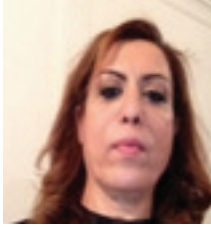
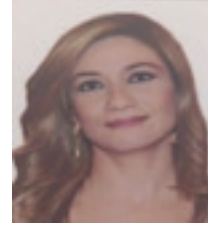


2- Le développement des pratiques managériales du leadership éducatif en accompagnement des équipes virtuelles dans des situations professionnelles apprenantes durant la pandémie du «Corona Virus»



Ikram Machmouchi

د. اكرام مشموشي



Pascale El hajj

د. باسكال الحاج

Professor – Lebanese University – Faculty off Pedagogy

imachmouchi@ul.edu.lb

pascalehajjboutros@hotmail.com

تاريخ القبول 2021/4/27

تاريخ الاستلام 2021/4/17

Abstract

This research finds its theoretical framework in the theory of conceptualization in action of Vergnaud (1992), the analysis of practice and work (Pastré, 1992) and of the subject practitioner in professional didactics. During the global health crisis (coronavirus outbreak), and the economic, social and political crises that are taking place in Lebanon, a new mode of digital managerial practice has emerged. Moreover, managerial postures were considered to accompany the digital revolution in schools and echo the figures of Taylor (1890), Fayol (1916) and Weber (1922); during the industrial crisis who developed theories on the scientific organization of work and business, followed by an educational innovation in the support profession (Clot, 1995) in ergonomics and practice in a professional situation to develop a study framework of skills.

Furthermore, in this research the researchers are banking on the evolution of these theories over the years, taken up and developed with Vergnaud and Pastré, who have contributed to the enrichment of the field of didactics and

provided a framework for the proposed study.

In this research, the authors are interested on the one hand in encouraging the heads of schools to reflect on their practices in digital managerial support, and to question the fact of being the guarantors of the quality of the productivity provided to companies.

On the other hand, they are interested in the postures adopted by subjects to develop their managerial practices. Given the critical situation in Lebanon, which imposes confinement and isolation, a questionnaire was sent to heads of establishments to reflect on their skills in times of crisis, to question their feelings in the face of the unknown, and how to motivate teams, question the evidence and especially the managerial support recipes.

The key concepts: virtual teams, managerial support, professional practice.

ملخص الدراسة

تجد هذه الدراسة إطارها النظري في نظرية التكوين المعرفي في بيئة العمل لجيرار فيرنيو (1992، 2006، 2011)، وقراءة المواقف والوضعيات المهنية (باتريك باستري، 2006، 1992) في مواقف تعليمية (كاري، 2020)، خلال الأزمة الصحية العالمية «Coronavirus»، والأزمات الراهنة في لبنان: الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

إن ممارسة القيادة التربوية ومهام مواكبة المجموعات المهنية الافتراضية في المؤسسات التربوية، أدت إلى إعادة التفكير في الممارسات المهنية للقيادة التربوية وتحليل دورها المواكب للمجموعات المهنية في وضعيات مهنية تعليمية، فوجدت هذه الدراسة إطارها المرجعي العلمي في نظريات التطوير المهني إبان الثورة الصناعية، لتابلور (1890)، وفايول (1916)، وويبر (1922)، وفي نظريات التطوير المهني (فيرنيو، 1992) وقراءة الهوية المهنية للقائد التربوي خلال مواكبه المجتمعات المهنية في ممارساتها المهنية، ونظريات علم نفس العمل (كلو، 1995) وأثر التغييرات على إعادة تكون المجموعات المهنية، بهدف التطوير والتفكير في الوصف الوظيفي ومقاربة الكفايات المهنية للقيادة التربوية في العصر الرقمي.

إن هذه الدراسة، تستكمل دراسات وبحوث كل من فرنيو (1992) و (باستري، 1992) في التعليم في المهن والتطوير المهني في بيئة العمل، كما أسهمت في قراءة وإثراء مجال إعادة التكوين المعرفي خلال الممارسات المهنية للقيادة التربوية الرقمية إدارة ومواكبة المجتمعات المهنية الافتراضية في تطوير أدائها المهني.

المفاهيم المفتاحية: المجموعات الافتراضية، المواكبة الإدارية، الممارسات المهنية.

Résumé

Cette étude trouve son cadre théorique dans la théorie de la conceptualisation en action de Vergnaud (1992, 2006, 2011), l'analyse des situations professionnelles (Pastré, 1992, 2006) et du sujet praticien : le leadership

éducatif dans une attitude apprenante (Carré, 2020). Durant la crise sanitaire mondiale du « coronavirus », et les crises économique, sociale et politique qui s'imposent au Liban, un développement de pratique managériale de leadership éducatif en numérique s'est imposé, des postures managériales ont été réfléchies pour accompagner la révolution numérique en management des établissements scolaires tout en faisant écho aux postures de management décrites par Taylor (1890), Fayol (1916) et Weber (1922), durant la crise industrielle qui ont développé des théories sur l'organisation scientifique du travail et des entreprises, suivies par une innovation pédagogique dans le métier d'accompagnement (Clot, 1995) en ergonomie et de la pratique en situation professionnelle pour en développer un référentiel des compétences. Cette théorie est reprise et développée avec Vergnaud (1992) et Pastré (1992) qui ont contribué à l'enrichissement du champ de la didactique et ont fourni un cadre à l'étude posée.

Un questionnaire a été envoyé aux leaderships éducatifs pour réfléchir leurs compétences dans l'accompagnement des équipes virtuelles en temps de crise, et pour remettre en question leurs sentiments devant l'inconnu, le comment motiver les équipes, questionner les évidences et surtout les recettes d'accompagnement managérial.

Les concepts clés : équipes virtuelles, accompagnement managérial, pratique professionnelle.

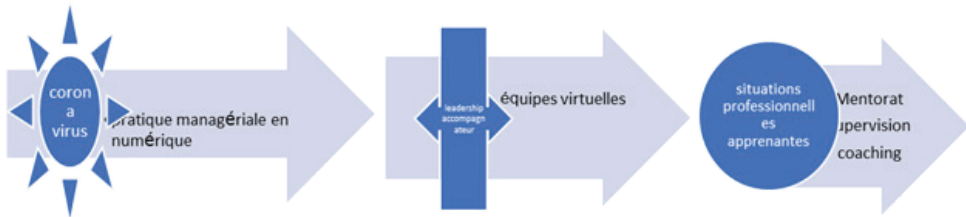
Introduction

En 2019–2020, le monde assiste à la quatrième révolution « la révolution technologique », imposée par la crise sanitaire causée par le « coronavirus », et un recours à l'usage du numérique (Rabardel, 1995). Des pratiques managériales des leaderships éducatifs ont été innovés, dans une attitude personnelle, ainsi que l'influence sociale de l'apprentissage de la théorie de la zone de développement proximale de (Vygotsky, 1934) pour accompagner les équipes virtuelles dans leurs pratiques professionnelles du projet « enseignement à proximité ». La nécessité d'identifier et de caractériser les situations professionnelles en numérique, notamment dans les exigences qu'elles imposent à la pratique managériale, constitue une étape antérieure à l'analyse et à la description de la situation professionnelle (Mayen, 1992, 2006, 2020). Effectivement, dans cette période de crises multiples, sanitaire « coronavirus », économique et politique au Liban, réfléchir le développement des pratiques managériales du leadership éducatif, se situe dans le cadre de l'analyse du travail en établissement scolaire, pour accompagner

les équipes virtuelles constituées a priori.

Dans cette étude, les membres de la communauté professionnelle sont désignés par le mot « équipe » et sous-équipe. En anglo-saxon, le mot management des équipes est usé dans la littérature du Team-building. (Lipnack et Stamps, 1997) ont défini le concept de l'équipe virtuelle comme suit : « les membres de l'équipe virtuelle peuvent travailler ensemble en étant séparés géographiquement, voire localisés dans des pays différents, constituant ainsi une équipe virtuelle globale.

A la lumière de ce qui précède, la problématique de cette étude est la suivante : Analyser la pratique managériale des leaderships éducatifs durant la pandémie et le temps des crises à l'ère numérique, les mettent-ils dans des situations apprenantes vis-à-vis des modes d'accompagnement des équipes virtuelles en action ? Développent-ils des postures de leadership en pleine action pour réguler et développer un référentiel de compétences en pratiques managériales d'accompagnement des équipes virtuelles ?



De cela, découlent les questions de cette étude : les leaderships éducatifs à qui la pandémie a imposé le levier de gérer des équipes virtuelles en interagissant via les outils numériques, seront-ils capables de lever les défis d'accompagnement des équipes et créer une société apprenante ? Seront-ils capables de passer de l'opérationnel au prédictif pour développer des compétences dans des situations professionnelles apprenantes ? Seront-ils capables de réfléchir leurs postures en défiant l'emploi du numérique dans leurs pratiques ?

La nouveauté des actions, et la perturbation mondiale vis-à-vis du « projet enseignement à proximité », l'indécision qui en résulte et l'expérience limitée des leaderships en numérique, ont mené à avoir un panel restreint de l'échantillon de cette recherche: 56 francophones et 29 anglophones ont

répondu au questionnaire ainsi que 12 interviewés ont permis aux chercheurs d'approfondir des informations non soulignées dans le questionnaire et tirer des conclusions sur des situations professionnelles apprenantes, et dans des contextes relatifs à la culture des établissements.

Dans cette étude et selon le panel des répondants au questionnaire, 50% des leaderships francophones et 48,3% des anglophones ont une expérience qui varie entre 5 et 10 ans, et 17,1% des anglophones, et 33,9% francophones, sont à 20 ans d'expérience.

Caractériser des situations professionnelles d'accompagnement est obtenue à l'aide d'un questionnaire de 61 entrées lancées au niveau national des établissements scolaires du secteur privé, durant la pandémie du « coronavirus », au mois de septembre-décembre 2020, pour les inviter à réfléchir à de nouveaux modes de pratiques managériales en interagissant vis-à-vis du numérique et 12 entretiens semi-directifs ont été menés pour recueillir les réflexions conduites auprès des managers en activité.

Première partie : Quel management pour quelle pratique ?

Historiquement, et du point de vue de la didactique professionnelle, l'étude de la pratique du leadership éducatif a été établie en vue d'une reconstitution ou d'une réflexion sur le référentiel des compétences, à partir d'une analyse d'une situation professionnelle et la théorie de schème (Vergnaud, 1992). Avec F. Taylor. (1890) ; H. Fayol, (1916) et M. Weber, (1922), le contrôle des tâches était au cœur du management. Ce système était parfaitement établi pour répondre aux enjeux du machinisme, de la standardisation des procédés de travail et de la maximisation des gains de productivité, et qui trouve sa suite dans les recherches de (Rabardel, 1995) en analyse de travail et dans la relation homme-machine. Avec les vagues du « corona virus », ce système va indiquer un appui sur les outils numériques dans les pratiques managériales des leaderships des établissements scolaires. Pour (Weick, 1975), ce dernier sépare la structure formelle de l'administration et l'encadrement, des activités principales, comme l'enseignement. De plus (Pastré, 1992), trouve qu'analyser la pratique du professionnel « managériale » se base sur trois éléments : l'objet, le sujet et la situation professionnelle.

D'un autre point de vue et en feuilletant la littérature nord-américaine (Hallinger et Heck, 1996, 1998) ont révélé des compétences d'accompagnement non soulevées dans les recherches du XXIème siècle. Par contre, en faisant une rétrospective du métier du leadership éducatif, (Le Boterf,

2010), déduit que le manager a été reconnu par la théorie du « grand homme », qui a été suivie par des recherches sur la cognition distribuée et l'analyse des pratiques ou de l'activité en didactique professionnelle. Selon lui, faire réfléchir les compétences managériales, sollicite aussi le développement des compétences transversales telles que le rapport au travail, la culture, la maîtrise du langage, et divers sentiments et émotions comme la confiance en soi et le sentiment d'appartenance.

En outre, la notion d'accompagnement est définie (Beauvais, 2004) comme « une démarche visant à aider une personne à cheminer, à se construire, à atteindre ses buts, et est l'expression d'un véritable changement paradigmatique. D'autres théories s'ajoutent à cette recherche pour parler du concept de l'accompagnement en situation scolaire. (Bélanger, Réto, 2018) ont soulevé l'intelligence émotionnelle du leadership et de l'éthique de care, ou le soin mutuel, étude lancée par (Goleman 2002) en Amérique. Il s'agit de se demander comment avoir les bonnes dispositions pour bien agir. Après avoir introduit les différentes théories et questionné les leaderships éducatifs sur leurs actions et leurs pratiques en mode managérial numérique, et après avoir recueilli les données, nous ferons dans ce qui suit une analyse qui permet de mieux réfléchir sur le développement des compétences du leadership.

Deuxième partie : analyse des données recueillies.

1. Analyse des données quantitatives

Les réponses analytiques de la majorité des répondants qui ressortent ou découlent du dépouillement du questionnaire, mettent l'accent sur la nécessité de réfléchir l'identité professionnelle du « leadership » et de son savoir-faire en pleine action, en accompagnement des équipes virtuelles en numérique

Les leaderships ont répondu à un questionnaire de 61 entrées sélectionnées qui ont permis d'analyser leurs pratiques managériales.

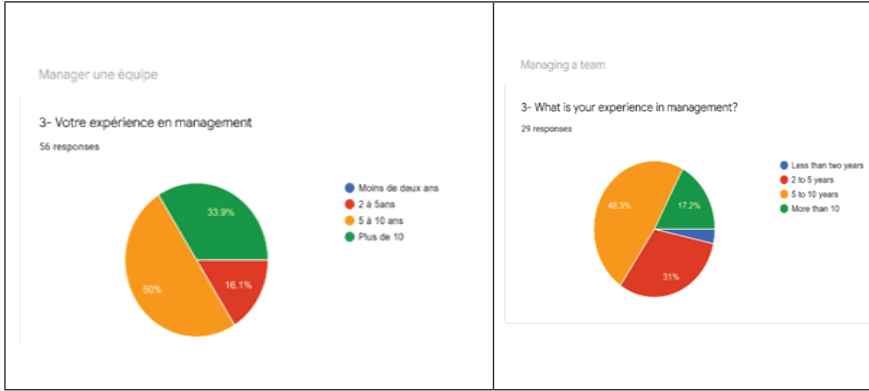


Figure 1 : l'expérience des répondants anglophone et francophone

50% des francophones ont 5 à 10 ans d'expérience en management scolaire mais ils n'ont jamais managé une équipe virtuelle que durant la pandémie du corona virus. Tandis que les leaderships anglophones ont reconnu leurs expériences en management numérique depuis des années « several times, after 2010, more than 10 ». Les leaderships éducatifs francophones se sentent complètement plongés dans l'opérationnel par manque d'expériences et de rigueur face au changement. Le système des écoles anglophones est beaucoup plus ouvert et est géré par des leaderships formés ou mis dans des situations professionnelles équivalentes et qui leur a permis de s'adapter au changement et aux nouvelles situations. Ils ont pu assurer une continuité pédagogique en pleine crise.

2.1 : Les situations professionnelles et l'analyse des pratiques managériales :

2.1.1 En situation de coaching individuel et collectif

Pour former les équipes virtuelles à développer des pratiques en interagissant via les outils numériques (Rabardel, 1995) et les accompagner dans leurs tâches, les leaderships éducatifs ont dû développer un coaching des équipes virtuelles en action, (Vergnaud 1992) dans une attitude apprenante. Ils se sont mis dans des situations professionnelles et ont été obligés de revoir autrement les concepts cognitifs pour améliorer leurs pratiques virtuelles : les leaderships ont fixé des pages dans leur agenda, pour identifier, analyser les besoins « du comment faire pour élaborer des stratégies de travail, fixer des objectifs au fur et à mesure. Autrement dit, interagir en communauté éducative professionnelle exige des capacités de coaching individuel et collectif, un emploi diversifié et innové des outils mis à leur dispo-

sition, et une réadaptation des emplois et des fonctions des sujets soulevés par des situations de travail instables. Ce qui demande un développement personnel de l'utilisation du numérique et exige une réflexion sur le cognitif, les capacités à gérer des équipes virtuelles et à les accompagner dans leurs difficultés.

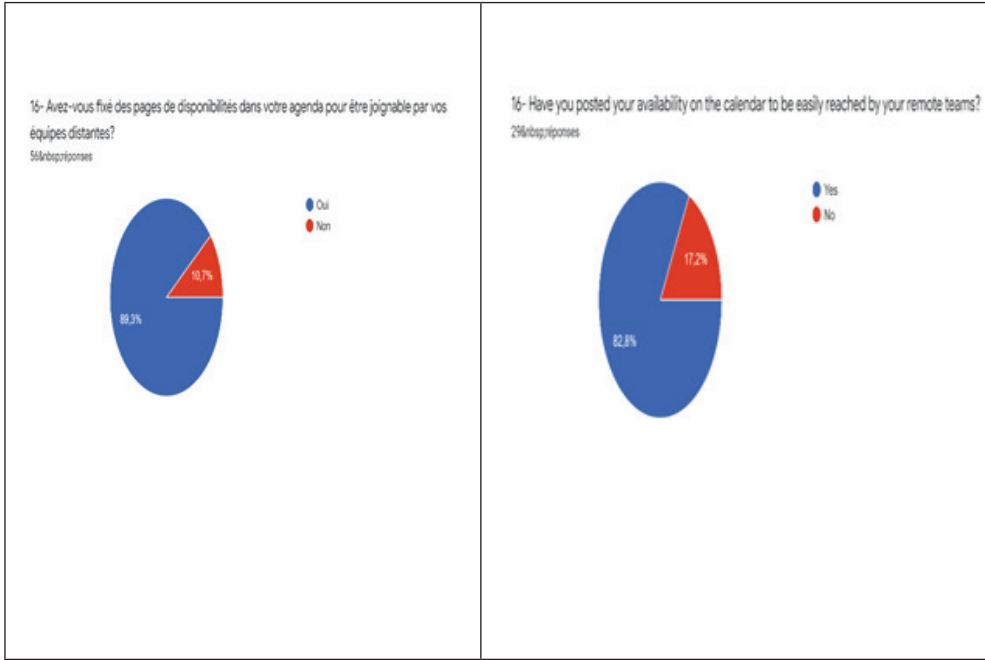


Figure 2 : le nombre des équipes gérées et leur diversité

Dans la gestion du temps et pour guider les équipes et les accompagner dans leurs tâches, les leaderships ont rempli des pages dans leur agenda, avec des objectifs fixés au fur et à mesure des événements, 71,4 des francophones, et des 82,7% des anglophones disent avoir rencontré l'équipe une fois par semaine. Ils ont voté pour des réunions virtuelles dans des situations professionnelles (Mayen, 2012) complexes, critiques par leur nature, qui sont aussi des situations de travail à l'ère numérique. La différence entre anglophone et francophone peut être expliquée par le nombre des répondants

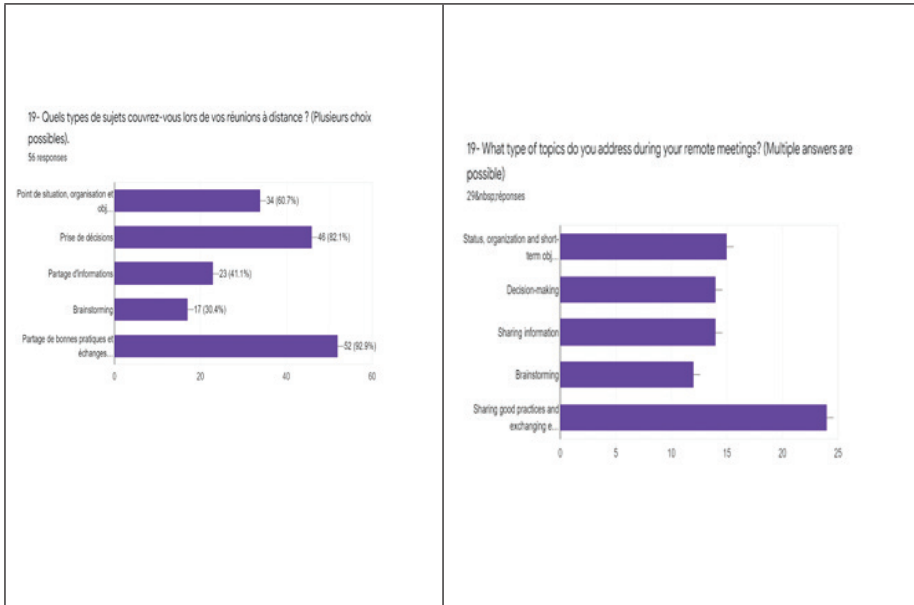


Figure 4 : la différence entre management à proximité et management en présentiel.

Dans les gestions des équipes virtuelles, et pour manager les établissements dans leurs actions journalières et managériales, les leaders ont impliqué les équipes, dans des tâches complexes pour les inciter à réfléchir leurs actions, à réguler pour développer et s'engager dans l'action. Les équipes ont été accompagnées par la prise de décision et par l'échange d'informations.-

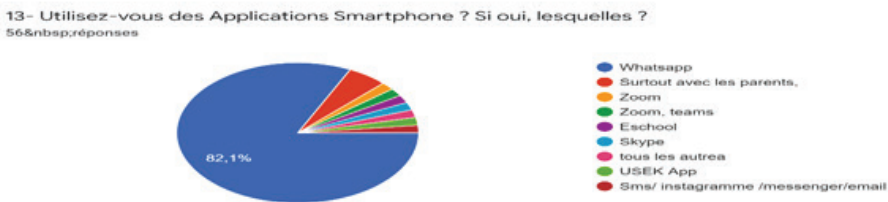


Figure 5 : les outils numériques utilisés par les leaders

Les leaderships éducatifs ont eu recours aux outils numériques pour faciliter des pratiques managériales communicatives interrompues par les confinements, les grèves, les fermetures imposées, en interagissant avec et sur des machines (Rabardel, 1995). Ces outils sont présentés comme l'un des

facteurs clés de succès des pratiques managériales en numérique, et qui exige un accompagnement par pairs, par groupes, et un suivi individualisé par le leadership. Le e-mail, le téléphone, la visioconférence représentent à eux seuls 57% des réponses mobilisées. En ajoutant Skype, on atteint presque les 70%. Skype, application interactive et instantanée qui combine l'écrit, l'image et le son, est d'ailleurs le seul outil web récent à passer la barre des 10%. La qualité des outils disponibles n'est donc pas en question et le manque de formation non plus, selon l'outil choisi par les différentes équipes. En outre, 53% des leaderships éducatifs ne pensent pas qu'il y ait trop de moyens de communication proposés, ce qui fait un prolongement de la théorie de (Rabardel, 1995), l'intervention de la machine qui change la pratique de l'homme.

41- Sur la base de votre expérience, comment compareriez-vous la difficulté à motiver une équipe virtuelle par rapport à une équipe classique
56 réponses



Figure 6 : coacher une équipe virtuelle

50% des répondants ont trouvé des difficultés en coachant des équipes virtuelles, 41,1% ont trouvé une ressemblance entre les deux types de coaching, par contre 8,9% n'ont pas trouvé de différences. Accompagner pour motiver et engager dans le travail exige une intelligence émotionnelle des leaderships.

Pour coacher en pleine action individuellement et collectivement, les leaderships éducatifs ont accompagné les équipes dans leurs actions en numérique, en analysant leurs pratiques managériales administrative, journalière et quotidienne : questionner le comment faire pour planifier, former, organiser des actions, accompagner les équipes dans le quotidien dans des situation professionnelles routinières ou critiques. Ils ont dû coacher la gestion du temps, et l'espace virtuel, l'environnement vu que l'accès aux établissements était conditionné par la situation du pays, et la sécurité routière. Par contre, coacher les tâches administratives journalières : « communiquer des circulaires, des programmes en ligne, des emplois du temps des enseignants et des décisions concernant les évaluations et des prises de

décisions, des communiqués pour les parents, via l'application numérique », le leadership accompagne le personnel de l'école dans sa pratique en se basant sur l'apriori.

2 1.2 En situation de supervision des équipes virtuelles

Les répondants aux questionnaires ont signalé avoir eu à pratiquer la supervision des équipes et des sous-équipes diversifiées en diplômes, en culture, en fonctions et en tâches.

7- Les membres de votre équipe détiennent:

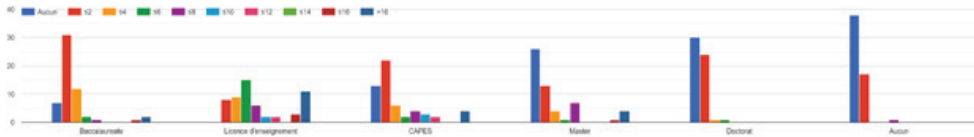


Figure 1 : les types des équipes qu'ils couvrent en présentiel

Ils ont dû former les équipes à des stratégies de supervision par pairs et par équipes, en les accompagnant via les outils numériques, en répondant aux exigences de la situation professionnelle et essayer de la gérer en numérique. Ils ont conceptualisé dans l'action (Verghnaud, 1992), un savoir et savoir-faire du comment superviser des équipes virtuelles qui, à leurs tours, seront capables de soutenir leurs sous-équipes en action malgré les contraintes sociales « les contraintes de travail de chez soi », les problèmes de connexion, « internet, connexion », et en conceptualisation des stratégies de gestion de temps, de l'espace et du cognitif, accompagnées par des stratégies de motivation, et d'engagement des équipes.

27- Vous arrive-t-il de contacter les membres de votre équipe en dehors de leurs heures de travail dans le but d'obtenir une réponse immédiate?

56 réponses

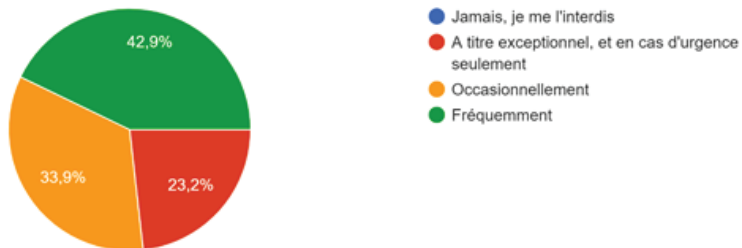


Figure 2 : évaluer les niveaux des difficultés rencontrées

48,2% des francophones et 58,6% des anglophones disent avoir fixé des règles en matière de prise de contact de leurs équipes en dehors des heures du travail et d'autre part des francophones et des anglophones s'interdisent le contact en dehors des heures du travail. Ils ont aussi supervisé leurs équipes virtuelles en retravaillant un team building, et en développant l'éthique professionnelle entre les équipes virtuelles, pour les faire guider à retrouver l'intérêt commun du groupe et la culture des équipes. Ce qui permet de constater une gestion de la politique du travail entre groupe et individu et un accompagnement des tâches.

2.1.3 En situation de mentorat des équipes virtuelles.

Analyser les situations professionnelles novices a soulevé une pratique managériale en mentorat des équipes virtuelles et surtout dans le travail de la communauté administrative.

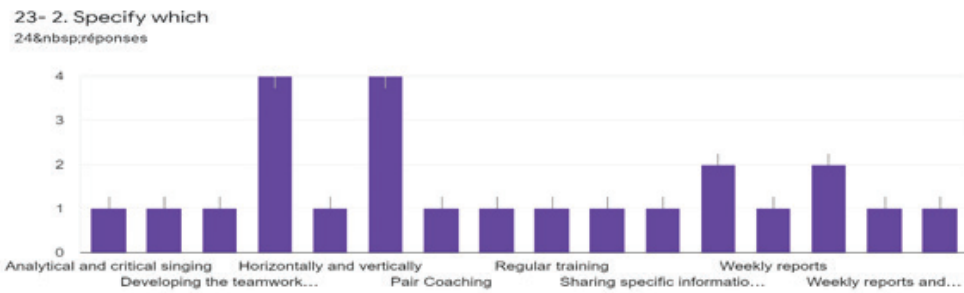


Figure 1. Réalisation des approches spécifiques pour former aux valeurs

80,4% des francophones, 69% des anglophones ont repensé une approche spécifique pour assurer le respect des valeurs en numérique et à proximité et superviser des conduites adoptées par le personnel ou les enseignants réticents à la culture des équipes administratives et éducatives, en conduisant aussi les apprentissages sur les plateformes et les différentes applications en gestion du temps et de l'espace, pour résoudre des problèmes.

Ils ont tenté d'accompagner les situations novices pour guider un apprentissage en action et tester l'efficacité du travail en pratique numérique. Ceci met les leaderships éducatifs en situation d'innovation managériale : guider, accompagner pour ajuster ses erreurs et les erreurs des autres en les motivant et en les accompagnant dans leurs actions. Pour faciliter leurs

pratiques et éviter leur dépersonnalisation, ils ont dû élaborer des stratégies d'accompagnement : des délégations du pouvoir, des réunions d'accompagnement psychologique, une supervision par pairs, un suivi régulier.

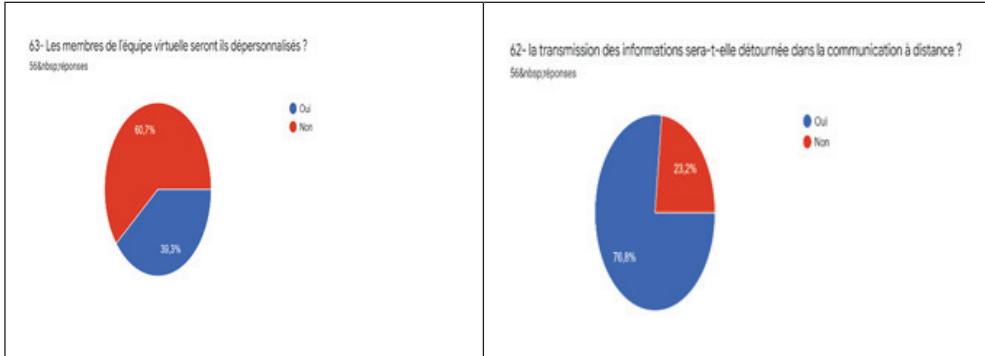


Figure 2 : engagement et dépersonnalisation des managers

94,6% des répondants francophones reconnaissent avoir des relations de travail respectueuses et conserver l'éthique professionnelle. 60,7% s'assurent de l'engagement des équipes virtuelles et veillent sur leur implication rationnelle et affective.

55- Sur quoi se base la confiance que vous avez dans les membres de votre équipe ?
56 réponses



Figure 3 : la confiance entre équipe

48,2 des personnes interrogées se sont basées sur les compétences et 23,2 % sur l'expertise a priori du corona virus, pour faire évoluer une confiance individuelle et professionnelle entre les équipes, ils se sont basés sur des éthiques fondées auparavant pour développer des normes, des concepts du quotidien en numérique entre les équipes. Ils ont monté des stratégies de supervision par pairs pour réguler des comportements (ZDP de Vygotsky).



Figure 4 : le bureau de Ressources Humaines

Pour faire engager leurs équipes dans leurs actions en numérique, les leaderships ont jugé avoir besoin du département ressources humaines pour élaborer des outils numériques : 37,6 % sur les outils des communications, des tests : 64,3 % sur l'amélioration de l'efficacité des équipes, des référentiels de compétences.

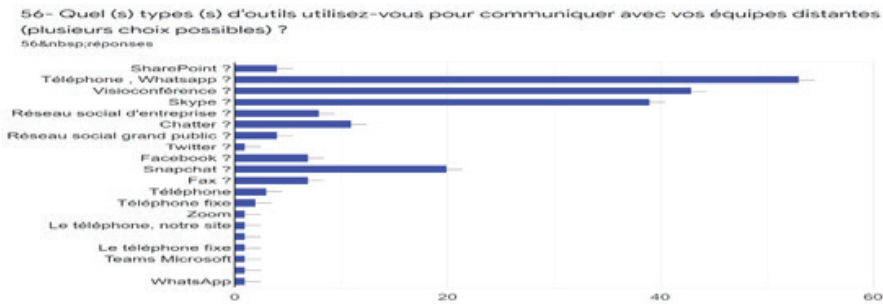


Figure 5 : emploi des outils numériques

Les leaderships éducatifs ont utilisé des outils expérimentés à l'ère numérique comme étant le moyen fondamental de la pratique managériale virtuelle : la visioconférence et le WhatsApp, Skype, YouTube, zoom, teams pour améliorer leurs pratiques en gestion des établissements scolaires et accompagner les équipes virtuelles dans leurs activités quotidiennes:-

Ces outils ont fait une vague de changement en pratique managériale de ces sujets, en créant des variabilités dans les situations professionnelles : la gestion des équipes, la gestion des activités administratives, la gestion des classes, la gestion de l'apprentissage, la gestion des techniques, des stratégies d'apprentissages » (Cristol,2016). Ce qui peut référer aux mécanismes de coordination mis en lumière par Fayol (1916) puis Mintzberg (1973), suivis par une vague des recherches sur la technologie en établissement scolaire, en réfléchissant l'entrée par l'activité (Cristol, 2016) et son impact en leadership de l'éducation.

En suivant l'analyse quantitative, il est possible de requérir trois situations professionnelles donc trois postures d'accompagnement liées et reliées l'une à l'autre : le coaching, la supervision et le mentorat. Le panel de l'échantillon des répondants appartient à des établissements éducatifs du secteur privé de tous les niveaux scolaires au niveau national : 56 leaders francophones ,29 anglophones et 12 leaders (6 anglophones et 6 francophones) ont accepté de répondre à des interviews, disent avoir entrepris des démarches d'informatisation dans leurs établissements et ont été pris « à chaud » dans des situations apprenantes. Ce cadrage exclut de la réflexion scientifique le référentiel des compétences, dans le but de réinterroger les leaderships après la crise, sur les compétences, les tâches, leur potentiel pour accompagner, un projet professionnel, c'est à dire questionner les compétences pour former (Pastré, 1992).

Troisième partie : discussion

Gérer des équipes virtuelles d'un établissement scolaire advint trois différentes situations professionnelles qui soulèvent trois postures managériales en accompagnement des équipes virtuelles à l'ère numérique en éducation : un sujet coach, un superviseur et un mentor pour mener le projet à ses termes.

1. En coaching des équipes virtuelles en numérique. Durant la crise sanitaire mondiale du « coronavirus » notamment les crises économique, politique et sociale au Liban, les leaderships, et pour accompagner les équipes et les sous-équipes dans des situations professionnelles, ont soulevé plusieurs compétences en coaching des équipes virtuelles : « on a remis en cause nos gestions » : en guidant le travail, en reconstituant les équipes virtuelles, en les motivant, en les accompagnant dans leur tâche primordiale. Ils ont régulé des pratiques managériales en gestion des crises : « une gestion d'un agenda électronique, gestion du temps à distance, gérer une déstabilisation des situations professionnelles, et une indécision dominée dans les établissements et dans la gestion de l'éducation ».

Par ailleurs, les leaderships éducatifs se plongeaient dans le comment faire et l'opérationnel pour développer des pratiques professionnelles apprenantes, en coachant la gestion du temps : confinements, fermetures imposées par les situations de crises.

En plus, les leaderships éducatifs, pour reconstruire les équipes virtuelles et les suivre à proximité ont dû coacher en suivant les procédures de reconstruction des « Team Building », 1) tout d'abord, en recueillant leurs

réflexions 2) puis en les analysant, et 3) finalement en les ajustant tout en s'appuyant sur l'aide des techniciens pour que ces mêmes équipes de différentes disciplines, collaborent et travaillent en sous-équipes. Ils ont reconnu avoir coaché les équipes en repensant leur technique de travail, leur technique de soutien, de suivi durant leur constitution. Vygotsky rappelle l'importance de la variété des situations professionnelles pour développer un savoir pratique cognitif.

L'un d'eux réplique : « le problème fondamental est l'inadéquation entre le travail administratif académique et pédagogique ; gérer le temps de travail, la collaboration entre membre, les contraintes de la distance et la continuité du travail ». Un autre « sujet » ajoute : « il y a toujours un écart entre le travail académique et administratif, ils ne sont jamais analogues, il y a aussi l'inaptitude du corps administratif à accompagner les équipes éducatives ». Un autre signale : « Ils sont quatre personnels, d'un âge moyen de 50 ans, qui refusent le télétravail, se plaignent des contraintes sanitaires et sociales et préfèrent la bureaucratie.

Dans ce contexte et pour (Mayen, 2020) apprendre avec le vivant en conceptualisant en action, montre que le travail n'est pas seulement exécution de l'action, mais « demande de penser l'être vivant », en visant la constitution des compétences destinées à la mise en œuvre de connaissances de l'être pour « diagnostiquer, raisonner, décider, anticiper » des actions de coaching des équipes en numérique. Ajoutons que la situation n'est plus en question, mais ce sont les actions et leurs analyses, qui prennent de l'importance pour développer des compétences. Certains leaderships pour faciliter leur coaching, ont dû faire appel à des expertises. Les interviewés anglophones s'accordent à dire qu'ils ont eu de l'expérience a priori : « nous avons déjà entamé l'action de l'enseignement à proximité avant Covid-19, on a suivi des manifestations à l'Université Américaine de Beyrouth, le centre culturel anglais, et dans des établissements solaires développés en digital. » ; « on a formé nos équipes antérieurement à gérer le numérique et à accompagner les élèves et la communauté en numérique, par contre, c'est l'indécision mondiale et locale qui nous a monopolisés, accompagnée par une crise économique et politique locale». Gérer l'externe qui impose sur l'interne des procédures mobiles et instables exige des compétences de communication, un coaching intellectuel, pour engager des équipes diversifiées et les responsabiliser, les engager dans la prise de décision et la résolution des problèmes.

Coacher les équipes et sous équipes exigent aussi un développement de l'intelligence émotionnelle : « le comment faire pour remettre les équipes sur le bon chemin, de prendre leur pouls, de les engager dans des actions éducatives malgré les contraintes et les crises du pays ». En plus, pour coacher la résistance et les contraintes externes à la communauté éducative, les difficultés rencontrées en gestion des situations financières, les leaderships ont dû : « déléguer des tâches à des responsables qui ne touchent pas leur salaire régulièrement d'où l'instabilité des situations, ». Ils ont coaché une intelligence émotionnelle dans le travail (Clot, 1995). En dépit de toutes ces difficultés, les leaderships transmettent un jugement positif et un sentiment de bienveillance sur les équipes (Béllanger et Retro, 2018) « ils continuent à travailler grâce à leur sentiment d'appartenance et d'adhésion à l'institution où ils travaillent. » Enfin, analyser la pratique managériale des leaderships éducatifs en coaching des équipes virtuelles soulève une conceptualisation des schèmes cognitifs de coaching et un développement des compétences en coaching des équipes dans l'action (Vergnaud, 1994), et dans un environnement diversifié et productif « pour gérer l'ingérable », qui développe un instrument psychologique et une zone proximale de développement. (Vy-gotsky (1934).

Les leaderships, dans l'accompagnement des équipes virtuelles, se sont basés sur un modèle cognitif constitué a priori projeté dans des situations apprenantes. Cette réflexion de ces pratiques développées en présentiel, engendre des difficultés et des obstacles qui ont entravé le développement de leurs pratiques managériales en numérique. Ils se sont trouvés devant une impasse qui les a empêchés de gérer à proximité ou à distance.

2. En supervision des équipes virtuelles

Pour réfléchir les situations professionnelles et les postures du leadership éducatif à l'ère numérique, les leaders ont répondu avoir pratiqué différents types de supervisions des équipes : Supervision pédagogique, supervision par pairs, et par groupes sur digital.

Ils ont soulevé des situations professionnelles apprenantes : les leaderships ont accompagné les équipes, en supervision par pairs pour réguler des actions et s'entraider à surmonter les difficultés du travail numérique. Ils ont supervisé le travail d'un groupe d'enseignants, de coordonnateurs, de responsables de cycles, en remaniant le contenu des matières « on supervise des réunions d'informations, des situations à réfléchir ou à modifier pour améliorer, ... » « on pense le cognitif, le savoir à enseigner, pour aménager

des situations d'apprentissage et superviser les programmes d'enseignement, penser les conditions, et aider en formant ou améliorer les conditions ». Ils pensent l'accompagnement en supervision par groupes en analysant les tâches des équipes « le comment faire pour définir les tâches et suivre la pratique en action à l'ère numérique, avec des équipes non-formées, non motivées, et surchargées ». Développer des situations professionnelles apprenantes, en supervisant les coordonnateurs, le personnel administratif et de vie scolaire dans leurs réflexions sur « le comment faire pour accompagner l'enseignement à plein temps en numérique », « le comment faire pour accompagner à diagnostiquer les difficultés et accompagner dans les résolutions, les modifications à faire, les programmes numériques fiables et faciles à adopter sur artefacts, les pratiques, le temps et l'espace.

Les leaderships ont soulevé des difficultés rencontrées en supervision des équipes virtuelles : « Le leadership prend du recul sur la situation de travail, ne sollicite pas des actions immenses et irréalisables à distance, essaie de réfléchir le comment faire à priori pour limiter l'écart entre le présentiel et le numérique ». Ils ont dû superviser des actions de rapprochement entre équipes pour souligner une amélioration en action efficace et fiable et surtout accompagner la création d'un environnement sain entre les équipes. Ils ont aussi élaboré une action de suivi pour pouvoir coopérer et superviser le travail administratif et pédagogique et pour rapprocher entre les activités des deux corps fondamentaux dans la pratique managériale des établissements scolaires.

Les leaderships ont exercé la supervision par pairs : « en planifiant l'emploi de temps des établissements en hybride et durant les confinements, les fermetures, nous avons regroupé les équipes en groupes binaires, suivant les critères suivants : coopération, entente, entraide, supervision ». Un autre leader ajoute : « pour former aux TIC nous avons repensé les formations initiales des équipes, nous avons réorganisé le travail à jour par intervalle pour monter une supervision entre membres des équipes ». Superviser la réduction des mobilités du corps administratif limite l'isolement professionnel, et représente un autre apport du leader superviseur.

Enfin, cette action de supervision permet une diminution de stress, de l'anxiété, et du sentiment de frustration du corps administratif face au télétravail et autre forme de travail individuel.

3. En mentorat des équipes virtuelles.

Les leaderships éducatifs en accompagnement des équipes virtuelles ont

fait des actions prédictives en traversant la forme opérationnelle (Vergnaud, 1985, 2006), en accompagnant leurs équipes dans leurs difficultés tout en adoptant une attitude positive et accompagnatrice, en sacrifiant leur temps à les écouter. Avec cette approche, les leaderships ont développé une relation de confiance basée sur leurs expériences a priori.

Au début des crises au Liban, les leaderships éducatifs anglophones ont élaboré des dispositifs de formation prévoyant une gestion de crise, la gestion de stress et l'inquiétude des équipes : « on a accompagné les équipes dans leur questionnement et inquiétude du présent et du comment faire pour acquérir des compétences en travail virtuel « télétravail, vidéoconférences », et répondre à un besoin de soutien », « avant la pandémie, on a organisé des manifestations avec des universités et des établissements avancés en pratiques virtuelles ». Les leaderships éducatifs ont eu aussi recours à des outils pédagogiques en management des projets d'établissement scolaire, et des informations : « diagramme de Gantt, Pert, Pestel et des plateformes comme Banner, Test portal, Pronote, E-School », et autres ». Pour (Rogalski, 2004) disposer des actions d'accompagnement et de solidification en action permet une diminution de stress, de l'anxiété, et du sentiment de frustration du professionnel et une conceptualisation des pratiques managériales en action. Le sujet leadership innove alors des pensées pour améliorer ses pratiques en action et influence une conceptualisation des équipes virtuelles.

Dans leur posture de mentor, les leaderships ont créé des situations professionnelles apprenantes, l'un d'eux réplique : « le leadership s'exige et exige des équipes pour se mettre dans des nouvelles situations, et d'interagir dans des situations de télétravail avec les contraintes des règles officielles : illégalité de l'enseignement à proximité, exigence des règles sanitaires, de la bureaucratie, du social, des contraintes de la cyber information. » Ils pratiquent en reconnaissant le besoin de soutien psychopédagogique, social et technologique et en prévoyant un besoin des outils, des stratégies, et des formations en action.

Un des leaders a défini ses compétences en mentorat en action, en se questionnant : « le comment assurer un suivi qui lui permet d'avoir plus de recul, de développer « à froid » sa réflexion, pour mieux structurer sa communication et être davantage dans l'écoute ». Cette réflexion sur sa pratique managériale en accompagnement des équipes requiert une expérience en action qui se fonde sur une expérience a priori et une constitution d'un modèle des pratiques. Pour les réguler cognitivement en action virtuelle, dont il va user pour développer sa pratique en mentorat et élaborer un

modèle en pratiques virtuelles à repenser dans l'avenir. Ce qui amène à faire référence aux travaux de (Mayen, 2006) en taille de vigne, aux travaux de Pastré (1992) en plasturgie, faisant rupture avec des modes de formation plus classiques orientés par des savoirs disciplinaires dont il s'agirait d'organiser la transmission, et la transposition des idées du comment faire (Pastré, 2011). Ces approches sont orientées par l'ambition de former pour et par l'activité.

Travailler la psychopédagogie d'accompagnement des équipes virtuelles en action, la conscience de soi reconnue par (Goleman, 2002), comme une compétence interpersonnelle s'avère indispensable. Il s'agit de sa capacité à entretenir des relations et de s'adapter aux changements y compris l'intervention des informaticiens et les techniciens et désamorcer les conflits entre les membres des équipes virtuelles, et des sous équipes.

Face au dilemme du numérique et ses contraintes et le besoin en accompagnement des équipes reconstituées, le leader est appelé à faire preuve d'empathie et de focaliser sa compétence émotionnelle, à comprendre le tempérament de l'individu nouvellement intégré dans les équipes, penser le comment a priori résoudre le problème d'intégration, tout en développant ses propres compétences en mentorat. Dans la relation interpersonnelle, le leader perçoit ses propres valeurs et son importance au travail (Goleman 2002). Grâce à cette compétence émotionnelle, les leaders vont évaluer leurs compétences au niveau émotionnel et relationnel : « Je suis des équipes détestant le numérique », « on forme aux techniques et aux valeurs, on perd le contrôle, on ne gère plus nos émotions, on se sent incompetent, devant des personnes incompetentes ».

Ces affirmations demandent du leadership, une interaction en situation professionnelle, une confirmation de soi, de ses schèmes, de sa capacité à se tenir professionnellement dans des situations critiques, d'évaluer les points faibles et points forts dans sa pratique et de les réguler en action. S'autoévaluer et évaluer les compétences en action expriment, également, la façon dont les autres tels que les enseignants et le personnel perçoivent la pratique managériale et les émotions négatives qui en ressortent pour les éviter.

Les difficultés de la recherche

1. Il s'est avéré difficile d'amener les leaders en temps de crises et en pleine action à réfléchir leurs pratiques en numérique, d'où le nombre restreint de l'échantillon.

2. L'indécision mondiale et l'invisibilité des solutions et des visions ont placé les leaders dans des situations critiques novices et mobiles.
3. Les leaders ont jalonné entre différentes postures managériales : mentor, coach et superviseur en numérique, ce qui a surchargé leur esprit, leurs agendas et les a remis en opérationnel.
4. Le multiple confinement a restreint la mobilité des chercheurs et des leaders.

Les propositions de la recherche

1. Réfléchir un référentiel du leadership accompagnateur à l'ère numérique.
2. Former les leaderships éducatifs à développer un apprentissage managérial de l'hybride.
3. L'hybridation des situations professionnelles apprenantes en institution universitaire.
4. Créer des situations professionnelles réflexives pour repenser le comment sortir de l'opérationnel en hybride.
5. Evaluer les apprentissages en numérique.

Conclusion

Dans cette recherche, le leadership éducatif scolaire réfléchit trois postures d'accompagnement à l'ère numérique des équipes virtuelles et sociales dans des situations apprenantes qui aident à gérer l'établissement comme l'a défini (Carré, 2020). Il analyse des situations professionnelles d'accompagnement des équipes virtuelles en numérique pour développer et réguler des pratiques managériales et réorganiser son travail, valoriser les pratiques des équipes et assumer les erreurs. En plus, c'est une question de restitution des efforts en situations professionnelles pour innover la vie des équipes et leurs pratiques et contrôler celles des autres par l'accompagnement (Bauvais, 2004), pour un changement paradigmatique. Les leaderships éducatifs ont réfléchi donc des compétences d'accompagnement et ont développé des postures dans des situations professionnelles pour gérer des conflits au sein des équipes virtuelles et influencer une attitude apprenante chez l'autre (Carré, 2020).

En outre, analyser la pratique managériale des leaderships éducatifs avec une expérience qui se fonde sur l'interaction entre vivant (Mayen, 2020),

implique des acteurs multiples qui ont leurs intérêts et leurs stratégies propres en gestion des équipes, en les invitant à une attitude réflexive sur leurs postures et leurs pratiques (Le Boterf, 2010) et en élaborant des situations professionnelles apprenantes de développement de pratiques managériales : « gérer l'ingérable », gérer l'émotionnel pour motiver, éviter un isolement, et des erreurs, les leaderships ont régulé des compétences de toutes les postures en mentorat pour prédire des situations en bienveillance émotionnelle (Bellanger et Retro, 2018), mettant les équipes en situations réflexives . Les moyens-fins se heurtent à la complexité des pratiques professionnelles car la question de la professionnalité des leaderships ne peut être séparée de la question du sens que les professionnels accordent à leurs pratiques comme à leurs interactions professionnelles (Pastré, Vergnaud et Mayen, 2006,).

Enfin, pour répondre à la problématique et aux questions de l'étude, au début de la pandémie, les leaderships éducatifs ont été pris par l'opérationnel, submergés par le désordre mondial, pour développer des actions de conceptualisation en action, des postures en coaching, en supervision et en mentorat et pour accompagner les équipes dans leurs tâches. Les leaderships en développant leurs pratiques en action ont sollicité une action de reprise de soi, ils ont guidé les membres à être acteurs de la dynamique des équipes « Team Building » en les accompagnant dans leurs émotions, en donnant du sens aux actions professionnelles élaborées en individuel ou en collectif. Cette modalité de travail et ses exigences s'inscrivent dans une analyse de pratiques pédagogiques, administratives et dans la politique éducative des établissements scolaires.

Enfin, la consolidation d'une culture commune des équipes virtuelles, représente une étape sérieuse pour les leaderships pour garder leur continuité, leur réputation et leur profil, dans un secteur fortement soumis à la concurrence, durant une crise économique et sanitaire qui leur est imposée. Cette culture fait face à toutes sortes de difficultés : la fermeture, le désistement des membres de la communauté éducative, leur démission et leur licenciement. -

Bibliographie

1. Bellanger L., et Retro G., (2018). Management des établissements scolaires : l'appui sur l'intelligence émotionnelle et la bienveillance. Question Vives. Recherches en éducation. N29.
2. Besser. H., (2013), Manager à distance, ESF.

3. Carré Ph., (2020). Pourquoi et comment les adultes apprennent. De la formation à l'apprenance. Dunod.
4. Clot, Y., (1995). La fonction psychologique au travail. PUF. Le travail humain.
5. Cristol D., (2020). Les communautés d'apprentissage. Apprendre ensemble à l'ère numérique. ESF. Collection formation.
6. Lipnack et Stamps, (1997). Virtual Teams: Reaching Across Space, Time, and Organizations with Technology. illustrée.262p.
7. Le Boterf, G. (2013). Construire les compétences individuelles et collectives. Le modèle : agir avec compétence en situation, les réponses à plus de 100 questions (1^{re} éd. 2000). Paris : Eyrolles
8. Mayen, P. (2012). Les situations professionnelles : un point de vue de didactique professionnelle, Phronesis, vol. 1, n° 1, p. 59-67.
9. Mayen, P., & Lainé, A. (Eds.). (2014). Apprendre à travailler avec le vivant ? Développement durable et didactique professionnelle. Dijon : Éditions Raison et Passions. 250 p.
10. Goleman, D., Boyatzis., R., McKee, A., Borgeaud E., & McKee, A. (2002). L'intelligence émotionnelle au travail. Village mondial.
11. Padis, Marc, Olivier (2010). « La polémique du care », un débat qui mérite que des caricatures. Esprit, juillet 2020. Pp :119-129.
12. Pastré, Vergnaud, Mayen. (2006). La didactique professionnelle. Note de synthèse. Revue française de pédagogie. N154. Pp145-198.
13. Pastré (1999). La conceptualisation dans l'action. Bilan et nouvelle perspective. Education permanente. N139. Pp13-37.
14. Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains.PUF. Paris.
15. Rabardel, P., et Pastré, P. (2005). Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement. Toulouse : Octarès. 260 pages
16. Rogalski J. Rabardel P., (1995) Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains 1995. In: Sciences et techniques éducatives, volume 2 n°2, 1995. pp. 237-239.
17. Rogalsky (2004). La didactique professionnelle : une alternative aux approches de « cognition située » et « cognitiviste » en psychologie des acquisitions
18. Schön, D.A., Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché

- dans l'agir professionnel, Montreal : Les Editions Logiques, 1994, (publié en anglais en 1983).
19. Vergnaud, G. (1985). Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation. *Psychologie Française*, 30 3/4, 245–252