



HAL
open science

Vers une communication interne hybride, organisationnelle et apprenante

Frederic Ely

► To cite this version:

Frederic Ely. Vers une communication interne hybride, organisationnelle et apprenante. Epistémè : revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées / ~~XXXXXX~~, 2023, Epistemé, 30, pp.45 - 64. <10.38119/cacs.2023.30.3>. <hal-04712379>

HAL Id: hal-04712379

<https://hal.science/hal-04712379v1>

Submitted on 4 Oct 2024

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.



HAL Authorization

Vers une *communication interne hybride*, organisationnelle et apprenante.

Frédéric ELY
Maître de Conférences en SIC
Université Côte d'Azur, EUR CREATES
Département des Sciences de la communication
98, bd Edouard Herriot, BP 3209 06204 Nice Cedex 3
frederic.ely@univ-cotedazur.fr
Laboratoire SIClab

Maître de conférences au sein de l'Université Côte d'Azur, Docteur en SIC, ayant occupé, pendant près de vingt années, la fonction de Responsable ou Chargé de Communication au sein de grandes organisations publiques ou privées, avant de se consacrer à l'enseignement et à la recherche. Membre du laboratoire SIClab, ses recherches portent sur la communication des organisations en général, la communication interne/externe et ses méthodes de direction, le directeur de la communication, en particulier, devant les transitions numérique et environnementale en cours.

Résumé : La problématique centrale de cette recherche est de questionner la notion d'hybridité à travers l'activité et les méthodes de communication du Directeur de la communication interne en entreprise, devant celles de l'enseignant en communication organisationnelle. Nous observons dans ce sens les résultats d'une expérimentation, sur trois années consécutives, d'une transposition, dans le contexte de l'enseignement universitaire, des usages d'un modèle de communication interne initialement appliqué et étudié en entreprise. Cette expérimentation nous amène à la conclusion d'une transférabilité, d'un monde à l'autre, des usages du modèle étudié, laquelle, bien que partielle, nous permet de proposer le constat et la définition, comme voies de recherche future, d'une forme d'hybridité de la communication interne que nous dénommons *Communication Interne Hybride*.

Mots-clés : Hybridité ; Communication interne hybride ; organisation ; numérique

**Toward an *Hybrid internal communication*,
organizational and learning.**

Abstract : The central issue of this research is to question the notion of hybridity through the activity and internal communication methods of the Director of Internal Communication in the company, in front of those of the organizational communication teacher. We observe in this sense the results of an experiment, over three consecutive years, of a transposition, in the context of university education, of the uses of an internal communication model initially applied and studied in company. This experiment leads us to the conclusion of a transferability, from one world to another, of the model studied, which, although partial, allows us to propose the observation and the definition, as future research paths, a form of hybridity of internal communication that we call Hybrid Internal Communication.

Keywords: Hybridity; Hybrid internal communication; organization; digital

Vers une *communication interne hybride*, organisationnelle et apprenante.

*« Quelquefois, la métamorphose ne s'achève pas,
elle nous installe dans l'hybride et nous y laisse. »*
Cheikh Hamidou Kane

Introduction

Du latin *Hybrida* (de sang mêlé), le Larousse (2021) définit l'hybride par « ce qui est composé d'éléments disparates » avec pour synonymes : composite, hétéroclite, mixte, panaché... « Saturée de sens » (Bernardot et Thomas, 2016), la notion d'hybridité a fait couler beaucoup d'encre dans la littérature scientifique, des sciences de la vie aux sciences humaines et sociales. Il en est de même dans les pratiques et activités professionnelles, bien avant qu'elle réémerge en force dans le monde du travail, dont celui de l'éducation, à l'occasion des transformations et hybridations des enseignements mises en place lors des conditions de travail à distance, accélérées - voire forcées pour certains - par les mesures sanitaires des épisodes de pandémie de la Covid 19.

En tant qu' « apprentissage qui se passe dans un contexte instructionnel caractérisé par la combinaison délibérée d'interventions en ligne et en classe avec pour objectifs de susciter et de soutenir l'apprentissage » (Boelens et al., 2015 : 2), l'enseignement, mais aussi la formation hybrides que nous pratiquons de longue date, alliés à une approche de pédagogie inversée, ne sont pas sans faire écho avec certains aspects de nos précédentes expériences professionnelles de Community manager en entreprise, sur la base desquelles nous avons observé le concours d'une certaine démarche par la maïeutique. Le rapprochement que nous faisons de la sorte entre nos deux activités professionnelles, apparemment distinctes, a été le point

de départ de la présente recherche. Notre multi-appartenance à des domaines protéiformes, d'une part, de la communication organisationnelle, dans le privé et, d'autre part, de l'enseignement et de la recherche universitaires, ainsi que de la formation dite « hybride » de cadres territoriaux au sein du CNFPT, s'est faite, depuis les années 1990 à ce jour, de façon croisée. C'est après plusieurs années de pratiques, hybrides et conjointes, de « praticien-enseignant-chercheur-formateur¹ » en communication au sein de ces univers « parallèles », de cultures suffisamment complémentaires, que nos professions respectives, initialement de cadre en communication au sein d'une grande entreprise française de services, à l'enseignant-chercheur en communication, actuellement en poste au sein de l'Université, nous ont amené à constater, non sans interrogation, de plus en plus de correspondances professionnelles.

Quelles relations possibles entre l'activité et les méthodes de communication interne (CI²) du Directeur de la Communication en entreprise et celles de l'enseignant en communication organisationnelle, devant les transformations numériques de leurs environnements professionnels et leurs publics respectifs de salariés et d'étudiants ? Dans quelles mesures peut-on se risquer à comparer la CI en œuvre au sein de ces deux types distincts d'environnements organisationnels ? Peut-on imaginer une forme d'interrelation, voire de glissement, entre les pratiques de ces deux activités ?

La problématique centrale de cette recherche se propose alors de questionner ces éventuelles relations, par l'opportunité que nous avons d'observer les usages d'un modèle de CI sélectionné par nos soins pour son caractère opérationnel en termes de méthode de CI. Dénommé « *Intelligence Communicationnelle Interne* »

¹ Nous tenons à maintenir les traits d'union entre ces quatre termes pour symboliser la porosité que nous constatons, dans nos propres pratiques, entre les quatre métiers correspondants

² Nous nous appuyons systématiquement, d'une part, sur l'abréviation « CI » pour désigner la Communication Interne et, d'autre part, sur une définition de cette dernière qui nous apparaît la plus en cohérence avec nos pratiques professionnelles, nos enseignements et notre recherche : celle que nous empruntons à Détrie & Broyez (2001) comme « *un ensemble de principes d'actions et de pratiques visant à donner du sens et favoriser l'appropriation, à donner de l'âme pour favoriser la cohésion et inciter chacun à mieux communiquer pour favoriser le travail en commun* »

(Ely, 2008), alias « *ICI*³ », il a été initialement appliqué et questionné par nos soins au sein d'une entreprise, et nous l'avons opportunément expérimenté, plus récemment, dans le contexte distinct de nos enseignements universitaires.

Nous posons alors l'hypothèse opérationnelle d'une transférabilité des usages du modèle d'un monde à l'autre, avec comme corollaire une hybridité des pratiques de CI relatives aux deux contextes professionnels.

Afin d'éclairer au mieux cette problématique, du reste, scientifiquement peu explorée, en nous inscrivant dans le prolongement empirique de notre précédente approche théorique du sujet (Ely, 2022), devant la complexité (Morin et Le Moigne, 1999) de notre objet de recherche, une certaine pluralité - pour ne pas dire « hybridité » - caractérise notre posture de chercheur. Celle-ci se positionne ici à mi-chemin entre le champ des Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) et celui des Sciences de l'Éducation. Nous adoptons, par là-même, un triple positionnement épistémologique : constructiviste et critique, mais aussi systémique, par notre appui principal sur les apports de la théorie systémique des communications⁴ (Mucchielli, 1999), auquel nous rattachons le principe d'interdisciplinarité historique des SIC (Bougnoux, 2009).

Notre terrain principal est celui de l'Université, dans le cadre de laquelle nous dispensons actuellement des enseignements de communication organisationnelle et avons opportunément expérimenté le modèle de CI sélectionné, ainsi que notre protocole de recherche, durant trois années successives, de 2016 à 2018, sur trois cohortes d'étudiants d'un Master 2 en SIC.

Notre terrain secondaire est celui de l'entreprise au sein de laquelle nous avons proposé, dans le passé, le modèle d'« *ICI* » comme conclusion de notre thèse en SIC.

³ Par commodité, nous emploierons systématiquement dans cet article l'acronyme « *ICI* » pour désigner le modèle de l'auteur.

⁴ 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.

Nous proposons de structurer cet article en commençant par un chapitre contenant le cadre théorique des principaux concepts convoqués, dans les deux contextes professionnels de l'entreprise et de l'Université. Ensuite, un second chapitre présente l'expérimentation que nous avons déployée selon une posture d'observation participante⁵ (Bogdan et Taylor, 1975) et une méthodologie expérimentale (Moscovici et Buschini, 2003 : 59) suivi d'un troisième proposant le concept original de *Communication interne hybride*.

1. Hybridité et CI : cadrage théorique

Notre hybridité professionnelle, celle de l'acteur-frontière ou "*boundary-spanner*" (Levina et Vaast, 2005), nous amène, dans nos pratiques d'enseignant, à des allers-retours fréquents, théoriques et pratiques, entre le monde de l'entreprise pyramidale, un des berceaux de notre expérience professionnelle, et celui de l'Université. En cela, l'étude des effets du modèle pyramidal inversé sur les pratiques communicationnelles au sein de l'entreprise, et ceux du modèle pyramidal inversé sur les pratiques pédagogiques, en contexte d'enseignement, nous a permis de montrer quelques intéressantes correspondances théoriques entre les deux mondes. (Ely, 2022)

Le présent chapitre aborde quelques aspects, essentiels à nos yeux, des deux concepts-clés de notre cadre théorique convoqués pour les deux contextes étudiés : hybridité et CI.

1.1. Hybridité des dispositifs d'enseignement et hybridité professionnelle

Nous distinguons, pour notre recherche, deux types d'hybridité : l'une concernant la diversité d'usage des dispositifs d'enseignement, l'autre la diversité des modalités de professionnalisation.

De plus en plus répandus dans l'enseignement supérieur, ainsi que dans la formation, à mi-chemin entre les formations distancielles et présentielle classique (Bonvin, 2014), les

⁵ En particulier dans le cadre du chapitre 2 où nous prenons notre propre pratique pédagogique comme objet de recherche

dispositifs hybrides permettent une certaine flexibilité dans le temps et dans l'espace, les apprenants pouvant disposer de contraintes réduites quant au moment -asynchrone ou synchrone - et au lieu - présentiel ou distanciel - d'apprentissage. Charlier et al, (2006) retiennent de l'ensemble des définitions collectées par leurs soins des caractéristiques majeures des dispositifs de formation hybrides : « l'introduction intentionnelle dans un dispositif de formation de facteurs innovants : l'articulation du présentiel et de la distance soutenue par un EIAH⁶. Le fonctionnement d'un dispositif hybride repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation », les technologies permettant quant à elles « une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction » (Ibid.)

L'hybridité professionnelle (Roginsky, 2018 ; Cotton 2020; Avenier, 2004 ; Bessieres, 2018), constitue un atout pour les communicateurs de l'Europe qui, « caméléons », peuvent facilement s'adapter à l'hybridité organisationnelle à laquelle ils sont confrontés, ce qui tend également à complexifier les modalités de professionnalisation (Roginsky ,2018). Ce que l'auteur appelle « l'éthos professionnel » des communicateurs, à savoir l'ensemble de valeurs partagées orientant les pratiques professionnelles, marque l'hybridité du métier, de l'éthos du journaliste à l'éthos du « geek » ou encore du généraliste au spécialiste: « située au croisement de différents mondes sociaux, la fonction [communication] est assumée par des acteurs frontières, qui en traversant les univers professionnels, facilitent leur mise en relation. » (Ibid.). Cotton (2020) quant à elle, s'intéresse à l'hybridité intrinsèque au métier d'enseignant-chercheur, en cherchant à identifier et à comprendre la ou les posture(s) du chercheur-communicant, quant à la base du regard réflexif sur la double identité, ou double appartenance, de celui ou celle qui combine carrière académique en SIC et carrière professionnelle en communication. Quant à l'hybridité de la communication publique (Bessieres, 2018), sa double spécificité se voit empruntée tant au modèle bureaucratique qu'aux formes de professionnalisation propres au secteur privé.

⁶ Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain

1.2. CI et modèle d'« ICI » en entreprise

Nous avons sélectionné, pour notre expérimentation, le modèle d'« ICI », du fait de la connaissance que nous en avons, et de son caractère opérationnel. Les résultats qui ont été initialement obtenus dans le cadre de l'expérimentation d'un groupware⁷ (dénommé « Infocom »), auquel était intégré un système spécifique de veille et un forum intranet de discussion du même nom, nous avaient permis de distinguer, pour le Directeur de la Communication d'une organisation, une forme d'« intelligence de la communication interne de l'organisation » désignée par les termes d'« *Intelligence Communicationnelle Interne* » (Ely, 2008), dont la lecture du modèle, déclinée en 5 grandes phases, est schématisée en figure 1 et détaillée en annexe 1 (col. A et B).

1.3. Conclusion : quelles relations entre la CI en œuvre au sein d'un groupe de salariés d'une entreprise et celle au sein d'un groupe d'étudiants d'un cours universitaire ?

A ce stade exploratoire, peut-on imaginer une forme d'hybridité en matière de CI qui conférerait à cette dernière les attributs d'un « dispositif hybride » (Bonvin, 2014), à savoir, pour les acteurs, des « contraintes réduites quant au moment - asynchrone ou synchrone - et au lieu - présentiel ou distanciel - d'apprentissage » (ibid.) et, selon Charlier (2006), des « technologies permettant une plus grande ouverture des ressources et le développement d'espaces de mutualisation et d'interaction » ? Peut-on imaginer dans ce sens, une forme complémentaire de CI impliquant, selon Muniesa et Linhardt (2006), la « possibilité d'une combinaison de pratiques, de processus et de savoirs composites » ? Une forme d'hybridité serait-elle conférable à la CI en général et, en particulier, au modèle d'« ICI » que nous avons choisi opportunément d'observer ?

⁷ Dans le sens de Coat et Favier (2000) comme « *Tout système d'information créé pour permettre aux membres d'un groupe, de travailler ensemble électroniquement, grâce aux technologies de l'informatique et des télécoms, avec trois dimensions principales : les participants, les méthodes collectives de travail et les technologies.* »

Nous avons organisé l'expérimentation qui suit afin d'apporter un premier éclairage sur ces questions.

2. Transposition expérimentale du modèle d'« ICI » de l'entreprise vers l'Université

L'Université dans laquelle nous exerçons notre métier d'enseignant-chercheur, encourage, depuis plusieurs années, l'innovation pédagogique en soutenant les enseignants dans leurs rapports entre les nouveaux dispositifs numériques à leur disposition et leur propre approche pédagogique. C'est dans ce cadre que nous avons officiellement généralisé, via la plateforme pédagogique Moodle, la transformation numérique de l'ensemble de nos enseignements vers l'hybridation, de la L3 au M2. En particulier, nous avons choisi de transposer, sur nos propres enseignements, le modèle d'« ICI » en organisant des conditions informationnelles, communicationnelles, collaboratives et numériques comparables au modèle d'« ICI » organisé dans l'entreprise observée, les deux contextes bénéficiant de dispositifs numériques d'information et de communication similaires, bien que les publics, les cultures et les objectifs à atteindre, par leurs acteurs respectifs, soient nécessairement distincts.

Nous concentrons ici la description de notre expérimentation sur seulement trois cohortes successives d'étudiants inscrits, de 2016 à 2018, au sein d'un Master 2 en SIC.

2.1. Méthodologie et procédure expérimentale de transposition du modèle d'« ICI » en contexte d'enseignement universitaire

2.1.1. Méthodologie

La posture d'observateur participant (Bogdan et Taylor, 1975) dans laquelle nous nous inscrivons, nous conduit à prendre notre propre pratique pédagogique comme terrain principal de recherche, que nous confrontons à notre terrain secondaire, le modèle d'« ICI » décrit au § 1.2. Sur ces bases, nous respectons, d'une part, les deux sources principales (problématique et hypothèse énoncées en introduction) de la méthode expérimentale (Moscovici et Buschini, 2003 : 66), son approche

hypothético-déductive, et, d'autre part, une procédure expérimentale, synthétisée dans le § 2.1.2, que nous avons mise en place pour transposer le modèle-source d'« ICI » dans le contexte-cible de nos enseignements universitaires. A cela s'ajoutent deux types d'approches interprétatives (cf § 2.2.1. et 2.2.2), respectivement qualitative et quantitative, que nous avons menées de façon nécessairement complémentaire.

2.1.2. Procédure expérimentale

Nous synthétisons ici, très brièvement⁸, en nous appuyant sur la figure 1 ci-après, de quelle manière nous organisons, au travers des 5 phases successives du modèle initial d'« ICI », les conditions expérimentales de la transposition de ce dernier, la plus fidèle possible, dans le contexte de nos enseignements universitaires (via les consignes pédagogiques fournies aux trois cohortes successives d'étudiants du Master 2 observées en 2016, 2017, 2018). Nous faisons figurer ci-après, ainsi que dans la figure 1, un repérage **en surligné**, des éléments, exogènes au modèle initial, qui ont constitué les éléments essentiels de cette transposition :

- une phase préalable, que nous numérotions comme « **phase 0** » du modèle, relève des moyens organisationnels mis en place : organisation des étudiants en équipe virtuelle de type groupware, constituée d'un **Chef d'équipe** (en lieu et place du e-Dircom), soit 4 chefs d'équipes par cohortes d'**étudiants M2** (participants) tous, invités au télétravail par les consignes pédagogiques (collaboration à distance), via les Technologies de l'Information, de la Communication et de la Collaboration à leur disposition (TICC) : **Moodle, Forum, Chat, Bases partagées**
- **Phase 1** : les besoins en **information et communication** : **problématique et objectifs d'apprentissage** précisés dans les consignes pédagogiques à destination des étudiants.
- **Phase 2** : **veille en réponse aux consignes pédagogiques**, réalisée par les étudiants

⁸ En complément, une version plus détaillée de cette procédure expérimentale figure en annexe 1

- **Phase 3** : Transformation de l'information brute en information élaborée, soit les livrables fournis par les étudiants (dossier final et soutenance orale)

- **Phase 4** : Transformation de l'information élaborée en CI, dont ses supports « immatériels : les cinq dénominateurs et les supports matériels élaborés de CI de chaque équipe-projet virtuelle (les 2 livrables écrits et oraux : dossier + soutenance)

- **Phase 5** : les 2 livrables (dossier + soutenance, dont le powerpoint) sont publiés en ligne par chaque équipe.

L'observation de notre expérimentation, dont les conditions opératoires viennent d'être synthétisées, nous permet de proposer ci-après (Fig. 1) une approche de modélisation de la transposition du modèle étudié, avec, comme indiqué, un repérage en surligné, dans ses cinq phases successives, des éléments exogènes au modèle initial.

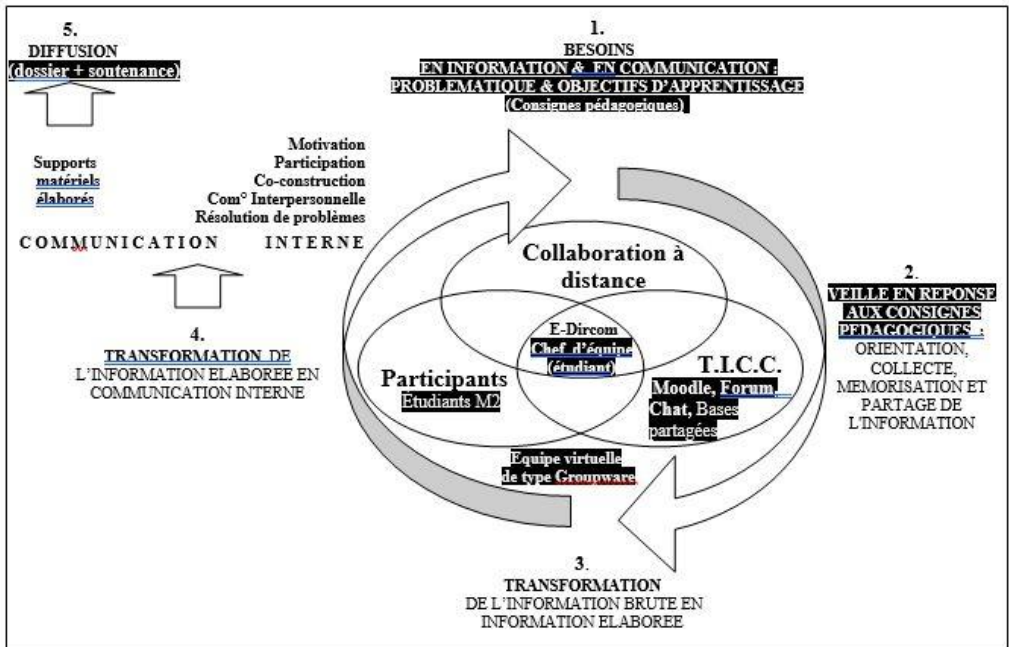


Figure 1 – Transposition du modèle d' « ICI » (Ely, 2008) en contexte d'enseignement universitaire (Légende des surlignages : éléments exogènes au modèle initial, apportés par la transposition)

2.2. Synthèse des résultats

Nous proposons de synthétiser, dans le présent chapitre, les résultats de notre transposition expérimentale, sachant qu'une analyse plus détaillée, figure en annexe 3.

2.2.1. Synthèse qualitative des données de source primaire

Notre transposition expérimentale du modèle d'« ICI » nous a permis l'observation de données qualitatives à notre disposition immédiate, contenues, principalement, dans les 12 dossiers et soutenances orales des équipes, fournis en phase 5 du modèle, et évalués par nos soins. Bien que la comparaison du modèle d'« ICI » dans les deux contextes, nous amène à observer plusieurs divergences et limites notables (aux plans culturel, du rôle de l'animateur et des motivations des acteurs⁹), nous distinguons néanmoins les convergences encourageantes suivantes :

- la phase 0, organisationnelle, est suffisamment intégrée par chaque équipe d'étudiants.
- les phases 1 à 5, processuelles, sont suffisamment intégrées et atteintes par chaque équipe.
- dans la phase 4, autant nous pouvons constater et apprécier la production effective des supports matériels élaborés de CI (représentés par les dossiers et soutenances), autant les cinq supports immatériels de CI (Motivation, Participation, Co-construction, Communication interpersonnelle, Résolution de problème), observés dans le modèle initial, ne peuvent être appréciés au sein des équipes d'étudiants, sans l'enquête complémentaire qui suit.

2.2.2. Synthèse quantitative des données de source secondaire

Une enquête, réalisée par nos soins à l'issue de chaque session, invitait chaque étudiant de chaque cohorte, à répondre, anonymement, individuellement et en ligne, à une enquête par questionnaire (de type quantitatif ¹⁰)

⁹ cf annexes 3, § 4

¹⁰ dont les questions sont reportées en annexes 2, tableau 2, Col. A

Il ressort de ces questionnaires, sur les 3 années, que :

- Les réponses des étudiants à la question des dispositifs pratiqués¹¹ confirment que ceux qu'ils utilisent dans leurs équipes virtuelles, de type Groupware, sont conformes aux consignes pédagogiques et suffisamment comparables à ceux usités dans le groupware du modèle d'« *ICI* » initial.
- Toutes les réponses aux questions restantes de l'enquête¹² montrent, respectivement, que les étudiants déclarent, « majoritairement à très majoritairement », l'usage des dispositifs de CI requis pour leur équipe virtuelle comme facteur de favorisation, au sein de leur équipe, tant de chacun des cinq « supports immatériels » de CI, propres au modèle d'« *ICI* », que de la CI, au sens large, ainsi que des apprentissages individuels et collectifs.

3. Vers une CI Hybride

Les résultats que nous venons de synthétiser nous permettent de conclure que s'opère, dans les deux mondes étudiés, une forme d'« hybridité de la CI » que nous voudrions ici commencer à caractériser. Pour cela, nous nous appuyons successivement sur la définition de la CI proposée par Detrie et Broyez (2001)¹³ ajoutée à celle de l'hybridité des dispositifs proposée par Bonvin (2014)¹⁴ pour suggérer les bases d'une définition complémentaire de la CI, que nous proposons de dénommer « *Communication Interne Hybride* » comme :

« Ensemble de principes d'actions et de pratiques diversifiées de CI - numériques et classiques, organisationnelles et apprenantes, asynchrones et synchrones, en présentiel et en distanciel -, visant à donner du sens et favoriser l'appropriation, à donner de l'âme pour favoriser la cohésion

¹¹ cf annexe 2, Ligne 1

¹² cf annexe 2, Lignes 2 à 9

¹³ comme « un ensemble de principes d'actions et de pratiques visant à donner du sens et favoriser l'appropriation, à donner de l'âme pour favoriser la cohésion et inciter chacun à mieux communiquer pour favoriser le travail en commun » (Detrie et Broyez, 2001)

¹⁴ « les dispositifs hybrides permettent une certaine flexibilité dans le temps et dans l'espace, les apprenants pouvant disposer de contraintes réduites quant au moment -asynchrone ou synchrone - et au lieu - présentiel ou distanciel - d'apprentissage » (Bonvin, 2014)

et inciter chacun à mieux communiquer pour favoriser le travail en commun »

Ainsi, les acteurs du modèle d'« ICI », observé dans les deux mondes, semblent avoir exercé, respectivement :

- Des « ***principes d'actions et de pratiques diversifiées de CI*** » :
 - « ***numériques et classiques*** » propres au modèle, comme, par exemple, ceux d'ordre matériel (les livrables et autres productions respectives : dossiers numériques et soutenances en présentiel pour les uns, articles du journal interne « papier », organigramme électronique, « mascotte » graphique intranet pour les autres, ou bien ceux d'ordre immatériel (Motivation, Participation, Co-construction, Communication Interpersonnelle, Résolution de problèmes)
 - « ***organisationnelles*** » car, par exemple, situées soit dans le contexte de l'entreprise pour les uns, soit dans celui de l'université pour les autres,
 - « ***apprenantes*** » tant par l'apprentissage collectif communément observé dans le modèle d'« ICI » en action dans les deux contextes¹⁵, que pour rappeler que le contexte organisationnel de la CI hybride s'observe également en milieu d'apprentissage ou d'éducation tel que l'Université.
 - « ***asynchrones ou synchrones, en présentiel ou en distanciel*** » : telles qu'en témoignent concrètement, par exemple, les conditions d'application du modèle en entreprise et leur transposition en milieu universitaire¹⁶,
 - « ***visant à donner du sens et favoriser l'appropriation, à donner de l'âme pour favoriser la cohésion et inciter chacun à mieux communiquer pour favoriser le travail en commun*** » : telles qu'en témoignent, par exemple, les résultats obtenus dans la phase 5 du modèle

¹⁵ dont cf annexe 2, lignes 8 et 9

¹⁶ cf annexe 1, lignes 0, Col. B, C

(cf Fig. 1), observée dans les deux contextes, avec ses « supports matériels élaborés » de CI et produits par les acteurs.¹⁷

Ainsi, ces premiers caractères distinguant la CI hybride de la CI au sens large dans les organisations, suscitent de nombreuses questions, comme potentiel prolongement de cette recherche, à commencer par leurs éventuels rapports de complémentarité ou de divergence au plan info-communicationnel, ou encore leurs spécificités propédeutiques, épistémologiques, heuristiques ou d'usage au sein de chaque terrain expérimenté.

Conclusion générale

Dans les deux contextes étudiés, la problématique centrale de cette recherche a été de questionner les relations éventuelles entre les méthodes de CI du Directeur de la Communication en entreprise et celles de l'enseignant en communication organisationnelle, devant les transformations numériques de leur environnement professionnel et leurs publics respectifs de salariés et d'étudiants. Après avoir sélectionné le modèle d'« ICI », que nous avons initialement appliqué dans le contexte-source de l'entreprise, nous l'avons expérimenté, pendant trois années consécutives et comparables, en transposant comparablement ses conditions d'usages dans le contexte-cible de nos enseignements universitaires, avec comme hypothèse opérationnelle une transférabilité des usages du modèle d'un contexte vers l'autre, et comme corollaire, une hybridité de la CI. Les résultats qualitatifs et quantitatifs que nous avons obtenus de cette transposition apparaissent suffisamment convergents pour nous conduire à constater une certaine correspondance des pratiques de CI, aux plans organisationnel, processuel et de production de supports, entre les deux contextes observés. Cela nous permet de valider partiellement l'hypothèse centrale de cette recherche, par le constat d'une forme de transférabilité relative des usages du modèle d'« ICI » dans les deux mondes. A ce stade de nos observations, la comparaison du modèle dans les deux contextes faisant apparaître des limites et divergences

¹⁷ cf annexe 1, lignes 4, Col. B, C

notables, cette transférabilité reste partielle car limitée, à nos yeux, au seul plan fonctionnel du modèle.

Comme corollaire à cette transférabilité relative, nous constatons une forme d'hybridité de la CI et proposons de qualifier cette dernière d'*hybride*, dans les deux contextes étudiés, dès lors que ces derniers répondent, chacun, aux attributs requis d'un dispositif hybride énoncés plus haut (Bonvin, 2014). En cela, en croisant les définitions de plusieurs auteurs, nous proposons une première définition d'un nouveau type de CI que nous dénommons *Communication Interne hybride*. Une CI est ainsi d'autant qualifiable d'*hybride* qu'elle opère conjointement, au sein des groupes d'individus concernés, d'une part, des variabilités en termes de modalités croisées de pratiques de CI (ou diversité d'usages : numériques et classiques, distanciels et présentsiels, asynchrones et synchrones), et, d'autre part, en termes de croisement de contextes organisationnels (ou diversité des modalités de professionnalisation) où s'exerce cette même CI : organisationnelle en référence au monde de l'entreprise en général, apprenante, pour ce qui concerne le cadre éducatif spécifique de l'Université.

Ainsi, cette première définition, proposée comme complémentaire de celle de la CI classique sélectionnée (Detrie et Broyez, 2001), nous paraît constituer, à ce stade de nos observations et au-delà de tout panégyrique, un potentiel de recherches futures. Nous serions heureux qu'un approfondissement de la caractérisation et du questionnement de cet objet de recherche puisse être organisé par la suite, d'autant que celui-ci nous semble témoigner d'une réalité organisationnelle d'actualité, en lien avec les transformations de la CI via le numérique et le télétravail, de plus en plus en œuvre dans les groupes de salariés et d'apprenants, ainsi qu'au cœur des métiers hybrides de Directeur de la communication, d'enseignant et de formateur.

Bibliographie

Avenier, M-J, (2004). L'élaboration de savoirs actionnables en PME légitimés dans une conception des sciences de gestion comme des sciences de l'artificiel. *Revue internationale*

- P.M.E.*, 17(3-4), 13-42.
<https://www.erudit.org/en/journals/ipme/1900-v1-n1-ipme5006298/1008462ar/abstract/>
- 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>
- Bessierres, D. (2018). La portée de l'hybridité : une composante ancienne mais aujourd'hui démultipliée de la communication publique, *Recherche en communication*, Vol. 47: 2018, [En ligne] Université de Louvain.
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/rec/article/view/45513>
- Boelens, R. ; Stijn Van L., Bram de Wever, Jan E. (2015). learning in adult education: Towards a definition of blended learning, *Gand, Belgique*,
- Bogdan R., Taylor S.J., (1975). Introduction to Qualitative Research Methods. A Phenomenological Approach to the Social Sciences, *John Wiley and Sons*, New York.
- Bonvin, G. (2014). Dispositif hybride et approche d'apprentissage : analyse de la relation entre un cours à dispositif hybride et l'approche d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, *Education & Formation*,
<http://hdl.handle.net/20.500.12162/3128>
- Bougnoux, D. (2009). Introduction aux sciences de l'information et de la communication, *La découverte*, Paris, 110p
- Charlier, B ; Deschryver, N ; Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance: Une définition des dispositifs hybrides, *Distances et savoirs*, 4, 469-496.
- Cotton, A-M. (2020). Chercheur-communicant ou communicant-chercheur : un médiateur de communautés, *Communication et professionnalisation* No 10 : Influences croisées entre pratiques et recherches en communication des organisations,
<https://ojs.uclouvain.be/index.php/comprof/article/view/19443>
- Detrie, P ; Broyez, C ; (2001). La communication interne au service du management, *Liaisons*, Paris.
- Ely, F. (2008). L'intelligence Communicationnelle Interne, pour une synergie entre information et communication au sein de l'organisation. XVI congrès de la SFSIC, 11,12,13 juin 2008, Compiègne, juin 2008,
https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00343541

- Ely, F. (2022). Pyramide et pédagogie inversées : une convergence fortuite ? *Epistémè : revue internationale de sciences humaines et sociales appliquées* / , Center for applied cultural science, Korea university, Séoul, 2022. <http://journal.cacs.or.kr/>
- Larousse (2021). Dictionnaire en ligne, <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/hybride/40717>
- Levina, N ; Vaast, E. (2005). The Emergence of Boundary Spanning Competence in Practice : Implications for Implementation and Use of Information Systems. *MIS Quarterly*, <https://doi.org/10.2307/25148682>
- Morin, E ; Le moigne, J-L (1999). *L'intelligence de la Complexité*, L'Harmattan, Paris
- Moscovici, S ; Bushini (2003). *Les méthodes en sciences humaines*. PUF, Paris, 476 p.
- Mucchielli, A. (1999). *Théorie systémique des communications*, Armand Colin, Paris.
- Muniesa, F. ; Linhardt, D. (2003). *Théorie de l'Acteur-réseau*, Le dictionnaire des sciences humaines, PUF, Paris, pp.4-6
- Roginsky, S. (2018). *Les communicateurs de l'Europe : des acteurs frontières confrontés à l'hybridité professionnelle et organisationnelle*, *Communication et professionnalisation* No 7, *Trajectoires professionnelles en communication : atypies, hybridités et temporalités*, Université de Louvain, <https://ojs.uclouvain.be/index.php/comprof/article/view/18193>

Annexes

Les annexes 1, 2 et 3 du présent article sont consultables via le lien suivant :

https://drive.google.com/file/d/1IPTNGU_h12vCco1G5MPP3Pq1XiGnXP4C/view?usp=share_link