

LES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE FACE À LA CRISE DE LA COVID-19 : DÉVELOPPEMENT DE L'ACTIVITÉ ET MANIFESTATIONS DU POUVOIR

RÉSUMÉ

Cet article présente une étude comparative et qualitative du développement de l'activité des chefs d'établissements de l'enseignement secondaire au début de la pandémie de la Covid-19 entre mars 2020 et mai 2021. A partir de l'analyse de quatre situations, l'analyse de l'activité des personnels de direction replace le pilotage de l'établissement dans une dimension collective et met en perspective les relations de pouvoir qui la dynamisent. Elle aboutit à déterminer une chronologie de la perception de la crise et à la redéfinition des objets d'activités par les professionnels. En mobilisant la théorie historico-culturelle de l'activité et le concept des « visages du pouvoir » de Frank Schirmer et de Silke Geithner, l'étude fait émerger quelques processus d'apprentissage expansif à l'œuvre dans une situation de crise de longue durée.

12

MOTS CLÉS

Chef d'établissement, Covid-19, activité, développement, pouvoir

AUTEUR

Thierry ADNOT, **Master MEEF Pratiques et Ingénierie de la Formation - Parcours CIREF**

INTRODUCTION

Face à la pandémie de covid-19, le président de la République Emmanuel Macron annonce à la France entière, le 12 mars 2020 à 20 heures, un confinement généralisé et la fermeture des écoles pour le 17 mars suivant. Les proviseurs et les principaux des établissements scolaires du second degré doivent alors faire face à une situation inédite pour eux, la gestion locale des effets d'une crise mondiale de longue durée.

Jouanne (2016), s'appuyant sur Rogalski (2004), définit cinq caractéristiques fondamentales qui permettent de définir une situation de crise : « une situation dynamique au sein d'un système d'activité », « un événement inattendu », « un dépassement des ressources habituelles », « des risques importants » et « un basculement de la routine vers la non-routine ».

C'est dans ces conditions que les personnels de direction, catégorie de cadres intermédiaires (Buisson-Fenet & Dutercq, 2015) doivent assurer la cohérence du système.

Bergeron et al. (2020), dans un ouvrage prospectif rédigé à chaud, soulignent notamment l'importance de l'action collective dans la dynamique des crises et la prise de décision, ce qui place au premier plan la fonction de leadership du chef d'établissement (CE). Cette fonction est définie par Dutercq, Gather Thurler et Pelletier (2015), comme un processus d'influence réciproque et transactionnel, au cours duquel les membres d'un collectif construisent, interactivement, le sens d'un « agir ensemble ».

Pour desserrer son espace de contraintes, le CE est donc amené à identifier des personnes ressources (Barrère, 2006) : adjoint, Conseiller Principal d'Education, référents par exemple, mais aussi personnels ayant des rôles reconnus explicitement dans l'établissement. On peut dès lors parler véritablement de leadership distribué (Progin, 2014), tout en gardant à l'esprit que les relations entre le dirigeant et les personnes ressources ne sont pas neutres et s'inscrivent dans des relations de pouvoir déséquilibrées (Borraz, 2008). Dans cet espace de contrainte redéfini par la crise de la Covid-19, comment les CE adaptent-ils leur posture professionnelle au quotidien ? Quelles ressources mobilisent-ils pour être efficace ? Comment s'approprient-ils

de nouvelles compétences pour gérer les incertitudes de la crise ?

La manière dont la crise va être gérée, ses acteurs et ressources, peut être analysée à travers un système d'activité, sa structure, ses buts et son système de valeurs. Plusieurs auteurs ont élaboré des théories de l'activité comme la théorie de l'action pour les groupes de Von Cranach ou la théorie de l'activité collective d'Engeström (Rogalski, 2004). Leur point commun est de considérer les acteurs comme une structure dont on analyse les buts, règles, instruments, etc....

CADRE THÉORIQUE

Une situation exceptionnelle, inédite permet à un professionnel d'entretenir et de développer ses compétences. Mayen (1999) propose de la qualifier de situation potentielle de développement. Il la définit comme « l'ensemble des conditions qu'une situation doit remplir pour engager puis étayer le processus de développement des compétences d'un individu ou d'un groupe d'individus (p. 66) ». La situation de type « écologique », qui n'est pas organisée intentionnellement pour produire de l'apprentissage ou du développement correspond évidemment à notre situation de crise.

À la différence de Piaget qui conçoit le développement des individus comme une adaptation à leur environnement, Vygotsky (1978) soutient plutôt qu'ils le transforment et simultanément se transforment eux-mêmes. Il différencie le développement d'une simple adaptation, position qu'il qualifie de conservatrice et de soumission à l'ordre établi. Pour lui, ce qui est fondamental, ce sont les pratiques qui sont à la fois collectives et transformatrices.

Pour cela, il définit l'action individuelle avec une unité organisée en trois éléments : un sujet, un objet et un artefact médiateur. Pour intégrer la dimension collective, Engeström (1987) met en évidence trois principes supplémentaires (Figure n°1) : une activité collective, orientée vers un objet et mobilisant des instruments, une communauté intégrant nécessairement des règles collectives implicites ou explicites, une orientation vers l'objet de l'activité soutenue par une répartition des rôles.

La différence entre l'activité et l'action ne situe pas seulement

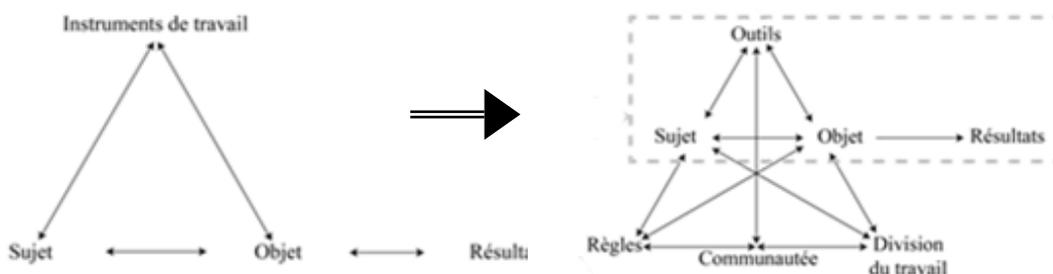


Figure n°1 : Théorie de l'activité d'après Engeström (1987)

dans leur nature collective, mais aussi dans leurs temporalité et spatialité. Les actions, situées et observables, se réalisent plutôt sur le court terme, tandis que l'activité, distribuée, se situe sur un temps long (Lémonie et Grosstephan, sous presse).

Les individus rencontrent des contradictions de manière régulière au sein ou entre les systèmes d'activités. On peut définir celles-ci comme « une tension systémique historiquement accumulée à l'intérieur d'un élément, entre éléments d'un système d'activité ou entre systèmes d'activité » (Lémonie et Grosstephan, sous presse).

Ces contradictions sont à la fois la cause des difficultés du fonctionnement du système mais aussi un outil de potentielle reconfiguration (Sannino et Engeström, 2017). Elles sont historiquement situées, peuvent être mises en évidence par l'examen du développement historique de l'activité et ne peuvent être résolues qu'en les surmontant ou en innovant. C'est ainsi qu'elles produisent de l'apprentissage expansif.

La crise sanitaire a eu un impact sur les objets d'activité du CE, et donc sur les motifs mêmes de l'activité existants avant la crise. En introduisant de nouveaux objets d'activité ou en les transformant, la situation de crise provoque des contradictions au sein ou entre les éléments du système. Pour le reconfigurer, le CE va produire de nouveaux éléments (nouvelles règles, nouveaux outils/instruments, nouveaux individus au sein de la communauté, nouvelle division du travail).

Néanmoins, la question de la transformation qualitative du système d'activité ne peut être abordée sans évoquer la question du pouvoir et de l'autorité dans ce même système. Dans ce cadre, les contradictions impliquent l'existence de multiples points de vue et de stratégies d'actions qui provoque des dysfonctionnements au sein du système d'activité. Ces multiples voix et acteurs doivent donc être mobilisés en utilisant les différents visages du pouvoir.

Le pouvoir est défini par Pettigrew et McNulty (1995) comme la capacité d'un acteur à agir afin de produire les effets prévus, même contre la volonté des autres acteurs. Les individus ne partagent pas les mêmes buts ni les mêmes intérêts. Le pouvoir peut également empêcher l'apprentissage, pour protéger des intérêts, fonctions et positions au sein de l'organisation.

Pour le dirigeant pilote, qui s'appuie sur une activité

principalement relationnelle et langagière, les questions de l'échange et de la distribution au sein du système seront fondamentales. Les différentes dimensions du pouvoir interviennent sur l'inclusion/exclusion dans la communauté mais aussi sur la production de sens pour les membres de cette même communauté, permettant de faire émerger la réalité d'un apprentissage expansif. Celui-ci est à la fois un processus individuel et collectif.

Cette perspective est d'une part dialectique, car elle permet d'associer le point de vue du sujet, le CE et son système d'activité à visée collective, et, d'autre part diachronique, en déterminant l'évolution de ce même système pendant l'évolution de la crise.

La modélisation de Schirmer et Geithner (2018) prend en compte à la fois le pouvoir « épisodique » des acteurs, politique et relationnel qui dépend des actions entre les sujets, et le pouvoir « systémique » des organisations, processus de domination structurelle.

Dans la théorie de l'activité, les formes systémiques du pouvoir (domination, subjectivation) peuvent correspondre aux outils, règles, institutions (communauté) et division du travail. Elles sont peu visibles et doivent être analysées par une étude précise des interactions quotidiennes. Les formes épisodiques du pouvoir (coercition, manipulation), présentes dans le travail quotidien, manifestent les contradictions sous-jacentes mais aussi les potentialités de transformation qualitative. Cette forme de pouvoir est plutôt liée à des aptitudes rhétoriques et de persuasion.

Ces relations de pouvoirs peuvent être également la source des contradictions au sein du système et donc l'objet de l'expansion, qui va se réaliser à la fois par l'émergence d'interprétations divergentes et par l'inclusion sociale des acteurs dont elles émanent.

Blacker et McDonald (2000) ont construit un modèle d'apprentissage organisationnel (Figure n°2) qui permet de déterminer des mouvements au sein d'un quadrant avec deux axes, les relations établies/émergentes et les activités établies/émergentes. Le quadrant permet de considérer le pouvoir épisodique des acteurs, qui dépend des actions entre sujets, et le pouvoir systémique des organisations, qui est un phénomène plus général.

Mais cet apprentissage expansif n'est pas linéaire. Le retour

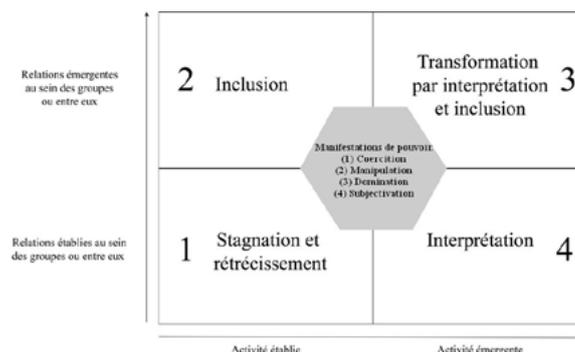


Figure n°2 : Quadrant d'analyse de l'apprentissage expansif à partir des manifestations de pouvoir (Lémonie et Grosstephan, sous presse)

à la stagnation et au rétrécissement n'est pas exclu. C'est notamment le cas lorsque les potentialités de développement qui émergent des contradictions sont empêchées par l'usage du pouvoir épisodique ou les effets du pouvoir systémique sur la prise en compte de la multiplicité des points de vue. L'approche collective proposée par la théorie historico-culturelle de l'activité et la modélisation de Schirmer et Geithner sur les dimensions du pouvoir nous semblent pertinentes pour considérer la manière dont le CE réussit (ou pas) à transformer qualitativement son organisation du travail sous les contraintes d'une crise majeure de longue durée. Pour cela, nous avons réalisé une analyse comparative et qualitative de l'activité de quatre CE.

MÉTHODOLOGIE

La nature de l'activité du CE, constituée de multiples « micro-activités » dont la continuité est faiblement perceptible, ne facilite pas l'observation de son système d'activité.

La démarche que nous avons adoptée est dans un premier temps de demander au CE de collecter des traces matérielles de sa gestion de crise entre février-mars 2020 et mai 2021, d'effectuer une journée d'observation sur ses activités et enfin de réaliser un entretien de remise en situation.

La dimension collective et systémique de notre approche de l'activité du CE nous a conduit à choisir des variables liées à la situation géographique (rural, urbain, département) et à la typologie des établissements (lycée, lycée professionnel, collège). Nous avons donc collecté des données sur quatre professionnels qui exercent dans la même académie.

Pour définir les thèmes a priori, nous nous sommes appuyés sur le modèle réalisé sur le processus de pilotage de l'entreprise BioDiagnostics Company, élaboré par Schirmer et Geithner (2018), ainsi que sur les interventions de Yannick Lémonie et de Vincent Grosstéphan (sous presse) pour

développer l'activité de pilotage en Éducation Prioritaire des académies de Reims et de Créteil.

Quatre thématiques constituent la grille d'analyse des données collectées : l'expansion du système d'activité, l'extension des relations sociales, les contradictions comme levier du changement et les quatre visages du pouvoir qui influencent le processus d'apprentissage expansif du groupe.

RÉSULTATS

Définition et temporalité de la crise

La crise du coronavirus débute comme un événement inattendu qui déstabilise l'organisation de l'établissement scolaire avec des risques importants. Il s'accompagne du dépassement des ressources disponibles, instrumentales ou humaines, pour répondre à la situation.

Mais, comme le souligne Rogalski (2004) chez les sapeurs-pompiers, c'est principalement le basculement de la routine vers la non-routine qui définit la crise chez les CE. Les expériences précédentes des personnels interrogés concernent surtout des crises de courte durée (crises sanitaires, Gilets Jaunes). Lorsque l'environnement est modifié, le sujet, devant une situation de non-routine, réorganise son activité pour retrouver une régularité des caractéristiques de son environnement. La notion de « réinvention » du système d'activité émerge lors des entretiens.

Si nous reprenons la typologie des crises de Gundel (2005) (tableau n°1), la situation a évolué de mars à septembre-octobre 2020 d'une crise-événement à une crise-processus. Face à un événement soudain, la première réaction des CE est de réagir aux conséquences de la crise avec un certain fatalisme. Progressivement, ils se dirigent vers des mesures pro-actives et une approche systémique.

Tableau n°1 : Typologie des crises (Gundel, 2005)

	Facilement	INFLUENCABLES	Difficilement
PREVISIBLES	difficilement	<p>Crises inattendues</p> <p>On ne dispose pas de moyens de prévention.</p> <p>Les équipes d'urgence doivent se préparer à faire face à ce genre d'événements.</p>	<p>Crises fondamentales (ex: le 11 septembre)</p> <p>L'événement est inconnu et il est impossible de le prévoir.</p> <p>Elles ont un potentiel de destruction considérable.</p> <p>Elles se déroulent sur une longue période et ont une grande étendue.</p>
		<p>Crises conventionnelles (ex: Estonia)</p> <p>Les phénomènes sont connus (de même que leur probabilité d'occurrence, les pertes possibles et le coût de la prévention). Ils sont isolés.</p> <p>Des contre-mesures ont été testées. Elles peuvent être prises en compte dans un système de management et dans la réglementation.</p> <p>L'intervention peut être rapide.</p>	<p>Crises sans remèdes (Ex : Tchernobyl)</p> <p>Elles peuvent être anticipées.</p> <p>Mais il est difficile d'y répondre une fois que l'événement est arrivé.</p> <p>Il est difficile de mettre en place des mesures proactives.</p> <p>La prévention de ce type de crise passe par une meilleure connaissance des phénomènes en jeu et par la promotion de la culture de sécurité. Les solutions politiques ainsi que les lois ou règlements constituent également des mesures importantes.</p>
	facilement		

La crise, par l'intermédiaire des directives de l'institution, va fixer les règles que le CE doit respecter mais surtout redéfinir les objets de son activité (Figure n°3).

remplir son rôle à distance et la mise en place de protocoles successifs pour protéger les personnes lorsque les élèves reviendront en classe. L'exigence du confinement va donc être l'élément pivot.

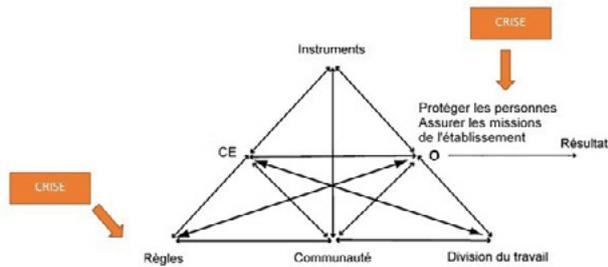


Figure n°3 : L'impact de la crise sur le système d'activité du chef d'établissement

L'État répond aux deux vagues de la pandémie par l'alternance entre un confinement de la population et une circulation plus ou moins limitée (Tableau n°2).

Tableau n°2 : Évolution chronologique des nouvelles règles et des nouveaux objets d'activité du chef d'établissement lors de la pandémie

Chronologie	Crise	Règles	Nouvel objet d'activité
Mars 2020	1 ^{ère} vague	Confinement	Continuité pédagogique.
Juin 2020		Protocole sanitaire	Hybridation des enseignements.
Septembre 2020		Protocole sanitaire	Enseignement présentiel sous contraintes sanitaires
Novembre 2020	2 ^{ème} vague	Protocole sanitaire	Hybridation des enseignements (lycées) sous contraintes sanitaires
Avril 2021		Confinement	Continuité pédagogique.
Mai 2021		Protocole sanitaire	Hybridation des enseignements sous contraintes sanitaires.

Nouveaux objets partagés, nouveaux objets spécifiques

Les contraintes de la crise définissent des objets d'activité partagés pour les quatre CE. En ce qui concerne la période de confinement, nous avons tout d'abord l'organisation de l'enseignement à distance à l'aide des outils numériques, « mode dégradé » qui prend en compte la nécessité de ne pas rompre le lien social avec les élèves. Ensuite, le CE construit un dispositif le plus efficace possible de communication à distance avec ses collaborateurs pour assurer le fonctionnement administratif de l'établissement.

Pour la période du retour des élèves et de l'application des protocoles sanitaires, la priorité est donnée à la protection des personnels et des usagers. Le CE doit s'occuper la gestion des cas contact et Covid dans l'établissement. Même si cette gestion est principalement administrative, elle représente une charge de travail importante. Il faut également mettre en place concrètement les protocoles avec la matérialisation des distanciations sociales, l'achat de gel, etc...Enfin, les CE réorganisent leurs espaces d'enseignements en gardant l'efficacité pédagogique la plus grande possible.

Les CE des établissements ruraux font face à une certaine résistance d'une partie des personnels, des parents et des élèves dans l'application des gestes barrières. Pour les lycées professionnels se pose également la question des stages en milieu professionnel, qui s'effectuent de manière très partielle et dégradée.

Les nouveaux éléments du système d'activité qui émergent

Dans ce cadre, le Ministère de l'Éducation nationale va exiger des établissements à la fois la mise en place d'une « continuité pédagogique » pour que l'école continue de

Prenons l'exemple de l'usage des outils numériques pour assurer la continuité pédagogique.

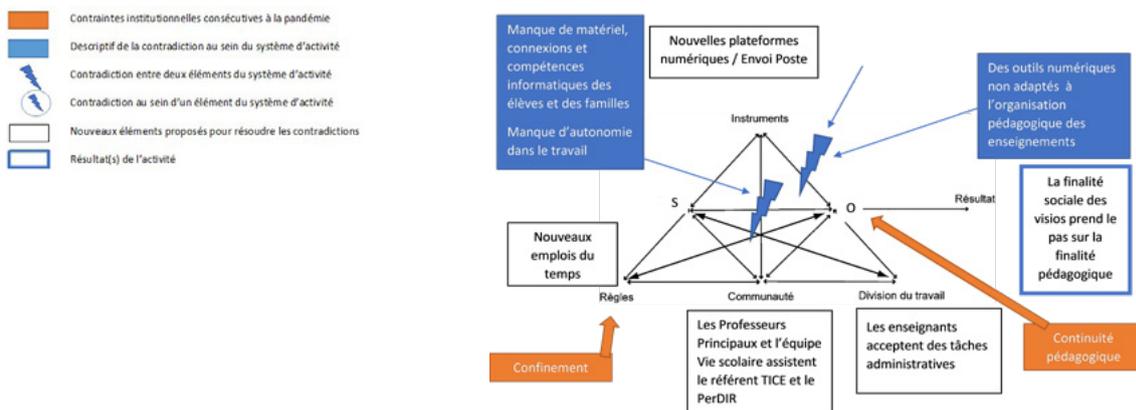


Figure n°4 : Les conséquences de l'usage des outils numériques sur le système d'activité du chef d'établissement

L'intégration de nouveaux instruments se fait principalement par les CE pendant la période de confinement. Elle s'appuie en grande majorité sur le détournement d'artéfacts numériques utilisés dans des pratiques sociales courantes pour un usage correspondant à un objet d'activité professionnel pour contourner les carences des outils institutionnels : serveurs numériques, téléphones portables personnels (Figure n°4).

Les CE utilisent leur liberté d'action pour simplifier les procédures et les rendre compatibles avec les objets d'activité : procédure cas Covid allégée, emploi du temps réduit pour les élèves, fractionnement des réunions en présentiel-distanciel.

Si nous considérons l'émergence des nouveaux éléments du système d'activité des CE (Figure n°5), nous constatons tout d'abord le rôle central des nouveaux instruments utilisés pendant le confinement, particulièrement les outils numériques, qui va induire le développement de nouvelles règles, l'intégration de nouveaux individus dans l'équipe de pilotage ainsi qu'une nouvelle division du travail. Mais dans la durée cet usage montre ses limites et questionne le collectif de travail dans l'établissement.

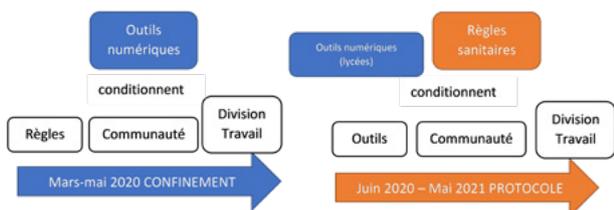


Figure n°5 : Évolution diachronique des éléments du système d'activité du chef d'établissement pendant la crise

Lors de la période de la rentrée des élèves en présentiel et de l'application du protocole sanitaire, le CE assure les missions qui lui sont confiées dans un cadre extrêmement contraignant. Ce sont les règles sanitaires qui constituent sa principale préoccupation. En revanche, une répartition différente du travail se dessine notamment pour compenser le manque de ressources humaines consécutives aux aléas de la pandémie (maladies, quarantaines) et un resserrement des relations au sein du collectif après un an de crise.

Manifestions du pouvoir et développement de l'activité

Le CE s'appuie généralement sur une équipe de direction pour piloter ses personnels, ceux qu'il considère comme ses collaborateurs proches : le principal/proviseur adjoint, l'adjoint gestionnaire, le Conseiller Principal d'Éducation. Lors de cette période de crise, il peut être intéressant d'observer comment cette équipe fonctionne, se transforme en une « cellule de crise » même si elle n'en porte pas le nom.

Même si elle s'élargit, cela ne conduit pas forcément à une implication supplémentaire de ses membres. Nous pouvons aussi faire émerger les formes de pouvoir, (a) coercition, (b) manipulation, (c) domination, (d) subjectivation, exercées par les quatre CE rencontrés pour développer l'activité collective en temps de crise.

Principal Collège Rural

La forme de pouvoir privilégiée pendant la crise par le CE est la manipulation. Son objectif de faire prévaloir ses vues ou les vues que l'institution lui impose par une stratégie indirecte : documents préparatoires fournis à ses collaborateurs, inclusion et exclusion de personnes lors des réunions. Pour reprendre l'exemple de l'enseignement à distance, cette stratégie s'appuie sur ses capacités à convaincre et à expliquer. Néanmoins, la nécessité de prendre à certains moments des mesures conduit le CE à être plus coercitif, ce qui ne favorise pas une expansion de l'activité.

Ce pilotage indirect est le reflet de la subjectivation par les personnels des relations cordiales établies dans l'établissement depuis plusieurs années (Figure n°6). Cela permet à ses collaborateurs d'être décisionnaires et de s'impliquer.

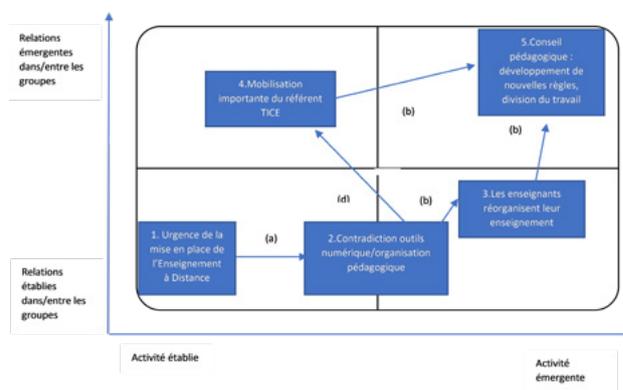


Figure n°6 : Apprentissage expansif sur l'objet enseignement à distance

Proviseur Lycée Professionnel Rural

Pendant la crise, le CE module son influence autour du diptyque coercition-manipulation (Figure n°7). Dans un premier temps, il faut répondre en urgence aux injonctions hiérarchiques. Nous sommes dans un temps où la réalisation de la tâche est prioritaire. Le type d'influence exercé appartient au domaine de la coercition. Dans un second temps, il faut expliquer les mesures pour conserver la cohésion de la communauté éducative tout en cadrant l'expression pour éviter les conflits contreproductifs.

Nous sommes ici dans le registre de la manipulation. Les pouvoirs épisodiques sont étroitement adossés à la domination, où les rôles sont bien établis et les interactions « naturelles ». Le binôme proviseur/adjoint est ici central. La Figure n°7 en donne une illustration à propos du respect du protocole sanitaire par les personnels.

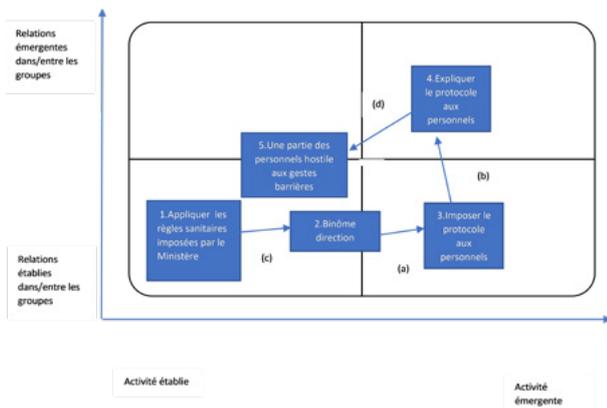


Figure n°7 : Apprentissage expansif sur l'objet application des protocoles sanitaires

Proviseur Lycée Professionnel Urbain

A son arrivée dans l'établissement, avant la crise, la CE avait déjà amorcé une démarche de leadership distribué. La crise renforce cette évolution de la CE. Une cellule de crise est organisée par pôles où l'autonomie des personnels est favorisée, même s'il faut les accompagner en cas de difficultés. L'équipe de pilotage s'élargit pour atteindre une plus grande efficacité (Figure n°8). Pour la CE, le dialogue permet également de faire baisser l'intensité des conflits malgré la charge de travail supplémentaire que cela représente.

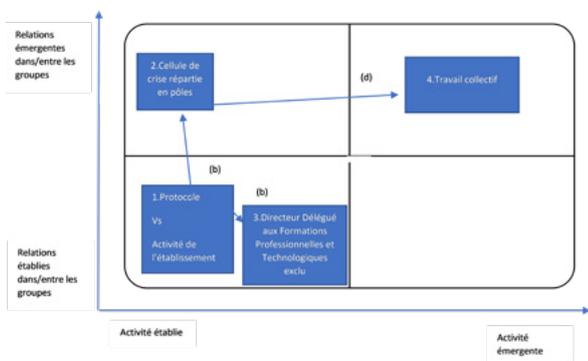


Figure n°8 : Apprentissage expansif sur l'objet application des protocoles sanitaires

Proviseur Lycée Urbain

Le fonctionnement habituel d'un pilotage à double volet avec une équipe restreinte et élargie est abandonné à l'occasion de la crise pour un recentrage sur l'équipe restreinte. La délégation et la responsabilisation des proches collaborateurs du CE est forte, ce qui est probablement la conséquence de la taille de l'établissement. Le CE cherche ainsi à réduire sa charge de travail et à se positionner plutôt comme coordinateur du groupe (Figure n°9). Nous sommes dans le respect des rôles institutionnels. Pour le CE, ce recentrage est essentiel pour bien gérer la crise, mais il s'accompagne d'une grande autonomie qui est laissée aux enseignants. Une cohésion plus forte s'est même dégagée de cette période.

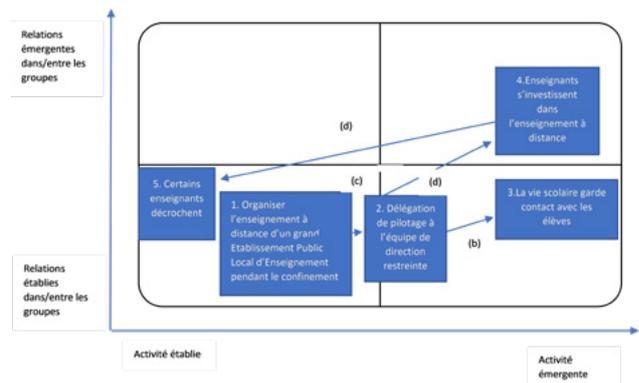


Figure n°9 : Apprentissage expansif sur l'objet enseignement à distance

CONCLUSION

Caractérisée par une forte contrainte institutionnelle, souvent mal ressentie par les CE, la périodisation adoptée (période de confinement – période du protocole sanitaire) marque le passage d'une crise fondamentale à une crise conventionnelle mais aussi le basculement d'un système d'activité basé sur les outils à un système d'activité centré sur les règles. Le renforcement des contraintes va de pair avec l'émergence d'une approche systémique de la crise. Pendant un confinement axé sur l'outil numérique, les difficultés de fonctionnement des plateformes institutionnelles, l'inadaptation aux besoins et exigences de l'enseignement à distance nécessite l'adoption de nouveaux outils ou matériels (ainsi que leur détournement), l'intégration de nouveaux personnels dans leur gestion mais surtout une nouvelle répartition du travail entre les membres de la communauté éducative.

Les questions des modes du pilotage et des manifestations de pouvoir au sein des relations dans l'équipe deviennent cruciales. Dans tous les établissements étudiés, la « sidération » de début de crise resserre l'équipe de direction autour de son noyau traditionnel qui varie en fonction de la taille de l'établissement et qui peut évoluer au fil du temps vers une équipe de crise élargie et une délégation plus conséquente.

La coercition apparaît souvent au début de la crise car éviter les conflits par la manipulation est plus chronophage et semble moins efficace. Pourtant, associer les personnes dans des structures devient rapidement une nécessité pour développer l'activité. Cette approche a globalement la préférence des CE en ce qui concerne par exemple les enseignants, d'autant plus qu'elle correspond à une relation traditionnelle de pouvoir systémique entre professeurs qui revendiquent une autonomie de fonctionnement et personnels de direction qui ménagent cette relation. C'est le cas également des agents, qui sont gérés par la collectivité territoriale de rattachement.

Nous avons donc a priori deux approches qui peuvent se succéder :

- une pratique directive et restreinte autour de l'équipe de direction et administrative où les facteurs de domination hiérarchique sont prégnants
- une pratique élargie à la communauté pédagogique où il faut convaincre et associer. L'apprentissage expansif pour le CE dans une perspective relationnelle se situe au point d'équilibre entre ces deux pratiques.

Il serait particulièrement fructueux d'étudier un établissement scolaire dans son ensemble sans se limiter à l'étude du seul CE pour saisir l'intégralité des dynamiques d'activité et de pouvoir. Cette démarche permettrait de mieux saisir les contradictions entre les systèmes d'activité des acteurs et la polyphonie de leurs expressions.

Une autre approche constructive pourrait consister en l'étude de plusieurs systèmes d'activité hiérarchiques possédant le même objet. Nous avons vu que le poids de l'institution était fondamental dans la gestion de la pandémie par les CE. Mettre en évidence l'activité conjointe sur l'objet des CE des corps d'inspection et des autorités académiques ferait certainement apparaître d'autres dynamiques de pouvoir.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement : les managers de la République*. PUF.
- Bergeron, H. ; Boraz, O. ; Castel, P. & Dedieu, F. (2020). *Covid-19 : une crise organisationnelle*. SciencesPo Les Presses.
- Blacker, F. & McDonald, S. (2000). Power, Mastery And Organizational Learning. *Journal of Management Studies*, 37(6), 833-852.
- Borraz, O. (2008). *Les politiques du risque*. Presses de Sciences Po.
- Buisson-Fenet, H. & Dutercq, Y. (2015). Les cadres de l'encadrement : la gouvernance intermédiaire des systèmes éducatifs en question. *Recherche et formation*, 78, 9-18.
- Dutercq, Y., Gather Thurler, M. & Pelletier, G. (2015). *Le leadership éducatif : Entre défi et fiction*. De Boeck Supérieur.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity-Theoretical Approach to Developmental Research*. Orienta-Konsultit.
- Gundel, S. (2005). Towards a New Typology of Crises. *Journal of contingencies and crisis management*, 13 (3), 106-115.
- Jouanne, E. (2016). *Gestion de crise chez les Sapeurs-Pompiers : déterminants socio-cognitifs de l'efficacité des équipes*. Thèse de doctorat en psychologie. Université Bretagne Loire.
- Lémonie, Y. & Grosstephan, V. (sous presse). Une mise en chantier conceptuelle, épistémologique et méthodologique pour instrumenter une ergonomie développementale. In Arnoud, J. , Barcellini, F. ; Cerf, M. & Perez Toralla, M.S. (Dir.), *Interventions et Développements*. Octarès, Collection Travail et Activité Humaine.
- Mayen, P. (1999). Des situations potentielles de développement. *Éducation permanente*, 139, 65-86.
- Pettigrew, A. & McNulty, T. (1995). Power and influence in and around the boardroom. *Human relations*, 48(8), 845-873.
- Progin, L. (2014). *Devenir chef d'établissement : le désir de leadership à l'épreuve de la réalité. Enquête sur l'entrée dans un métier émergent*. Thèse de doctorat en sociologie de l'Éducation. Université de Genève.
- Rogalski, J. (2004). La gestion des crises. In Falzon, P. (Dir.), *Ergonomie* (p. 531-544). PUF.
- Roux-Dufort, C. (2000). Why organizations don't learn from crises: The perverse power of normalization. *Review of Business*, 21(3), 25-30.
- Sannino, A. & Engestrom, Y. (2017). Co-generation of societally impactful knowledge in Change Laboratories. *Management Learning*, 48(1), 80-96.
- Schirmer, F. & Geithner, S. (2018). Activities, activity systems and power relations in organizational change: a multi-level perspective based on activity theory. *Journal of Accounting & Organizational Change*, 2, 11-36
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.