



HAL
open science

Pyramide et pédagogie inversées : une convergence fortuite ?

Frédéric Ely

► To cite this version:

Frédéric Ely. Pyramide et pédagogie inversées : une convergence fortuite ?. *Epistémè : revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées* / , 2022. hal-03770612

HAL Id: hal-03770612

<https://hal.science/hal-03770612>

Submitted on 24 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pyramide et pédagogie inversées : une convergence fortuite ?

Frédéric ELY¹

*« Du profond conflit entre
l'insensée domination qui transmet mécaniquement
et les forces éducatives authentiques
communiquant de façon créative,
en résultera le destin du monde »
(Dolci, 1995)*

Introduction

Notre implication, de longue date, dans les domaines protéiformes, d'une part, de la communication organisationnelle, dans le privé, et d'autre part, de l'enseignement supérieur et de la recherche universitaires, mais aussi, de la formation dite « hybride » de cadres territoriaux de communication au sein du CNFPT², s'est faite, depuis les années 1990 à ce jour, de façon croisée. Notre activité d'enseignant-chercheur en communication au sein de l'Université, alliée à une approche de pédagogie inversée, n'est pas sans lien avec nos précédentes et conjointes expériences de Community manager au sein d'une grande entreprise française de services. Sur ces bases professionnelles dites « hybrides » (Bernardot et Thomas, 2016), ou propres à l'acteur-frontière (ou boundary-spanner, Levina et Vaast, 2005), nous avons également appliqué, mais aussi questionné scientifiquement, dans nos travaux antérieurs, une

¹ Maître de Conférences, Université Côte d'Azur, EUR CREATES
frederic.ely@univ-cotedazur.fr, Laboratoire SIClab

² Centre National de la Fonction Publique Territoriale

certaine démarche d'inversion, par le pilotage d'une communication interne participative, « *de bas en haut* » de la pyramide organisationnelle.

Pyramide et pédagogie inversées n'ont ainsi eu de cesse de jalonner notre double parcours professionnel. Le rapprochement que nous faisons sous cet angle, entre nos deux activités professionnelles, apparemment distinctes, a éveillé notre curiosité comme point de départ de la présente recherche.

En cohérence avec ces deux dernières activités, cette étude exploratoire, selon une méthodologie qualitative par contextualisation (Paillé, Mucchielli, 2021 : 201) et analyse documentaire d'un corpus bibliographique de travaux scientifiques pertinents, se propose de questionner les rapports éventuels entre les effets du modèle pyramidal sur les pratiques communicationnelles au sein de l'organisation, et ceux du modèle pyramidal inversé sur les pratiques pédagogiques en contexte d'enseignement, respectivement au profit des salariés et des apprenants de l'organisation. En quoi pyramide et pédagogie inversées pourraient être comparées ? Oser leur rapprochement serait-il simplement fortuit ou ferait-il sens ?

Afin d'éclairer au mieux cette problématique, devant la complexité (Morin, Le Moigne, 1999) de notre objet de recherche, nous adoptons un triple positionnement épistémologique : constructiviste et critique, mais surtout systémique, par notre appui principal sur les apports de la théorie systémique des communications³ (Mucchielli, 1999), auquel nous rattachons le principe d'interdisciplinarité historique des SIC (Bougnoux, 2009).

Nous proposons de structurer cet article par deux chapitres principaux questionnant successivement les deux contextes professionnels.

³ en particulier sur trois de ses principes fondamentaux :

Principe 1 : Toute communication n'existe que dans un système de communications.

Principe 2 : La perception d'un système de communication nécessite un cadrage approprié d'une certaine ampleur

Principe 3 : Les systèmes de communication et les éléments qui les composent sont le siège de phénomènes paradoxaux.

1. Un modèle pyramidal problématique pour salariés et apprenants

La critique des modèles managériaux de l'organisation apparaît suffisamment dans la littérature scientifique. Déjà, depuis les années 1970, Michel Crozier, père de la sociologie des organisations, conteste le schéma pyramidal très rigide en leur sein, et considère que la capacité d'autogestion des acteurs doit supplanter la règle bureaucratique ou l'autorité hiérarchique, ce qui sera abordé dans plusieurs de ses ouvrages (Crozier, 1963 ; 1977 ; 1995 ; 1997) et confortera notre observation critique de l'organisation.

Parallèlement, nous distinguons, dans les travaux de Houssaye (2014a,) par exemple, une approche critique des modèles pédagogiques au sein du monde de l'éducation.

Afin d'envisager un aperçu d'une certaine convergence théorique de problématiques dans les deux mondes étudiés, nous proposons de confronter ci-après les approches de plusieurs auteurs que nous avons sélectionnées en regard des approches critiques tant du modèle pyramidal organisationnel (Ely, 2010 ; Crozier, 1963, 1995, 1997 ; Fiscarelli, 2012 ; Duterme, 2002) que de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014a, 2014b).

1.1. Pyramide technocratique contreproductive pour les salariés

Devant les modèles bureaucratiques, autocratiques et à faible autonomie des employés comme le Taylorisme, encore prégnants de nos jours dans les organisations publiques ou privées, la pyramide apparaît comme une figure emblématique des blocages organisationnels, avec sa base, associée au grand nombre d'employés et son sommet au faible nombre de dirigeants.

L'approche critique du management proposée par Ely (2010) montre de nombreux paradoxes, au sein de l'organisation, susceptibles d'agir négativement sur sa communication interne. Celle-ci constitue le véritable reflet du management qui y est pratiqué, la traduction de son style directorial. Or, l'auteur constate que, dans bien des organisations, comme « *l'expression même d'une forme rétrograde de dirigisme* » (Ibid.), la communication interne

présente les aspects réducteurs d'une émission descendante de signaux quasi systématiquement télégraphiques. Dans les pratiques récurrentes de l'organisation pyramidale observée par l'auteur, la communication interne, sous toutes ses formes, se trouve bien souvent limitée. Elle reste circonscrite à la transmission unilatérale de l'information, depuis l'organe directionnel, vers les salariés. Cette unilatéralité apparaît chez Crozier (1997) comme la traduction d'une forme itérative de « *perte du principe de réalité* » (Ibid. : 84) ou de « *crise de l'intelligence* » (Crozier, 1995) de nos élites tout en constituant l'expression caricaturale d'un « *phénomène bureaucratique* » (Crozier, 1963). Pour Ely (2010), cette unilatéralité témoigne d'une distanciation entre la pensée managériale et cette nécessaire « *pensée communicationnelle* » (Miège, 1995) dans l'organisation.

Or, le Dircom⁴ de l'organisation est censé traduire opérationnellement cette dernière pensée, dans l'exercice de sa fonction. Mais il s'avère qu'il se trouve, selon Ely (2010), « *trop souvent, hiérarchiquement confronté à des attitudes managériales antagoniques, à une sorte de système de pensée unique directoriale* ». Ce dernier se caractérise par des tendances managériales cartésiennes à l'excès, positivistes ou rationalistes devant une course effrénée aux meilleurs standards, au surcontrôle, à la « *domination* » dans le sens de Fiscarelli (2012). Ce « *virus de la domination* » (Ibid.) dont le manager peut être le porteur idiosyncrasique, quelquefois de façon trompeuse ou... *asymptomatique*⁵, dans une dynamique de dégénération incoercible de la force et du pouvoir, « *représente, dans les grandes lignes, le noyau cancéreux de la société moderne* » (Ibid.). Ce même « *virus* » a comme caractéristique une forte *contagiosité*³ auprès de tous les apparatchiks et autres Trissotin du pouvoir, dont la complaisance systématique dispense de tout *geste barrière*³. Ces tendances apparaissent d'une telle prégnance dans l'organisation, qu'elles peuvent prendre la forme, selon Ely (2010), de la déconsidération, du

⁴ Nous désignons par ce terme le Directeur de la Communication d'une organisation, par commodité, mais aussi compte tenu de sa prégnance dans le jargon de la profession.

⁵ dirions-nous, métaphoriquement, en matière de virus, dans le contexte de la période de crise Covid 19 traversée...

désintérêt, de la méprise, voire du mépris et autres attitudes et manœuvres torves, de la part du système managérial, à l'égard du domaine de la communication et des professionnels censés le représenter dans l'organisation. La puissance de ces attitudes nourricières des jeux du pouvoir technocratique de la structure, associée à une part d'ignorance et d'incompétence en ce qui concerne le sensible et le symbolique propres à l'univers de la personne, se trouve « *empreinte d'une conception instrumentaliste et dédaigneuse des métiers de la communication, de nature à en limiter proportionnellement toute valeur ajoutée* » (Ely, 2010). Ainsi, à l'image d'un cercle vicieux, il peut résulter de ces stratégies de pouvoir une certaine « *inhibition des processus communicationnels internes* » (Ibid.), au point qu'il apparaisse nécessaire de rechercher les conditions d'un meilleur positionnement du pouvoir managérial au regard du domaine de la communication organisationnelle, sans pour autant prôner l'acratie... Ce style de « *management pyramidal, dans ses approches mécanistes, bureaucratiques, bornées et rigides, technocratiques, hiérarchiques, disciplinaires, autoritaires ou de subordination* » (Ibid.) peut avoir, en effet, la particularité de distancier les décideurs qui en sont porteurs, des réalités psychosociologiques et communicationnelles internes de l'organisation. Il peut, conjointement, prendre la forme d'une véritable « *chape de plomb déshumanisante* » (Ibid.) sur cette dernière, et présenter alors des effets qui ne peuvent que démotiver, désimpliquer, désorienter, décourager... les salariés les plus résistants, jusqu'à les exposer à des « *manifestations de stress, de dépressions nerveuses, d'agressivité et de harcèlement au travail, d'accidents voire de suicides sur le lieu de travail* » (Duterme, 2002). Cette situation se présente avec d'autant plus d'acuité que l'organisation « *citadelle* » a tendance, de par son architecture pyramidale excessivement hiérarchisée, à accélérer un processus régressif que ces attitudes managériales peuvent impliquer, du haut vers le bas de la pyramide, au point d'amener l'auteur à diagnostiquer en son sein une « *maladie systémique de la communication interne* ». (Ely, 2010)

1.2. Pyramide pédagogique traditionnelle de la passivité des apprenants

La pédagogie traditionnelle a fait l'objet de plusieurs interrogations constructives, amenant certains auteurs à la considérer comme une pratique où « *les apprenants se trouvent dans une certaine passivité* » (Houssaye, 2014a). Cet auteur fait la critique de cette forme d'hétéronomie en montrant notamment que, dans cette pédagogie, « *l'enseignant est le seul détenteur du savoir* » (Ibid.), ce qui n'est pas sans nous rappeler la position omniprésente et dominatrice du manager de l'organisation pyramidale vue précédemment. L'auteur du « *triangle pédagogique* » (Houssaye, 2014b) critique la pédagogie traditionnelle selon sept caractéristiques que nous rappelons ci-après :

1. « *Le maître central domine et ordonne* » (Houssaye, 2014b) les interactions verbales ; il structure la leçon, sollicite les réponses et réagit à ces réponses ; il se centre sur les contenus en privilégiant l'exposition sur l'analyse et l'évaluation.
2. La relation pédagogique est impersonnelle : toute la classe est organisée autour d'un secteur de connaissances que l'élève doit assimiler par l'intermédiaire du maître spécialiste d'une tranche de savoir ; « le maître et les élèves ont des rôles fonctionnels et ne sont pas là en tant que personnes ; l'affectif est refoulé par l'autorité de l'adulte, la sanction et l'émulation. » (Ibid.)
3. « *C'est l'élève qui a besoin du maître* » (Ibid) L'élève a besoin du savoir du maître-expert. Cette affirmation a aussi pour rôle d'occulter le fait que les raisons de la présence des élèves à l'école sont multiples, que le professeur a lui aussi besoin des élèves pour vivre, s'inscrire socialement, justifier ses acquisitions, que l'enseignant a besoin du besoin que l'autre a de lui.
4. La transmission d'un savoir coupé de la vie. Le savoir est d'abord un savoir-diplôme, où la longueur des études est le gage de la qualité des études. La hiérarchie des maîtres est donc fonction de la hiérarchie des savoirs. L'école a, en fonction du savoir, ses propres exigences, son

ordre propre : « *dans un monde clos, un savoir clos est plus facilement maîtrisable* » (Ibid.)

5. « *Un modèle normatif* » (Ibid.) L'éducation doit réaliser l'archétype de l'homme idéal et préétabli. Le monde adulte étant corrompu, il est nécessaire d'éduquer dans un milieu fermé. « *Le maître doit être un modèle : modèle de savoir, modèle de comportement. L'ordre et le jugement priment sur les échanges.* » (Ibid.)

6. « *Un modèle bureaucratique* » (Ibid.). Il y a bureaucratie quand les membres d'un système acceptent de ou souhaitent être protégés ; ils sont angoissés par ce que l'autre représente, d'où le désir d'une force supérieure. Les élèves réclament des professeurs qui leur soient extérieurs et qui édictent une règle universelle et anonyme justifiée par le savoir. « *La bureaucratie règne : recrutement, inspection, examen, programme ; le formalisme du savoir-soumission-examen renforce l'enseignant.* » (Ibid.)

7. « *Un modèle charismatique. La domination du maître est fondée sur le dévouement hors du quotidien et se justifie par un caractère sacré, un héroïsme ou une exemplarité.* » (Ibid.) L'examen en est le signe, qui se reflète dans le sens du devoir. Le don et la vocation l'emportent sur l'apprentissage d'un métier.

Ces sept caractéristiques s'appuient, selon l'auteur, sur quatre bases théoriques : la raison contre les mauvaises tendances, la morale du devoir, la tradition, l'enseignant-modèle.

Sur un plan communicationnel, à nos yeux, ces caractéristiques et bases théoriques nous apparaissent en écho avec la différence, et même le conflit, dans l'histoire des pratiques éducatives, entre « *culture de la transmission et culture de la communication* » (Fiscarelli, 2012 ; Dolci, 1995, 2011). La première exclut des rapports l'échange, le feedback, la réciprocité. Elle avance une intention de subordination et de domination, alors que la seconde, au contraire, favorise les conditions de l'accroissement du sens communautaire, de l'

interactivité, des discussions, dialogues, et débats... Dans la transmission, excluant du rapport interpersonnel la réciprocité proprement dite, les individus sont sujets passifs du pouvoir d'autres individus, dont l'enseignant : « *Elle coupe, en d'autres mots, la condition nécessaire à la structuration de rapports sains. Dans la froide épaisseur d'une culture excessivement transmissive, les individus deviennent automates, les rapports humains se mécanisent et il y a le risque de désapprendre à communiquer.* » (Fiscarelli, 2012)

1.3. Conclusion : une problématique convergente de démotivation des salariés et des apprenants

Les éléments que nous avons distingués ci-dessus, dans les deux contextes distincts de l'organisation (§ 1.1.) et de l'enseignement (§ 1.2.), présentent, à nos yeux, suffisamment de correspondances pour nous inviter à tenter d'en dégager une problématique convergente, à laquelle le Directeur de la Communication d'une part, et l'enseignant d'autre part, se trouvent confrontés, vis-à-vis des rôles qu'ils tiennent à l'égard de leurs publics respectifs.

Bien que les situations n'apparaissent pas entièrement comparables, les rapports pathogènes que nous avons observés sur les plans organisationnels et communicationnels, tantôt en entreprise, entre salariés et système managérial (Ely, 2010 ; Crozier, 1963, 1995, 1997 ; Fiscarelli, 2012 ; Duterme, 2002), tantôt entre apprenants et enseignants, au travers des sept caractéristiques de la pédagogie traditionnelle (Houssaye, 2014a), nous invitent, pour le moins, à poser l'hypothèse d'une problématique suffisamment convergente, devant le constat rapproché d'une forme de désengagement, de déresponsabilisation, de désimplification, de désinvestissement, de démobilisation des acteurs.

Nous proposons de caractériser cette apparente convergence sous le terme global de *démotivation*.

Nous entendons ce terme dans le sens d' Ughetto (2014) comme « *une lassitude à s'investir au profit d'acteurs managériaux qui ne respectent pas les exigences fondamentales de la vie sociale* ».

Cette démotivation, relativement subie par salariés et apprenants, présenterait-elle quelques concordances avec un déficit commun de communication, dont le constat d'une « *maladie systémique de la communication interne* » (Ely, 2010) ou d'un « *virus de la domination et de la maladie du non-communiquer* » (Fiscarelli, 2012), ou encore d'un « *conflit entre culture transmissive et culture communicative* » ? (Ibid.)

2. Pyramide et pédagogie inversées : des plus-values convergentes pour salariés et apprenants

Après avoir posé les termes de notre problématique, le présent chapitre traite de la notion d'inversion en termes de résolution, dans les domaines respectifs de l'organisation et de l'éducation qui nous intéressent directement. Nous savons que la notion d'inversion est employée dans de nombreux autres domaines scientifiques et techniques (finance, linguistique, mathématiques, médecine, technologie...), mais aussi en littérature, en philosophie (avec, par exemple, le renversement nietzschéen des valeurs) ou encore en rhétorique des arts en tant qu'elle « *vaut souvent nouveauté et devient un opérateur de modernité, autant que de création* » (Rougé ; Cometti, 2013).

Tout comme lors du chapitre précédent, afin d'envisager un aperçu d'une certaine convergence théorique, dans les deux mondes étudiés, nous présentons ci-après, d'une part, les plus-values du processus de la pyramide inversée que nous avons observées, au profit des salariés de l'organisation, chez plusieurs auteurs (Marquet, 2012 ; Carlzon, 1986 ; Nayar, 2018) et, d'autre part, les plus-values du processus de la pédagogie inversée que nous avons également observées, au profit des apprenants, chez d'autres auteurs (Tchatouo et al, 2017 ; Dufour, 2014 ; Le Jeune, 2016)

2.1. Pyramide inversée et plus-values pour les salariés de l'organisation

La notion de pyramide inversée apparaît, de longue date, dans plusieurs travaux scientifiques. Devant les contre-productivités du leadership directif (versus *partagé*), les modèles pyramidaux ou la désuétude des modèles *top*

down qu'on retrouve historiquement dans de nombreuses structures conservatrices comme l'armée ou l'église, la pyramide inversée, (ou *reverse management* ou *management inversé*) se distingue alors comme un nouveau paradigme organisationnel et managérial, en s'inscrivant dans une représentation du monde différente (Marquet, 2012), en rupture par rapport à celle de Taylor, Ford, Stakhanov...mais en résonance avec d'autres modèles plus anciens comme le compagnonnage.

A la fin des années 90, Serieyx (1996) invite les chefs d'entreprises à une forme d'inversion en cherchant à les convaincre de « *mettre du réseau dans leurs pyramides* » : « *la pyramide garantit l'ordre tandis que le réseau assure la vie [...] Réseau et pyramide devront inévitablement cohabiter, surtout lorsque les entreprises sont de taille importante, dotées d'organisations traditionnelles* » (ibid). Ainsi, contrairement à la rigidité du système classique, où le sommet de la pyramide symbolise le sommet du pouvoir, le principe de la pyramide inversée est tout autre : plus flexible. En favorisant une moindre dichotomie entre les décideurs et les exécutants, le pouvoir est en effet donné aux collaborateurs qui acquièrent alors de l'autonomie, ainsi que de nouvelles responsabilités : il s'agit d'une forme de leadership partagé, synonyme de grande humilité et de confiance en l'humain, qui arrête de donner des ordres en sortant du cadre de subordination « *leader-suiveur* », qui favorise la collaboration et l'appropriation en redescendant l'autorité de décision au niveau où se trouve l'information, la compétence et le concret de la vie du terrain.

Pour Carlzon (1986) « *Il s'agissait de gagner la confiance des gens à la base de l'organisation. Ils n'avaient jamais été habitués à opérer des choix* ». Ainsi, renforcer la réactivité des organisations passe par la « *valorisation de l'esprit d'initiative des collaborateurs* » (Ibid.) qui sont au contact avec les réalités pratiques et matérielles de l'organisation. Pour cela, l'ancien management *top-down*, où la décision est en haut et l'exécution en bas, évolue vers « *un management bottom-up, où l'impulsion vient de la base.*» (Ibid.) On en vient ainsi à inverser la pyramide : mis en bas, en position de support, le sommet ne pèse plus sur la base, mais, au contraire, il la soutient.

Tel fut le cas, par exemple, au sein de l'entreprise de Nayar (2018) où l'engagement des salariés est passé par la construction d'une véritable stratégie d'Empowerment, de représentation partagée du besoin de changer, de responsabilité inversée par la mise en œuvre d'une forme de culture de confiance (vérité dans les échanges, crédibilité des propositions, fiabilité, intimité des relations...) et de transparence (notamment via un forum d'échanges en ligne), par une inversion de la pyramide organisationnelle, et par une redéfinition du rôle du dirigeant. Ce dernier est invité à poser des questions (plutôt que de sempiternellement prodiguer des réponses) et à rompre avec ses récurrents réflexes de s'auto-considérer comme le seul détenteur de solutions au changement. Ceci a pour conséquences d'alimenter la zone de création de valeur, de bouleverser la zone de contrôles descendants, de libérer l'intelligence des équipes de salariés et leurs valeurs « *horizontales* » de génération Y, modelées par Internet.

Par ailleurs, en redonnant du pouvoir aux postes fonctionnels, en créant de la valeur au plus bas de l'échelle hiérarchique, au contact des clients, Nayar (2018) parvient à inverser la pyramide hiérarchique et archaïque. Il conçoit une nouvelle organisation concentrée sur les zones de création de valeur, alimentée par une responsabilisation décuplée des collaborateurs, ce qui lui permet d'affirmer : « *Les pyramides sont bonnes pour les momies. Face à la vitesse exceptionnelle amenant une innovation sur le marché, nous devons adopter des structures collaboratives et horizontales.* (Nayar, 2008 : 228).

Par ailleurs, comme point de convergence avec la problématique de notre présente recherche ainsi qu'avec le chapitre suivant, l'auteur fait état d'une transposition de ses méthodes d'inversion, du monde de l'entreprise vers le monde de l'éducation. Il a ainsi parcouru près de 15 000 kilomètres pour se rendre dans les régions les plus reculées des terres indiennes et assurer la formation de 100 000 enseignants à ses méthodes, dans le but de remotiver les élèves et d'atteindre des résultats qu'il juge significatifs : « *un taux d'apprentissage en hausse de 56 %, mesuré par un organisme d'études indépendant.* » (Nayar, 2008 : 230).

2.2. Pédagogie inversée et plus-values pour les apprenants

Contrepied d'une certaine passivité de la pédagogie traditionnelle vue plus haut, « *dans un souci de recentrer l'apprentissage sur l'apprenant, émerge une approche pédagogique dite pédagogie inversée (« flipped teaching ») [...] initiée dans les années 1990 à Harvard aux Etats-Unis par le professeur de physique Erik Masur* » (Tchatouo et al, 2017). Quant aux caractéristiques du dispositif, les auteurs citent Dufour (2014), le processus consistant à « *donner à faire à la maison, en autonomie, les activités de bas niveau cognitif pour privilégier en classe le travail collaboratif et les tâches d'apprentissage de haut niveau cognitif, en mettant les élèves en activité et en collaboration* », ce qui, dans ce type de méthode, permet à l'apprenant de « *développer un sens de responsabilité dans les apprentissages, y compris dans l'engagement dans l'acte même d'apprentissage* » (Ibid.)

Le dispositif ouvre ainsi le temps et l'espace de l'apprentissage « *en le consacrant à d'avantage d'interactions, entre les élèves et le professeur - plus disponible -, ainsi qu'entre les élèves eux-mêmes, le plus souvent installés en îlots* » (Le Jeune, 2016). Ceci a pour effet de « *libérer le cours de l'omniprésence de la parole magistrale en l'extériorisant et de placer l'élève au cœur des dispositifs d'apprentissage ; l'élève en tant qu'individu, les élèves en tant que collectif* » (Ibid.). La condition préalable à ce type d'inversion est bien, du côté de l'enseignant, « *d'accepter de se livrer à un véritable lâcher prise en abandonnant le contrôle, en acceptant que tout ne soit pas prévu à l'avance, écrit sur le papier, en monopolisant beaucoup moins la parole, en s'abandonnant à l'intelligence collective* » (Ibid.)

Si, par définition, interaction et communication ne font qu'un, la pédagogie inversée, porteuse d'un surcroît d'interactions (Ibid), apporte ainsi un gain de communication entre les acteurs du procès éducatif, ce dont nous pouvons témoigner de par nos propres pratiques de pédagogie inversées, depuis plus de 10 ans. L'Université dans laquelle nous exerçons notre métier d'enseignant-chercheur, encourage en effet, de longue date, l'innovation pédagogique en soutenant la pédagogie inversée des enseignants dans leurs rapports avec les

étudiants et les nouveaux dispositifs numériques de communication à leur disposition (comme la plateforme Moodle, les cours en lignes et autres forum, tchat, bases partagées, classes virtuelles, évaluations par les pairs...).

2.3. Conclusion : l'Empowerment comme processus convergent de résolution de la problématique de démotivation des salariés et apprenants

Les éléments que nous avons distingués ci-dessus dans les deux contextes distincts de l'organisation (§ 2.1.) et de l'enseignement (§ 2.2.), présentent à nos yeux suffisamment de correspondances pour nous inviter à tenter d'en dégager un dénominateur commun en termes de résolution de problématique pour les deux contextes.

Bien que les situations n'apparaissent pas entièrement comparables, les plus-values que nous avons observées des processus de pyramide et de pédagogie inversées aux profits respectifs des salariés et des apprenants, agissent positivement sur les rapports sociaux, organisationnels et communicationnels entre les acteurs. Elles nous invitent, par là-même et pour le moins, à poser l'hypothèse d'une forme de convergence, en termes de résolution de problématique, par le recours commun à des pratiques permettant de redonner à ces derniers davantage de pouvoir, à favoriser autonomisation, capacitation et responsabilisation.

Nous proposons de caractériser cette observation de convergence en empruntant le terme global d' *Empowerment*.

En effet, en réponse à l'hypothèse de problématique convergente de démotivation amenée au § 1.3., si les éléments distingués ci-dessus, dans les deux contextes, nous apparaissent suffisamment convergents, nous constatons également qu'ils se rapprochent conjointement du processus d'Empowerment dont nous sélectionnons la définition dans les travaux de Maury et Hedjerassi (2020) comme « *processus par lequel une personne ou une collectivité se libère d'un état de sujétion, acquiert la capacité d'user de la plénitude de ses droits, s'affranchit d'une dépendance d'ordre social, moral ou intellectuel* (Bulletin officiel n° 4, 26 janvier 2006) ».

En d'autres termes, observerait-on un mouvement suffisamment convergent d'Empowerment pour salariés et apprenants au travers des pyramides et pédagogies inversées dont ils sont respectivement acteurs ?

Nous le pensons assez, d'autant que ces deux notions, associées à celle d'Empowerment, nous semblent transparaître, dans l'histoire des organisations, dans de nombreux modèles et concepts.

Pour commencer, l'ancestrale « *maïeutique socratique* » observée, au-delà de son apparent anachronisme, comme soubassement des principes du management des communautés virtuelles (Ely, 2015), si elle présente, à nos yeux, quelques intéressantes similitudes avec la notion d'Empowerment⁶, il s'avère qu'elle se trouve également « *fréquemment convoquée par l'enseignant* » (Es-borrat, 2014), et ce, « *dans un processus de réflexivité et d'émancipation des savoirs considérés comme acquis, a priori, par le biais de la co-évaluation et de l'autoévaluation.* » (Ibid.)

Sous un angle plus contemporain, notre appui épistémologique sur les théories orchestrale et systémique de la communication nous invitant à un cadrage de notre approche bibliographique exploratoire « *d'une certaine ampleur* » (Mucchielli, 1999 ; cf note 2 du présent article), cela nous conduit à rechercher, sélectionner et présenter, en cohérence, plusieurs notions voisines. Ces dernières nous semblent tendre vers la recherche commune d'une certaine dynamique transversale interne de coopérations intellectuelles entre les personnes et d'implication humaine, de participation et de pouvoir de ces dernières dans la vie de l'organisation. Rappelons dans ce sens, l'existence des « *cercles qualité* » (Simonet, 1983), des « *Groupes de Réflexions et d'Expression sur le Travail* » (Weiszfeld et al., 1993), du « *management participatif* » (Hermel, 1988 : 49), de l'« *intervention directe* » (Crozier, 1995), des « *communautés de pratique* » (Giroux, 2005), de l'« *Ingénierie concourante* » (Darses, 1997), de l'« *adhocratie* » (Gramaccia, 2001), de la « *conception collective en équipe projet* » (Bouzon, 2003), de l'« *entreprise libérée* » (Holtz, 2017), de l'« *holocratie* » (Robertson et al., 2016), de l'

⁶ similitudes qu'il s'agirait par ailleurs de chercher à montrer par un travail exploratoire complémentaire

« *Entreprise démocratique* » (Weiszfeld, Roman et Mendel, 1993), de la « *firme réseau* » (De Gromard, 2006), du « *management agile* » (Barrand, 2006), de la « *sociocratie* » (Douillé et al., 2015), de la « *Sophocratie* » (Arnaud et al., 2019), ou encore de l'« *Humanocratie* » (Hamel ; Zanini, 2021)...

En ce qui concerne les apprenants, outre l'intégration de la démarche d'Empowerment dans nos propres pratiques de pédagogie inversée, le processus s'observe dans le monde de l'éducation en regard, par exemple, des travaux de Maury et Hedjerassi (2020) ou de Frish (2020). Pour les premiers, la place grandissante que l'Empowerment a prise dans le domaine de l'éducation, au-delà de celui du monde de l'entreprise, « *vient en réponse aux impératifs européens visant l'intégration sociale et culturelle des individus, leur autonomisation dans toutes les sphères de la vie, au-delà du seul cadre scolaire* » (Ibid.). Le second auteur (Frish, 2020), à travers l'étude de dispositifs expérimentaux de « *classes inversées* », explore la thématique de l'Empowerment en éducation en combinant trois formes de pouvoir en jeu : « *Le “pouvoir de” car les enseignants mettent en œuvre une “énergie” pour être des promoteurs de changement, ; le “pouvoir avec” car ils construisent en collectifs, dans une perspective de transformation des pratiques, ils intègrent les médias, le numérique dans leurs pratiques professionnelles ; le “pouvoir contre” car ils développent une capacité d'agir contre une certaine inertie et mènent une action transformatrice et créatrice, en élaborant des formes de développements professionnels autonomes et de réflexivités professionnelles.* » (Ibid.)

Conclusion générale

Nous posons initialement la question des rapports éventuels entre les effets du modèle pyramidal inversé sur les pratiques communicationnelles au sein de l'organisation, et ceux du modèle pyramidal inversé sur les pratiques pédagogiques, en contexte d'enseignement, tant, respectivement, sur les salariés que sur les apprenants. Dans les deux contextes étudiés, bien distincts, mais

situés apparemment dans un mouvement similaire d'inversion, notre étude exploratoire bibliographique nous a permis d'émettre deux hypothèses, complémentaires et applicables aux deux contextes :

- L'hypothèse d'une problématique convergente de *démotivation* des salariés et des apprenants.
- L'hypothèse de l'*Empowerment* comme processus convergent de résolution de cette dernière.

Cette forme d'Empowerment que nous constatons comme apparent dénominateur commun aux deux contextes serait-elle en lien avec le conflit constaté entre « *culture communicative* » et « *culture transmissive* » (Dolci, 1995, 2011) ? Inscrits dans la première de ces deux cultures, les processus de pyramide et de pédagogies inversées seraient-ils alors l'apanage de l'interaction, comme contrepied essentiel aux diffusions unidirectionnelles de messages, de haut en bas des deux types organisationnels, et ce, vers davantage de réciprocité entre leurs acteurs ?

En complément, il convient d'observer plusieurs limites et nuances relatives à la présente recherche :

- Limites au plan méthodologique, car cette étude exploratoire, par définition, ne constitue qu'une première phase de recherche, davantage théorique, et ne débouchant que sur deux hypothèses. Ces dernières nécessitent une approche expérimentale complémentaire, ce dont nous disposons par ailleurs et qui fait l'objet d'un autre article, à paraître, et centré sur l'observation comparative d'une expérimentation basée sur la transposition des usages d'un modèle inversé de communication interne et participative, aux profits respectifs des salariés d'une organisation et des étudiants d'un Master en communication.
- Limites au plan des risques que nous prenons à chercher des points de comparaison entre deux contextes organisationnels apparemment si différents (quand bien même sous un regard systémique, une méthodologie par contextualisation et une posture d'acteur-frontière), ne serait-ce qu'au plan culturel : culture davantage performative et du résultat dans le contexte organisationnel et culture davantage de la

connaissance dans le contexte universitaire. Ces deux types de culture peuvent avoir un effet sur les rapports entre les acteurs, ce qui mériterait observation et exploration complémentaires.

- Et enfin, des nuances qu'il nous paraît nécessaire de distinguer ici, en regard des § 1 et 2 qui précèdent, lesquels pourraient être largement développés de façon bien opposée, en n'omettant pas, comme nous paraissions l'avoir fait jusqu'ici, qu'il existe aussi des avantages non négligeables, tant en ce qui concerne le modèle pyramidal dans les deux contextes, que le modèle de pédagogie traditionnelle.

Il n'en demeure pas moins que nos premières conclusions nous confortent suffisamment dans nos efforts pour continuer de prôner le principe d'inversion (ou de reverse management) et d'Empowerment, quant à la positivité de leurs apports en termes de flexibilité et de réciprocité observés au profit de la communication dans les groupes de salariés ou d'apprenants.

En guise d'ouverture au présent article, outre les voies de recherches futures énoncées, et auxquelles ce dernier nous invite, se poserait alors la question, dans les deux contextes, de cette indispensable réciprocité des acteurs, sur un plan spécifique et structurant : celui de l'évaluation. Qu'en est-il, en effet, de l'évaluation - rigoureusement objective et anonyme - des enseignements par les étudiants-mêmes ? ... alors que le système universitaire semble persister à ne privilégier l'évaluation des enseignants-chercheurs que sous l'angle restreint de leurs activités de recherche ou administratives, en occultant encore trop le point de vue des étudiants quant aux enseignements dispensés ?

Qu'en est-il parallèlement, au sein des organisations publiques et privées, de l'évaluation – toute aussi rigoureusement objective et anonyme - de l'encadrement par les agents et les salariés ? ... alors que le contexte organisationnel, de l'entreprise à l'institution, semble, lui aussi, encore bien trop descendant en la matière ?

Ainsi, au-delà de tout panégyrique sur les richesses que nous constatons, dans les processus de pyramide et de pédagogie inversées, la complète intégration de ces dernières, dans les deux contextes organisationnels, pourrait-elle continuer

de se passer, entre autres, de la mise en place de conditions effectives d'évaluation réciproque des acteurs, comme gage d'une véritable inversion ?

Bibliographie

Arnaud B. et al., (2019), *Outil 65. La sophocratie*, in : La boîte à outils de l'intelligence collective, Paris, Dunod, Cairn, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://www.cairn.info/la-boite-a-outils-de-l-intelligence-collective--9782100802111-page-182.htm>

Barrand J., (2006), *Le Manager agile, Vers un nouveau management pour affronter la turbulence*, Paris, Dunod.

Bernardot, M. et Thomas, H. (2016) Notes sur l'hybridité. Revue Asylon(s) 13. Trans-concepts : lexique théorique du contemporain, <http://www.reseau-terra.eu/article1327.html>

Boelens R. et al (2015), *Blended learning in adult education: Towards a definition of blended learning*, Gand, Belgique. Université de Gand [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <http://hdl.handle.net/1854/LU-6905076>

Bougnoux D. (2009), *Introduction aux sciences de l'information et de la communication*, Paris, La découverte

Bouzon A. (2003), *Coopération et communication dans les projets de conception collective*, ArchiveSic, Communication avec actes. X° Colloque bilatéral franco-roumain, Cifsic, Université de Bucarest, 28 juin - 3 juillet 2003, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000803/en/

Carlzon J. (1986), *Renversons la pyramide ! Pour une nouvelle répartition des rôles dans l'entreprise*, Paris, InterÉd.

Crozier M. (1963), *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Ed. du Seuil.

Crozier M. et Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système*, Paris, Ed. du Seuil.

Crozier M. (1995), *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris, Interéditions.

Crozier M. (1997), *L'Entreprise à l'écoute*, La Flèche, Point.

De Gromard O. (2006), *Le modèle de la firme-réseau : innovation ou réinvention anglo-saxonne ?*, Revue LISA/LISA e-journal, Lisa, Vol. IV - n°1 [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://doi.org/10.4000/lisa.2355>

Darses F. (1997), *L'ingénierie concourante : un modèle en meilleure adéquation avec les processus cognitifs de conception*, in : Bossard, P., Chanchevrier, C., Leclair, P., *Ingénierie concourante : de la technique au social*, Paris, Economica, pp.39-55.

Dolci D.(1995), *Comunicare, legge della vita*, Manduria-Bari-Roma, Piero Lacaita Editore.

Dolci D.(2011), *Dal trasmettere del virus del dominio al comunicare della struttura creativa.*, 3eme ed., Sonda.

Douille G. et al., (2015), *La sociocratie : des principes à la réalité de terrain dans un centre de recherche*. Management & Sciences Sociales, Kedge Business School,,

La culture : facteur d'intégration Impacts sur l'entreprise, pp.24-37., hal-01878334, , [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01878334/document>.

Dufour H., (2014), *La Classe Inversée*, Technologie n° 193, 09/2014. p.44-47, Eduscol, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <http://eduscol.education.fr/sti/sites/eduscol.education.fr/sti/files/ressources/techniques/6508/6508-193-p44.pdf>

Duterme C. (2002), *La communication interne en entreprise. L'approche de Palo Alto et l'analyse des organisations*, Bruxelles, De Boeck Université..

Ely F. (2010), *Un schisme entre management et communication : pour une intelligence communicationnelle interne de l'organisation*. In : Management et communication : Mutations, emprunts et résonances, Paris, L'Harmattan, 2010, [En ligne] Archivesic [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00455843

Ely F. (2015), *Utopie de la communication interne : vers une « maïeutique managériale de la confiance dans l'organisation vertueuse*, Communication & Organisation, 2015/1 (n° 47), p. 197-216., Cairn, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://www.cairn.info/revue-communication-et-organisation-2015-1-page-197.htm>

Es-Borrat E. (2014), *Entre le taon et la raie-torpille, pratique de la maïeutique au XXI siècle*, Actes du 26e colloque de l'ADMEE-Europe, Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation, 2014, [En ligne] Année 2014 [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://www.admee2014.ma/index-php/actes/>

Fiscarelli A. (2012), *Danilo Dolci : le conflit entre transmettre et communiquer et sa résolution maïeutique*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, HAL, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00766127/>, 2012

Frish M. (2020), *Engagement, développement professionnel autonome et complexité en classes inversées*, Association pour la Recherche en Éducation, Spirale - Revue de recherches en éducation, N° 66, pages 95 à 104, Cairn [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://www.cairn.info/revue-spirale-revue-de-recherches-en-education-2020-3-page-95.htm.2020>

Giroux N. (2005), *Le nouage des savoirs en organisation*, Org&Co, Bulletin de liaison bimestriel N°13..

Grammaccia G. (2001), *Les actes de langage dans les organisations*, Paris, L'Harmattan.

Hamel G. et, Zanini M. (2021), *Humanocratie : libérez les talents et dynamiser votre entreprise* , Paris, Diatino.

Hermel P. (1988), *Le management participatif. Sens, réalités, actions*, Paris, Éd. d'organisation.

Holtz T. (2017), *Mutations du leadership dans une entreprise en voie de libération*, Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels 2017/56 (Vol. XXIII), p. 125-140. [Page

consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://www.studocu.com/fr/document/universite-de-reims-champagne-ardenne/strategie-organisation-marche/leadership-et-entreprise-liberee/22408934>.

Houssaye J. (2014a), *La pédagogie traditionnelle. Une histoire de la pédagogie*, Collection Pédagogues du monde entier, Editions Fabert.

Houssaye J. (2014b), *Le triangle pédagogique, Les différentes facettes de la pédagogie*. Paris : ESF.

Larousse (2021), Dictionnaire en ligne,[En ligne] Larousse [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hybride/40717>

Le Jeune J.M. (2016), *La classe inversée : le triangle pédagogique sens dessus dessous*, In. Gerflint. Synergies Turquie n° 9, p. 161-172

Levina, N. et Vaast, E. (2005) *The Emergence of Boundary Spanning Competence in Practice : Implications for Implementation and Use of Information Systems*. MIS Quarterly, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://doi.org/10.2307/25148682>

Marquet D. (2012), *Turn the Ship Around ! Portfolio, Workbook*, Paris.

Maur Y et Hedjerasi N. (2020), *Empowerment, pouvoir d'agir en éducation: À la croisée entre théorie(s), discours et pratique(s)*, Spirale - Revue de recherches en éducation, Spirale [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://doi.org/10.3917/spir.066.0003>

Miège B. (1995), *La pensée communicationnelle*, Grenoble, Coll. « La communication en plus », Presses Universitaires de Grenoble.

Morin E. et Le Moigne J.L. (1999), *L'intelligence de la Complexité*, Paris, L'Harmattan.

Mucchielli A. (1999), *Théorie systémique des communications*, Paris, Armand Colin.

Nayar V. (2018), *Les employés d'abord, les clients ensuite : comment renverser les règles du management*, Paris, Diatermo.

Paillé, P. et Mucchielli A. (2021), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, 5e édition, Malakoff, Armand Colin.

Robertson B. et al. (2016), *La révolution Holacracy: Le système de management des entreprises performantes*, Paris, Alisio.

Rouge B. et Cometti J.P. (2013), *L'inversion*, actes du dix-huitième colloque du CICADA, 15, 16, 17 janvier 2009, Université de Pau, coll rhétorique des arts, Pau, PUP.

Sérieyx, H., (1996), *Face à la complexité : Mettez du réseau dans vos pyramides*, Paris, Village Mondial.

Simonnet J. (1983), *Les cercles de qualité, pour quoi faire ?* » Persée, Autogestions, L'entreprise du muet au parlant, 14 pp. 31-48, Persée, [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : https://www.persee.fr/doc/autog_0249-2563_1983_num_16_14_1556

Tchatouo N. et al., *Pédagogie de la classe inversée : place des outils et ressources numériques dans cette forme d'enseignement*, Adjectif.net [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article427>

Ughetto P. (2014), *Démotivation et investissement au travail ?* P. Zawieja, F. Guarnieri. Dictionnaire des risques psychosociaux, Le Seuil, pp.174-177, <hal-01258678>, HAL [Page consultée le 15 aout 2022]. Disponibilité et accès : <https://hal-enpc.archives-ouvertes.fr/hal-01258678>

Weiszfeld M. et al. (1993), *Vers l'entreprise démocratique*, Paris, La découverte.

[Résumé]

Pyramide et pédagogie inversées : une convergence fortuite ?

Frédéric Ely

Dans les deux contextes distincts de l'Entreprise et de l'Université, devant une transformation numérique transverse, cette étude exploratoire se propose de questionner les rapports éventuels entre les effets du modèle pyramidal sur les pratiques communicationnelles au sein de l'organisation, et ceux du modèle pyramidal inversé sur les pratiques pédagogiques en contexte d'enseignement, respectivement au profit des salariés et des apprenants de l'organisation. Selon une méthodologie qualitative par contextualisation et analyse documentaire, l'ensemble de ces travaux contribue à mettre en relief la double hypothèse d'une démotivation et d'un processus d'empowerment convergents pour salariés et apprenants.

Mots-clés : Pyramide inversée ; Pédagogie inversée ; Modèles managérial et pédagogique ; Communication organisationnelle

[Abstract]

Inverted pyramid and pedagogy : a fortuitous convergence?

Frédéric Ely

In the two distinct contexts of the Company and the University, faced with a transverse digital transformation, this exploratory study proposes to question the possible relationships between the effects of the pyramid model on communication practices within the organization, and those the inverted pyramid model on pedagogical practices in a teaching context, respectively for the benefit of employees and learners of the organization. According to a qualitative methodology by contextualization and documentary analysis, all of this work contributes to highlighting the double hypothesis of demotivation and a convergent process of empowerment for employees and learners.

Keywords: Inverted pyramid; Inverted pedagogy; Managerial and pedagogical models; Organizational communication