

Stratégies d'adoption e-learning et pratiques de formation de grandes entreprises

Corinne BAUJARD

Docteur en Sciences de Gestion
Crépa – Université Paris-Dauphine

RÉSUMÉ

Cette communication présente les premiers résultats d'une recherche. La démarche inductive préconisée par la Grounded Theory est appliquée aux motifs d'adoption du e-learning tels qu'ils apparaissent dans les retours d'expérience. Selon les entreprises, la décision d'adoption est plus ou moins contrainte, ou libre. Elle dépend largement de la cohérence entre l'environnement technologique, la qualité du système d'information et les pratiques de formation des entreprises. L'avantage que peut présenter la solution e-learning est autant lié aux ressources internes des organisations, qu'aux volontés managériales des dirigeants.

Mots-clés : E-learning, Système d'information, Pratiques de formation, Cohérence, Grounded Theory.

ABSTRACT

This press release presents the first results of a piece of research. The inductive approach advocated by the Grounded Theory is applied to the adoption of e-learning methods as they appear in the experience gained. According to companies the adoption decision is more or less forced, or free. It is largely dependent on coherence between the technological environment, the quality of the information system and the training practises used by the companies. The advantage that e-learning can bring is as much linked to the internal resources of the organisations as to the managerial desires of those in charge.

Key-words: E-learning, Information systems, Training practices, Coherence, Grounded Theory.

INTRODUCTION

La formation occupe une place de plus en plus déterminante dans les transformations technologiques de l'entreprise car elle doit dispenser aux acteurs les connaissances et savoirs indispensables aux nouvelles pratiques de travail dans le cadre d'un système d'information en profonde mutation. Loin d'être une simple mesure d'accompagnement du changement en termes de personnes concernées, de coûts et de temps consacrés à sa réalisation, elle est désormais omniprésente dans les débats sur les effets organisationnels des technologies de l'information et de la communication. (Reix R., 1990).

Il n'est donc pas surprenant que la formation soit également au centre de nombreux projets de changement managériaux (Favier M., 2003) en matière de gestion des compétences ou de management des savoirs. Lorsque des salariés quittent une entreprise, il est de plus en plus difficile de préserver leurs compétences. L'organisation doit donc exploiter ses connaissances dans le cadre d'apprentissages, aussi bien individuels que collectifs. Les ressources internes valorisent le capital intangible, les technologies de l'information modèlent la transmission des savoirs (Foray D., 2000). Intranet, groupware, e-learning sont largement mobilisés. Les plateformes e-learning mettent « toute une offre e-management à la disposition des entreprises » (Kalika M., 2000).

Les nouveaux modèles de gestion inscrivent la formation dans un contexte organisationnel d'autant plus structurant qu'ils en déplacent le lieu et le temps afin d'améliorer l'expertise (Bellier S., 2002). La formation participe aux changements stratégiques des entreprises. En rapprochant les fonctions de manage-

ment, les organisations modifient leur modèle économique en intégrant la notion d'investissement en formation permanente. L'accroissement de la concurrence renforce la nécessité de flexibilité et d'adaptation permanente des salariés. Le besoin de se différencier crée une convergence d'attentes et de besoins pour un nouveau dispositif de formation, plus efficace, plus économique, inscrit dans la perspective du droit individuel à la formation affirmé par la loi du 5 mai 2004 sur « la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social ».

Confrontées à des besoins accrus de formation, les expérimentations e-learning se multiplient dans les organisations. Les entreprises ont souvent à leur égard la même attente qu'elles avaient il y a quelques années envers le commerce électronique ou le télétravail. Surtout préoccupées de réduction des coûts, elles prennent néanmoins progressivement conscience que les spécificités e-learning modifient les processus d'apprentissage et la conception de la formation. Le temps est révolu où elles pensaient que leurs salariés allaient se former seuls face à leur ordinateur professionnel, justifiant un « tout technologique » appuyé sur l'achat de plateformes surdimensionnées sans véritable réflexion managériale. Elles sont également de moins en moins tentées de se conformer aveuglément aux pratiques des organisations concurrentes en raison du caractère stratégique des connaissances.

L'avantage concurrentiel de l'entreprise réside dans les relations établies avec l'environnement technologique, mais aussi dans les ressources internes qui rassemblent des salariés aux métiers différents dans des réseaux étendus, voire virtuels (Favier M., Trahand J., 1998).

Des études récentes montrent pourtant que les entreprises consacrent des montants importants aux technologies de l'information sans que les résultats financiers soient corrélés aux dépenses réalisées (Kalika, 1995). En effet, l'impact de ces investissements sur la performance dépend surtout de leur adéquation avec la stratégie de l'entreprise. Le facteur humain dans tout projet de système d'information est plus que jamais essentiel. L'alignement entre la stratégie d'affaires et la stratégie TI est devenu un enjeu majeur pour les responsables de formation (Henderson J., Venkatraman N., Oldach S., 1993). Il met au premier plan la cohérence du déploiement e-learning avec les pratiques de formation. Pour prendre la mesure de cette adéquation, il faut tenir compte des ressources maîtrisées par l'entreprise, aussi bien au niveau externe entre les choix d'activités stratégiques et de déploiement technologique, qu'au niveau interne entre les processus organisationnels et l'infrastructure technologique.

Dans ce contexte, afin d'appréhender les stratégies d'adoption du e-learning en lien avec les pratiques de formation des entreprises, une démarche en plusieurs étapes s'impose. A l'évidence, les entreprises ont souvent des approches divergentes du e-learning, et peu de politique managériale en la matière (1). Aussi, pour répondre à la volonté managériale de se doter de moyens d'évaluation du learning (2), il faut considérer une série de champs théoriques (3). La spécificité du terrain explique le recours à une méthodologie inductive reposant sur un échantillon et des entretiens analysés et codés selon la *Grounded Theory* pour faire émerger les catégories explicatives (4). Les premiers résultats qui en découlent peuvent être finalement discutés (5).

1. LA DIVERSITÉ DES ATTENTES E-LEARNING

Les responsables de formation, en pleine phase de déploiement des nouveaux modes d'apprentissage, ont des conceptions plus ou moins intégratives du e-learning : certains se concentrent sur divers outils en intégrant cd-roms et ressources en ligne, d'autres insistent sur le fait que la nouvelle technologie « n'est qu'un élément d'un processus plus large de transformation de l'entreprise, comme le e-management ou le e-drh » (Kalika M., 2003). Mais, le plus souvent, un manque de réflexion sur la formation crée l'incertitude sur les compétences, les qualifications, les connaissances, les savoirs en jeu. Si les études sur le e-learning sont autant présentes dans la littérature académique que dans les publications professionnelles, les avis divergent selon la qualité de celui qui s'exprime : chercheur, consultant, directeur de ressources humaines, responsable de formation, syndicaliste, salarié. Tous reconnaissent néanmoins aujourd'hui la nécessité de tenir compte des résultats décevants de la plupart des technologies d'apprentissage dans les modèles de formation, tout particulièrement lorsque l'apprentissage se fonde sur un recours intensif aux technologies de l'information et de la communication (Derycke A., 2002).

Toute politique de formation dans l'entreprise doit prendre en considération les dispositifs intégrés au système d'information pour créer une pratique en cohérence avec les ressources stratégiques, ne pas oublier que le comportement des salariés lors de l'apprentissage des nouveaux modes de formation s'inscrit dans une histoire, une culture, un contexte très prégnants. Bien que le e-learning s'appuie sur les processus d'apprentissa-

ge individuels et asynchrones qui permettent à un ou plusieurs salariés de se former à partir de leur ordinateur ou dans un centre de ressources à proximité du lieu de travail (Jacqmot A. ; Milgrom E., 1999), il cristallise généralement des enjeux financiers, technologiques et organisationnels correspondant aux différents espoirs de la direction générale, du service informatique, des ressources humaines, du service formation et des salariés. Ainsi, les conceptions et les buts du e-learning, qui peuvent varier selon les intervenants impliqués dans un projet e-learning, suscitent diverses interrogations, de l'enthousiasme au scepticisme.

Les interrogations sur le changement technologique sont des contraintes pour la formation. Divers paramètres peuvent altérer la cohérence des choix : la reprise des discours des promoteurs des plateformes e-learning par les responsables de formation, la vision restreinte de l'apprentissage, la survalorisation des coûts de formation. Au reste, la formation est difficilement mesurable lorsque les processus de formation à distance se modifient au sein de l'entreprise ; d'où la nécessité de retenir également des critères organisationnels.

L'enthousiasme des acteurs envers l'utilisation des ressources de l'information comme outil de substitution ou de complémentarité de la formation a souvent été relevé. Il peut favoriser les échanges dans un nouvel espace de transaction permettant de passer de la concentration à la distribution des savoirs (Serres M., 1998). Mais une telle évolution implique le renouvellement du concept de formation comme outil d'expertise, de diffusion des savoirs et des connaissances dans les entreprises. Il faut néanmoins constater que l'on est le plus souvent confronté au scepticisme sur l'efficacité de la formation en entreprise. C'est devenu largement un thème

récurrent (Mintzberg H., 2004). A l'évidence, lors des actions de formation, les salariés acquièrent beaucoup de connaissances, tout en étant confrontés à de considérables difficultés pour les mettre quotidiennement en pratique. Pour remédier à ces dysfonctionnements, il faut donc rapprocher les acteurs de la gestion des ressources humaines, de la formation, de l'informatique. Autrement dit, transformer les situations de travail en pratiques de formation.

2. L'ÉVALUATION E-LEARNING

La volonté managériale de se doter d'une évaluation de la cohérence e-learning dans les pratiques de formation est manifeste dans tous les entretiens réalisés dans le cadre de cette étude. La faible capacité du e-learning à prendre en considération la diversité des contextes dans les pratiques de travail est éclatante dans l'examen des retours d'expériences, qui sont généralement très peu convaincants.

Notre objectif est de construire un modèle théorique qui envisage les motifs d'adoption, les processus d'intégration et les modes d'apprentissages e-learning afin de déterminer si la cohérence dans les pratiques de formation aboutit à l'alignement stratégique de l'organisation. Tel n'est pas l'objet des modèles d'évaluation des systèmes d'information qui permettent seulement d'examiner les incitations d'une technique de gestion à l'origine d'un processus d'adoption, de prendre en considération les usages attendus d'une intégration dans l'organisation (Moïsdon J.-C., 1997). Ils relativisent, voire ignorent, les comportements d'adoption en lien avec les pratiques d'intégration de l'outil, privilégiant les contraintes exercées par l'environnement dans le recours à la technologie en matière de formation. Or, toute

insertion du e-learning dans le dispositif de formation, au sein du système d'information, doit être l'occasion de s'interroger sur la nature contrainte ou délibérée de l'adoption pour comprendre pleinement les pratiques d'intégration. Au reste, de son côté, la théorie de gestion de projet présente aussi des faiblesses pour aborder le e-learning. D'une part, elle conçoit l'organisation comme un système clos où chaque élément peut être rationalisé, alors que les organisations sont difficiles à conformer parce qu'elles sont des systèmes d'action ouverts sur leur environnement. D'autre part, en se concentrant sur l'évolution d'un changement technologique, elle se refuse à envisager des ajustements larges des outils du système d'information de l'entreprise, au risque d'échecs de projets techniquement corrects.

Il apparaît donc souhaitable de renouveler le concept de formation grâce à des outils relevant d'une démarche transversale, et non plus d'une simple préoccupation fonctionnelle. Dans ce cadre, le e-learning peut s'intégrer dans le portefeuille technologique du système d'information, participer à une démarche de capitalisation, de valorisation et de diffusion des connaissances pour améliorer l'efficacité de l'organisation. Il doit être capable de considérer des indicateurs pertinents, tels que les « histoires réussies », la cartographie des compétences reliée aux profils de carrière, les connaissances disponibles pour traiter l'événement professionnel. Autant d'occasions d'intégrer des ressources dans la construction des parcours individuels.

3. LES CHAMPS THÉORIQUES

Notre recherche s'appuie sur les théories de la structuration, de l'apprentissage organisationnel, des outils de gestion.

La théorie de la structuration est fondée sur les influences réciproques entre la technologie et l'organisation (Markus M. L., Robey D., 1988), les capacités structurantes des technologies à l'égard du contexte social. Elle reconnaît que les acteurs ont une liberté d'action, tout en subissant l'influence de la structure sociale. Dans un processus d'adoption e-learning, les individus s'approprient l'outil dont l'usage est favorisé par la structure sociale, qui est elle-même modifiée par leurs actions (Giddens A., 1984). Les premières théories de l'apprentissage organisationnel ont insisté sur le processus par lequel les membres d'une organisation détectent les anomalies et les corrigent (Argyris C., Schön D. A., 1978). Puis, inspiré par la théorie comportementale de la firme, J. G., March (1991) a mis en évidence le processus d'encodage des routines. L'organisation apprend dès lors que son processus de traitement de l'information modifie son comportement. Cette approche fondée sur l'expérience passée aboutit à reconnaître la dimension intégrative de l'apprentissage organisationnel, l'importance des ressources de l'entreprise dans la mise en place concrète de l'outil technique.

Dès lors, on peut se demander si, à défaut, de déterminer le contexte organisationnel, e-learning conditionne le changement des pratiques de formation ? En effet, bien que l'intégration de la technologie dans l'organisation ne suffise pas à produire le changement (Reix R., 2002), l'outil e-learning peut être structurant, dès lors qu'il s'impose sous l'influence de l'environnement externe et interne, des interactions entre les acteurs. Certes le e-learning est encore souvent pensé exclusivement comme un outil technique, et non comme un projet organisationnel. Mais les capacités organisa-

tionnelles de l'entreprise sont liées à la combinaison « de ressources, de compétences et de connaissances à travers différents flux de valeur pour mettre en œuvre des objectifs stratégiques » (St-Amand G. E., Renard L., 2004). Elles constituent ainsi une unité d'analyse intermédiaire et systémique entre les objectifs stratégiques de l'entreprise et les activités de formation.

Enfin, il est indispensable de tenir compte des recherches menées sur les outils de gestion (Moisdon J.-C., 1997) pour appréhender les liens entre les motifs d'adoption, les processus d'intégration et les modes d'apprentissage e-learning. La diversité des champs théoriques auxquels est confrontée la nouvelle technologie impose de procéder à un choix méthodologique proche du terrain, lié aux particularités du contexte, afin de valoriser et comprendre les incitations d'adoption et leurs répercussions sur le changement des pratiques de formation.

4. LA MÉTHODOLOGIE

La démarche inductive préconisée par la *Grounded Theory* (théorie enracinée) de B. Glaser et A. Strauss (1967) a été utilisée dès les premiers contacts informels pris avec les responsables de formation. Elle accorde un rôle prépondérant aux situations de terrain dans la construction d'un modèle théorique. Une série de retours d'expérience a constitué la première phase de l'étude d'une série d'entreprises ayant implanté des solutions e-learning. Nous avons raisonné à partir de la réalité sociale pour aller vers l'abstraction et découvrir ensuite des régularités afin d'établir une classification jusqu'à saturation. Une démarche complexe est donc nécessaire. Tout d'abord, la classification du phéno-

mène représente une prédication. Ensuite, une codification de la réalité s'impose. Enfin, le sens se construit à partir de la réalité sociale. La recherche s'effectue donc par étapes au cours desquelles apparaissent des données réduites selon le principe du codage. L'absence de travaux empiriques pousse vers cet « opportunisme méthodologique » (Baumard P., Ibert J., 1999). Pour « accéder aux contextes, il faut construire son propre outillage qui dépend très largement des "cartes du terrain" » (Romelaer P., 2000).

L'échantillon a été constitué selon « l'effet boule de neige » qui permet d'identifier les cas significatifs grâce à des personnes qui connaissent d'autres personnes qui connaissent des expériences de déploiement e-learning (Lincoln Y. S., Guba E. G., 1985). La sélection des premières entreprises a fait émerger les premières unités d'analyse. Les entretiens suivants ont favorisé les comparaisons sur le terrain, la recherche de catégories, puis la formulation des propositions explicatives. Tout d'abord, nous avons choisi des cas similaires répondant aux variables opératoires du cadre théorique. Ensuite, de façon à répondre à la « logique de dispersion » et augmenter la fiabilité des résultats, nous avons élargi l'étude en trouvant les cas contrastés afin d'accroître la validité des conclusions (Glaser B. G., Strauss A. L., 1967). Il a été retenu un échantillon de 28 entreprises très diverses autant par la taille que par les secteurs d'activité, notamment une entreprise du secteur public et une très petite entreprise.

La **validité externe** de notre méthode doit permettre de généraliser au plan théorique les résultats obtenus à partir des données recueillies, de comparer les résultats à des données qui correspondent « au domaine local dans lesquels elles sont utilisées » (Guilloux V., 2000).

Certes, les mêmes données accréditent généralement les mêmes résultats. La réplique doit cependant couvrir de multiples situations pour réduire au maximum la subjectivité inhérente à toute recherche. La triangulation des données permet de multiples sources d'évidences. Les documents recueillis dans les congrès, les journées de recherche, les observatoires ont permis une méthode de regroupement des données qui les relativise les unes par rapport aux autres (Denzin N., 1988). Par ailleurs, nous n'avons jamais cessé de confronter systématiquement les données issues des entretiens réalisés à toute la littérature sur notre sujet pour mieux comprendre comment les données pouvaient rendre la réalité significative.

La **validité interne** de notre recherche « concerne la logique interne des explications produites » (Wacheux F., 1996). Elle dépend de la crédibilité des résultats par rapport aux autres connaissances. Les entreprises ont été sélectionnées en fonction des possibilités d'accès à de larges informations. Toutes se présentent comme un terrain potentiel (banques, chaînes d'hôtels, aéronautique, agroalimentaire) et respectent le principe de représentativité des diverses configurations des groupes stratégiques (Thomas H., Venkatraman N., 1988). Cf. tableau 1.

L'analyse de contenu débute par la division du discours en unité d'analyse pour créer un travail de catégorisation

qui définit l'univers de référence. Chaque catégorie trouve un écho dans les discours et dans les questions de recherche. Par la suite, les unités s'intègrent dans un ensemble d'interprétations. La mise en évidence des liens permet de passer de la description à l'analyse. L'interprétation se rapproche toujours le plus possible des notes prises. Il s'agit, à proprement parler, de faire émerger les concepts à partir des observations du terrain, de générer des propositions à partir de discours éparpillés, de mettre en lumière des articulations.

L'analyse du terrain implique donc plusieurs activités : la condensation des données brutes des notes de terrain, leur présentation, l'élaboration des propositions. L'analyse des entretiens des responsables de formation débute par le codage en tenant compte des unités d'analyse, desquelles émergent ensuite des propositions théoriques qui peuvent être « générées initialement à partir des données ou, si des théories (enracinées) préexistantes semblent appropriées au domaine de recherche, alors celles-ci peuvent être retravaillées et modifiées au fur et à mesure de leur confrontation méticuleuse avec des données nouvelles » (Strauss A., Corbin J., 1994). Le recueil s'achève lorsque les responsables ont répondu à l'ensemble des situations possibles. Lors de ce travail, il ne faut pas cesser de penser qu'il va fal-

Secteur d'activité	Entreprises
Bâtiment et travaux publics	1
Industrie	11
Energie	3
Hôtellerie	1
Transports	3
Télécommunications, services informatiques	3
Assurances, banque et activités financières	5
Services aux particuliers et aux entreprises	1
Totaux	28

Tableau 1 : Secteurs d'activité des entreprises interrogées.

loir ultérieurement lier des unités d'analyse à des catégories plus générales. En effet, l'analyse de contenu implique de diviser les discours en unités d'analyses pour créer un travail de catégorisation afin de définir un univers de référence du discours (Glaser B. G., Strauss A. L., 1967). C'est ainsi que chaque catégorie trouve un écho dans le discours et dans les questions de recherche. Les unités s'intègrent finalement dans un ensemble d'interprétations explicatives (Wacheux E., 1996).

La liste de départ des codes a été constituée à partir des unités d'analyse. 120 codes ont été établis, puis rassemblés en catégories pour finalement être regroupés dans un *code book* en réunissant 80. Un tableau de codage a rassemblé les codes en thèmes. Il a été structuré avec les noms des répondants dans la première colonne du tableau, et 80 codes-clés répartis verticalement au regard de chacun d'eux. Il est ainsi possible de se reporter aisément aux citations des entretiens qui justifient le codage, de comparer les réponses de chaque entreprise sur tel ou tel thème, de rapprocher des firmes entre elles, d'isoler certains paramètres. Chaque code doit être court et mnémotique,

faire référence à une « catégorie principale » et une « sous catégorie ». Ainsi, « CE-CON » se réfère à la catégorie CE (contexte externe) et à la sous-catégorie CON (concurrence). Cf. tableau 2.

Selon la *Grounded Theory*, le codage commence par l'analyse d'un petit nombre de données, qui est ensuite élargi en fonction de la théorie qui émerge. C'est pourquoi les entretiens ont été ajoutés au fur et à mesure, dès que les expériences des entreprises sont devenues plus évidentes. En effet, les catégories doivent être révisées en fonction de réflexions continues ; il ne faut pas perdre de vue que la méthode de comparaison des données débute par leur définition qui s'effectue durant le codage. Les différentes unités repérées sont regroupées en catégories en fonction de leurs ressemblances, puis les unités sont classées et les catégories définies. Le codage est toujours délicat, car il doit impérativement apparaître à la fois ouvert, axial et sélectif.

Le codage ouvert se rapproche le plus possible des notes prises. Chaque entretien génère la retranscription d'environ 10 à 20 pages. L'ensemble des données permet d'aboutir à une série d'unités d'analyses : contexte (interne ou exter-

Entreprises répondantes	Unités d'analyses illustratives	Codes-clés	Catégories de recherche
	Contexte externe	CE	
Entreprise industrielle	« Afin de disposer des mêmes critères de rentabilité que nos concurrents, la mise en place de nouveaux indicateurs a été l'occasion de mettre en place des programmes e-learning ».	CE-CON	Pression des concurrents
Entreprise de transports	« Le e-learning renvoie à toutes les formes de formation qui utilisent comme support les nouvelles technologies ».	CE-TECH	Configuration technique
	Contexte interne	CI	
Entreprise de télécommunications	« Exploiter le e-learning pour optimiser la gestion des formations internes ».	CI-RAT	Rationalisation de la gestion de la formation
Entreprise hôtelière	« Le e-learning permet une diffusion de la culture du groupe par la diffusion et l'amélioration du service aux salariés ».	CI-COH	Cohésion et diffusion de la culture
.....

Tableau 2 : Exemples d'analyse des données.

Contexte externe [CE]	CODES	CATEGORIES
	CE-ENV	Environnement
	CE-TECHN	Technologie
Contexte interne [CI]		
	CI-STRAT	Stratégie formation
	CI-ENGAG	Engagement de la direction
	CI-CONF	Configuration du système d'information
Représentation des acteurs [REPR]		
	REPR-CUL	Diffusion de la culture
	REPR-HIST	Expérience professionnelle
Fonctionnalités de l'outil [FONC]		
	FONC-ORG	Contexte organisationnel
	FONC-FORM	Formation des salariés et des clients
	FONC-PRES	Préservation des connaissances

Tableau 3 : Relations entre les catégories et les éléments contextuels.

ne), variables explicatives, stratégie cohésive du e-learning. Il sert également à fixer des catégories réunissant les diverses incitations tirées du contexte à partir des fonctionnalités techniques de l'outil. Dès lors, on peut regrouper les unités d'analyse retranscrites. Les catégories sont progressivement établies selon une liste de code. Au cas où une catégorie regroupe plusieurs observations similaires, un code est donné à chaque catégorie.

Le codage axial sert à repérer les régularités entre le contexte de l'environnement et les comportements d'adoption pour faire émerger les interactions explicatives, notamment la standardisation des échanges et les effets de réseaux à l'origine de la stratégie d'adoption.

Le codage sélectif analyse les relations entre les catégories et permet la présentation du modèle théorique. Il met en évidence les éléments contextuels : l'exigence technologique, l'environnement économique, la représentation des acteurs et les fonctionnalités de l'outil. Cf. tableau 3.

Ce procédé assure l'intégration des catégories au modèle inductif de départ issu du regroupement des catégories centrales. Il aide à trouver le fil conducteur des variables en les reliant au

contexte externe et interne, en tenant compte des effets sur l'organisation et sur les pratiques professionnelles. Il permet d'apprécier l'ouverture de l'entreprise sur son environnement et, inversement, de repérer les composantes majeures de l'environnement afin d'aller dans le sens de la convergence des intérêts des salariés et de l'entreprise. Les relations entre les catégories et les éléments contextuels montrent aussi comment la décision d'adoption e-learning relève du management des pratiques de formation. La réussite de la formation est liée à une vision partagée par les principaux acteurs de l'entreprise, fortement dépendante du développement d'équilibres entre le dispositif de formation et son organisation.

5. LES PREMIERS RÉSULTATS

La décision d'adoption e-learning, soumise à des contraintes liées à la pression concurrentielle et à l'environnement technologique, est diversement encouragée par la structure interne de l'entreprise selon les secteurs d'activité. Globalement, on repère, d'abord, des entreprises très contraintes dans leurs pratiques managériales ; la formation y est pensée dans l'éparpillement et le e-learning emprunte une trajectoire sociotechnique.

Ces entreprises sont très informatisées et bénéficient d'une forte rationalisation de leur système d'information. On observe, d'autre part, des entreprises plus autonomes, moins informatisées, qui construisent leur apprentissage en tenant compte des représentations collectives. Largement appuyées par la direction générale, elles sont moins performantes dans leurs ressources internes.

La réalité n'est pourtant pas toujours aussi simple car les entreprises ne choisissent jamais clairement une des deux logiques. Il n'en demeure pas moins que l'adoption, plutôt contrainte ou plutôt libre, révèle que le e-learning est fortement ambivalent en raison de motifs d'adoptions (1) et de processus d'intégration largement hétérogènes (2). Relier le système d'information à la stratégie formation permet de proposer le cadre d'un modèle stratégique e-learning (3).

5.1. Les motifs d'adoption

La stratégie de formation est un indicateur significatif. Son absence freine l'adoption e-learning alors que son efficacité l'encourage. Le nombre limité de niveaux hiérarchiques dans l'entreprise aide son développement et favorise la construction d'un réseau pour diffuser des informations entre les entreprises partenaires. La participation des clients au plan de formation joue aussi positivement sur la probabilité d'adoption.

La dispersion des implantations géographiques de l'entreprise encourage la formation à distance si l'entreprise dispose dans son cœur de métier des compétences réseaux. Le salarié collabore au dispositif de formation sur son poste de travail. Il établit de nouvelles relations avec les autres salariés, les collègues des entreprises concurrentes, mais aussi les fournisseurs, les partenaires, les clients.

Cette évolution est conforme au système ouvert décrit par Polanyi (1966). Au surplus, la décision d'adoption ne dépend pas seulement des contraintes issues du contexte organisationnel, mais également de la rationalisation des pratiques de travail permise par les technologies de l'information. Le système d'information influence le processus d'adoption e-learning par sa filiation informatique dans le champ de la formation. L'intranet, souvent porte d'entrée e-learning, participe d'une certaine complémentarité dans l'utilisation des outils informatiques. La configuration du système d'information constitue souvent l'élément déclencheur d'adoption dans les entreprises qui utilisent déjà Internet dans leurs relations clients.

La rationalisation liée à la pression des concurrents et des clients aboutit à des modules standardisés s'adressant aussi bien aux salariés qu'aux clients. La volonté de se rapprocher de la clientèle renforce la flexibilité du dispositif de formation et modifie le rôle des collaborateurs, qui peuvent devenir consultants. Lorsque le responsable de formation dispose d'une liberté d'action lors de l'adoption, le e-learning est vraiment un outil de rationalisation de la formation et un outil de communication interne. C'est dans le secteur industriel que la préoccupation d'intégrer une culture e-management appuyée sur les outils technologiques est la plus forte. Elle devient un réel support d'expertise. Dès lors qu'un fort degré de standardisation favorise les processus d'automatisation, l'adoption e-learning encourage les filiales des entreprises internationales à transmettre un savoir par le biais de bases informatisées.

Lorsque la décision d'adoption e-learning est largement libre, elle est souvent liée à des effets de réseaux qui poussent

à imiter les concurrents ou à se prémunir contre un risque d'exclusion. La probabilité qu'une entreprise recoure au e-learning est plus forte si ses partenaires ont adopté la même technologie avec succès. La taille des réseaux exerce aussi une forte influence sur le comportement d'adoption. Il en résulte fréquemment un processus d'ajustement en fonction d'un projet interne peu défini. Au contraire, lorsque la décision d'adoption est plutôt contrainte, l'appui de la hiérarchie est faible car elle est surtout préoccupée de maintenir la cohérence du projet. La proximité de consultants en nouvelles technologies à même de conseiller l'entreprise prend d'avantage d'importance.

Les représentations des acteurs du e-learning sont étroitement associées à la réussite ou à l'échec des outils technologiques précédemment adoptés dans l'organisation. Ces croyances peuvent aussi bien favoriser un consensus qu'entraîner un refus d'utilisation. Elles sont affectées par la perception des fonctionnalités de l'outil et les retours d'expériences positifs en matière d'outils de proximité, de nouvelles technologies. Ainsi, les entreprises valorisent les ressources en interne et mettent en avant des stratégies d'appui basées sur le comportement des responsables de formation qui, en général, expérimentent l'outil pour convaincre les salariés. La direction générale apporte souvent son soutien à ce mouvement.

La démarche d'adoption répond donc souvent à des utopies contradictoires relevant autant de la volonté de modifier l'apprentissage, du désir d'imiter les concurrents ou de suivre la mode managériale. Une démarche délibérée d'adoption e-learning résulte d'une prise de conscience des croyances partagées sur la formation, alors qu'une démarche d'anticipation répond plutôt à la nécessité d'utiliser le plus rapidement possible

les nouveaux outils technologiques. Dans les deux cas, la perception de l'outil est toujours un indicateur de l'environnement d'adoption, un facteur important de son intégration.

5.2. Les processus d'intégration

L'organisation a rarement été envisagée par la littérature comme un élément déterminant de l'adoption e-learning. Les modes d'organisation des entreprises influencent pourtant fortement la probabilité d'y recourir. Dans le secteur de l'industrie et des services, les intranets ou les plateformes e-learning favorisent la coordination interne. Pour les fabricants de biens de consommation ou d'équipements automobiles, la solution e-learning s'impose surtout par effet de mimétisme, de réseaux, à la fois internes et externes. L'appartenance à un groupe international augmente la probabilité d'intégration globale, mais la gestion des connaissances rend fréquemment difficile l'intégration locale.

L'adoption e-learning est plus importante dans les secteurs très exposés à la concurrence, déjà largement équipés en système d'information. Ces secteurs ont une vision utilitariste du e-learning qui favorise l'efficacité de la formation dans les pratiques de travail. Mais l'évaluation de l'outil doit se garder d'appréhender la seule performance technique sans s'interroger sur les critères organisationnels.

Les structures de l'organisation exercent des effets sur la probabilité d'adoption des outils technologiques : intranet, extranet, workflow, mais aussi e-learning. Une structure complexe augmente les besoins de coordination interne de l'entreprise. A l'inverse, et paradoxalement, la dispersion incite aussi à l'utilisation du e-learning. Dans le secteur automobile et dans le secteur des biens de

consommation, l'adoption est fortement influencée par les délocalisations qui conduisent à s'équiper largement de systèmes d'informations et d'outils technologiques élaborés pour standardiser les processus d'échange. Dans le secteur automobile, la standardisation des procédés de travail, très propices à la codification des savoirs et des connaissances, favorise les solutions e-learning intégrant les partenaires et les sous-traitants dans un réseau unique. Cette spécificité se retrouve également dans le secteur informatique.

L'adoption des outils technologiques à la mode apparaît souvent comme le moyen d'affirmer non seulement son expertise, mais également sa position novatrice. Même si les résultats de ces efforts restent aléatoires, il n'en demeure pas moins que dans cette perspective, l'organisation est perçue comme une institution qui répond aux sollicitations de son environnement. C'est ainsi que se développe une certaine homogénéité organisationnelle (DiMaggio P., Powell W., 1991). Cette vision organisante du processus de diffusion de toute nouvelle technologie doit être prise en compte par les responsables de formation qui sont amenés à copier au sein d'un champ éducatif les valeurs pédagogiques les plus prégnantes (Meyer J. W., Scott W. R., 1983).

Bien que les plateformes e-learning semblent autoriser l'accès aux ressources avec efficacité, il faut constater que si l'environnement accroît les différences de stratégies des organisations, les pressions technologiques les réduisent. Dans un tel contexte, les organisations incorporent des éléments qui sont légitimés par l'environnement institutionnel plutôt que par l'efficacité. Cet isomorphisme se traduit par l'incorporation des éléments environnementaux

dans les structures organisationnelles. L'organisation acquiert en quelque sorte une légitimité qu'elle utilise ensuite pour renforcer sa position stratégique. Au reste, la croyance dans l'outil de gestion peut devenir une contrainte sociale si elle résulte d'un « accord objectif entre les partenaires en présence pour restituer à chaque individu ou groupe un peu d'autonomie dans l'activité productive » (Sainsaulieu R., Segrestin D., 1986). À l'évidence, les organisations entrent en compétition, non seulement en termes de ressources et de clients, mais aussi de légitimité institutionnelle (DiMaggio P., Powell W., 1991).

Le changement se produit par combinaison progressive pour intégrer au mieux l'environnement. Des orientations d'ajustement, qui émergent du fait de travailler ensemble, sollicitent l'élaboration de nouveaux modes d'apprentissage. C'est ainsi que la capitalisation des savoirs est diffusée aux membres d'une même communauté professionnelle. Le e-learning peut y participer efficacement, bien qu'il ne représente qu'une partie de l'apprentissage organisationnel. Mais, pour apprendre, il faut bénéficier d'un environnement riche de sens. Or les changements organisationnels apparaissent dispersés entre des pratiques de management présentées comme intégratives et transversales. Les pratiques de groupe de travail peuvent pourtant constituer des indicateurs, favoriser l'apparition de nouvelles ressources dans les structures des organisations, contribuer au développement de l'apprentissage organisationnel (Nonaka K., 1994). Elles ne permettent pourtant pas d'expliquer pourquoi l'organisation adopte un nouvel outil alors que sa structure n'évolue pas. Autant de raisons d'insister sur la nécessité de construire un modèle stratégique e-learning.

5.3. Le cadre d'un modèle stratégique e-learning

Lorsque l'entreprise s'insère dans un réseau, l'adoption e-learning aboutit à une diversité de comportements qui tend à renforcer les relations entre ses membres et les partenaires externes (clients, fournisseurs). La formalisation des procédés de travail et des savoirs constitue souvent une condition centrale au processus e-learning fortement dépendant de facteurs qui diffèrent d'une entreprise à une autre. Il n'en faut pas moins insister sur l'importance des outils de gestion sur les structures de l'entreprise. Le e-learning est un outil d'information, de formation et de gestion des connaissances. Il résulte d'un double éclatement organisationnel et géographique permettant de gérer à distance et dans l'espace de nouveaux modes de formation.

Il peut apparaître encore prématuré de proposer un modèle d'adoption. En tout cas, il doit tenir compte de la spécificité de l'organisation fonctionnelle, des effets de réseaux, de la standardisation des procédés de travail. Autrement dit, les stratégies d'intégration en matière de e-learning renvoient davantage aux motifs d'adoption qu'à la variété des profils d'organisations. Les structures ne sont jamais entièrement déterminantes. Au reste, les responsables de formation relativisent les marges de manœuvre (contraignantes ou délibérées) dont ils disposent parce « qu'ils ne peuvent pas faire autrement », renvoyant ainsi nettement à l'idée une domination de l'environnement, de la technologie, des outils de gestion sur leurs choix. Il y aurait, selon l'expression de P. Bourdieu, un développement d'une domination douce de plus en plus contraignante (Courpasson D., 1997). Ce constat déterministe s'appuie sur l'environnement, la concu-

rence, le progrès technique. Il conduit à insister sur les compromis particuliers qui font la différence entre les organisations, pour considérer que le déclencheur de l'adoption d'une technologie est le plus souvent exogène à l'entreprise. L'organisation est enserrée dans des règles sociales, politiques, économiques.

Il n'en demeure pas moins que l'entreprise garde une certaine capacité d'apprentissage de ses contraintes. Les acteurs ont toujours quelques capacités de modifier leurs relations et de faire évoluer les organisations. Si les outils de gestion ont une grande force de cohésion et de contrainte, ils ne suppriment pas pour autant les capacités des acteurs à construire des compromis qui donnent à chaque décision d'adoption une forme particulière. Lorsque les changements de formation sont proposés par les responsables, les individus raisonnent « en termes non plus de dualisme, c'est-à-dire d'opposition de l'agent et de la structure, mais de dualité et donc de dépendance réciproque de l'un et de l'autre » (Boudon R., 1992). L'action est toujours liée à la manière dont sont perçues les contraintes de l'environnement. La spécificité de la fonction ressources humaines est « une tendance à la focalisation sur son contenu, ses objets, davantage que sur ses finalités » (Blanchot F., Wacheux F., 2002). On présente du reste souvent la décision d'adoption e-management, ou e-learning, comme résultant d'une vision plus technologique que stratégique.

Au-delà de la diversité, il y a des décalages importants entre les promesses de l'outil e-learning et ses vertus supposées. Les raisons de son intégration donnent lieu à des interprétations contradictoires. Le modèle d'adoption aboutit fréquemment à des résultats très éloignés de ceux qui étaient attendus par l'alignement stratégique. Nos premiers résultats sont très

contrastés. Ils amènent à s'interroger sur la portée de la théorie de la contingence et la perspective de l'autonomie des acteurs car les contraintes de l'environnement ou de l'entreprise ne sont pas toujours liées les unes aux autres (Bernoux P., 2002). Ils accèdent à l'idée qu'en gestion ce sont souvent les raisons de l'introduction des outils, les conditions d'adoption, qui prévalent.

Il faut donc poursuivre cette recherche pour accorder une place plus large aux contraintes des marchés, des technologies, des investissements, mais aussi aux relations entre le comportement des acteurs et la culture de l'entreprise. Lors de l'implantation e-learning, il est nécessaire de repérer les conditions organisationnelles qui sont à l'origine de sa réussite ou de son échec en concentrant l'intérêt sur les ressources. En effet, par principe, tous les acteurs de l'entreprise ont un rôle significatif à jouer dans l'implantation des outils de gestion, dans la cohérence du e-learning avec les pratiques de formation.

BIBLIOGRAPHIE

- Argyris, C., Schön, D.A. (1978), *Organizational Learning : a Theory of Action Perspective*, Addison-Wesley, Reading, MA.
- Baujard, C. (2004), *Motifs d'adoption, processus d'intégration, modes d'apprentissages e-learning : proposition d'un modèle stratégique*, thèse Paris-Dauphine.
- Baujard, C. (2004), « L'adoption du e-learning selon la Grounded Theory, facteur de cohérence des pratiques de formation dans les entreprises », Systèmes d'Information : perspectives critiques, VIII Congrès, AIM (Association Information et Management), 26-28 juin 2004, INT-Evry.
- Baumard, P., Ibert, J. (1999), « Quelles approches avec quelles données ? », in R. A. Thiétart, (Ed.), *Méthodes de recherche en management*, Paris, Dunod, pp. 81-103.
- Bellier, S. (2002), *Le e-learning*, Paris, Editions Liaisons, p. 17.
- Bernoux, P. (2003), « Pour une théorie du changement dans les organisations », *Encyclopédie des ressources humaines*, Paris, Vuibert, pp. 164-167.
- Blanchot, F., Wacheux, F. (2002), « TIC, finalité de la GRH et création de valeur », *Communication à la journée de recherche « la gestion des ressources humaines et les technologies de l'information et communication » AGRH, « GRH et TIC »*, Université Paris-Dauphine, 14 mai, p. 2.
- Bourdieu, P. (1994), *Raisons pratiques, sur la théorie de l'action*, Paris, Le Seuil.
- Boudon, R. (1992), *Traité de sociologie*, Paris, PUF, p. 214.
- Courpasson, D. (1997), « Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale », *Sociologie du travail*, vol. 39, n° 1, pp. 39-61.
- Denzin, N. (1988), « Triangulation », J.P. Keeves (Ed.), *Educational Research Methodology and Measurement : an International Handbook*, Toronto, Pergamon Press, pp. 511-513.
- Derycke, A. (2002), « Questions de recherche sur le e-learning? Contexte des travaux en technologie éducative », Laboratoire Trigone, Université de Lille.
- DiMaggio, P., Powell, W. (1991), *The new Institutionalism in Organizational Analysis*, Chicago : University of Chicago Press, p. 66.
- Favier, M. (2003), « Des questions autour du e-learning », *Présents et futurs des systèmes d'informations*, M. L. Caron-Fasan, N. Lesca (coord.), PUG Grenoble, pp. 111-133.
- Favier, M., Trahand, J. (1998), « La virtualité en pratique : quelques exemples d'équipes virtuelles », *Le travail en groupe*

- à l'âge des réseaux, M. Favier, (Ed.) F. Coat, J. C. Courbon, J. Trahand, Paris, Economica.
- Foray, D. (2000), *L'économie de la connaissance*, Paris, La Découverte, pp. 18-35.
- Giddens, A. (1984), *The constitution of society : Outline of the theory of structuration*, Cambridge, Polity Press (1987), *La constitution de la société : éléments de la théorie de la structuration*, Paris, PUF.
- Glaser, B.G., Strauss, A. L. (1967), *The Discovery of Grounded Theory : Strategies of Qualitative Research*, New York, Aldine de Gruyter.
- Guilloux, V. (2000), « Grounded Theory : concepts et apports », *Sciences de Gestion*, n° 30, pp. 207-236, p. 221.
- Henderson, J., Venkatraman, N., Oldach, S. (1993), « Continuous Strategic Alignment : Exploiting Information Technology Capabilities for Competitive Success », *European Management Journal*, vol. 11, n° 2, pp. 139-149.
- Jacquot, A., Milgrom, E. (1999), « Formation par le Web : la technologie de l'Internet à la rencontre des besoins de formation en entreprise », *Gestion 2000*, vol. 16, n° 5, pp. 83-94.
- Kalika, M. (2003), « Réalités e-learning », Observatoire e-management. Résultats enquêtes, Université Dauphine, Paris, 30 juin 2003.
- Kalika, M. (2000) « Le management est mort, vive le e-management ! », *Revue Française de Gestion*, n° 129, juin-juillet-août, pp. 68-74.
- Kalika, M. (1995), *Structures d'entreprises : réalités, déterminants, performances*, Paris, Economica.
- Kéfi, H., Kalika, M. (2004), *Evaluation des systèmes d'information : une perspective organisationnelle*, Paris, Economica.
- Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1985), *Naturalistic Inquiry*, Beverly Hills, CA, Sage.
- March, J.G. (1991), « Exploration and Exploitation in Organizational Learning », *Organization Science*, vol. 2, pp. 71-87.
- Markus, M.L., Robey, D. (1988), « Information Technology and Organizational Change : Causal Structure in Theory and Research », *Management Science*, vol. 34, n° 5, pp. 583-598.
- Meyer, J. W., Scott, W. R. (1983), *Organizational Environments : Ritual and Rationality*, Beverly Hills, Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2003), *Analyse des données Qualitatives*, 2^e ed. Bruxelles, DeBoeck.
- Mintzberg, H. (2004), *Le Management, voyage au centre des organisations*, Former des managers et non des diplômés de MBA, pp. 151-173, p. 152.
- Moisdon, J. C. (1997), (sous la dir.), *Du mode d'existence des outils de gestion, Les instruments de gestion à l'épreuve de l'organisation*, Paris, Selim Arslan, pp. 7-27.
- Polanyi, M. (1966), *The tacit Dimension*, London, Routledge and Kegan Paul.
- Reix, R. (1990), « L'impact organisationnel des nouvelles technologies de l'information », *Revue Française de Gestion*, n° 77, janvier-février, pp. 100-106.
- Reix, R. (2002), « Systèmes d'information et management des organisations », Conférence Paris-Dauphine, juin.
- Romelaer, P. (2000), « Rencontres et organisation », *Structuration et management des organisations, gestion de l'action du changement dans les entreprises*, sous la direction de David Autissier et Frédéric Wacheux, Paris, l'Harmattan (logiques de gestion), pp. 59-97, p. 78.
- Sainsaulieu, R., Segrestin, D. (1986), « Vers une théorie sociologique de l'entreprise », *Sociologie du travail*, vol. 3, n° 28, pp. 335-352, p. 341, 350.
- Serres, M. (1998), « La société pédagogique », *Apprendre à Distance*, n° hors

série du *Monde de l'Éducation*, septembre 1998.

Simmel, G. (1957), « Fashion », *American Journal of Sociology*, vol. 62, pp. 541-558.

St-Amand, G. E., Renard, L. (2004), « Théorisation d'un premier référentiel des connaissances pour développer les capacités organisationnelles de l'administration », *Cahier de recherche*, 02-2004, Uqam, Asac, Québec.

Strauss, A., Corbin, J. (1994), « Grounded Theory Methodology : An Overview », N. K. Dezin, Y. S. Lincoln, (Eds), *Handbook of Qualitative Research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pp. 273-285.

Thomas, H., Venkatraman, N. (1988), « Research on Strategic Groups : Progress and Prognosis », *Journal of Management Studies*, vol. 25, n° 6, pp. 537-555.

Wacheux, F. (1996), *Méthodes qualitatives et recherche en gestion*, Paris, Economica, p. 84.