منحة الريادة²، بدعوى عدم مشاركتهم في المكونات الموجهة أساسا إلى العربية والفرنسية والرياضيات. غير أن النظر إلى المؤسسة الرائدة باعتبارها مشروعا متكاملًا للمؤسسة، وليس برنامجا محصورا في ثلاث مواد فقط، يفتح سؤالا مشروعا حول الموقع الذي ينبغي أن تحتله الأمازيغية وباقي التخصصات في هذا النموذج. وقد سجلت تقارير صحفية ومهنية هذه الإشكالات، مع اختلاف في التطبيق بين بعض الجهات.

لذلك أقترح ألا يقتصر معيار الانخراط على المشاركة في مكون بيداغوجي محدد، وأن يمتد ليشمل المساهمة الفعلية والموثقة في مشروع الريادة. فالأستاذ يمكن أن يساهم من خلال التدريس والدعم، أو الحياة المدرسية، أو الأندية والمشاريع، أو المواكبة الرقمية، أو الأنشطة الرياضية والثقافية؛ ويمكن للأطر المكلفة بالتدبير المالي والمادي أن تساهم من خلال تدبير الموارد والتجهيزات والداخليات والمطاعم وتتبع الحاجات المادية للمشروع. وبذلك يصبح التحفيز مرتبطا بالمساهمة الفعلية في أهداف المؤسسة، لا باسم المادة التي يدرسها الفاعل فقط.

ويمكن، لتحقيق قدر أكبر من الإنصاف والوضوح، اعتماد مصفوفة للأدوار تحدد مجالات مساهمة مختلف الفئات داخل المؤسسة الرائدة. فمدرس الإعلاميات يمكن أن يساهم في المواكبة الرقمية واستعمال التجهيزات والمنصات؛ ومدرس التربية البدنية في الأنشطة الرياضية والحياة المدرسية والمواظبة والتفتح؛ ومدرس اللغة الإنجليزية في الأندية والأنشطة اللغوية والثقافية؛ ومدرس الأمازيغية في التعليلات المرتبطة بتخصصه وفي الأنشطة الثقافية والتواصلية ومشروع المؤسسة؛ بينما تضطلع أطر التدبير المالي والمادي بأدوار لا تقل أهمية في ضمان جاهزية الموارد والتجهيزات والخدمات.

ولا يفترض هذا التصور أن يستفيد كل موظف من التحفيز بصورة آلية لمجرد انتمائه إلى مؤسسة رائدة، وإنما أن تكون شروط الاستفادة معلنة ومتعددة المسارات، بحيث يستطيع كل إطار، أيا كان تخصصه، أن يعرف منذ بداية الموسم ما الأدوار التي تخوله الانخراط الفعلي في المشروع وكيف يتم توثيقها وتقييمها. فوضوح شروط الدخول إلى منظومة التحفيز أكثر عدلا من وجود فئات تعمل داخل المؤسسة دون أن تعرف مسبقا إن كان عملها يدخل ضمن المشروع أم يبقى على هامشه.

أما بالنسبة إلى حصص الدعم الممتد، فقد أكدت مراسلة وزارية إمكانية إنجاز ساعات دعم إضافية مقابل التعويضات الجاري بها العمل، مع توفير الاعتمادات اللازمة³. ومن زاوية التزويل الميداني، سيكون من الأنسب اعتماد وتيرة أداء دورية، ويفضل أن تكون شهرية متى سمحت المساطر المالية، لأن تقارب زمن الإنجاز وزمن التعويض يقوي الإقبال الطوعي ويحد من تراكم المستحقات والوثائق إلى نهاية فترات طويلة.

1 مجلس النواب، السؤال الشفوي رقم 17585، وضعية تدريس اللغة الأمازيغية وأطرها التربوية على الصعيد الوطني داخل المنظومة التعليمية، 10 أبريل 2026.

2 مراسلة المكتب الإقليمي للنقابة الوطنية للتعليم CDT بالفقيه بن صالح بشأن وضعية أساتذة اللغة الأمازيغية ومنحة الريادة، منشورة بتاريخ 19 يوليوز 2026.

3 المراسلة الوزارية رقم 26.2915 بتاريخ 4 شتنبر 2026 في شأن تزويل برنامج الدعم التربوي الممتد بمؤسسات الريادة.

ومن واقع الممارسة، أرى أن التحفيز المالي، رغم أهميته، ليس بالضرورة الشكل الوحيد أو الأفضل لتحفيز الانخراط في مؤسسات الريادة. فقد أدى النقاش المتكرر حول طبيعة منحة الريادة، وآجال صرفها، والفئات المستفيدة منها، إلى أن يحتل موضوع المنحة أحيانا مساحة أكبر من النقاش حول جوهر المشروع نفسه. وربما كان من الأنسب، منذ البداية، التفكير في منظومة تحفيز أوسع لا تحتزل الاعتراف بالمجهود في تعويض مالي واحد.

ومن بين البدائل الممكنة تثمين تجربة الانخراط الجدي في مؤسسات الريادة ضمن المسار المهني، كأن تؤخذ - في حدود ما يسمح به الإطار القانوني وبعد وضع معايير شفافة ومتكافئة - بعين الاعتبار في بعض مساطر الانتقاء أو الترشيح لمباريات ومسالك التفتيش والإدارة التربوية والتوجيه والتخطيط، أو ضمن بعض آليات الحركة المهنية. ولا يقدم هذا المقترح باعتباره قاعدة قائمة حاليا، وإنما كخيار يستحق النقاش إذا أريد جعل التحفيز مرتبطا بالتطور المهني والاستحقاق، لا بالمنحة وحدها.

وإذا تم الإبقاء على التحفيز المالي، فمن الممكن أيضا التفكير مستقبلا في صيغة أكثر ارتباطا باستمرارية الانخراط والأثر، بدل الاقتصار على منحة موحدة غير متجددة. غير أن ربط التحفيز بالأداء ينبغي ألا يعتمد مؤشرا واحدا حتى لا يتحول إلى ضغط على النتائج أو إلى اهتمام بالرائز على حساب التعلم الحقيقي. ويمكن أن يقوم على سلة متوازنة من المؤشرات، من بينها تطور التحكم في التعلمات الأساس مقارنة بالوضعية المرجعية، والحد من الهدر والانقطاع المدرسي، والانخراط الفعلي في الحياة المدرسية، والمشاركة النوعية في المسابقات والمبادرات الجهوية والوطنية، إلى جانب مؤشرات الاستقرار والمواظبة وجودة تنفيذ مكونات المشروع. والأهم أن تقاس هذه المؤشرات انطلاقا من نقطة بداية المؤسسة وسياقها، حتى لا تتم مقارنة مؤسسات تنطلق من أوضاع غير متكافئة.

المواكبة الميدانية: الحفاظ على الجودة مع التوسع

تعد المواكبة من أكثر مكونات المشروع أهمية. فقد أعادت للمفتش موقعا قريبا من الممارسة اليومية للمؤسسة، وخلقت إمكان بناء علاقة مهنية منتظمة بين التأطير والممارسة الصفية¹. لكن الاستفادة الكاملة من هذه الآلية تظل مرتبطة بعدة شروط: أن يكون عدد المؤسسات المسندة إلى المفتش معقولا، وأن تتوفر وسائل التنقل خصوصا في المجالات الواسعة أو القروية، وأن يكون الانخراط المهني في المواكبة فعليا ومنتظما.

فالعامل البشري يظل حاسما، ولا يمكن لأي دليل إجرائي أن يعوض ضعف الانخراط الفعلي أو عدم انتظام المواكبة. وعندما تجتمع كثرة المؤسسات مع صعوبة التنقل وضعف الانخراط، قد تتحول المواكبة من آلية عميقة لتغيير الممارسة إلى إجراء محدود. المطلوب، في هذا السياق، ليس التخلي عن المواكبة، بل حمايتها من آثار التوسع.

التكوين المستمر: الجودة والبرمجة والاستقرار

ساهم التكوين في إعطاء المشروع دفعة مهمة في موسمه الأول، غير أن ارتفاع أعداد المستفيدين سنة بعد أخرى جعل الجانب التنظيمي أكثر تعقيدا. فالتكوين الجيد ليس محتوى فقط؛ هناك ظروف الاستقبال، ومدة التكوين، وحجم المجموعة، وجودة التأطير، والإطعام، والتنظيم، ومدى شعور المستفيد بأن التكوين مرتبط فعلا بحاجته المهنية.

1 المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية للتقييم 2025، التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس رائدة، محور التأطير والمواكبة التربوية، ص. 29 وما يليها.

وقد أثرت بعض الاختلالات في هذه الجوانب في المزاج العام وفي مستوى الانخراط. وهذا يطرح مسألة غالبا ما يتم إغفالها في برامج الإصلاح الطويلة، إرهاق الفاعلين من الإصلاح¹. عندما تتراكم التكوينات والتعليمات والمنصات والتقويمات والوثائق دون تدبير جيد للإيقاع، قد يصبح الأستاذ أو المدير أو المفتش أكثر مقاومة حتى لمكونات مفيدة في المشروع. لذلك لا ينبغي قياس نجاح التكوين بعدد المستفيدين فقط، بل بما بقي منه في الممارسة ويمدّى استعداد الفاعل للاستمرار في تبنيه.

وتقترح الخبرة الميدانية في هذا الباب مراجعة البرمجة الزمنية للتكوينات نفسها. فبدل ترك عدد كبير منها إلى شهر يونيو، حيث تتزامن نهاية الموسم مع ضغط مهني وارتفاع درجات الحرارة في عدد من المناطق، يمكن توزيع التكوينات منذ بداية الموسم على محطات أصغر وأكثر تجانسا، وبرمجة جزء منها خلال فترات لا تتقاطع مع زمن التدريس الفعلي، مثل العطل المدرسية الملائمة ومنها العطلة الربيعية، مع احترام مقتضيات التنظيمية وحقوق المستفيدين.

كما يمكن تقييم نجاعة صيغة الإطعام الجماعي المعتمدة في بعض التكوينات. ففي التكوينات الممتدة أو التي تستقطب مستفيدين من مناطق متباعدة، قد يكون التعويض الجزائي - متى سمح الإطار التنظيمي والمالي بذلك - عن التنقل والإقامة والإطعام أكثر مرونة وإنصافا من تنظيم الإطعام مركزيا، خاصة عندما يصبح العدد كبيرا ويصعب التحكم في جودة الخدمة. والمبدأ هنا ليس تقليص شروط الاستفادة، بل تبسيط التنظيم حتى يركز التكوين على مضمونه المهني.

تظهر الخبرة الميدانية أن جودة التكوين لا ترتبط فقط بمضمونه أو بظروف تنظيمه، بل كذلك باستقرار برمجته واحترام الآجال المعلنة. وقد سجلت الممارسة الميدانية في بعض المحطات حالات تأجيل لتكوينات بعد استكمال جزء مهم من الترتيبات التنظيمية واللوجستية، كما رتب عدد من الأساتذة التزاماتهم وتنقلاتهم انطلاقا من مناطق قد تكون بعيدة عن مراكز التكوين، قبل أن يتم الإعلان عن تأجيل العملية قبيل موعد انطلاقها بوقت وجيز.

وبغض النظر عن المبررات التي قد تكون وراء قرار التأجيل، فإن توقيت الإعلان عنه يخلق كلفة تنظيمية وبشرية لا تظهر دائما في القرار المركزي نفسه، تغيير ترتيبات التنقل، وإعادة برمجة القاعات والمؤطرين، وإعادة التواصل مع المستفيدين، ثم إعادة بناء ترتيبات سبق إنجازها. وتكرار هذا النوع من التغييرات في اللحظات الأخيرة قد يولد لدى الفاعلين شعورا بأن البرمجة قابلة للتغيير في أي وقت، وهو ما يضعف الثقة في استقرار القرار وفي قدرة منظومة القيادة على التخطيط القبلي.

ولا يتعلق الأمر هنا بمساءلة أشخاص بعينهم، وإنما بمبدأ في الحكامة، الجهة التي تضع البرمجة أو تعدلها تتحمل مسؤولية تقدير الأثر الميداني للقرار، وتوفير المعلومة في وقت يسمح للمستويات الجهوية والإقليمية والمؤسسات بالتكيف دون خسائر غير ضرورية. فإذا لم يوجد مانع جوهري يفرض التأجيل، فالحفاظ على الموعد المعلن قد يكون أقل كلفة من إعادة بناء العملية كاملة؛ أما إذا أصبح التأجيل ضروريا، فينبغي الإعلان عنه في أقرب وقت ممكن مع توضيح أسبابه والموعد البديل.

وهذا يجعل الثقة في البرمجة جزءا من الثقة في المشروع نفسه. فالمسؤول الميداني لا يحتاج فقط إلى تعليمات، بل إلى قدر معقول من اليقين بأن ما تم الإعلان عنه سيبقى مستقرا ما لم تطرأ ضرورة حقيقية. ويقتضي ذلك اعتماد رزنامة سنوية واضحة للتكوينات، وتثبيتها في وقت مبكر، ووضع أجل أدنى للإشعار بأي تغيير، مع تحديد مستوى اتخاذ القرار ومسؤولية التواصل

Dilkes, J., Cunningham, C., & Gray, J. (2014). The New Australian 1 Curriculum, Teachers and Change Fatigue. Australian Journal of Teacher Education, 39(11).

بشأنه. ف جودة التدبير لا تقاس فقط بصحة القرار، بل كذلك بتوقيته وطريقة إبلاغه ومدى مراعاته للآثار التي يربتها على الفاعلين في الميدان.

خامسا: حكمة المشروع والتنسيق بين المتدخلين

يزداد مشروع مؤسسات الريادة تعقيدا كلما اتسع نطاقه، لأن تنفيذه لا يرتبط بفاعل أو مصلحة واحدة. فالموارد البشرية والتجهيز والتأهيل والتقويم والدعم والتواصل والأنظمة الرقمية تتوزع بين عدة مصالح ومستويات إدارية وشركاء. لذلك يصبح التنسيق نفسه جزءا من نجاح المشروع، وليس مجرد مسألة تنظيمية جانبية.

تنسيق المصالح داخل المديرية الإقليمية

تكشف الممارسة اليومية أن مشروع مؤسسات الريادة أكبر من أن تتحمل مسؤوليته مصلحة واحدة داخل المديرية الإقليمية، بالنظر إلى تعدد مكوناته وتشعب عملياته التربوية والتنظيمية واللوجستية والمالية والرقمية.

ومن خلال الممارسة الميدانية، يلاحظ أن مشروع مؤسسات الريادة بالسلك الابتدائي غالبا ما يتموقع تنظيميا داخل مصلحة تأطير المؤسسات التعليمية والتوجيه، التي تضطلع بمهام التأطير والمواكبة وتتبع عدد من العمليات المرتبطة بالتزير. في المقابل، يتموقع مشروع إعداديات الريادة، في عدد من المديريات، ضمن مصلحة الشؤون التربوية، بالنظر إلى ارتباط جانب مهم من مكوناته بالتزير البيداغوجي والحياة المدرسية وتتبع المؤسسات الإعدادية.

غير أن هذا التوقع الإداري لا يعني أن المشروع يخص هاتين المصلحتين وحدهما. فمصلحة تدبير الموارد البشرية تؤثر بصورة مباشرة في استقرار الفرق التربوية، وتدبير الخصاص والفائض والتكليفات، وهي عناصر يمكن أن تؤثر في انتظام تنفيذ مختلف مكونات المشروع.

كما تتدخل مصلحة الشؤون القانونية والتواصل والشراكة في جوانب التواصل المؤسساتي، وبناء الشراكات، والانفتاح على الأسر والإعلام والمحيط. وترتبط بمصلحة التخطيط والخريطة المدرسية معطيات البنيات التربوية والتوقعات والإحصائيات والخريطة المدرسية، بما لها من أثر في تحديد حاجات المؤسسات وبرمجة الموارد والتدخلات.

وتتدخل مصلحة الشؤون الإدارية والمالية في الجوانب المالية واللوجستية والتعويضات وتدبير عدد من الموارد والعمليات المرتبطة بالمشروع، وفق توزيع الاختصاصات، بينما تضطلع مصلحة البناء والتجهيزات والممتلكات بدور أساسي في تأهيل المؤسسات وتتبع الأشغال وتوفير التجهيزات وظروف الاستقبال الملائمة.

ويؤدي المركز الإقليمي للامتحانات، بحسب طبيعة العمليات المسندة إليه، أدوارا مرتبطة بتنظيم بعض عمليات التقويم والروايز وتتبعها، في حين يساهم المركز الإقليمي لمنظومة الإعلام في الجوانب المرتبطة بالمنظومات الرقمية والبيانات والحسابات والدعم التقني والعتاد المعلوماتي¹.

عمليا، يوجد مشروع مؤسسات الريادة داخل عدة مصالح في الوقت نفسه، حتى وإن كان له منسق أو تموقع إداري داخل مصلحة معينة. ولا تكمن الصعوبة دائما في عدم قيام المصالح بمهامها، بل قد تنتج عن اشتغال كل مصلحة على الجزء المرتبط

1 قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 16/01 بتاريخ 8 فبراير 2016 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة ومصالحها الإقليمية.

باختصاصها دون أن تتوفر الصورة الكاملة بالوتيرة نفسها لدى جميع المتدخلين. لذلك يظل التحدي هو بناء تنسيق أفقي يسمح بتقاسم المعلومة وتحديد المسؤوليات واستباق الحاجات وربط القرارات البيداغوجية بالموارد البشرية والتجهيز والميزانية والأنظمة المعلوماتية في الوقت المناسب.

الشراكة مع الجماعات والسلطات والمجتمع المدني

لا يقتصر تعدد المتدخلين في مشروع مؤسسات الريادة على البنية الداخلية للمديرية الإقليمية، بل يمتد إلى محيط المؤسسة وشركائها الترابيين. ورغم الطبيعة المتعددة الأبعاد للمشروع، يلاحظ ميدانيا أن مستوى انخراط بعض الشركاء، ولا سيما الجماعات الترابية والسلطات الإقليمية وجمعيات المجتمع المدني، لا يزال في عدد من الحالات دون الإمكانيات التي يمكن تعبئتها لخدمة أهداف المشروع.

فنجاح المؤسسة الرائدة لا يرتبط بالممارسات البيداغوجية داخل الفصل فقط، بل يتأثر أيضا بعوامل توجد جزئيا خارج المجال المباشر لتدخل المؤسسة التعليمية، من قبيل النقل المدرسي، والدعم الاجتماعي، ومحاربة الهدر والانقطاع المدرسي، وتحسين محيط المؤسسة، وتنظيم الأنشطة الثقافية والرياضية والفنية، وتقوية التواصل مع الأسر.

ويكتسي هذا البعد أهمية خاصة في المجالات القروية أو صعبة الولوج، حيث يمكن أن تؤثر صعوبات النقل وبعد المسافة والظروف الاجتماعية للأسر في المواظبة والاستمرار في الدراسة، مهما بلغت جودة التدخلات البيداغوجية داخل المؤسسة.

ومن ثم، يمكن تعزيز البعد الترابي لمشروع مؤسسات الريادة من خلال الانتقال من تدخلات ظرفية ومتفرقة إلى شراكات أكثر وضوحا، تنطلق من تشخيص الحاجات الفعلية لكل مؤسسة وتحدد مساهمة كل طرف ومجالات تدخله وآليات التتبع والتقييم.

وفي هذا السياق، يمكن أن يشكل مشروع المؤسسة المندمج إطارا مناسباً لتجميع هذه التدخلات وربطها بأهداف محددة وقابلة للتتبع، بما يسمح بأن تتحول المؤسسة الرائدة من مشروع تربوي يدار أساسا داخل المنظومة التعليمية إلى مشروع مؤسسة منفتحة على محيطها، وقادرة على تعبئة مختلف الفاعلين حول تعلم المتعلم وتفتح واستمراره في الدراسة.

الحوض المدرسي كإطار للتعاون والتكامل بين المؤسسات

يمكن استثمار الحوض المدرسي بصورة أكبر كإطار للتعاون بين المؤسسات التعليمية التي ترتبط فيما بينها من خلال روافدها ومسار المتعلمين بينها، من التعليم الابتدائي إلى الثانوي الإعدادي ثم الثانوي التأهيلي. وقد أدرجت مذكرة وزارية حول الأحواض المدرسية ضمن آلية مواكبة مؤسسات التربية والتعليم العمومي، كما أحالت عليها مذكرة أخرى متعلقة بمشروع المؤسسة المندمج¹.

1 المذكرة رقم 24.008 بتاريخ 15 يناير 2024 في شأن إرساء وأجراء آلية مواكبة مؤسسات التربية والتعليم العمومي والأحواض المدرسية؛ المذكرة رقم 24.014 بتاريخ 6 فبراير 2024 في شأن مشروع المؤسسة المندمج بمؤسسات التربية والتعليم.

ويمكن لهذا الإطار أن يسمح بتبادل التجارب الناجحة، وتنظيم أنشطة وملتقيات مشتركة، وتقاسم بعض الموارد والخبرات، والتنسيق في قضايا الدعم والتوجيه واليقظة والانتقال بين الأسلاك. كما يمكن أن يشكل مجالا لبناء مبادرات مشتركة ضمن مشاريع المؤسسات، خصوصا عندما تواجه المؤسسات الواقعة داخل الحوض نفسه حاجات أو صعوبات متقاربة.

ويكتسي هذا التعاون أهمية خاصة بالنسبة إلى المدارس الابتدائية، حيث يتحمل المدير عددا كبيرا من المهام الإدارية والتربوية والتدبيرية دون توفر المؤسسة دائما على جميع الأطر المتخصصة الموجودة في مؤسسات الأسلاك الأخرى. لذلك يمكن التفكير تدريجيا في صيغ للاستفادة من بعض الكفاءات المتوفرة داخل الحوض، خصوصا في الجوانب التنظيمية والمادية والمالية، في إطار دعم وتعاون واضحين، دون المساس بالمسؤوليات القانونية الخاصة بكل مؤسسة.

ويمكن كذلك التفكير في تنسيق المواكبة على مستوى الحوض، من خلال منسق أو مواكب يتتبع القضايا المشتركة ويسهل التواصل بين المؤسسات، دون أن يحل محل المفتشين والمواكبين المختصين. كما يمكن اعتماد مشروع المؤسسة المندمج مدخلا لبناء أنشطة أو أهداف مشتركة بين مؤسسات الحوض في مجالات مثل الهدر المدرسي، والتوجيه، والدعم، والأنشطة الموازية، والتواصل مع الأسر.

والأفضل أن يتم تطوير هذا التصور تدريجيا، من خلال تجارب محدودة وقابلة للتقييم، حتى لا يتحول الحوض المدرسي إلى بنية إدارية إضافية، بل إلى فضاء عملي للتعاون وتقاسم الخبرات والموارد بين المؤسسات.

الحاجة إلى آلية إقليمية لتنسيق المشروع

يقود تعدد المتدخلين إلى التفكير في الحاجة إلى آلية تنسيق دائمة. وقد يكون من المفيد إحداث أو تأسيس آلية إقليمية دائمة لتنسيق مؤسسات الريادة، لا لكي يحل محل المصالح ولا لكي يأخذ اختصاصاتها، بل ليكون نقطة التقاء بينها.

تكون وظيفته تجميع المعلومة، وإعداد لوحة قيادة موحدة، وتحديد وضعية التأهيل والتجهيز والموارد البشرية والتكوين والكراسات والروايز والمواكبة، وتنبيه المصالح إلى العمليات التي تستدعي تدخلا مشتركا. فالمشروع في حاجة إلى جهة تعرف، في اللحظة نفسها، ماذا وقع في الجانب البيداغوجي، وماذا بقي في التأهيل، وأين وصلت التجهيزات، وما وضعية الموارد البشرية، وما الذي ينبغي التواصل بشأنه مع المؤسسات والأسر. وهو ما يبرز الحاجة إلى آلية تنسيق تجمع هذه المعطيات وتضعها رهن إشارة المتدخلين في الوقت المناسب.

وضوح الأهداف والمؤشرات داخل المؤسسة

من بين الصعوبات التي تظهر في برامج تعتمد مؤشرات الأداء أن المعلومة قد تبقى قوية على المستوى المركزي أو الجهوي أو الإقليمي، لكنها تضعف كلما اقتربنا من المؤسسة. وقد تعرف المديرية هدفا محددا في عقد نجاعة الأداء، بينما لا يكون مدير المؤسسة والفريق التربوي على الدرجة نفسها من الوضوح بشأن هذا الهدف، أو بشأن المؤشرات التي تقاس بها النتائج.

لا يكفي أن نطلب من المؤسسة رفع مؤشر معين؛ ينبغي أن نعرف المؤسسة وضعيتها المرجعية، والنتيجة المطلوبة، وطريقة حساب المؤشر، والعوامل التي يمكنها التأثير فيها. عندما يصبح المؤشر مفهوما، يتحول إلى أداة للقيادة. أما عندما يبقى مجرد رقم في لوحة قيادة لدى مستوى إداري أعلى، فإنه يفقد جزءا كبيرا من وظيفته.

التواصل وتماسك سلسلة التنفيذ من المؤسسة إلى الوزارة

أظهرت الممارسة الميدانية أن التواصل ليس عنصرا مكملا في مشروع مؤسسات الريادة، بل هو في كثير من الأحيان مفتاح تجاوز التعثرات. ورغم ما عرفته بعض الفترات من مقاطعات مهنية أو توقف لبعض قنوات التواصل، ظل الحفاظ على تواصل منتظم مع المتصرفين التربويين، ولا سيما مديرات ومديري المؤسسات التعليمية المنخرطة في المشروع، شرطا أساسيا لاستمرار العمليات. فعدها من الإجراءات الجديدة لا يكون واضحا منذ البداية لجميع المتدخلين، وقد لا تتوفر لدى المؤسسة أو لدى المسؤول الإقليمي عن مختلف مكونات المشروع كل الأجوبة الجاهزة في اللحظة نفسها.

وتكشف هذه الوضعية عن مسألة أوسع ترتبط بسلسلة تنفيذ الإصلاح نفسها. فبين التصور الذي يوضع على المستوى المركزي ووصوله إلى القسم تمر العملية عبر حلقات مترابطة: الأستاذ، والمدير، والمفتش، والمديرية الإقليمية، والأكاديمية الجهوية، ثم المصالح المركزية للوزارة. وقد تقوم كل حلقة، منفردة، بجزء من المهام المسندة إليها، غير أن ضعف الربط بين هذه الحلقات، أو تأخر المعلومة، أو اختلاف فهم التوجيهات، أو غياب الجواب في الوقت المناسب، قد يجعل الإصلاح يصل إلى المؤسسة بصورة أقل اتساقا مما خطط له.

لهذا يصعب تفسير تعثر عملية ما بأداء فاعل واحد فقط، فقد يكون الأستاذ مستعدا للتنفيذ، لكن المعلومة لم تصل إليه بالوضوح الكافي، وقد يكون المدير مطالباً بعملية لا يتوفر بعد على جواب تنظيمي بشأنها، وقد يحتاج المفتش إلى معطيات أو شروط للمواكبة، كما قد تجد المديرية أو الأكاديمية نفسها أمام تعليمات أو طلبات تتغير أو تصل في آجال ضيقة. لذلك تصبح جودة الإصلاح مرتبطة ليس فقط بجودة مكوناته، بل أيضا بجودة السلسلة التي تنقله من الوزارة إلى القسم، وبقدرة على نقل التغذية الراجعة من القسم إلى مستويات القرار.

وبمعنى ذلك أن نجاح المشروع مسؤولية موزعة بين مستويات متعددة، لا بمعنى تدوير المسؤولية، بل بمعنى تحديدها وربط كل حلقة بما يقع قبلها وما يأتي بعدها. فالأستاذ يحتاج إلى توجيه واضح، والمدير إلى دعم وجواب في الوقت المناسب، والمفتش إلى شروط فعلية للمواكبة، والمديرية إلى تنسيق داخلي وجهوي، والأكاديمية إلى قنوات موحدة لتدفق المعلومة، بينما تحتاج المصالح المركزية إلى تغذية راجعة دقيقة من الميدان. وكلما اشتغلت هذه الحلقات في الاتجاهين بدرجة أكبر من الانسجام، تقلصت المسافة بين الإصلاح كما يصمم والإصلاح كما يمارس فعليا داخل القسم.

ولا تقف صعوبة التنسيق عند مستوى المديرية الإقليمية، فقد تكشف بعض العمليات عن الظاهرة نفسها على المستوى الجهوي، حين تطلب الأكاديمية معطيات بصفة مستعجلة من المديرية، ثم تطلب بنية أخرى داخل الأكاديمية المعطيات نفسها في نموذج مختلف أو في توقيت متقارب. وعندما تتكرر هذه الصورة بين المستوى الإقليمي والجهوي والمركزي، تتحول المشكلة من صعوبة تواصل محلية إلى إشكال في حكمة تدفق المعلومة. ولذلك يبدو ضروريا اعتماد مرجع موحد للمعطيات، ونماذج مشتركة، وجدولة قبلية للطلبات، ولوحة قيادة تسمح لكل مستوى بالولوج إلى المعلومة التي يحتاجها دون إعادة طلبها من المؤسسة كل مرة.

تدبير المعطيات: تقليل الجداول واستثمار البيانات المتاحة

ومن الإكراهات التي تتكرر في الممارسة كثرة الجداول والملفات المطلوب تعبئتها، أحيانا بصفة مستعجلة وفي آجال قصيرة، في وقت لا تكون فيه جميع المعطيات متوفرة أو محينة. وفي بعض الحالات يصل الجدول دون شرح كاف للغرض منه أو لتعريف دقيق للخانات، فيصبح المطلوب من المتدخل المحلي أن يؤول المقصود ويجهتد في طريقة التعبئة. وقد يكون هذا الاجتهاد سليما من زاوية المرسل إليه، لكنه لا يطابق بالضرورة ما كان يقصده صاحب الطلب، فتعود الملاحظات أو يطلب تصحيح الملف من جديد.

كما يحدث أن تكون المعطيات نفسها قد أرسلت سابقا إلى بنية داخل الأكاديمية أو المديرية، ثم يعاد طلبها من قسم أو وحدة أخرى بصيغة مختلفة. ومع تكرار هذا الوضع يتولد لدى الفاعلين في الميدان إحساس بأن جزءا معتبرا من وقتهم يستهلك في إعادة إنتاج جداول وملفات، بدل توجيهه إلى التتبع والمواكبة وحل الإشكالات. ويزداد هذا التساؤل عندما تكون بعض المعطيات متاحة أصلا في منظومات معلوماتية أو لوحات قيادة قائمة، من قبيل منصة TBS¹ أو غيرها من قواعد البيانات المتاحة للمستويات الإدارية المعنية.

ولا يعني ذلك الاستغناء عن طلب المعطيات من الميدان، فبعض المؤشرات تحتاج إلى تحقق أو تحيين لا توفره الأنظمة الآلية دائما. غير أن الحكامة الجيدة للبيانات تقتضي التمييز بين المعطى الموجود أصلا في منظومة رسمية والمعطى الذي يتعين جمعه ميدانيا، مع اعتماد قاموس موحد للخانات والمؤشرات، وتحديد الجهة المالكة لكل معطى، وشرح الغرض من الملف وآجال استعماله قبل طلبه. كما يقتضي الأمر بناء مرجع واحد للبيانات على المستوى الإقليمي والجهوي والمركزي، بما يجدد من تكرار الطلبات ويضمن أن تستخرج البنيات الإدارية ما هو متوفر لديها مباشرة، وأن يطلب من المؤسسات والمديريات فقط ما لا يمكن الحصول عليه بوسائل أخرى.

ومن شأن هذا التحول أن ينقل العلاقة مع البيانات من منطق تعبئة الملفات إلى منطق استعمال المعطيات في القرار. فالقيمة الحقيقية للجدول لا تكمن في استكمال خاناته، وإنما في السؤال الذي يريد أن يجيب عنه، والقرار الذي سيبنى عليه. وكلما كان الغرض واضحا، وتعريف المؤشر موحدا، ومصدر المعطى معروفا، أصبح العمل أسرع وأكثر دقة، وارتفعت ثقة الفاعلين في منظومة التتبع.

وتتأثر الثقة كذلك عندما تصل إلى المؤسسات فرق أو متدخلون في إطار التحقق الخارجي أو عمليات أخرى دون تنسيق قبلي كاف، أو دون تعريف واضح بالمهمة والصفة، أو حين يعجز مدير المؤسسة عن الحصول على جواب سريع عن سؤال تنظيمي مستعجل. وقد يمتد انتظار الجواب من المسؤول الإقليمي إلى الجهوي ثم إلى المركزي، فيبقى القرار الميداني معلقا. إن تكرار غياب الجواب، حتى لو كان سببه موضوعيا، يضعف ثقة الفاعل في سلسلة القيادة كلها.

ومن واقع التجربة، لا يمكن أن تتحمل العمليات الميدانية دائما كلفة الانتظار المفتوح. ففي بعض الحالات يفرض الواقع اتخاذ قرار مرحلي أو تقديم جواب عملي استنادا إلى النصوص المتاحة، وطبيعة العملية، وما يدخل ضمن هامش الاختصاص، على أن يتم توثيق الاجتهاد ومراجعته فور صدور التوجيه الرسمي. المقصود هنا ليس تجاوز التسلسل الإداري أو الحلول محل

صاحب القرار، وإنما تجنب شلل التنفيذ عندما تكون الحاجة إلى التدخل آتية. ولهذا يمكن إرساء مسطرة تصعيد واضحة تحدد الجهة المخاطبة وآجال الجواب ومستوى القرار الذي يمكن اتخاذه مؤقتا عند غياب الرد.

ثلاثة مستويات للمواكبة: تربوية وإدارية وتقنية

أظهرت تجربة مؤسسات الريادة أن استعمال كلمة المواكبة بصيغة عامة قد يخفي اختلاف الحاجات الفعلية للمؤسسة. فالمواكبة التي يحتاجها الأستاذ داخل الفصل ليست هي نفسها المواكبة التي يحتاجها المدير في التخطيط وتتبع المؤشرات، وليست هي أيضا التدخل التقني المطلوب عند تعطل حساب رقمي أو جهاز عرض. لذلك يبدو من الأنسب بناء منظومة مواكبة بثلاثة مستويات متكاملة، مع تحديد واضح للمسؤولية في كل مستوى.

أولا، المواكبة التربوية، ويقودها المفتش التربوي في علاقته بالأستاذ وبالممارسة الصفية. وينصب هذا المستوى على ملاحظة الدرس، ومناقشة الممارسات، واستثمار نتائج التقويم، وتتبع الدعم، وتقديم التغذية الراجعة، بما يحافظ على البعد البيداغوجي للمشروع ويجعل المواكبة قريبة من القسم ومن حاجات المدرس الفعلية.

ثانيا، المواكبة الإدارية والدراسات، وهي في تقديري مجال يمكن أن يسهم فيه مفتشو التوجيه التربوي ومفتشو التخطيط التربوي ضمن فرق متعددة التخصصات، بالنظر إلى الكفايات التي تقتضيها مهامهم في التشخيص وتحليل المعطيات والمؤشرات، وإعداد الدراسات، والتخطيط، والتتبع، والتنسيق والمواكبة المؤسسية. ويمكن أن تشمل هذه المواكبة مساعدة المؤسسة على قراءة مؤشراتهم، وتتبع خطط العمل، وتنظيم العمليات، واستثمار المعطيات، ورصد التعثرات التنظيمية ورفعها إلى الجهة المختصة. ولا يعني هذا المقترح نقل اختصاصات قائمة من فئة إلى أخرى، بل استثمار كفايات متاحة داخل المنظومة ضمن إطار تنظيمي يحدد المهام والمسؤوليات والحجم الزمني للتدخل.

ثالثا، المواكبة التقنية والرقمية، وهي حاجة أصبحت ملازمة للمشروع بحكم اتساع استعمال الحواسيب وأجهزة العرض والمنصات والحسابات الرقمية. ويمكن أن تؤثر هذه الوظيفة من خلال المركز الإقليمي لمنظومة الإعلام، مع تعبئة أطر متخصصة في المعلومات، والاستفادة - وفق ما تسمح به مقتضيات التنظيمية - من أساتذة الإعلاميات أو غيرهم من الأطر ذات الكفاءة التقنية. وتشمل هذه المواكبة جرد الأعطاب وتتبع العتاد الرقمي، والمساعدة على الاستعمال السليم للتجهيزات، والتدخل في المشكلات التقنية المرتبطة بأجهزة العرض والحواسيب والطابعات والشبكات، ومواكبة الإشكالات المتعلقة بحسابات منظومة مسار التي قد يتعذر على بعض الأساتذة الولوج إليها أو استعمالها بصورة عادية.

وفي المديرية التي تضم عددا كبيرا من المؤسسات على مجال ترابي واسع، يمكن إحداث خلية تقنية متنقلة أو برمجة تدخلات دورية حسب الأقطاب الجغرافية، بدل انتظار انتقال كل مؤسسة أو مدير إلى مقر المديرية عند كل عطل. فسرعة حل المشكل التقني ليست مسألة لوجستية فقط؛ إذ قد يتسبب حساب غير مفعّل أو جهاز لا يشتغل في تعطيل عملية بيداغوجية أو تقويمية مبرمجة.

وبهذا التقسيم تصبح للمؤسسة شبكة دعم أكثر وضوحا، المفتش التربوي للممارسة الصفية، وفريق المواكبة الإدارية والدراسات للتخطيط والمؤشرات والتنظيم، والخلية التقنية الرقمية للأجهزة والمنصات والحسابات. ومن شأن هذا التمييز أن

يخفف الضغط عن المسؤول الإقليمي عن المشروع، ويحد من ضياع الأسئلة بين المتدخلين، ويجعل كل إشكال يتجه منذ البداية إلى الجهة الأقدر على معالجته.

سادسا: أولويات المرحلة المقبلة

بعد ثلاثة مواسم دراسية مكتملة، ومع بداية الموسم الرابع من التجريب والتوسع، لم يعد السؤال الأساسي مرتبطا فقط بعدد المؤسسات التي ستلتحق بالمشروع، بل بالشروط التي تسمح بالحفاظ على جودته مع اتساعه. وتكشف التجربة الميدانية في هذه المرحلة عن أولويات يمكن أن تساعد على الانتقال من التوسع العددي إلى تثبيت جودة التنفيذ واستدامته.

التخطيط المسبق والجاهزية قبل الدخول المدرسي

من الدروس التي يمكن استخراجها من السنوات الماضية أن الدخول المدرسي في مؤسسات الريادة يحتاج إلى تخطيط لوجستيكي يسبق شهر شتنبر بمدة كافية. فالضغط خلال هذه الفترة كبير: كراسات، روائز، تجهيزات، تكوينات، جرد، توزيع، انتقالات، استقبال موارد، واتصالات متواصلة بالمؤسسات.

ولا يمكن أن يظل هذا الضغط يعالج كل سنة بمنطق الاستعجال. ينبغي أن تعرف المديرية قبل الدخول المدرسي حاجتها إلى فضاءات التخزين والنقل واليد العاملة ومسارات التوزيع ونقط التجميع والآجال الدقيقة لوصول الموارد. ويمكن، عند الحاجة وفي إطار ما تسمح به القواعد القانونية والمالية، التفكير في خدمات لوجستكية موسمية أو ترتيبات خاصة بفترة الدخول المدرسي، بدل استئراف الأطر الإدارية والتربوية في أعمال الفرز والتحميل والنقل.

بعد سنوات من التجربة، يبدو أن المشروع وصل إلى مرحلة تحتاج إلى طرح سؤال الجاهزية قبل سؤال العدد. ليس المقصود وقف التوسع، وإنما حماية جودة المشروع أثناء التوسع.

يمكن، مثلا، اعتماد تصور يقوم على التحقق قبل انطلاق الموسم من مجموعة من الشروط الأساسية: هل المؤسسة مستقرة إداريا؟ هل مواردها البشرية متوفرة؟ هل تم تأهيل الفضاء؟ هل التجهيزات مركبة وتعمل؟ هل الاتصال الرقمي متاح أو يوجد بديل عنه؟ هل الأساتذة مكونون؟ هل المفتش قادر فعلا على مواكبة عدد المؤسسات المسندة إليه؟ وهل الموارد والكراسات والأدوات الضرورية متوفرة؟

إن توفر هذه الشروط قبل انطلاق العمليات سيحجب المشروع كثيرا من الأعطاب التي تظهر لاحقا. فالريادة ينبغي ألا تكون فقط وضع المؤسسة في لائحة معينة، بل بلوغها مستوى معين من الجاهزية.

شروط الحفاظ على جودة المشروع

تكشف التجربة الميدانية أن تطوير مؤسسات الريادة في المرحلة المقبلة لا يتطلب بالضرورة إضافة مكونات جديدة بقدر ما يحتاج إلى تحسين شروط تنفيذ المكونات الموجودة. ويمكن تجميع أهم الحاجات التي أظهرتها الممارسة في عدد من المجالات المترابطة.

أولها ضمان جاهزية المؤسسة قبل انطلاق العمليات، سواء من حيث التأهيل والتجهيز والموارد البيداغوجية أو من حيث توفر الموارد البشرية واستقرارها. فكل تأخر في أحد هذه العناصر ينتقل أثره سريعا إلى القسم وإلى المتعلم.

وثانيها حماية جودة المواكبة مع اتساع عدد المؤسسات، من خلال مراعاة العدد الذي يستطيع المفتش مواكبته فعليا، وتوفير شروط التنقل والتواصل، إلى جانب تقوية الدعم التقني للمؤسسات التي أصبحت تعتمد بصورة متزايدة على الوسائل والمنصات الرقمية.

ويظل التكوين بدوره في حاجة إلى برمجة أكثر استقرارا وتوزيعا على السنة، حتى لا يتحول تراكم الدورات والتغييرات المفاجئة في المواعيد إلى مصدر إضائي للضغط على الفاعلين.

كما تبرز الحاجة إلى تبسيط تدبير المعطيات. فالمؤسسة والمديرية لا ينبغي أن تعيدا إنتاج المعطى نفسه في جداول متعددة كلما كان متوفرا أصلا في منظومة رسمية. والأهم هو الانتقال من جمع الأرقام إلى استعمالها في فهم المشكلات واتخاذ القرار.

ويشمل التحسين أيضا التواصل مع الأسر، وانتظام تسوية التعويضات والمستحقات، وجودة الموارد والروايز، وربط اقتناء التجهيزات بنقلها وتركيبها وتشغيلها فعليا داخل المؤسسة.

وفي النهاية، تظل المحافظة على انخراط الفاعلين عاملا أساسيا. فالمشروع لا يصل إلى المتعلم من خلال المذكرات والقرارات وحدها، بل يصل إليه من خلال أستاذ ومدير ومفتش وأطر إدارية وتقنية تحول هذه القرارات إلى ممارسة يومية.

بين وحدة النموذج ومرونة التنفيذ حسب السياق

يطرح اتساع مشروع مؤسسات الريادة مسألة أخرى تتعلق بالتوازن بين الحفاظ على وحدة النموذج وبين مراعاة اختلاف السياقات التي ينفذ فيها. فمن الطبيعي أن يقوم المشروع على مكونات مشتركة وأهداف واضحة تسمح بالحفاظ على انسجامه، غير أن وحدة التصور لا تعني بالضرورة أن تكون جميع تفاصيل التنفيذ متماثلة في كل المؤسسات.

فقد أظهرت الممارسة الميدانية أن المؤسسات لا تنطلق من الوضعية نفسها؛ فهناك مؤسسات مستقرة من حيث الموارد البشرية والبنية والتجهيز، وأخرى تعرف خصاضا أو أقساما مشتركة أو صعوبات في الولوج والنقل والاتصال، كما تختلف كثافة المواكبة الممكنة وحاجات الأسر والمتعلمين من مجال إلى آخر. وفي مثل هذه الحالات، قد يؤدي تطبيق الإيقاع نفسه والوسائل نفسها على الجميع إلى إخفاء فروق حقيقية في شروط التنفيذ بدل معالجتها.

ومن ثم، يمكن التمييز بين مكونات أساسية ينبغي الحفاظ على اتساقها داخل المشروع، وبين هوامش تنفيذية يمكن تكييفها مع حاجات المؤسسة وسياقها. فقد تحتاج مؤسسة تقع في مجال قروي متباعد إلى مواكبة وتنظيم لوجستيكي مختلفين عن مؤسسة حضرية قريبة من مراكز الخدمات، كما قد تحتاج مؤسسة تعاني عدم استقرار مواردها البشرية إلى دعم أكثر كثافة قبل مطالبتها بالمؤشرات نفسها وفي الآجال نفسها.

ولا يتعلق الأمر هنا بتعدد نماذج الريادة أو التحلي عن مرجعية مشتركة، وإنما يجعل التنفيذ أكثر قدرة على الاستجابة للواقع. فالمساواة بين المؤسسات لا تعني دائما منحها المقدار نفسه من الدعم، بل قد تقتضي أن تستفيد المؤسسة الأكثر حاجة من مواكبة أو موارد إضافية حتى تتمكن من بلوغ الشروط نفسها التي ينطلق منها غيرها.

وأقترح هنا أن تسبق عملية التوسع قراءة لدرجة جاهزية المؤسسة وحاجتها إلى الدعم، حتى توجه المواكبة والموارد وفق السياق، بدل التعامل مع جميع المؤسسات كما لو كانت تنطلق من الشروط نفسها.

خاتمة

بعد عدة مواسم من مواكبة المشروع، يصعب اختزاله في حكم بسيط من قبيل النجاح أو الفشل. لقد أدخل مشروع مؤسسات الريادة إلى المدرسة العمومية عددا من الممارسات التي تستحق الثمين: تشخيص أدق للتعثرات، ودعم أكثر استهدافا، ومواكبة أقرب للمؤسسة، وتقويمات أكثر انتظاما، واهتماما بالحياة المدرسية واليقظة والتواصل مع الأسر، إضافة إلى استثمار مهم في التكوين والتجهيز.

وفي المقابل، أظهرت التجربة أن مشروعا بهذه السعة يصعب أن يحافظ على اتساقه البيداغوجي وجودة تنفيذه إذا لم تتطور معه قدرة منظومة التنفيذ. فتأخر كراسة، أو سبورة بقيت في مستودع لأنها لم تجد وسيلة للنقل والتركيب، أو مؤسسة بدأت الموسم دون استقرار في مواردها البشرية، أو مفتش أصبح مطالب بمواكبة عدد يفوق قدرته الفعلية، تبدو كلها تفاصيل صغيرة عندما ينظر إليها منفردة، لكنها عندما تتكرر تتحول إلى عامل يؤثر في المشروع ككل.

ولهذا لا ينبغي قراءة هذه الإكراهات باعتبارها حجة ضد مؤسسات الريادة، بل باعتبارها معلومات يقدمها الميدان لتحسين المشروع. فالمرحلة الأولى قدمت مؤشرات على إمكان إحداث تحول في الممارسة والتعلم، أما المرحلة المقبلة فستختبر قدرة المنظومة على جعل هذا التحول قابلا للاستمرار والتوسع دون أن يفقد شروط نجاحه الأولى.

وتؤكد التجربة كذلك أن سرعة الجواب وجودة التواصل ليستا مسألة شكلية، فالمؤسسة التي تعرف من تسأل، وتحصل على جواب في وقت معقول، وتتعامل مع معطيات موحدة ومتدخلين معروفين، تكون أكثر قدرة على الانخراط والثقة والتنفيذ. ولذلك فإن تطوير المشروع مستقبلا يمر أيضا عبر بناء سلسلة قرار أقصر وأكثر وضوحا، ومواكبة لا تقتصر على الجانب التربوي بل تشمل أبعاده الإدارية والتقنية.

ولا ينبغي أن يقتصر الانتقال إلى المرحلة المقبلة على توسيع شبكة مؤسسات الريادة وإعداد المؤسسات الجديدة للانخراط في المشروع، بل يقتضي كذلك العودة إلى المؤسسات التي انخرطت خلال المراحل الأولى، من أجل تقييم مستوى جاهزيتها الفعلية واستدراك ما قد يكون بقي من نواقص في التأهيل والتجهيز. فاستدامة المشروع تقتضي ألا تتسع الفجوة بين مؤسسة التحقت حديثا بالمشروع واستفادت من تأهيل أكثر اكتمالا، ومؤسسة منخرطة منذ سنوات ما تزال بعض فضاءاتها أو تجهيزاتها دون المستوى المنتظر. ولهذا يمكن برمجة عمليات لإعادة التأهيل والتجهيز حسب الحاجة، بما يشمل الفضاءات التعليمية والمرافق الوظيفية المرتبطة بعمل الأطر والحياة المدرسية، حتى تعكس المؤسسة فعليا المعايير المنتظرة من مؤسسة الريادة.

وتؤكد التجربة في النهاية أن إصلاح المدرسة لا يتحقق داخل القسم وحده، ولا يمكن فصله عن التخطيط والموارد واللوجستيك والتواصل والتأطير التي تسبق العمل داخل المؤسسة وتواكبه. وكلما تحسن التنسيق بين هذه الحلقات، تقلصت المسافة بين ما يخطط له على مستوى الإصلاح وما يتحقق فعليا داخل المؤسسة والقسم.

أما التحدي في المرحلة المقبلة، فلا يكمن في توسيع المشروع عدديا فحسب، ولا في إضافة مكونات جديدة إليه، بقدر ما يكمن في ضمان تزامن شروط تنفيذه واستقرارها، مؤسسة جاهزة، وموارد بشرية مستقرة، وتجهيزات وظيفية، وتكوين مبرمج، ومواكبة ممكنة فعليا، ومعطيات موثوقة، وتنسيق يسمح بحل الإشكالات في الوقت المناسب. وفي هذا المعنى، لا تقاس استدامة مؤسسات الريادة بعدد المؤسسات المنخرطة فيها فقط، بل بقدرتها على تحويل الموارد والتوجيهات والإجراءات إلى ممارسات مستقرة وأثر قابل للتتبع في تعلم المتعلمين ومواظبتهم وحياتهم المدرسية.

المصادر والمراجع

- جريدة الأخبار، اتهام أكاديمية طنجة تطوان الحسيمة بالفشل في تدبير القطاع، 18 يونيو 2026.
- رئاسة الحكومة، 2026 السيد أحنوش يترأس اجتماعا لتتبع تنزيل إصلاح منظومة التربية الوطنية والتعليم الأولي، بلاغ رسمي.
- قرار وزير التربية الوطنية والتكوين المهني رقم 16/01 بتاريخ 8 فبراير 2016 بشأن تحديد اختصاصات وتنظيم مصالح الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة طنجة-تطوان-الحسيمة ومصالحها الإقليمية.
- المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي - الهيئة الوطنية للتقييم، 2025 التقييم الخارجي للمرحلة التجريبية لمشروع المدارس الرائدة. تقرير تقييمي، أبريل 2025.
- مجلس النواب، السؤال الشفوي رقم 17585، وضعية تدريس اللغة الأمازيغية وأطرها التربوية على الصعيد الوطني داخل المنظومة التعليمية، 10 أبريل 2026.
- المذكرة الإطار 022-23 بتاريخ 18 ماي 2023 في شأن تفعيل العمل بمشروع مؤسسات الريادة.
- المذكرة رقم 24.008 بتاريخ 15 يناير 2024 في شأن إرساء وأجراء آلية مواكبة مؤسسات التربية والتعليم العمومي والأحواض المدرسية.
- المذكرة رقم 24.014 بتاريخ 6 فبراير 2024 في شأن مشروع المؤسسة المندمج بمؤسسات التربية والتعليم.
- المذكرة رقم 24.129 بتاريخ 23 فبراير 2024 في شأن توسيع نموذج مؤسسات الريادة بالسلك الابتدائي برسم الموسم الدراسي 2024-2025.
- المذكرة رقم 24.138 بتاريخ 18 مارس 2024 في شأن تنزيل برنامج إعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي 2024-2025.
- مراسلة المكتب الإقليمي للنقابة الوطنية للتعليم CDT بالفقيه بن صالح بشأن وضعية أساتذة اللغة الأمازيغية ومنحة الريادة، منشورة بتاريخ 19 يوليوز 2026.
- المراسلة رقم 24.2204 بتاريخ 7 غشت 2024 في شأن تفعيل خلايا اليقظة وآلية مواكبة التلميذات والتلاميذ المهددين بالانقطاع عن الدراسة بإعداديات الريادة.
- المراسلة رقم 25.1486 بتاريخ 3 يوليوز 2025 في شأن تأطير وإطلاق مكون الأنشطة الموازية بإعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي 2025-2026.
- المراسلة رقم 25.1640 في شأن التحضير للدخول المدرسي والبرمجة السنوية لمختلف التدابير والإجراءات المتعلقة بإعداديات الريادة برسم الموسم الدراسي 2025-2026، ولا سيما المرفقات 04 و05 و06.
- المراسلة رقم 25.2125 بتاريخ 24 أكتوبر 2025 في شأن أجراء برنامج الدعم الممتد بمؤسسات الريادة بسلك التعليم الابتدائي.
- المراسلة رقم 26.1928 بتاريخ 6 ماي 2026 بشأن مؤسسة الرصد الرقمي الآني لغياب التلاميذ بسلك الثانوي الإعدادي (إعداديات الريادة).

- المراسلة رقم 26.2915 بتاريخ 4 شتنبر 2026 في شأن تنزيل برنامج الدعم التربوي الممتد بمؤسسات الريادة برسم الموسم الدراسي 2026-2027.
- المراسلة رقم 26.2994 بتاريخ 17 شتنبر 2026 في شأن تفعيل آلية مسك وتتبع غياب التلميذات والتلاميذ بالمؤسسات التعليمية عبر منظومة مسار.
- المرسوم رقم 2.24.144 الصادر في 8 يوليوز 2024 في شأن علامة «مؤسسة الريادة». الجريدة الرسمية، العدد 7319، 22 يوليوز 2024.
- مقرر وزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة رقم 26.047 بتاريخ 3 يوليوز 2026 في شأن تنظيم السنة الدراسية 2026-2027.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة 2022، خارطة الطريق 2022-2026: من أجل مدرسة عمومية ذات جودة للجميع.
- وزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة والوزير المنتدب المكلف بالميزانية 2024، القرار المشترك رقم 24.2221 بتاريخ 5 دجنبر 2024 بتحديد مقدار المنحة المخولة لأطر التدريس وباقي الموظفين بمؤسسات التربية والتعليم العمومي الحاصلة على علامة مؤسسة الريادة وكيفيات صرفها. الجريدة الرسمية، العدد 7376، 6 فبراير 2025.
- وزير التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة والوزير المنتدب المكلف بالميزانية 2025، القرار المشترك رقم 25.2499 بتاريخ 23 أكتوبر 2025 بتغيير القرار المشترك رقم 24.2221 الجريدة الرسمية، العدد 7466، 18 دجنبر 2025.
- Abhijit Banerjee, Rukmini Banerji, James Berry, Esther Duflo, Harini Kannan, Shobhini Mukerji, Marc Shotland, Michael Walton, From Proof of Concept to Scalable Policies: Challenges and Solutions, with an Application, Journal of Economic Perspectives, 2017, V 31(4).
- Jessica Dilkes, Christine Cunningham, C. & Gray, J. 2014, *The New Australian Curriculum, Teachers and Change Fatigue*. Australian Journal of Teacher Education, 39(11).
- Oumaima Akdi and Mahmoud Belamhitou, The Teaching at the Right Level approach: A paradigm shift to accelerate Moroccan pupils' learning. African Educational Research Journal, September 2024, V 12(3).
- Winterbottom, M., & Wilkins, A. (2009). Lighting and discomfort in the classroom. Journal of Environmental Psychology, 29(1).
- World Bank, 21 May 2026, Morocco's Pioneer Schools: Advancing Improved Student Learning.