

Louvain School of Management

Le blended learning en tant qu'opportunité en matière d'executive education

Mémoire recherche réalisé par
Jérémy Vanderlinden

en vue de l'obtention du titre de
Master 120 crédits en sciences de gestion, à finalité spécialisée

Promoteur(s)
Nicolas Neysen

Année académique 2017-2018

Avant-propos

Je voudrais remercier mon promoteur, Monsieur Nicolas Neysen, pour son aide et pour le temps qu'il m'a consacré tout au long de ce travail. Ses conseils m'ont été précieux et m'ont aidé à avancer dans la réalisation de ce mémoire.

Je souhaite également remercier toutes les personnes qui ont accepté de me consacrer du temps afin de répondre à mes questions. De façon directe ou indirecte, par leurs réponses et par leurs conseils, elles ont aidé à la bonne réalisation de ce travail.

Enfin, je voulais remercier ma famille, pour sa patience et son soutien tout au long de cette aventure qu'est le mémoire.

Table des matières

Introduction	1
Partie 1 : théorie	3
Chapitre 1 : Executive education.....	3
1. Concepts	3
1.1. Définitions.....	3
1.2. Historique	4
1.3. Marché de l'executive education	5
1.4. Différentes modalités d'enseignement	8
2. Offre	9
2.1. Business school : une situation difficile	12
2.2. Accréditations	15
3. Demande	18
3.1. Profil des participants	18
Chapitre 2 : Blended learning	19
1. Concepts	19
1.1. Définitions	19
1.2. Le mix idéal	20
1.3. Historique	22
1.4. Différents modèles	24
2. Le blended learning : avantages	26
2.1. Comme réducteur de coûts	26
2.2. Perception de la part des apprenants	29
Partie 2 : pratique	32
Chapitre 1 : cadre d'analyse.....	32
1. Question de recherche	32
2. Variables d'analyse	33
3. Méthodologie	35
Chapitre 2 : le marché belge de l'executive education.....	36
A. L'offre des business schools belges francophones	36
1. Louvain School of Management	36
2. Solvay Brussels School of Economics & Management	39
3. HEC Liège	41
4. Campus Virtuel en Gestion	43
B. Concurrence sur le marché de la formation continue	45

1. Les cabinets de consultance et autres business schools	45
2. Les plateformes d'apprentissage en ligne	46
C. Le poids des accréditations	48
D. Le blended learning comme stratégie de différenciation	50
E. Analyse	53
Conclusion	57
Bibliographie	59
Annexes	62
A. Guides d'entretien	62
B. Extraits-clés.....	65
1) Claude Jacqmin	65
2) Dominique Rorive	70
3) Fanny Gruloos et Nathalie Cogneau	79
4) Jean-François Desoutter	90
5) Nicolas Henry	96
6) Nicolas Roland	103
7) Sylvie-Anne Piette	109
8) Tudor Ivanov	121

Introduction

Le monde actuel évolue de plus en plus en vite et, dans ce contexte-là, la formation continue des cadres et dirigeants devient une nécessité pour l'entreprise si celle-ci veut rester compétitive. La situation économique s'étant par ailleurs améliorée, de plus en plus d'entreprises vont pouvoir recommencer à investir dans ces formations. Pour ces deux raisons, le marché de l'executive education¹ peut donc être considéré comme un marché à fort potentiel de croissance. Ces dernières années, les technologies de l'information et de la communication se sont par ailleurs de plus en plus immiscées dans ce genre de formations, que ce soit via l'utilisation de plateformes d'apprentissage, de tablettes ou encore d'applications. Une solution intéressante en résultant est celle du *blended learning*, qui consiste à mêler formation en présentiel et formation à distance. Les avantages de ce type de formation sont nombreux : plus de flexibilité pour l'apprenant, un coût moins élevé pour l'entreprise qui parfois finance ce genre de formation, une possibilité pour la business school de toucher un public même éloigné géographiquement (par exemple, les gens ne doivent plus être présents sur le campus que la première semaine du parcours de formation pour faire connaissance et retournent ensuite chez eux pour continuer la formation en ligne), etc...

Pourtant, malgré qu'il s'agisse d'un marché en expansion et que le *blended learning* semble être l'avenir de la formation continue, on constate que peu de business schools belges proposent ce genre de parcours dans leur offre de formation, ou du moins cela ne représente qu'une petite partie de leur offre. Le présent mémoire vise donc à comprendre pourquoi les solutions de type *blended learning* ne sont que peu présentes dans l'offre d'executive education de celles-ci et pourquoi il pourrait être intéressant pour ces dernières de s'y intéresser de plus près.

D'abord, une première partie théorique aura pour objectif de passer en revue les différents éléments de la littérature qui traitent de la formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise, ou executive education, ainsi que du *blended learning*. Dans les deux cas, une attention particulière sera apportée à la définition de ces concepts de même qu'à leur évolution historique. Il s'agira de comprendre quels sont les défis auxquels les business schools font actuellement face, avec notamment l'apparition récente de plateformes d'apprentissage en ligne. Pour le *blended learning*, il s'agira de comprendre précisément ce que cela signifie, de

¹ Formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise

même que les avantages qu'offre cette nouvelle modalité d'enseignement. En effet, le blended learning pourra être utilisé pour réduire les coûts de la formation pour la business school, mais il sera aussi intéressant pour le participant qui souhaite une plus grande flexibilité dans sa formation.

Ensuite, la deuxième partie du mémoire consistera en une analyse de terrain, et sera donc plus pratique. Il s'agira principalement de découvrir quelles sont les forces en présence sur ce marché fortement concurrentiel de la formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise. D'abord, l'origine de la question de recherche sera expliquée et les différentes variables d'analyse seront décrites. Par après, la méthodologie utilisée sera précisée et les différents intervenants seront présentés. Cela permettra ainsi de poser le cadre d'analyse de ce travail. Suite à cela, les différents acteurs seront décrits. Il s'agira principalement de la Louvain School of Management (LSM), de la Solvay Brussels School of Economics & Management (SBS-EM) et d'HEC Liège. Dans les trois cas, un bref historique sera fait, et les spécificités de chacun seront étudiées. D'autres points seront également abordés par après, afin de bien comprendre la concurrence et de voir comment le développement d'une offre en blended learning pourrait être perçu par le marché. Enfin, les résultats seront analysés afin de voir si les hypothèses formulées au départ pour répondre à la question de recherche sont vérifiées ou non.

Enfin, dans la conclusion de ce travail, les résultats seront résumés et permettront de répondre à la question de recherche du mémoire qui est de savoir pourquoi les business schools belges ne proposent que peu de formation en blended learning et pourquoi elles devraient le faire davantage. Les limitations de ce travail seront évidemment indiquées, et des pistes de recherches futures seront également mentionnées.

Partie 1 : théorie

Chapitre 1 : Executive education

1. Concepts

1.1. Définitions

Lorsque l'on cherche à définir le terme d'*executive education*, une première difficulté que l'on rencontre tient en ce qu'il n'existe pas une traduction consacrée du terme en français. Ainsi, certains articles parleront tantôt de formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise ou encore de développement des cadres, tandis que la plupart des articles de la littérature francophone reprendront simplement le terme anglais d'*executive education*. Sur le site internet de la plupart des business schools, c'est également le terme anglais qui sera utilisé pour présenter ce type de formation continue. Bien que pouvant sembler inutiles de prime abord, ces considérations terminologiques n'en demeurent pas moins importantes. En effet, ainsi que le font remarquer Moingeon et Lehmann-Ortega (2007), le choix des mots a son importance lorsque l'on parle d'*executive education*. D'aucuns critiquent en effet le fait que l'on puisse former des dirigeants et préféreront voir utilisés les termes d' « *accompagnement, développement, voire entraînement de dirigeants* » (Moingeon & Lehmann-Ortega, 2007).

Comme indiqué ci-dessus, on se situe donc ici dans le cadre de la formation professionnelle continue, par opposition à la formation initiale. L'OCDE la définit en ces termes : « tous les types de formations organisées, financées ou patronnées par les pouvoirs publics, offertes par les employeurs ou financées par les bénéficiaires eux-mêmes, [...] auxquelles les adultes participent pour acquérir des connaissances et/ou des qualifications nouvelles » (cité dans Monville et Léonard, 2008, p.6). Ainsi que nous le verrons par la suite, les motivations qui poussent les participants à suivre ce genre de formation sont diverses.

Ensuite, le public ciblé est lui aussi particulier, en ce sens que l'on s'adresse ici aux cadres et dirigeants d'entreprises, appelés *executives* en anglais. Les concernant, une définition du terme est plus complexe. D'abord, parce que le concept n'est pas reconnu par la législation belge (Les cadres en Belgique, 1971). Ensuite, parce qu'il existe une polysémie du terme. Comme l'expliquent les auteurs, le terme de cadre peut en effet recouvrir différentes acceptions. Il peut être entendu comme une référence aux « cadres de la nation » (c'est-à-dire les hauts fonctionnaires, magistrats, etc...), comme une référence à la classe moyenne, ou alors comme une référence aux cadres d'entreprise et ainsi « confondre dans une même catégorie les patrons

et les cadres hiérarchiques qu'ils emploient » (Les cadres en Belgique, 1971, p.3). C'est ce dernier sens que nous retiendrons. Dès lors, sera considéré comme cadre toute personne « nommée et chargée de gérer les affaires d'une organisation et [ayant] l'autorité de prendre des décisions dans des limites précises »². Cette personne agit selon les désirs du dirigeant et respecte les limites de la loi et des règles éthiques (Friedman, 2007). Pour des critères plus précis, on pourra se référer à la description du terme utilisée lors de l'élection d'un conseil d'entreprise : le cadre est un employé, exerçant une fonction supérieure, « qui n'est pas membre du personnel de direction [et] qui détient un diplôme d'une valeur déterminée ou une expérience équivalente »³.

1.2. Historique

C'est vers la fin du 19^{ème} siècle que les premiers programmes de développement à destination des cadres furent créés. Il s'agissait alors des premiers Master of Business Administration, ou MBA⁴, dont les programmes actuels sont une évolution (Crotty & Soule, 1997). S'ils attirent aujourd'hui les cadres et dirigeants expérimentés, ces derniers n'étaient pas, à l'origine, le cœur de cible de ces programmes. En effet, cette formation attirait plutôt de « jeunes participants [souhaitant] approfondir leur propre formation » et une participation financière de l'entreprise était alors peu fréquente (Crotty & Soule, 1997). Les choses ont évolué depuis. Ainsi, le MBA classique est aujourd'hui plutôt une formation post-expérience, dont le contenu sera le plus souvent assez généraliste (Nioche, 2007). Evidemment, d'autres formules existent, avec notamment des MBA pré-expérience, mais ceux-ci restent largement méconnus et sont plutôt l'apanage d'universités moins prestigieuses. (Nioche, 2007). Une évolution du MBA classique vaut néanmoins la peine d'être soulignée : l'executive MBA, ou EMBA. Les cours y sont donnés en soirée ou durant le week-end et les apprenants continuent ainsi de travailler normalement, contrairement au MBA classique (Smith, 2001). Les participants sont généralement des cadres à haut potentiel et la participation financière de l'entreprise est importante, celle-ci espérant récolter les fruits de cet investissement (Lorange,

² Texte original : « Person or group appointed and given the responsibility to manage the affairs of an organization and the authority to make decisions within specified boundaries. »

<http://www.businessdictionary.com/definition/executive.html>

³ http://www.setca.org/downloads/documents/20100827%20expresso%20cadres_web.pdf

⁴ En français, notamment dans les universités canadiennes, on parlera de Maîtrise en Administration des Affaires, mais l'expression anglaise de MBA reste très largement répandue

2005). Ces formations sont toutefois très standardisées, rendant difficile toute tentative de différenciation par la business school. (Moldoveanu, 2016).

Dans les différents exemples cités ci-dessus, il s'agit à chaque fois de formations diplômantes, où les business schools ont moins de concurrence (Moingeon & Lehmann-Ortega, 2007). Mais celles-ci proposent aussi de nombreuses formations non-diplômantes, appelées *non-degree programs* en anglais. Les premiers programmes de ce type furent proposés après la seconde guerre mondiale, avec les universités d'Harvard (en 1945) et de Columbia (en 1951) comme fer de lance, qui commencèrent à proposer des programmes résidentiels de courte durée (Moldoveanu & Narayandas, 2016). Peu développée alors, l'offre s'est considérablement diversifiée depuis et différents types de programmes existent aujourd'hui. Il suffit pour s'en convaincre de consulter les brochures de différentes business schools. Formations sur mesure, activités de coachings ou encore séminaires inter-entreprise constituent aujourd'hui l'offre de formation continue de la plupart des business schools.

1.3. Marché de l'*executive education*

Si elles furent les premières sur ce marché, les business school ont vu apparaître au fil des années des concurrents d'un genre nouveau, telles que les universités d'entreprises ou certains cabinets de consultance. Il faut dire que le marché est particulièrement lucratif et pèse plusieurs millions de dollars. En 2001, le magazine Business Week estimait ainsi le marché américain de l'*executive education* à environ 800 millions de dollars⁵. Plus récemment, le consortium UNICON⁶ a estimé dans son rapport de 2017 que ses membres se partageaient ensemble un marché d'environ 1,461 milliard de dollars⁷.

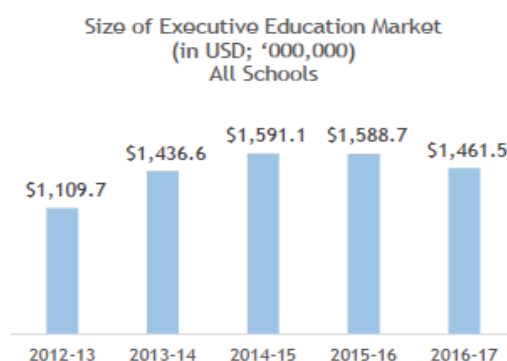
Comme nous pouvons le voir ci-dessous, l'évolution fut positive durant plusieurs années, avec ensuite une légère baisse durant les deux dernières périodes :

⁵ <https://www.bloomberg.com/news/articles/2001-10-14/a-mid-career-boost>

⁶ UNICON est un consortium d'organisations actives dans l'*executive education* fournie par les business schools. Dans ce cadre-là, UNICON organise des conférences, publie des benchmarks, communique sur les bonnes pratiques, etc...

⁷ UNICON Membership Benchmarking Survey - 2017 Results

Figure 1 : taille du marché de l'executive education pour les membres du consortium

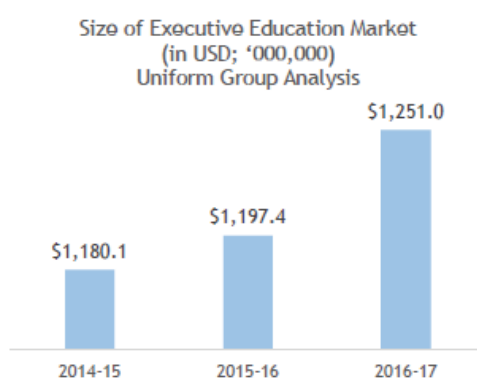


Source : UNICON Benchmark, 2017, p. 12

A la lecture de ce graphe, il conviendra toutefois de formuler deux remarques :

- La baisse est peut-être due à une participation irrégulière de certaines business schools à cette enquête. Si on ne considère que les membres ayant participé à l'enquête de façon régulière ces trois dernières années, les résultats semblent plutôt montrer une croissance régulière du marché de l'*executive education* durant les dernières années :

Figure 2 : taille du marché de l'executive education pour pour les participants réguliers



Source : UNICON Benchmark, 2017, p.12

- Si le nombre de business schools à avoir répondu est important (99 sur les 113 membres du consortium), la taille de l'échantillon reste globalement peu importante et ces chiffres ne reflètent donc pas l'ensemble du marché mondial de l'*executive education*. Ainsi, si les membres du consortium UNICON semblent bien se porter, peut-être n'en

est-il pas de même au niveau mondial (le marché africain est par exemple peu représenté, avec seulement 3 répondants sur 99 au total).

Pour certains observateurs, la formation continue des adultes devrait devenir prochainement l'une des plus grosses industries qui soit. Lors d'une interview, le « pape du management »⁸ Peter Drucker a ainsi déclaré que cela sera probablement « l'industrie n°1 dans les 30 prochaines années [...] principalement en ligne », d'après Daly (2000) (cité dans Iñiguez de Onzoño, 2007, p. 27)

A l'échelle des business schools, cette activité d'*executive education* peut être extrêmement rentable, représentant parfois un tiers de leurs revenus (Moingeon & Lehmann-Ortega, 2007). Pour les plus prestigieuses d'entre elles, ce chiffre peut même encore grimper. HEC Paris rapporte ainsi des revenus de l'*executive education* de 60 millions d'euros par an, soit approximativement 50% de son budget annuel⁹. Le montant semble être en évolution positive, étant donné qu'en 2011, l'*executive education* avait rapporté à l'école de management parisienne 45 millions d'euros (représentant alors 45% du chiffre d'affaires)¹⁰.

Ensuite, parmi les différents types de formation, il semblerait que les formations sur mesure représentent la part la plus importante des revenus de l'*executive education* (Lloyd & Newkirk, 2011). D'après Moldoveanu and Narayandas (2016), la raison de ce succès tient au fait que ces formations sont les plus à même de combler l'écart entre la théorie et la pratique managériale, l'un des principaux griefs en matière d'*executive education*. Dans le cas des formations classiques, le contenu est général et relativement théorique, alors que les managers ont plutôt besoin de connaissances spécifiques (Crotty & Soule, 1997). En effet, « *future managers will not be able to compete with a theoretical degree in business* » (Cornuel & Thomas, 2007, p. 90) et il leur faudra plutôt des compétences pratiques telles que l'aptitude à résoudre des cas (ce qu'on appelle les *case-solving skills* en anglais) ou des compétences entrepreneuriales particulières (Cornuel & Thomas, 2007).

Enfin, si l'*executive education* représente une source de revenus non négligeable pour la business school, c'est aussi pour elle l'occasion de rester en contact avec les entreprises, et de pouvoir ainsi s'adapter en permanence à leur demande changeante (Iñiguez de Onzoño,

⁸ Expression reprise du site Les Echos : <https://www.lesechos.fr/idees-debats/editos-analyses/0211175292890-peter-drucker-le-pape-du-management-2019295.php>

⁹ https://www.lemonde.fr/campus/article/2018/04/17/les-grandes-ecoles-en-pointe-sur-la-formation-continue_5286357_4401467.html

¹⁰ <https://www.capital.fr/votre-carriere/hec-devient-la-meilleure-ecole-pour-former-les-dirigeants-597502>

Thomas, & Carmona, 2007). On observe d'ailleurs que des liens de plus en plus forts sont créés par les écoles de management avec les universités d'entreprise (Cornuel & Thomas, 2007). On ne se situe ainsi plus dans une logique de concurrence mais bien de partenariat, et business schools et universités d'entreprise vont pouvoir travailler ensemble pour établir un programme de formation sur-mesure (Crotty & Soule, 1997). Un autre avantage pour la business school, peut-être moins évident de prime abord, est que cette activité d'*executive education* lui permet aussi de valoriser les travaux de recherche de ses enseignants-chercheurs : ceux-ci vont pouvoir tester directement auprès des cadres et dirigeants d'entreprise qui assistent au cours les résultats de leur recherche, et ces derniers pourront leur apporter un regard critique et « de terrain » sur les résultats obtenus (Moingeon & Lehmann-Ortega, 2007)

1.4. Différents modalités d'enseignement

En matière d'*executive education*, mais cela est vrai pour l'enseignement de manière générale, il existe différentes façons de transmettre le savoir. Sur base d'une analyse de l'offre de formation continue de plusieurs business schools, Cáliz and Sieber (2003) ont identifié différents modèles d'*executive education*. Sans rentrer dans le détail, les voici présentés de ci-dessous :

- Modèle résidentiel : il s'agit là du modèle classique d'*executive education*. Le participant se déplace et vient physiquement suivre le cours sur le campus de l'université
- Modèle à distance « traditionnel » : il ne s'agit pas encore d'enseignement en ligne mais d'un véritable enseignement « à distance », en ce sens que les participants vont recevoir par courrier ou par mail le contenu du cours, sous forme d'un syllabus ou d'enregistrements audio et vidéo
- Modèle basé sur les technologies de l'information et de la communication (TIC) : l'idée ici est d'utiliser les TIC pour former les gens à distance. Ainsi, l'apprenant peut par exemple se former depuis chez lui grâce à un ordinateur
- Modèle hybride : enfin, ce dernier modèle essaie de retirer le meilleur des deux précédents modèles, et la formation consistera ainsi en une alternance de sessions en présentiel et de sessions en ligne

Grâce au modèle hybride, on conserve les interactions si importantes à l'apprentissage, tandis que l'apprenant bénéficie d'une plus grande flexibilité dans sa formation (Oiry, 2007). Le présent mémoire a précisément pour objectif de s'intéresser à ce dernier mode d'enseignement.

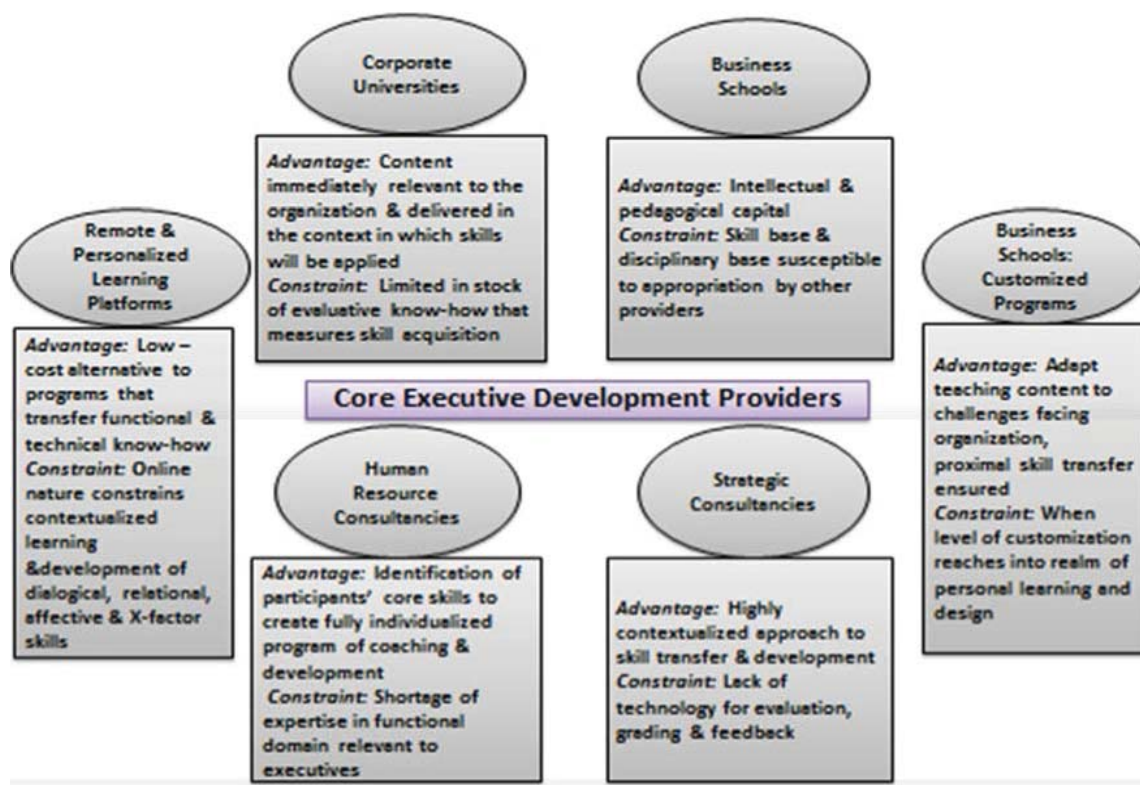
Un rapide coup d'œil à l'offre de formation continue de différentes business schools belges montre en effet que peu d'entre elles proposent ces formes alternatives d'enseignement, ou du moins elles ne le communiquent pas clairement.

2. Offre de formation continue

L'offre d'*executive education* est aujourd'hui relativement diversifiée. Si les business schools continuent d'occuper une place importante sur ce marché, d'autres acteurs sont apparus au fil des années. De nombreux cabinets de consultance proposent aujourd'hui des formations de courte durée à destination des cadres et se présentent ainsi comme une alternative aux business schools traditionnelles, tandis que certaines entreprises publient leurs propres travaux de recherches et se substituent de la sorte aux business schools, à qui l'on pensait cette activité de recherche réservée (Pfeffer & Fong, 2002). Ces nouveaux compétiteurs ont l'avantage de ne pas devoir jouer selon les mêmes règles que les business schools (Gaddis, 2000). Les cabinets de consultance, par exemple, n'ont pas les mêmes contraintes que les business schools en ce qui concerne la structure de coût : en effet, « the business schools' learning production functions depend on a workforce, consisting of academics, that has high fixed costs. The structure can be modified only in the long run because of academics' tenure-based employment and compensation systems » (Moldoveanu & Narayandas, 2016, p.7). Evidemment, le salaire des enseignants n'est pas la seule source de coût, la business school devant par exemple investir dans des bâtiments où les apprenants vont pouvoir suivre les cours (Bouchikhi & Kimberly, 2016), ce que ne devra pas faire une plateforme de formation en ligne telle que Coursera ou Udemy par exemple. Ce sont ces coûts importants liés à la business school qui font dire à certains qu'aujourd'hui, « la fonction de doyen se [réduit] à chercher toujours plus de financements pour alimenter des organisations devenues extrêmement coûteuses » (Bouchiki & Kimberly, 2016, p. 40). Et la situation ne devrait pas aller en s'améliorant. En effet, les niveaux de salaires des enseignants en Europe sont moins élevés qu'aux USA, or d'après Cornuel and Thomas (2007), il faudrait que cela change si l'on veut éviter la fuite des cerveaux que l'on a pu observer ces dernières années. Comme ils l'expliquent, « young lecturers in the USA currently earn about €100,000 per year, while in Europe the figure for the same position is €40,000 per year » (Cornuel & Thomas, 2007, p. 88). Si les business schools venaient effectivement à augmenter le salaire des enseignants-chercheurs dans une telle proportion, cela pèserait encore plus fortement sur leur structure de coût.

Sur base d'une analyse de l'offre d'*executive education*, Moldoveanu and Narayandas (2016) ont identifié les différents acteurs sur ce marché et ont dressé une liste des avantages et des inconvénients de chacun. Le graphique ci-après est tiré de leurs travaux :

Figure 3 : les différents acteurs du marché de l'*executive education*



Source : Moldoveanu, 2016, p.4

Les business schools se distinguent de la concurrence principalement grâce à leurs compétences pédagogiques et grâce au capital intellectuel lié aux travaux de recherche de leurs enseignants-chercheurs. Même si nous avons vu plus haut que certains « fournisseurs » de formation continue publiaient également (Pfeffer & Fong, 2002), cela reste une des grandes forces des business schools. Cela permet à ces programmes d'avoir toujours une longueur d'avance et les participants peuvent ainsi découvrir l'entreprise de demain, ce que l'on pourrait résumer en ces termes :

« [Les participants veulent] que les cours soient « à la pointe du savoir » et anticipent même la réalité de demain. Dans ces institutions, il ne s'agit pas d'enseigner ce « qui se passe vraiment dans les entreprises » mais « ce qui se passera demain ». En d'autres termes, il ne s'agit pas de se contenter des méthodes et des recettes inéluctablement déjà dépassées ; il faut au contraire que les étudiants soient à même de se préparer à inventer

demain de nouvelles approches et à résoudre de nouveaux problèmes. Le fait de posséder une équipe de chercheurs reconnus (obligatoirement par leurs publications) est un argument qui va rassurer les candidats aux différents programmes, et les clients en formation continue. Ces derniers ne veulent évidemment pas réentendre développer les approches qu'ils maîtrisent déjà dans leurs entreprises » (Ramanantsoa, 2007, p. 127)

Face à elles, se trouvent notamment les universités d'entreprise. Le gros avantage de ces dernières est que le contenu est beaucoup plus pertinent et adapté à l'entreprise qu'une formation plus générale qui serait dispensée par une business school. Si les entreprises ont commencé à mettre au point leur propre formation continue, au travers d'universités d'entreprise, c'est d'ailleurs pour palier à un défaut majeur de l'offre des business schools : le manque de spécificité (Crotty & Soule, 1997).

Un autre acteur, plus récent, est ce que les auteurs appellent les « *remote and personalized learning platforms* ». Il s'agit des différentes plateformes d'apprentissage proposant des MOOCs ou Massive Open Online Courses. La plus connue d'entre elles est probablement la plateforme Coursera (Rapp, 2014). Elle propose à tout un chacun de suivre des cours dispensés par les universités américaines les plus prestigieuses, mais possède également des partenariats avec d'autres universités non-américaines, telles que ESCP Europe ou encore l'ESSEC Business School en France, ainsi que d'autres universités en Israël, en Suisse ou en Allemagne¹¹. Une autre plateforme relativement connue est Udemy qui se différencie de la concurrence principalement en ce qu'elle a été « *conçue dans l'intérêt des formateurs, qu'il s'agisse d'universitaires (professeurs réputés) ou de praticiens (experts internationaux, auteurs de best-sellers, chefs d'entreprises, célébrités), qui souhaitent disposer d'une tribune pour diffuser leurs connaissances ou leur savoir-faire professionnel* » (Rapp, 2014, p.50). Dans certains cas, il est possible d'obtenir un certificat à la fin du cours, souvent payant, et certaines formations donnent même lieu à la délivrance de crédits (Compagnon, 2014). D'après Moldoveanu and Narayandas (2016), ces plateformes peuvent représenter une alternative *low cost* à certains programmes de formation des business schools, surtout s'il s'agit de compétences techniques et fonctionnelles, dites compétences cognitives. Par contre, on perd la possibilité de contextualiser l'apprentissage, élément qui permet pourtant de « *transfer skills to neighboring domains and to appropriate the associated value.* »

¹¹ <https://www.coursera.org/about/partners>

(Moldoveanu & Narayandas, 2016, p.16). Cela pose problème pour l'apprentissage de compétence non-cognitives, telles que l'empathie ou la résilience, qui s'apprennent par l'interaction, par des discussions ou encore par du coaching (Moldoveanu & Narayandas, 2016). Ainsi, tout dépend donc des compétences dont on parle. Enfin, un autre désavantage de ces plateformes est le risque important d'abandon, appelé en anglais *dropout rate*, le nombre de participants allant jusqu'au bout de la formation étant généralement estimé à environ 10%¹². Les raisons invoquées sont diverses : manque de temps, difficulté du cours et manque de support ou encore un manque de compétences digitales (Onah, Sinclair, & Boyatt, 2014). Malgré ces défauts, la menace est bel et bien présente. Il suffit pour s'en convaincre de jeter un rapide coup d'œil au catalogue de formation de Coursera. On voit ainsi que la plateforme propose plusieurs formations orientées business, et notamment un MBA proposé par l'Université d'Illinois. Pour la modique somme d'environ 22 000€, et moyennant le respect de certains critères d'admission, le participant pourra se former pendant une période allant de 24 à 36 mois et obtenir à la fin un diplôme de l'Université d'Illinois, décrit comme « the exact same degree that students in our residential programs receive »¹³.

2.1. Business school : une situation difficile

Les business schools, comme nous l'avons vu, représentent une part importante de l'offre d'*executive education*. Toutefois, les critiques à leur égard ne manquent pas. Dans un article au titre évocateur¹⁴, Pfeffer and Fong (2002) estiment ainsi que « there is little evidence that mastery of the knowledge acquired in business schools enhances people's careers, or that even attaining the MBA credential itself has much effect on graduates' salaries or career attainment¹⁵ » (Pfeffer & Long, 2002, p. 80), remettant en cause l'intérêt même des

¹² <https://www.chronicle.com/blogs/wiredcampus/coursera-takes-a-nuanced-view-of-mooc-dropout-rates/43341>

¹³ <https://fr.coursera.org/degrees/imba>

¹⁴ « The End of Business Schools? Less Success Than Meets the Eye »

¹⁵ Notons toutefois que cette affirmation ne concerne que le MBA, et non l'*executive education* dans son ensemble. Les auteurs expliquent qu'ils n'ont pas réussi à trouver d'étude sur le sujet, ce qui est signe pour eux d'une situation problématique : les business schools ne se réforment pas car elles ne réalisent pas un examen critique de leur réelle plus-value pour le participant et pour l'entreprise

business schools. Henry Mintzberg, autre figure du management, estime pour sa part que le management ne peut s'enseigner, mais qu'il doit être appris par la pratique, et que les MBA en particulier sont dangereux en ce sens qu'ils sont trop généraux et déconnectés de la pratique et du contexte dans lequel le management s'exerce¹⁶. Il semble aller en cela dans la même direction que d'autres, notamment William Starbuck, qui exprime un certain doute quant aux « *rapports entre la connaissance et son usage dans l'action* » dans ces formations, et critique la recherche qui n'y est pas « *assez soumise, avant de nourrir l'enseignement, à l'épreuve du temps, à la réplication et au doute scientifique* » (cité dans Nioche, 2007, p. 17)

En dehors de ces critiques, différents changements ont eu lieu ces dernières années dans l'environnement des business schools, ayant un impact sur ces dernières. D'abord, la demande a changé, se faisant plus internationale (Lorange, 2005). Face à ce changement, les business schools ont adopté différentes stratégies : stratégies d'alliance avec des business schools étrangères, installation d'un campus à l'étranger ou encore utilisation de l'online learning pour toucher cette demande lointaine (Iñiguez de Onzoño et al., 2007). Toutefois, même si elle met en concurrence des business schools du monde entier, cette globalisation peut avoir du bon. En effet, la demande pour des formations à destination des cadres, telle que le MBA, peut varier d'une année à l'autre au sein d'un pays, principalement en fonction de la situation économique locale : le nombre de participants diminuera en cas de récession économique, mais la globalisation permet de diminuer cet effet négatif (Iñiguez de Onzoño et al., 2007). Comme les participants viennent du monde entier, même si l'économie belge se porte mal, entraînant une diminution des investissements en formation par les entreprises belges, l'effet pourra être atténué grâce à la demande étrangère (à supposer évidemment que la situation économique n'y soit pas aussi défavorable que chez nous). Pour Yvon Pesqueux, cette concurrence plus forte n'est toutefois pas le seul fait d'une ouverture des frontières, mais s'explique aussi par « la pénétration des normes du type marché dans un secteur pourtant largement dominé par des institutions publiques » (Nioche, 2007, p. 17). Les Etats-Unis poussent d'ailleurs dans ce sens et souhaiteraient que l'enseignement supérieur soit reconnu par l'OMC comme une industrie de service à part entière, ce à quoi les européens s'opposent pour l'instant (Nioche, 2007). C'est vers la fin des années 1980 que le mouvement s'est amorcé (Iñiguez de Onzoño et al., 2007). A l'époque, les business schools et universités publiques recevaient de la part de l'Etat des subsides importants et les étudiants ne payaient qu'un montant symbolique. Mais vers la fin des années 1980, un changement a eu lieu, et les montants reçus par les business schools ont

¹⁶ <https://hbr.org/2009/03/rethinking-the-mba.html>

commencé à être conditionnés à une certaine performance de celles-ci, mesurée notamment par le nombre d'étudiants y étant inscrits (Iñiguez de Onzoño et al., 2007). Les universités européennes restent néanmoins largement financées par l'Etat, ce que Cornuel and Thomas (2007) présentent comme un des obstacles majeurs à un financement correct de ces institutions :

« Le plus grand obstacle à un financement correct est que la plupart des universités européennes restent largement financées par l'Etat, au lieu d'avoir des sources de revenus diverses (frais d'inscription, entreprise, et donateurs). Dans bien des cas, l'Etat interdit même de demander le paiement d'un minerval et crée des obstacles pour d'autres sources de financement »¹⁷ (Cornuel & Thomas, 2007, p.88)

Par ailleurs, de nouveaux acteurs sont apparus sur ce marché depuis quelques années, notamment en Chine et en Inde (Ramanantsoa, 2007). En 2005, l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) estimait ainsi le nombre d'institutions à proposer des formations en management à 7 622, avec « *20% of these schools operating in the United States, 18% in Mainland China, and 14% in India* »¹⁸. Quelques années plus tard, en 2014, ce nombre était passé à 15 731¹⁹, semblant effectivement confirmer une augmentation du nombre d'acteurs. Mais plus que le nombre de business schools, c'est la façon dont celles-ci se répartissent, notamment au sein des rankings internationaux, qu'il est intéressant d'observer :

« Les rankings internationaux des business schools montrent aussi un changement, avec les USA perdant des places comme le pays avec les meilleures business schools. Dans le classement des meilleurs business schools du Financial Times de 2002, 73% des 30 meilleurs écoles étaient aux USA, 23% en Grande-Bretagne, et 4% au Canada. En 2015, les choses ont changé – 50% des 30 meilleures business schools sont aux USA, 33% en Grande-Bretagne, 14% en Chine et 3% en Inde »²⁰

¹⁷ Texte original : « The greatest obstacle to proper funding seems to be that most European universities remain largely state-funded, as opposed to having diversified sources of funding (student fees, corporates, and donors). In many cases the state even prohibits charging tuition fees and creates obstacles for other sources of funding. »

¹⁸ <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150310192245385>

¹⁹ <http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150310192245385>

²⁰ Texte original : « The international rankings of top business schools also show a shift, with the US losing some of its patina as the country with the best business schools. In the 2002 Financial Times ranking of business schools, 73% of the top 30 schools were in the US, 23% in UK-Europe, and 4% in Canada. In 2015, it's a very different picture – 50% of the top 30 schools are in the US, 33% in UK-

Evidemment, si de nouvelles business schools apparaissent en Chine et en Inde, pouvant attirer certains cadres qui se rendaient jusqu'alors en Europe ou aux Etats-Unis, on voit également que de nombreuses business schools occidentales, attirées par les perspectives économiques de ces pays, sont entrain d'y placer leurs pions (Iñiguez de Onzoño et al., 2007). La demande d'*executive education*, notamment en Asie, augmente en effet depuis quelques années. (Moldoveanu, 2016)

Certains tempèrent quelque peu cette analyse relativement alarmante de l'environnement concurrentiel des business schools. Bernard Ramanantsoa, qui fut directeur général du groupe HEC Paris de 1995 à 2015²¹, est de ceux-là. D'abord, il rappelle à juste titre que tout le monde ne doit pas être mis dans le même panier. Comme il l'explique, trois grandes catégories de business schools doivent en effet être considérées : celles véritablement internationales, celles dont la concurrence est nationale, et celles dont la concurrence est régionale (Ramanantsoa, 2007). De ce fait, si certaines universités telles que Harvard, HEC Paris ou encore l'INSEAD peuvent effectivement voir la pression concurrentielle qui s'exerce sur elles augmenter, il n'en va peut-être pas de même pour d'autres business schools dont l'activité s'exerce surtout au niveau national. L'ancien directeur d'HEC insiste également sur la force de la marque. D'après lui, le principal vecteur de la marque est l'histoire, et donc la durée d'existence de l'institution, qu'il présente comme un gage de sérieux (Ramanantsoa, 2007). Plus une marque existe depuis longtemps, plus elle sera perçue comme sérieuse par les consommateurs. Ainsi, si de nouveaux acteurs apparaissent effectivement, les business schools « historiques » restent protégées par la force de leur marque. Enfin, la langue pourrait également être citée comme une barrière à l'entrée permettant d'être relativement protégé de cette concurrence (Iñiguez de Onzoño et al., 2007). Une business school ne proposant que des programmes en français évoluera peut-être dans un environnement moins concurrentiel qu'une institution proposant des programmes en anglais par exemple.

2.2. Accréditations

Un élément caractéristique des business schools, auquel ne seront par exemple pas soumis un formateur indépendant ou encore une université d'entreprise, est la présence

Europe, 14% in China and 3% in India »

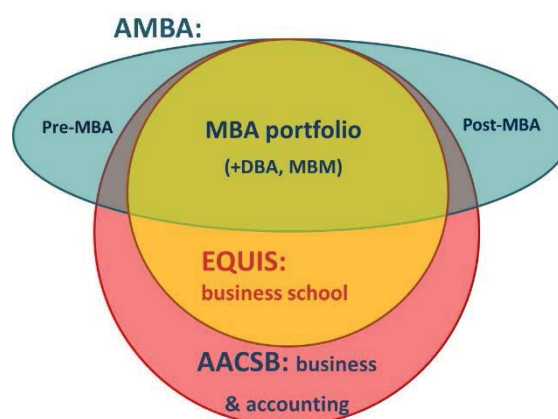
<http://www.universityworldnews.com/article.php?story=20150310192245385>

²¹ <http://www.hec.fr/Faculte-Recherche/Membres-de-la-faculte/RAMANANTSOA-Bernard>

d'accréditations internationales. Parmi celles-ci, les plus connues sont EQUIS, AACSB ou encore AMBA, une accréditation plus spécifique réservée aux programmes de MBA. Si elles sont aujourd'hui actives à l'international, il n'en fut pas toujours ainsi. Ainsi, l'AACSB accréditait initialement les business schools américaines tandis que l'AMBA accréditait les programmes de MBA au Royaume-Uni ; ces deux organisations ont ensuite progressivement commencé à accréditer des programmes internationaux (Urgel, 2007). L'accréditation EQUIS fut quant à elle créée en 1997, avec pour objectif de se concurrencer des deux autres labels de qualité précédemment cités et de « meet some of the needs faced by international business schools that AACSB, AMBA or any other national accreditation scheme were not satisfying or likely to satisfy in the foreseeable future » (Urgel, 2007, p.74). Malgré un coût parfois important, les avantages pour la business school accréditée sont nombreux : cela lui permet d'atteindre un certain niveau d'excellence, l'accréditation améliore son image de marque et sa notoriété, la valeur du diplôme obtenu par les étudiants augmente sur le marché, elle peut nouer plus facilement des accords avec des partenaires internationaux, etc²²...

Ces accréditations diffèrent entre elles à bien des égards. Le coût, la durée d'accréditation ou encore les critères vont varier de l'une à l'autre. On notera également que ces différents labels n'ont pas le même périmètre d'analyse :

Figure 4 : périmètre des différentes accréditations



Source : Iliev & O'Flynn, 2013, p.10

Comme on peut le voir, l'AMBA s'intéressera uniquement à l'offre de MBA au sens large de la *business school*, peu importe d'ailleurs le design de celui-ci (full-time, temps partiel, online, programme joint, etc....) (Iliev & O'Flynn, 2013). Le label Equis, quant à lui,

²² <https://www.dimension-commerce.com/equis-aacsb-amba-epas-labels-internationaux/531>

s'intéressera plutôt à la business school dans son ensemble. A cet égard, il est d'ailleurs intéressant de jeter un regard aux standards de cette accréditation. On peut en effet y voir que l'*executive education* est un des axes qui sera analysé par le label EQUIS. Ce dernier n'oblige pas la business school à en proposer, mais s'il y en a, ce sera analysé²³.

Toutes avantageuses qu'elles soient, ces accréditations présentent néanmoins un problème majeur : elles coûtent extrêmement cher. Dans un article daté de juin 2016²⁴, le journal l'Echo estime ainsi les frais liés à l'obtention du label EQUIS à plusieurs dizaines de milliers d'euros :

« Pour être accrédité Equis, il faut déboursier des sommes colossales (à l'échelle d'une école, tout aussi réputée soit-elle): 31.000 euros de frais au bas mot, auxquels il faut ajouter les frais internes (implication des professeurs dans la rédaction du rapport, mise en page du rapport par une société spécialisée,...). Un acteur de terrain nous glisse que le coût de l'obtention de ce label pour son institution avait été évalué à 100.000 euros. »
L'Echo (2016)

En dehors du coût parfois important pour les obtenir, un des principaux reproches adressés à l'égard de ces accréditations est leur fort pouvoir normatif (Nioche, 2007). Par exemple, la *business school* ne peut pas faire intervenir qui elle veut pour donner ses cours. En effet, elle est obligée d'avoir dans ses intervenants une certaine proportion d'enseignants-chercheurs (Nioche, 2007). Ainsi, quand bien même elle souhaiterait prendre un virage stratégique et ne plus faire intervenir que des personnes issues du monde de l'entreprise afin de donner un côté plus pratique à ces formations, elle ne le pourrait pas, sauf à risquer de perdre cette accréditation si chèrement obtenue. Bouchikhi and Kimberly (2016) critiquent ces accréditations qui, d'après eux, « reproduisent un modèle dominant et n'encouragent pas l'innovation », tout en reconnaissant toutefois qu'elles restent « essentielles aux écoles pour asseoir leur légitimité, attirer plus de candidats et accroître leur capacité à collecter des fonds » (Bouchikhi & Kimberly, 2016, p.39). D'après les deux auteurs, « les mécanismes d'accréditation expliquent largement le déni dont témoignent les business schools face au danger qui les guette » (Bouchikhi & Kimberly, 2016, p.39).

²³ https://www.efmd.org/images/stories/efmd/EQUIS/2018/EQUIS_Standards_and_Criteria.pdf

²⁴ <https://www.lecho.be/economie-politique/belgique/general/solvay-lsm-et-vlerick-le-trio-de-tete-des-business-schools-les-plus-puissantes/9782203.html>

3. Demande

3.1. Profil des participants

Les personnes qui participent à ces formations constituent un public particulier en ce qu'il s'agit principalement de cadres et dirigeants d'entreprise. Les formations d'*executive education* qui leur sont dispensées seront donc principalement orientées vers le management et le monde de l'entreprise, mais avec un côté plus pratique qu'académique, contrairement à ce que l'on pourra retrouver en formation initiale par exemple. Les profils de ces participants sont variés, mais si l'on parcourt le site internet des différentes *business schools* belges, on voit que le public cible est surtout composé de dirigeants, de cadres, de responsables de projets ou encore de responsables des ressources humaines. Ces personnes qui travaillent à temps plein constituent le plus gros segment du marché de la formation supérieure, et ce segment est aussi celui pour lequel le besoin de flexibilité est le plus important (Smith, 2001). Ce besoin de flexibilité explique le développement récent de nouveaux MBA, à temps partiel ou en soirée par exemple (Iñiguez de Onzoño et al., 2007).

Les raisons qui poussent ces personnes à suivre ces cours sont diverses. Dans une étude réalisée sur le sujet, Long (2004) explique que c'est d'abord pour des raisons personnelles plus qu'organisationnelles que le participant s'inscrit à ces cours, souhaitant par exemple améliorer sa performance ou sa position dans l'entreprise. L'auteur pointe également du doigt deux motivations plus « négatives » ressortant des réponses des participants, à savoir que certains souhaitent suivre une telle formation pour changer d'organisation ou l'utiliser pour prendre un break. Etant donné que ces formations sont le plus souvent financées par l'entreprise, souvent à raison d'environ 75 à 80% du coût du programme (Moldoveanu, 2016), cela peut évidemment représenter un problème majeur. Ensuite, une fois la formation suivie, les cadres et dirigeants disent se sentir mieux positionnés pour « communicate and implement corporate strategy, to build strategic unity throughout the company, and to create a cadre of change agents » (Xin and Conger, 2000, p73). D'après Moldoveanu (2016), une des raisons qui pousse les participants à suivre ce genre de formation est aussi ce que l'auteur appelle la « signaling value ». Le fait de suivre une formation dans telle ou telle *business school* veut dire que l'on a passé les épreuves de sélection de la *business school*. Les critères de sélection étant particulièrement stricts, cela permet d'envoyer un signal au marché. Cet effet est moins important dans le cas d'une université d'entreprise (Moldoveanu, 2016).

Chapitre 2 : Blended learning

1. Concepts

1.1. Définitions

Depuis plusieurs années déjà, on observe de nombreux changements dans l'offre de formation des universités, qu'il s'agisse de formation initiale ou de formation continue. L'un de ces changements est l'apparition du *blended learning*, terme que l'on pourra traduire en français par « apprentissage hybride » ou « dispositif hybride » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006). L'idée de cette nouvelle modalité d'enseignement est de mêler « à des degrés divers des phases de formation en présentiel et des phases de formation à distance, soutenues par un environnement technologique comme par exemple une plate-forme de formation » (Charlier, Deschryver, & Peraya, 2006, p.470). Comme certains le rappellent toutefois, l'appellation de « dispositif hybride » pourrait aussi être entendue dans un sens plus large. Le terme anglais de *blend* pouvant être traduit par « mélange », on pourrait finalement considérer comme étant du *blended learning* toute formation qui mêlerait différentes formes d'enseignement (Singh, 2003). Par exemple, mêler théorie et pratique, ou encore combiner l'apprentissage personnel et l'apprentissage collaboratif afin de rendre l'apprentissage le plus efficace possible pourraient être considérés comme des dispositifs hybrides (Singh, 2003). Dans notre cas, c'est néanmoins la première définition qui sera retenue : un dispositif en *blended learning* est un dispositif d'enseignement qui mêlera de façons variées une composante présentielle et une composante online (Charlier et al., 2006). De ce fait, un cours en présentiel durant lequel seraient utilisés des CD ou DVD, des médias pouvant servir à la formation à distance mais utilisés ici en présentiel, ne pourra pas être considéré comme un cours en *blended learning*; il faut qu'il y ait une composante online (Picciano, Dziuban, & Graham, 2013). Enfin, il est également à noter que la partie en ligne de la formation se fera le plus souvent de façon asynchrone, chaque participant se formant au moment où cela lui convient le mieux, et non à un moment précis où tous les participants devraient se connecter ensemble (Vignare, 2007).

Pour plus de clarté, nous utiliserons dans la suite de cette partie les définitions suivantes²⁵, tirées d'un rapport du cabinet de consultance Accenture (2015) :

- E-Learning ou online learning : « *is defined as a pedagogy whereby content is delivered exclusively through digital means and without a live teacher physically present* »

²⁵ Page 8 du rapport

- Blended Learning : « *is a pedagogy that blends digital and live classroom components, typically with a minimum of 30% of student time being spent on digital components* »
- Digital learning : « *is not the same as digitally enabled classroom learning, which is the term for a live teacher delivering content to students in a classroom while leveraging digital tools* »

Comme on peut le voir, les termes d'*e-learning* et d'*online learning* sont ici utilisés indifféremment l'un de l'autre. Ce sera le cas dans la plupart des articles de la littérature, l'un des termes étant souvent utilisé pour parler de l'autre et inversement. D'après Moore, Dickson-Deane, and Galyen (2011), ce manque de « consistance dans la terminologie » va avoir un effet négatif non seulement sur les chercheurs qui réalisent des études sur le sujet, menant parfois à des résultats de recherche contradictoires, mais peut aussi poser problème aux personnes qui mettent au point de tels systèmes d'apprentissage (Moore et al., 2011).

1.2. Le mix idéal

De façon plus graphique, on pourrait finalement situer le *blended learning* au milieu d'un continuum dont les deux extrémités seraient d'une part l'enseignement en présentiel traditionnel, où les apprenants se rencontrent en face à face, et d'autre part l'enseignement totalement en ligne où les apprenants ne se rencontrent pas du tout et ne communiquent que par le biais d'internet. C'est cette idée que résume le graphique suivant, proposé par Picciano et al. (2013) :

Figure 5 : positionnement du blended learning



Source : Picciano et al. (2013)

En se plaçant astucieusement sur ce continuum, on pourra retirer le meilleur de chacun des deux modes d'enseignement : les interactions du présentiel et la flexibilité de la formation offerte par l'online (Osguthorpe & Graham, 2003). Comme l'expliquent Reece and Lockee (2005), les configurations possibles sont pratiquement infinies. Par exemple, la formation en présentiel pourrait se baser sur un travail qui aurait été préalablement réalisé en e-learning par les apprenants, ou une formation en e-learning pourrait inclure plusieurs phases en présentiel

pour que les participants puissent faire connaissance dans un premier temps et puissent poser leurs éventuelles questions ensuite (Oiry, 2007). Etant donné qu'il s'agit d'un continuum, il n'y a pas de séparation claire entre les différentes modalités, les choses évoluent de façon continue. De ce fait, on pourrait se demander à partir de quand un cours pourra être considéré comme hybride et à partir de quand est-ce qu'on devra plutôt parler de cours en ligne. Dans leurs travaux pour le Sloan Consortium²⁶, Picciano et al. (2013) répondent à cette question et proposent les valeurs suivantes :

Figure 6 : les différentes modalités d'enseignement

Proportion of Content Delivered Online	Type of Course	Typical Description
0%	Traditional	Course with no online technology used—content is delivered in writing or orally.
1 to 29%	Web Facilitated	Course which uses web-based technology to facilitate what is essentially a face-to-face course. Uses a course management system (CMS) or web pages to post the syllabus and assignments, for example.
30 to 79%	Blended/Hybrid	Course that blends online and face-to-face delivery. Substantial proportion of the content is delivered online, typically uses online discussions, and typically has some face-to-face meetings.
80+%	Online	A course where most or all of the content is delivered online. Typically have no face-to-face meetings.

Source : Picciano et al. (2013)

Ces valeurs semblent être en accord avec celles utilisées dans d'autres publications. Ainsi, dans son rapport de 2015²⁷, le cabinet Accenture parle aussi d'une limite inférieure à 30% pour considérer qu'il s'agit de *blended learning*, tandis qu'Allen and Seaman (2016) font également référence à ce seuil lorsqu'ils analysent l'état de l'*online learning* aux Etats-Unis.

Enfin, si l'on sait maintenant dans quelles proportions il faudra faire ce mélange, il convient encore de préciser ce que l'on va mélanger. La plupart du temps, ce seront les activités d'apprentissage qui seront concernées, avec comme indiqué plus haut, un minimum de 30% d'*online* pour pouvoir considérer que la formation est en *blended learning*, et un maximum fixé

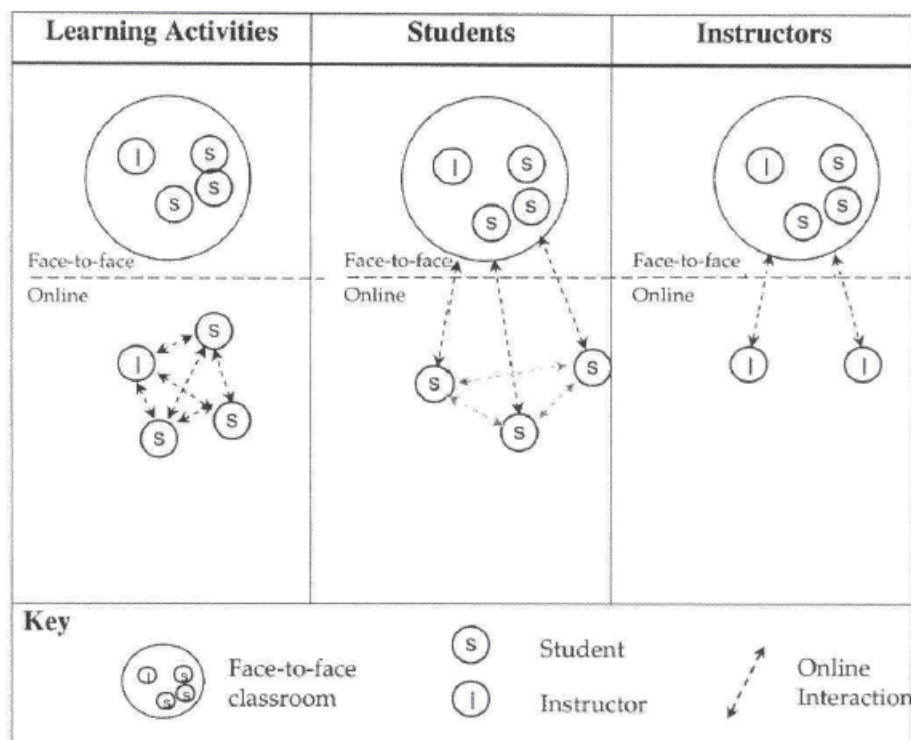
²⁶ Le Sloan Consortium est une organisation dédiée à l'enseignement digital et en ligne

<https://onlinelearningconsortium.org/>

²⁷ https://www.accenture.com/t20170203T040028Z_w_us-en/acnmedia/PDF-5/Accenture-Digital-Learning-Report-and-How-To-Guide_Full.pdf

à 79%. Toutefois, on pourrait aussi envisager de mêler des étudiants ou des instructeurs dont certains seraient présents et d'autres en ligne (Osguthorpe & Graham, 2003), comme le montre le schéma ci-dessous :

Figure 7 : les mélanges possibles en blended learning



Source : Osguthorpe and Graham (2003)

Ainsi, des participants inscrits à une formation à un endroit donné pourraient interagir avec des participants situés à l'autre bout du monde, ou avec des instructeurs qui leur donneraient le cours en ligne. Comme mentionné, la plupart des articles parleront plutôt du premier cas de figure lorsqu'ils mentionneront le *blended learning* : les participants sont inscrits à une formation dont certains modules sont en présentiel, et d'autres en ligne, mais les étudiants et l'instructeur resteront toujours les mêmes.

1.3. Historique

Ainsi que l'explique Oiry (2007), le *blended learning* est apparu pour faire face aux limites de l'e-learning traditionnel. Dans un premier temps, l'enseignement se faisait en présentiel, de façon classique, et les apprenants se déplaçaient pour venir physiquement sur le campus suivre les cours. Comme l'expliquent Eddy, Nor-Aziah, and Jasmine (2014), lorsqu'on parlait d'éducation et d'apprentissage, on parlait alors nécessairement de « physical presence of schools, classrooms, examination halls, teachers, textbooks and examinations » (cité dans

Maarop & Embi, 2016, p.41). Toutefois, les possibilités d'individualisation étaient limitées, voire impossibles dans des grands groupes, et le formateur avait alors tendance à s'aligner sur un « apprenant « moyen » qui ne correspond le plus souvent à aucun des formés réellement présent dans le groupe qui lui fait face (O'Connor, 1997, cité dans Oiry, 2007, p.4). Le e-learning est alors apparu comme une solution à ce problème. Toutefois, il y manquait un élément crucial de la formation : les interactions avec les autres apprenants. Or, d'après Islam (2002), cet isolement par rapport aux autres participants peut diminuer la motivation de la personne et, dans certains cas, mener à un abandon du cours (cité dans Osguthorpe & Graham, 2003, p.228). Le *blended learning* est ainsi apparu avec l'objectif, en combinant la formation à distance et le présentiel, d'utiliser « the web for what it does best, and using class time for what it does best » (Osguthorpe & Graham, 2003). Grâce à l'infinité des mélanges possibles, on pourra obtenir « une adaptation quasi parfaite à l'ensemble des besoins de socialisation qui pourraient être exprimés par [les] formés » (Oiry, 2007, p.5). A un niveau plus large, cette apparition du *blended learning* s'inscrit en fait dans le cadre des profondes mutations ayant touché la formation des adultes ces dernières années. Ainsi que l'expliquent Bourgeois and Nizet (2005), cités par Charlier et al. (2006), trois grands changements ont en effet eu lieu :

- Le rapport à l'espace a changé : lors de ces formations, il est de plus en plus souvent possible de nouer des liens avec des participants éloignés géographiquement, mais aussi culturellement
- Le rapport au temps s'est modifié : tout va beaucoup plus vite qu'avant, et il faut continuellement s'adapter à l'environnement changeant. L'apparition des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans ces formations accentue encore ce mouvement d'accélération, car ces dernières permettent des interactions plus rapides qu'avant
- Le cloisonnement qui existait jusqu'alors entre vie professionnelle, vie privée et formation n'existe plus

L'usage des TIC dans le domaine de la formation, et donc la possibilité de proposer un cours en *blended learning*, ne constituent donc qu'une partie des changements qui touchent un secteur de la formation en pleine mutation. D'après Depover, Komis, and Karsenti (2007), si les TIC font aujourd'hui partie « du paysage de l'enseignement supérieur, [il existe toutefois] des variations importantes entre les enseignants-chercheurs, les établissements et même les pays » (cité dans Béchard et al., 2014, p.1).

Au niveau de la littérature, le *blended learning* est en fait relativement récent. Schématiquement, on peut distinguer plusieurs phases dans les publications sur le sujet, ainsi que l'expliquent Güzer and Caner (2014), qui se sont intéressés aux débuts du *blended learning* et à l'évolution des publications sur le sujet :

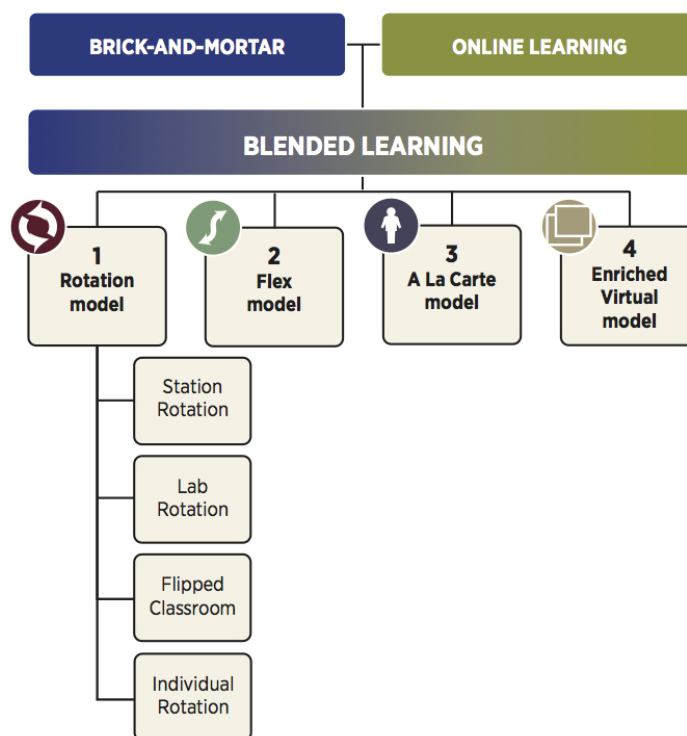
- Les premières tentatives, ce que les auteurs appellent *first attempts* : une période allant de 1999 à 2002, durant laquelle le *blended learning* est mentionné pour la première fois et où plus d'une centaine d'articles sont publiés
- Une période de définition : de 2003 à 2006, plusieurs articles vont être consacrés au *blended learning* et la plupart auront pour objectif de définir le terme
- Une période de popularité : durant cette période s'étalant de 2007 à 2009, la plupart des articles vont s'intéresser à la perception du *blended learning* ainsi qu'à son efficacité

En utilisant la même méthodologie, à savoir effectuer une recherche sur Google Scholar, Spring and Graham (2017) se sont intéressés à l'aspect géographique de ces publications. Ils en concluent que les articles les plus cités en anglais viennent majoritairement des Etats-Unis. De nombreux articles publiés en Europe ont toutefois aussi été cités un grand nombre de fois, les plus cités d'entre eux s'intéressant à la perception du *blended learning* ou encore à son implémentation (Spring & Graham, 2017).

1.4. Différents modèles

En pratique, différents modèles pourront être utilisés par l'instructeur pour faire passer son cours d'un format entièrement en présentiel à un format hybride. Dans un livre sorti en 2014, Horn and Staker (2014) proposent les modèles suivants :

Figure 8 : les différents modèles de blended learning



Source : Horn and Staker (2014)

Les voici ci-dessous présentés brièvement. Ils diffèrent entre eux de par la façon dont les phases en présentiel et en ligne vont s'alterner, de même que par le choix qui sera laissé à l'étudiant de suivre le cours selon la modalité d'enseignement qu'il préfère²⁸ :

Rotation Model : dans ce cas-ci, les étudiants vont effectuer des rotations entre différentes modalités d'enseignement, l'une de ces modalités étant l'*online learning*. Le rythme auquel ces rotations sont effectuées est préalablement établi ou laissé à l'appréciation de l'enseignant. Parmi les autres modalités, on pourra citer les travaux de groupe, le tutorat individualisé ou encore des devoirs individuels.

Station Rotation : la rotation s'effectue dans une classe ou un ensemble de classes

Lab Rotation : pour la partie en ligne de la formation, les étudiants vont se rendre dans une salle informatique annexe

Flipped Classroom : il s'agit de la classe inversée. Dans ce cas, les étudiants suivent

²⁸ <https://www.christenseninstitute.org/blended-learning-definitions-and-models/>

le cours en ligne afin d'acquérir les savoirs, et ils viennent ensuite sur le campus pour en discuter avec l'enseignant

Individual Rotation : chaque étudiant a un parcours personnalisé et ne doit donc pas passer par toutes les stations, contrairement au premier cas cité

Flex Model : le cours se donne via internet mais l'étudiant peut bénéficier du support d'enseignants de façon flexible, que ce soit au travers d'activités de groupe ou de tutorat individuel, et donc venir occasionnellement sur le campus

A La Carte Model : ici, l'étudiant va choisir de prendre certains cours en ligne et d'autres en présentiel. Il est à noter que les cours en ligne pourront être suivis sur place dans des locaux spécifiques ou alors au domicile de la personne si elle le souhaite

Enriched-Virtual Model : pour chaque cours, les étudiants vont alterner au sein d'une même séance de cours du présentiel et de l'online, en passant par différents outils tels que les ordinateurs ou les smartphones

2. Le blended learning : avantages

2.1. Comme réducteur de coûts

A la lecture des différents articles, un des avantages du *blended learning* régulièrement mis en avant est les réductions de coûts qu'il peut permettre. L'idée est qu'en remplaçant une partie du présentiel par des modules *online*, on libère de la place dans les bâtiments où les cours sont donnés, ce qui permet de faire venir des étudiants supplémentaires, qui occuperont les places laissées vacantes par les étudiants entraînés de se former en ligne (Osguthorpe & Graham, 2003). Ainsi, plutôt que de faire venir une vingtaine de personnes en présentiel du lundi au vendredi, on ne les ferait venir sur place que du lundi matin au mercredi midi et on leur demanderait de faire le reste en ligne depuis chez eux. Un autre groupe pourrait lui se former en ligne du lundi matin au mercredi midi, et ensuite venir sur place du mercredi midi ou vendredi après-midi. Sans investir dans des bâtiments supplémentaires, on peut ainsi former deux fois plus d'étudiants, et générer des revenus en proportion. L'une des sources d'économie majeure pour l'école est aussi que le *blended learning* va lui permettre d'augmenter le ratio étudiants/professeur, car le nombre d'étudiants pouvant être formés par un professeur sera plus

important qu'en présentiel²⁹. Le *blended learning* permet également de diminuer le nombre de professeurs à temps plein et de les remplacer, par exemple, par des assistants (Osguthorpe & Graham, 2003). Par exemple, Horn and Staker (2011) rapportent le cas d'un collège américain qui a pu diminuer le coût du travail grâce à un « model that allows for only six certified teacher FTEs (plus various support staff) for 273 students. » (cité dans Horn & Staker, 2011, p.40). Dans le cas des *business schools*, cela pourrait apparaître comme une alternative intéressante étant donné que le salaire des enseignants représente une part importante des coûts de l'institution (Moldoveanu & Narayandas, 2016)

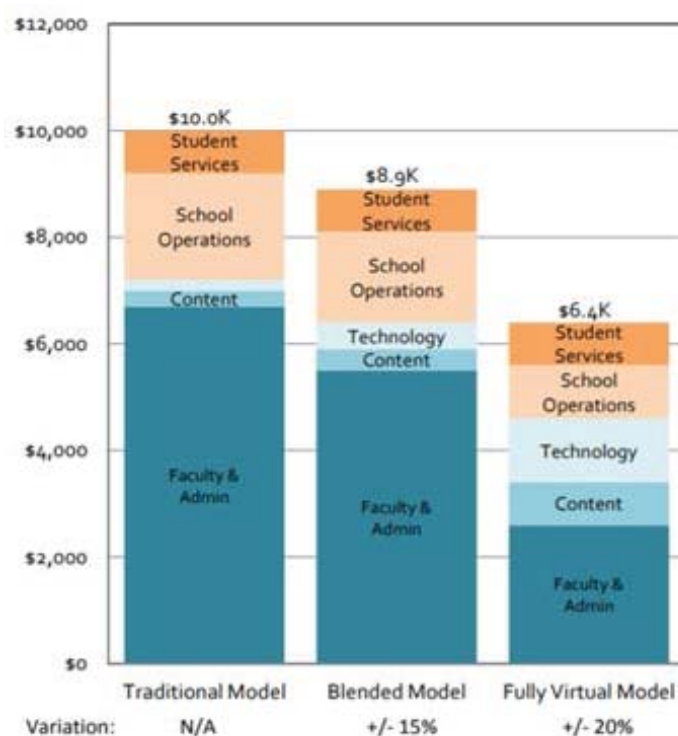
Evidemment, la mise en place d'un tel système ne va pas sans une série de coûts. On distinguera les *upfront costs*, ou coûts à payer en avance, et les *running costs*, ou frais de fonctionnement³⁰. Pour les premiers, il s'agira surtout de coûts liés au développement des modules en ligne, ainsi que de coûts relatifs au hardware et aux logiciels. Pour les seconds, des coûts de maintenance seront notamment à prévoir³¹. Dans une publication datée de 2012, des chercheurs du Thomas B. Fordham Institute se sont intéressées aux réductions de coût qu'entraînerait la mise en place du *blended learning* dans les institutions d'enseignement secondaires aux Etats-Unis (Butler Battaglino, Haldeman, & Laurans, 2012). Le coût moyen pour former un étudiant (ce que les auteurs appellent les *per-pupil expenditures*) de façon traditionnelle, c'est-à-dire en présentiel, est estimé à 10 000\$. Grâce au *blended learning*, il est possible de réduire ce coût d'environ 15%, alors qu'un passage à du 100% *online* permettrait de réduire de 20% le montant total, ainsi que l'indique le graphique ci-dessous :

²⁹ Assessing the Costeffectiveness of Online and Blended Learning PACE Seminar December 6th, 2012 Fiona Hollands, Ph.D.

³⁰ <https://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=1796>

³¹ Idem

Figure 9 : diminution des dépenses par élève grâce au blended learning



Source : Butler Battaglino et al. (2012)

Si les coûts liés à la technologie vont logiquement augmenter à mesure que l'on va vers une formation entièrement *online*, on pourra aussi observer une réduction importante des coûts que les auteurs appellent *faculty & admin* et *school operations* (Butler Battaglino et al., 2012). Pour une institution qui n'aurait pas nécessairement le budget pour se lancer directement dans une offre entièrement en ligne, la solution hybride pourrait apparaître comme une solution intéressante, une façon d'aller progressivement vers de l'*online* sans devoir investir une somme trop importante dans un premier temps. Dans le domaine médical, une autre étude datant 2015, a tenté de calculer le gain en termes de coûts que pourraient générer un passage au *blended learning* dans le cadre d'un cours donné à des étudiants en médecine (Maloney et al., 2015). D'après les auteurs, cela coûterait à l'institution 24% moins cher de former un étudiant, pour un même niveau de résultat. Ce chiffre ne tient toutefois pas compte du coût de transition. Durant les trois premières années de fonctionnement, les économies réalisées vont en effet être « perdues » à cause du coût de transfert qui doit être couvert, mais après trois ans le *break-even point* est atteint et cela coûte moins cher à l'institution de former les étudiants grâce au *blended learning* (Maloney et al., 2015). Cette valeur de trois ans semble être en accord avec Smolen (2009) selon lequel, en matière de digital learning, il faut « généralement plus d'un an pour atteindre ce *break-even point* et commencer à récolter les fruits de son investissement, [ce qui

explique] que le *return on investment* (ROI) est généralement mesuré après 3 à 5 ans »³² (cité dans Accenture, 2015). Pour le participant qui suit la formation, le *blended learning* permet également de réaliser des gains de productivité, en ce sens que le temps passé en dehors du travail va être diminué : il y a moins de trajets, et les compétences vont être acquises plus rapidement³³. Cela est intéressant pour l'entreprise qui finance souvent ce type de formation (Moingeon & Lehmann-Ortega, 2007) mais également pour le participant dont les besoins de flexibilité sont importants (Smith, 2001). Grâce au *blended learning*, il ne devra plus passer qu'une partie de la formation en présentiel et pourra faire les modules en ligne quand cela l'arrangera³⁴. D'après Schiffman (2005), c'est d'ailleurs pour faciliter l'accès à des étudiants tels que les adultes en formation continue que certaines institutions ont commencé à introduire de l'*online learning* dans leur programme, l'autre raison étant qu'elles voulaient améliorer la qualité de l'apprentissage (cité dans Picciano et al., 2013, p. 53).

2.2. Perception de la part des apprenants

Même si l'on comprend bien l'intérêt financier pour la *business school* de mettre en place une offre de formation en *blended learning*, il reste à voir si ce changement sera positivement perçu par les participants. D'après différentes études, il semble que cette nouvelle modalité d'enseignement soit effectivement perçue de la sorte par les personnes qui suivent le cours. Ainsi, d'après Castle and McGuire (2010), lorsqu'on leur demande de comparer leur niveau de satisfaction par rapport à un enseignement en présentiel ou totalement en ligne, ceux-ci rapportent généralement un niveau de satisfaction plus élevé (cité dans Owston, York, & Murtha, 2013, p.38). Farley, Jain, and Thomson (2011) évoquent également un niveau de satisfaction plus important de la part d'étudiants en finance. Il ressort également de leur étude que les étudiants accordent encore une grande importance au face-à-face, qu'ils estiment comme plus important que l'*online* pour apprendre, et que la partie en ligne de la formation est surtout utile pour avoir accès aux notes de cours par exemple (Farley et al., 2011). Enfin, Iñiguez de Onzoño et al. (2007) font aussi état d'une satisfaction plus élevée exprimée par les

³² Texte original : « Generally it takes more than one year to break even and start reaping the benefits of investment in digital learning, so ROI is generally measured over a three to five year period »

³³ <https://www.elearningguild.com/showfile.cfm?id=1796>

³⁴ S'il s'agit d'*online* asynchrone évidemment. Dans certains cas, où l'on parlera alors d'*online* synchrone, les participants devront en effet tous se connecter au même moment, typiquement pour réaliser des travaux de groupe par exemple

participants des *business schools* par rapport à l'enseignement traditionnel. Les auteurs font également remarquer que, lorsqu'une offre en ligne ou hybride est proposée par la *business school*, cette dernière va la plupart du temps tenter de fournir la même qualité de service qu'en présentiel, et donc effectuer le même processus de sélection à l'entrée, utiliser les enseignants-chercheurs de l'université et fournir un support identique aux étudiants (Iñiguez de Onzoño et al., 2007)

Les raisons qui expliquent cette préférence affichée de la part des participants sont multiples. On pourra notamment citer le fait que, grâce au *blended learning*, les participants peuvent bénéficier d'une plus grande flexibilité dans leur formation et ainsi gérer plus efficacement leur vie professionnelle et leur vie privée (Owston, York, & Murtha, 2013). C'est d'ailleurs là un des intérêts majeurs du e-learning, et ce qui explique qu'il soit intégré dans des proportions plus ou moins importantes dans les programmes de formation : « le e-learning permet d'éviter l'écueil de l'unité de temps, de lieu et d'action qui est une caractéristique extrêmement structurante des modes classiques de formation : un stage de formation se déroule dans un moment précis, à un lieu précis et avec un contenu identique pour tous les formés » (Oiry, 2007, p. 3). Si la partie présentielle de la formation oblige toujours les personnes à se déplacer pour venir suivre le cours un jour donné et à une heure donnée, il n'en est pas de même pour la partie en ligne, qui offre une souplesse plus importante et permettra au formé d'étudier quand cela l'arrange le mieux. Cela semble être en accord avec Béchard et al. (2014), qui ont réalisé une étude sur l'avis d'apprenants en sciences de gestion par rapport au *blended learning*, et qui rapportent que le fait de pouvoir concilier plus facilement travail et vie de famille est une des raisons qui incite les personnes à faire ce choix du *blended learning*. La flexibilité dans les déplacements ainsi que la flexibilité dans les horaires sont également des raisons importantes qui poussent les étudiants à s'inscrire à un cours hybride. Enfin, de façon plus suprenante, on peut aussi voir que certaines personnes s'y sont simplement inscrites par curiosité. Les auteurs rappellent également l'intérêt de fournir un soutien technico-pédagogique, aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants, et expliquent ainsi que « des séances d'information-démonstration des outils ont été proposées aux étudiants en début de chaque session » (Béchard et al., 2014, p.3). D'après Aycok, Garnham, and Kaleta (2002), cette flexibilité temporelle dans les cours hybrides est universellement populaire, mais les auteurs précisent que les participants sont surtout intéressés par cette flexibilité en ce qu'elle va leur permettre de travailler depuis chez eux. Si l'on devait faire référence aux travaux de Horn and Staker (2014), qui mettent en évidence l'existence de différents modèles de *blended learning*, on pourrait ainsi

s'attendre à ce que les modèles dits de *station rotation* et *lab rotation* rencontrent moins de succès auprès des participants. En effet, dans ces cas-là, ces derniers vont effectuer la partie en ligne de la formation hybride sur des ordinateurs situés dans les bâtiments de l'école. Or, quand bien même ceux-ci seraient ouverts en permanence, cela les intéressera moins car ce qu'ils souhaitent, c'est surtout de pouvoir utiliser la formation en ligne afin de travailler directement depuis chez eux, quand cela les arrange le plus. (Aycock et al., 2002).

Par rapport à la partie en ligne, étant donné qu'on laisse au formé une plus grande autonomie, il sera important que celui-ci présente certaines caractéristiques : il devra en outre être familier par rapport à la technologie et avoir une attitude positive vis-à-vis de celle-ci, de même qu'il sera important qu'il soit « more responsible for [his] own learning, and share certain other values such as : fairness, wiliness to build an atmosphere of trust, respect for classmates and professors, and openness » (Caliz, 2004). Ce respect de l'autre est important étant donné que la communication en ligne ne se fera pas de la même façon qu'elle pourra se faire en face-à-face. Par exemple, si des interactions ont lieu, elles auront tendance à être moins spontanées qu'en face-à-face, ainsi que l'explique Molinari (2003) dans un travail s'intéressant aux interactions entre participants lorsqu'un cours est donné en ligne (citée dans Osguthorpe & Graham, 2003, p. 228). Cela peut toutefois présenter un avantage car grâce à l'*online*, les participants vont pouvoir continuer de discuter entre eux malgré qu'ils ne soient plus présents physiquement dans la même pièce, permettant ainsi d'assurer une certaine continuité dans le temps (Leidner & Jarvenpaa, 1995). De plus, cela leur offre l'opportunité d'être « more reflective and thoughtful in their discussion, rather than having to compete for recognition as in physical classrooms » (Caliz, 2004).

Partie 2 : pratique

Chapitre 1 : cadre d'analyse

1. Question de recherche

La question de recherche du mémoire fut trouvée sur base d'une première revue de littérature. Le sujet provisoire étant « Le digital en tant qu'opportunité en matière d'executive education : analyse de l'offre et de la demande en Belgique francophone », l'étape initiale fut d'effectuer une recherche sur Discovery, le méta-moteur de l'UCL, ainsi que sur Google Scholar. Les termes utilisés étaient les suivants : *executive teaching*, *online MBA*, *digital enterprise*, *corporate learning*, etc... J'ai également effectué des recherches en utilisant l'onglet « Actualités » de Google. L'idée de cette démarche était de pouvoir avoir un premier aperçu des domaines très larges du *digital learning* et de l'*executive education*, que je ne connaissais pas très bien. J'ai ainsi découvert que sous l'appellation de *digital learning*, se trouvaient une multitude de termes, certains dont j'avais déjà entendu parler et d'autres pas. Parmi ceux-ci, on citera notamment les *serious games*, les MOOCs, les COOCs (pour Corporate Online Open Courses), les SPOCs (Small Private Online Courses), le *blended learning*, les *flipped classrooms*, etc... Pour ce qui est de l'*executive education*, ma connaissance initiale du sujet était relativement floue car, mis à part le MBA qui constitue le programme phare de ces formations, je n'avais pas d'idée plus précise de ce que cela recouvrait.

Une rapide analyse de l'offre et de la demande d'*executive education* m'a permis d'identifier différents points d'intérêt. D'abord, les *business schools* ne sont pas seules sur ce marché très lucratif de l'*executive education* mais font face à des organismes de formation privés tels que les cabinets de consultance, ainsi qu'à des plateformes d'apprentissage en ligne telles que Coursera, edX ou encore Udacity, apparues récemment. Face à cette concurrence, les universités ont pour elles une image de marque et un certain prestige. Pour une entreprise, il est sans doute plus « prestigieux » de dire que ses cadres ont suivi une formation dispensée par la LSM, Solvay ou Vlerick que par une plateforme en ligne peut-être moins connue, sans pour autant préjuger de la qualité de la formation. Un autre avantage pourrait aussi être celui du réseau. Faire une formation continue à la LSM, ce n'est pas seulement y suivre des cours, mais c'est aussi la possibilité de faire des rencontres et d'accéder à un certain réseau. Ce sera peut-être moins facilement faisable avec une formation à distance suivie sur Coursera par exemple. Les organismes de formation privés ont eux comme avantage une plus grande flexibilité par

rapport à l'université et proposent des prix souvent moins élevés. Par contre, ils manquent encore de reconnaissance et la création d'une certification pourrait les aider. Un tel système de certification pourrait aussi permettre d'éviter les fraudes. Dans les différents cas cités plus haut, l'entreprise fait appel à un organisme externe pour assurer la formation des employés. Mais certaines entreprises font un autre choix et décident d'internaliser cette fonction, notamment via des universités d'entreprise.

Concernant le *digital learning*, un concept a rapidement attiré mon attention au fil des lectures : celui de *blended learning*. On parle en effet beaucoup de l'*online learning* et des différentes possibilités qu'il offre, notamment en termes de réduction de coûts pour l'organisme de formation. Mais certains des articles pointaient également un problème majeur de cette modalité d'enseignement : le manque d'interactions que l'on peut retrouver dans une formation en présentiel. Face à cette limitation, le *blended learning* apparaît comme une alternative intéressante, une sorte de voie moyenne entre d'un côté la formation en présentiel et de l'autre la formation en ligne. Pourtant, lorsque l'on analyse l'offre de formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise des *business schools* belges francophones, on se rend compte que cette offre n'est pas présente, ou en tout cas il n'en est pas clairement fait mention. La LSM ne propose que des formations en présentiel. HEC Liège mentionne une fois le terme de *blended learning* lorsqu'elle présente ses atouts, mais n'en parle pas ailleurs ni n'indique sur son site proposer une formation en *blended learning* ou en *online learning*. Enfin, un tour sur le site de Solvay ne révèle la présence d'aucune formation partiellement ou entièrement en ligne. Ainsi, alors que le *blended learning* est présenté comme l'avenir de la formation, on voit qu'aucune de ces trois écoles ne semble en proposer. L'objectif du présent mémoire, qui constitue également sa question de recherche, est donc de comprendre pourquoi ces *business schools* ne le proposent pas et pourquoi il pourrait être intéressant de le faire.

2. Variables d'analyse

Sur base des premières lectures, et après avoir défini la question de recherche, différentes explications furent envisagées, constituant autant de variables qu'il allait falloir analyser ensuite grâce à une enquête de terrain. Ces variables ont permis d'établir les différents guides d'entretien, placés en annexe du mémoire afin de ne pas surcharger le corps de texte. Elles sont expliquées ci-après avec, pour chacune d'entre elles, différentes hypothèses à vérifier lors des entretiens semi-directifs réalisés.

- Profil des participants

La première hypothèse formulée est que les participants sont principalement des personnes moins à l'aise avec les technologies digitales du fait de leur âge. Les *business schools* ne proposeraient ainsi pas d'offre en *blended learning* car les participants auraient un blocage par rapport aux technologies, contrairement à un public en formation initiale, plus fortement composé de *digital natives* (hypothèse 1). Une autre hypothèse est de dire que les personnes qui participent aux formations proposées par les *business schools* belges sont principalement des cadres et dirigeants belges, qui savent facilement se déplacer pour venir suivre la formation. Il n'y a donc pas de nécessité de développer une offre partiellement en ligne pour dépasser le problème de la distance, car ce problème n'existe pas (hypothèse 2).

- Perception du blended learning

Etant donné le fort pouvoir normatif que l'on reproche aux accréditations, certains allant jusqu'à dire que celles-ci empêchent les business schools d'innover, l'idée serait de voir dans quelle mesure celles-ci déterminent l'offre de formation des business schools, et de voir si elles promeuvent ou non des formes alternatives d'enseignement, telles que l'*online learning* ou le *blended learning* (hypothèse 3). La deuxième hypothèse émise est de dire que les employeurs ne valorisent pas le *blended learning* et l'*online learning*, car ils préfèrent une formation en présentiel. Ils ne seraient donc pas prêts à suivre une telle formation, ni à en faire suivre une par leurs cadres. Il n'y aurait donc pas d'offre parce qu'il n'y a pas de demande (hypothèse 4).

- Marché de l'executive education

D'abord, un premier élément à vérifier est la façon dont les *business schools* mais également les participants perçoivent l'offre actuelle, et notamment la menace des plateformes en ligne telles que Coursera ou Udemy. L'hypothèse ici est que si elles ne réagissent pas, les *business schools* risquent d'être peu à peu délaissées au profit de ces plateformes (hypothèse 5). Ensuite, une deuxième hypothèse relative à cette variable est que le *blended learning* pourrait être utilisé comme stratégie de différenciation par la *business school*. Il fallait donc vérifier si les différents acteurs du marché proposaient déjà une offre en *blended learning* ou non, essayer d'en comprendre les raisons, et de voir si une telle offre pourrait effectivement être perçue positivement par les participants potentiels (hypothèse 6).

3. Méthodologie

Afin de récolter les données nécessaires pour répondre à la problématique établie, des entretiens furent planifiés avec différents acteurs de terrain. Le choix d'une approche qualitative répond à un besoin de contextualiser la problématique, et de pouvoir avoir l'avis de ces personnes quant à la façon dont elles percevaient leur fonction et l'offre d'*executive education* dans son ensemble. Les entretiens étaient semi-directifs, ce qui signifie que de grands thèmes avaient été définis, mais qu'une fois dans chaque thème, la personne avait la liberté de s'exprimer comme elle le voulait. Des questions avaient néanmoins été préparées pour éventuellement recentrer la personne interrogée si celle-ci s'éloignait trop du cadre. L'idée, en laissant l'intervenant s'exprimer librement, était de le laisser décrire sa fonction et son ressenti dans ses mots, avec l'idée de peut-être faire apparaître des éléments qui n'auraient pas été identifiés préalablement, ou des explications à certains choix stratégiques que je n'avais pas pu

Nom	Fonction	Date de l'entretien	Durée	Canal	Emplacement
Claude Jacqmin	Directeur général du Centre Spatial de Liège (CSL)	08-07-18	59min10	Face-à-face	Wavre
Claudine Laperche	Directrice de l'Institut Universitaire de Formation Continue (IUFC) de l'UCL	23-07-18	1h03min27	Face-à-face	Louvain-la-Neuve
Dominique Rorive	Responsable du projet Campus Virtuel en Gestion	24-07-18	1h05min45	Face-à-face	Liège
Fanny Gruloos	LSM Executive Education Manager	06-07-18	56min31	Face-à-face	Louvain-la-Neuve
Jean-François Desoutter	Quality, Rankings and Accreditations Coordinator à Solvay (SBS-EM)	24-07-18	1h32min50	Face-à-face	Bruxelles
Nathalie Cogneau	Short-Term Executive Education Programmes Coordinator de la LSM	06-07-18	56min31	Face-à-face	Louvain-la-Neuve
Nicolas Henry	Operations Manager à Solvay (SBS-EM)	12-07-18	46min19	Face-à-face	Bruxelles
Nicolas Roland	Chercheur en Sciences de l'Education à l'ULB	23-07-18	48min07	Distance (Skype)	/
Sylvie-Anne Piette	Directrice de l'Executive Education de HEC Liège	13-07-18	1h30min08	Face-à-face	Liège
Tudor Ivanov	Administrateur-délégué de Pulsar Consulting	10-07-18	52min28	Face-à-face	Wavre

trouver lors de mes recherches initiales. Ci-dessous se trouvent dans un tableau les différentes personnes ayant été interviewées pour ce mémoire :

Etant donné le focus sur l'offre de formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise en Belgique francophone, j'ai naturellement contacté les trois écoles de gestion que sont la Louvain School of Management, la Solvay Brussels School of Economics & Management ainsi que HEC Liège. Il m'a également semblé intéressant d'interroger la partie demande, afin de voir quelle était la perception de l'offre actuelle, d'où la présence des deux dirigeants d'entreprise, étant des participants potentiels à ces programmes. Enfin, d'autres acteurs ont été contactés pour compléter les propos des différents intervenants sur des points plus spécifiques. Les entretiens, à l'exception d'un seul, ont été réalisés en face-à-face et enregistrés³⁵. Ils ont ensuite été retranscrits. En annexe se trouvent, pour chaque intervenant, les détails de l'interview ainsi que les extraits clés.

Chapitre 2 : le marché belge de l'executive education

Maintenant que la problématique et les variables ont été clairement définies, la partie suivante va avoir pour objectif de présenter l'état actuel du marché belge francophone de la formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise, autrement appelée *executive education*. Sur base des propos des différentes personnes interrogées, les différents acteurs seront décrits, qu'il s'agisse de leur histoire, du profil de leurs participants ou encore, et surtout, de leur stratégie actuelle en matière d'*online learning* et de *blended learning* (partie A). Ensuite, la concurrence à laquelle ces *business schools* font face sera analysée (partie B). Puis, le poids des accréditations sera analysé (partie C), de même que la perception de la demande face à une offre en *blended learning* (partie D). Enfin, dans une dernière partie, une analyse sera effectuée afin de répondre à la question de recherche préalablement établie (partie D).

A. L'offre des business schools belges francophones

1. Louvain School of Management

Dans le cadre de ce mémoire s'intéressant à la présence du *blended learning* dans l'offre d'*executive education* des business schools belges francophones, la Louvain School of Management est intéressante à deux égards : d'abord, son offre de formation continue est

³⁵ Madame Laperche n'a pas souhaité être enregistrée, mais m'a néanmoins autorisé à prendre des notes lors de l'entretien. Ses propos ne sont donc pas retranscrits mot pour mot mais m'ont aidé à avoir une compréhension plus globale de la problématique

relativement restreinte par rapport à la concurrence, et ensuite cette offre est entièrement en présentiel. L'entretien avec les deux personnes de la cellule Executive Education de la LSM avait pour objectif de comprendre pourquoi. Les deux personnes interrogées étaient Madame Nathalie Cogneau et Madame Fanny Gruloos, respectivement « Short-Terme Executive Education Programmes Coordinator » et « LSM Executive Education Manager ».

Sans pouvoir me donner une date précise, Madame Cogneau a estimé l'existence de l'Executive Education de la LSM à une petite quinzaine d'années. Certains programmes, tel que celui en Gestion du changement, en sont par exemple à leur onzième édition, alors que d'autres programmes tels que les certificats en Management humain innovant ou en Business ethics sont beaucoup plus récents. On pourra observer que le nombre d'éditions sera systématiquement inscrit sur les brochures proposées par la LSM, semblant ainsi faire écho à Ramanantsoa (2007)³⁶ pour lequel « durer est un gage de sérieux dans un univers où beaucoup de nouveaux entrants sont tentés par l'apparent manque de barrières à l'entrée, avant de disparaître dans l'oubli, laissant pour « victimes » les diplômés des premières promotions, condamnés à ne jamais faire visiblement partie d'une « communauté » » (Ramanantsoa, 2007, p. 126). L'offre reste toutefois fort limitée en quantité : « il y a en tout six formations continues, [dont certaines] n'ont même pas lieu tous les ans » (N. Cogneau, LSM Executive Education). La raison tiendrait principalement au mode de fonctionnement de l'Executive Education à la LSM, où l'on n'est pas dans une logique de marché. En effet, chaque formation continue y est « chapeautée par un directeur académique, et c'est le choix des Académiques de décider [de lancer une formation] » (N. Cogneau, LSM Executive Education), rien n'est donc imposé ni créé spécifiquement. Ceci est confirmé par Madame N. Gruloos, manager de l'Executive Education de la LSM :

« J'ai rencontré une entreprise [...] pour essayer de « recruter » des participants. J'ai pris les besoins [et] je vais retourner les besoins aux académiques en novembre lors d'une réunion, peut-être qu'il y en a qui vont se dire « tiens mais oui ça c'est clairement une compétence que j'ai, je pourrais penser à développer un programme puisqu'il y a des besoins donc ça peut être intéressant », mais c'est vraiment à l'initiative de l'académique qui aurait été mis au courant de l'info. Donc il n'y a pas d'étude de marché sur les besoins et ensuite une réponse, pas du tout. » (F. Gruloos, LSM Executive Education)

³⁶ D'après l'auteur, c'est d'ailleurs pour cette raison qu'un grand nombre d'universités indiquent la date de leur création sur leur blason

La formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise ne répond donc ici à aucune logique commerciale : il faut qu'un académique se sente compétent dans un domaine, et ait l'envie et le temps de développer un programme. En raison de « charges d'enseignements déjà très prenantes » (N. Cogneau, LSM Executive Education), ce n'est toutefois pas le cas de beaucoup de professeurs.

Concernant le profil des participants, tout dépend en fait de la formation considérée. En toute logique, la formation en Management humain innovant attirera plutôt des profils orientés ressources humaines, tandis que le programme en Gestion et Pratiques de l'Impôt des Sociétés attirera plutôt des comptables ou des directeurs financiers. Le public devra normalement avoir « 5 ans d'expérience minimum, [et] un diplôme universitaire » (Nathalie Cogneau, LSM Executive Education) mais il est aussi possible de valoriser l'expérience de terrain acquise par une personne si celle-ci n'a pas de diplôme. Au niveau géographique, les participants viennent « essentiellement de la Belgique, parce que [...] c'est en présentiel » (Nathalie Cogneau, LSM Executive Education). Même si certains peuvent venir de plus loin, ils sont rares et ne constituent pas la majorité du public de ces formations. On notera également que ce sont les participants qui se déplacent pour venir suivre la formation, l'Executive Education ne proposant pas d'intra-entreprise sur-mesure, malgré l'intérêt que cela pourrait avoir pour certaines entreprises (Lloyd & Newkirk, 2011; Moldoveanu & Narayandas, 2016).

Enfin, concernant la formation en ligne, qu'elle soit complètement ou partiellement à distance (c'est-à-dire le *blended learning*) d'ailleurs, rien n'est proposé pour l'instant. Même si elle a déjà eu des demandes de la part de certains participants « au Camerou ou au Sénégal³⁷ [...] », Madame Cogneau pense que les participants aiment se déplacer et venir suivre le cours :

« Je crois qu'ils aiment bien aussi venir jusqu'ici, et tu sais il y a une grande synergie qui se crée. On a des groupes limités, on se limite à une vingtaine de participants justement pour maintenir le côté *executive* et contact, pouvoir poser toutes les questions que tu veux, avoir les réponses, etc... Et donc moi je vois bien, il y a un effet de groupe qui se crée parce qu'ils sont tous dans le même domaine professionnel, ils aiment bien venir. Je pense que ce n'est pas une contrainte. [...] Voilà, il y a le côté évidemment cours, mais on essaie de rendre au niveau logistique les formations sympathique, donc à midi on va au restaurant, on change de restaurant, ils connaissent Louvain-la-Neuve, ... [...] Ce n'est pas si anodin, parce que moi quand j'ai les évaluations en fin de formation, c'est des choses qu'ils apprécient et qui

³⁷ N'étant toutefois jamais sûre qu'il s'agisse de demandes sérieuses

font qu'ils vont aller en parler à leurs collègues et voilà. Donc la demande, non pas plus que ça." (N. Cogneau, LSM Executive Education)

Ces propos sont complétés par la manager de l'Executive Education qui explique que l'*online* serait « un produit [...] excellent dans une boîte où [on] veut faire du profit, mais l'idée n'est pas là, donc il n'y a même pas de réflexion par rapport à ça » (F. Gruloos, LSM Executive Education). Pour ce qui est du *blended learning*, aucune des deux personnes n'en avait entendu parler.

2. Solvay Brussels School of Economics & Management (SBS-EM)

Ensuite, un deuxième acteur de ce marché de l'*executive education* à être étudié est la Solvay Brussels School of Economics & Management, aussi appelée SBS-EM. Si l'offre de cette dernière est majoritairement en présentiel, elle présente néanmoins une différence majeure par rapport à la Louvain School of Management précédemment décrite : elle propose une formation *online*. Afin d'en apprendre plus sur l'offre et la stratégie de la Solvay Brussels School of Economics & Management, j'ai eu l'occasion d'interroger Nicolas Henry, Operations Manager à Solvay. En tant que bras droit du doyen de l'Executive Education, il participe au fonctionnement quotidien de la cellule de formation continue, mais fait aussi partie du management et est de ce fait impliqué dans la stratégie de l'école. Les propos de Jean-François Desoutter, Responsable de la Qualité et des Accréditations chez Solvay, de même Nicolas Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation seront utilisés pour compléter cette partie.

Historiquement, cela fait une quarantaine d'années que Solvay propose de la formation à destination des cadres et dirigeants d'entreprise. La première d'entre elles fut l'Executive Master in Management, ou EMM, créé en 1974 et s'appelant alors le CEPAC³⁸. Ensuite, d'autres programmes se sont créés, mais chacun de leur côté. L'approche était alors la même que pour la LSM : un professeur identifiait un besoin et, s'il pensait avoir les compétences pour répondre à ce besoin, il mettait sur pied une formation à destination des professionnels (N. Henry, SBS-EM). Plus tard, une ASBL a été créée pour rassembler sous un même nom toutes ces initiatives individuelles. La forme juridique choisie est la même que pour la LSM. De ce fait, ils doivent être rentables mais sont une ASBL « dans le sens où [ils ne sont] pas là pour faire du bénéfice, [...] les bénéfices sont renvoyés à l'école » (N. Henry, SBS-EM). Plus récemment, cette approche initiale qui consistait à laisser l'initiative aux professeurs a évolué :

³⁸ <http://from.solvay.edu/2014/04/04/40-ans-dedies-a-formation-top-managers/>

« Maintenant, on fait des études de marché, on regarde quel programme fonctionne à l'extérieur et on essaie de trouver des niches pour créer des programmes. Mais effectivement, on doit se séparer de notre ancienne façon de travailler pour arriver dans une nouvelle façon de travailler » (N. Henry, SBS-EM)

Pour ce qui est du profil des participants, ceux-ci viennent surtout de Belgique. D'après Nicolas Henry, cela s'explique majoritairement par le design de leurs programmes. En effet, ceux-ci sont plutôt longs et en soirée, ce qui fait qu'il est très difficile pour quelqu'un qui n'habiterait pas Bruxelles ou les environs de venir suivre une telle formation. Ils ont toutefois commencé à mettre au point des programmes plus courts et plus condensés pour atteindre des personnes plus éloignées géographiquement (N. Henry, SBS-EM). On notera que Solvay est active sur le segment de marché du sur-mesure, et propose des programmes en français de même qu'en anglais³⁹. Au niveau de l'âge des participants, celui-ci variera en fonction du programme. Schématiquement, on distinguera trois grandes catégories : les *advanced masters* où les participants viennent de sortir de l'université et sont donc relativement jeunes, l'*accelerated management program* et l'EMBA où les âges vont de 28 à 35 ans, et enfin des programmes plus séniors où les participants ont entre 35 et 55 ans (N. Henry, SBS-EM).

Finalement, à propos de la formation en ligne qu'ils proposent, il s'agissait surtout d'opportunisme : une personne externe est venue leur proposer de mettre au point une formation *online*, ils lui ont fait confiance et ont accepté, et verront plus tard si les résultats sont satisfaisants (N. Henry, SBS-EM). Ils aimeraient toutefois aller vers plus d'*online*, selon ce même principe de l'externalisation, mais cela demanderait des fonds considérables et une formation adéquate des enseignants qui, comme tout un chacun, pourraient présenter une résistance face à ce changement (N. Henry, SBS-EM). Cette transformation de l'offre d'*executive education* s'inscrit dans le cadre plus large d'un mouvement de digitalisation de l'offre de formation de Solvay. D'après Nicolas Roland, c'est pour répondre à une demande de la part de certains clients qui souhaitaient plus de digital, tout en expliquant toutefois que souvent, les entreprises « ne savent pas trop ce qu'elles veulent et elles se disent juste qu'il faut du digital parce que ça à l'air bien » (Nicolas Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation). Néanmoins, pour Jean-François Desoutter, Responsable de la Qualité et des Accréditations chez Solvay, le présentiel continuera quand même d'avoir une place en *executive education* car cela répond à un besoin de la part des clients :

³⁹ <http://exed.solvay.edu/fr/>

« Quand on paie, ou quand l'entreprise paie pour des cours, on a besoin d'avoir un prof en face-à-face devant soi, que ce soit en groupe en restreint ou en individuel. [...] Dans l'idée des gens, à partir du moment où vous payez pour un service, avoir de l'e-learning, trop d'e-learning, ce n'est pas compatible. Et les gens vous le disent, moi je l'ai vécu en tant que responsable de formation. » (J-F. Desoutter, SBS-EM)

De plus, il estime que ce ne serait pas adapté à ces cours où l'échange est important, et où l'enseignement se fait souvent sur la base d'études de cas⁴⁰, avec des jeux de rôles, ce qu'il trouverait plus difficile à faire à distance. D'où l'intérêt peut-être du *blended learning*, grâce auquel on peut « mettre à distance ce qui est le plus opportun d'être à distance, [...] et puis en présence de pouvoir faire les aspects collaboratifs, les études de cas » (N. Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation)

3. HEC Liège

Enfin, un troisième acteur qui va être analysé est HEC Liège, la faculté des sciences de gestion de l'Université de Liège, qui propose également une offre d'*executive education*. Les choses évoluent ainsi graduellement : la LSM ne propose que du présentiel, Solvay offre principalement de la formation en présentiel mais possède un programme *online*, et enfin HEC Liège propose du présentiel, de l'*online* et également le mélange des deux : le *blended learning*. Madame Sylvie-Anne Piette, directrice de l'Executive Education de HEC Liège, a accepté de me consacrer du temps afin de répondre à mes questions sur la stratégie d'HEC Liège, sur leur offre ainsi que sur la présence de l'*online learning* et du *blended learning*.

Au niveau d'HEC Liège, l'*executive education* a commencé par quelques clients au départ, il s'agissait alors d'une activité à la marge. Ensuite, le prédécesseur de l'actuelle directrice a fait évoluer l'offre pour proposer des formations à destination des PME. L'*executive education* telle que proposée actuellement par l'école de gestion, « avec un focus sur les cadres et dirigeants » (S-A. Piette, HEC Liège) n'est qu'une évolution récente que la directrice de la cellule de formation continue fait remonter à environ quatre ans (S-A. Piette, HEC Liège). Comme pour les deux autres acteurs décrits plus hauts, l'Executive Education permet aussi de générer des bénéfices pour HEC Liège grâce auxquels l'école de gestion pourra « avoir des professeurs internationaux, des bons étudiants, etc... » (S-A. Piette, HEC Liège). Ainsi que l'explique Madame Piette, l'offre qu'ils proposent se compose de trois types de service :

⁴⁰ http://www.solvay.edu/sites/upload/magazines/from-solvay-magazine_41_jan-2010.pdf

- Un service catalogue, avec des formations en gestion du changement ou encore en marketing digital⁴¹
- Un service sur-mesure, cette activité représentant 60 à 70% de leur activité
- De l'e-learning avec un programme qui tourne en Asie

Géographiquement, HEC Liège Executive Education est surtout présente localement bien que, répondant régulièrement à des marchés publics, elle peut aussi aller donner des formations à Namur, Charleroi ou bien encore du côté de Bruxelles, et a une activité en Asie qui représente environ un tiers de son chiffre d'affaires (S-A. Piette, HEC Liège). Les participants présentent des profils relativement variés en termes d'âge, même s'ils font aussi « énormément de coaching de direction, où généralement les directeurs ne sont pas tout jeunes » (S-A. Piette, HEC Liège).

A propos de la formation *online*, ils en proposent une, suivant le même principe que Solvay, à savoir qu'ils ont externalisé la production et partagent les frais avec le concepteur. Toutefois, de l'aveu même de la directrice de la cellule *executive education*, ce programme « ne se vend pas bien, [alors que] c'est un super programme, [où] toutes les parties théoriques ont été filmées » (S-A. Piette, HEC Liège). Du reste, il ne semble pas qu'HEC Liège se soit lancée dans une véritable stratégie de l'*online learning*, l'idée est plutôt de répondre au cas par cas aux besoins des clients (pour rappel, l'école fait énormément de sur-mesure, et son offre va donc fortement dépendre de la demande des entreprises), mais pas de « pousser la demande » (S-A. Piette, HEC Liège). Pour ce qui est du *blended learning*, une distinction doit être faite au niveau géographique :

- En Belgique : HEC Liège propose aux entreprises un *business game*, qui autrefois se faisait à 100% en présentiel. Aujourd'hui, il y a « de la demande pour qu'il n'y ait plus que vraiment le game qui soit en présentiel et que toute la préparation qui avant se faisait en présentiel se fasse en ligne » (S-A. Piette, HEC Liège)
- En Asie : bien que cela n'apparaisse pas sur leur site internet, HEC Liège Executive Education propose également un important programme de formation en Asie, en collaboration avec un partenaire local. Quand les participants s'inscrivent à cette formation, ils reçoivent une tablette sur laquelle se trouve tout le contenu du cours, qu'ils vont pouvoir étudier de leur côté, et à la fin de la formation, un professeur vient

⁴¹ <http://www.hecexecutiveschool.be/parcourir-le-catalogue/>

pendant une semaine pour faire un *business game* basé sur ce qui aura été appris individuellement (S-A. Piette, HEC Liège)

Pour Madame Piette, cette approche de proposer de l'*online* ou du *blended learning* est surtout intéressante quand il y a une distance géographique importante, comme en Asie par exemple. Elle rejoint toutefois les propos de Nicolas Roland en expliquant qu'il y a une vraie mode de l'e-learning du côté des entreprises, même s'il n'y a pas toujours « de réflexion derrière (S-A. Piette). Elle croit que le présentiel continuera d'avoir sa place en matière d'*executive education* car certaines compétences ne peuvent s'apprendre qu'en face-à-face : « les soft skills, ça ne s'apprend évidemment pas à distance » (S-A. Piette, HEC Liège). D'ailleurs, cette interaction est également mise en avant par les clients :

« On vient d'évaluer tout un programme, un marché public. J'ai relevé tout ce que les gens avaient dit sur trois ans [...]. Et dans le plus utile, ce qui revient en premier lieu, c'est les échanges. Les exercices et les échanges, parce qu'on a du feedback » (S-A. Piette, HEC Liège)

4. Le Campus Virtuel en Gestion

Le Campus Virtuel en Gestion est le dernier acteur de ce marché à être étudié. Il est intéressant dans le cadre de ce mémoire, d'abord parce qu'il est le résultat d'une collaboration entre les trois institutions précédemment décrites, et ensuite parce qu'il a connu une évolution intéressante dans son format, en ce sens qu'il est passé d'une offre en *blended learning* a une offre en *online learning*. Afin de comprendre les raisons de ce revirement stratégique, je suis allé interroger Madame Dominique Rorive, responsable du projet de Campus Virtuel en Gestion.

L'histoire du projet commence en 2002, lorsque trois professeurs appartenant chacun à une des trois écoles de gestion précédemment citées décident de mettre en place une offre en *blended learning*, avec toutefois l'objectif de rester « sur les besoins de la Communauté française, et donc [...] des programmes en français, et non pas nécessairement en anglais. » (D. Rorive, CVG). Chacun de ces trois professeurs proposait alors son propre cours. Ensuite, en 2006, sous l'impulsion des doyens de chacune des trois écoles de gestion, la décision fut prise de mettre sur pied un véritable master en management, au format *blended learning* toujours, ciblant un public « qui ne vient pas naturellement dans les écoles de gestion, c'est-à-dire un public qui voyage, qui est éloigné des écoles, un public qui a peut-être des problèmes de mobilité » (D. Rorive, CVG). Les participants au programme avaient accès à une plateforme de e-learning sur laquelle ils pouvaient se former à distance et, une fois par mois, les participants

se réunissaient dans l'une des trois écoles faisant partie du projet (D. Rorive, CVG). Pendant plusieurs années, de 2009 à 2014, le projet a continué de tourner avec « 5 promotions différentes [et] 105 personnes sur les 5 promotions » d'après la responsable du projet, expliquant qu'il y avait quand même eu quelques abandons. A partir de 2014, les choses ont néanmoins changé. En effet, étant donné que la concurrence entre les trois écoles de gestion avait augmenté et que chacune commençait à développer des solutions de e-learning de son côté, les trois partenaires avaient chacun peur que « le projet Campus Virtuel en Gestion vienne phagocytter [...] leurs programmes » (D. Rorive, CVG). Il a alors été demandé au Campus Virtuel en Gestion de se recentrer sur le « public qui voyage, qui part en mission à l'étranger, ou qui réside à l'étranger » (D. Rorive, CVG), ce qui a mené à l'abandon du *blended learning* et au passage à une formation entièrement en ligne. Evidemment, cela a nécessité des adaptations du projet, que la responsable résume en trois points :

- Création d'une classe virtuelle, pour que professeurs et élèves puissent quand même se réunir à des moments bien précis. L'*online* se composera donc ici de phases synchrones et asynchrones (Vignare, 2007)
- Une modularisation du programme pour que « des personnes qui ne voudraient pas suivre l'ensemble du programme sur 2 ans [puissent] suivre des modules plus courts, sachant que il peut quand même à un moment donné y avoir cumul des différents modules pour ceux qui voudraient avoir à l'issue du programme le certificat interuniversitaire. » (D. Rorive, CVG)
- La mise en place d'un système d'e-accompagnement, pour palier au fait qu'ils ne pouvaient plus rencontrer les participants en présentiel

Malheureusement, tout original et intéressant qu'il fut, ce programme est tout doucement entrain de disparaître⁴². L'intérêt des trois écoles de gestion à l'initiative du projet est moins important qu'avant, car « la réflexion en termes d'évolution numérique, digitale, des programmes de formation y est maintenant très présente, chacune [voulant développer] sa propre stratégie » (D. Rorive, CVG). Mais il semblerait que l'intérêt soit également moindre du côté des participants, pour lesquels c'est devenu « très long de s'engager dans un programme de 2 ans, [car] les perspectives en terme d'évolution stratégique des entreprises se raccourcissent » (D. Rorive, CVG). La responsable du projet rejoint en cela les observations faites au niveau des trois *business schools* interrogées. En effet, d'après Nicolas Henry (SBS-

⁴² La date de fin du projet est fixée à 2020

EM), « les gens demandent des formations plus courtes, parce qu'ils n'ont plus le temps ». Au niveau de LSM, on constate également une demande plus importante pour « participer à certains modules, [par] des personnes qui n'auraient peut-être pas le temps d'assister à tout mais qui voudraient choisir » (F. Gruloos, LSM Executive Education). Enfin, même son de cloche du côté de HEC Liège où l'on confirme une demande pour des programmes de plus en plus courts, tout en expliquant que, paradoxalement, il continue d'exister une demande pour des programmes longs :

« Les gens se rendent bien compte [...] qu'on ne sait pas de quoi sera fait demain, et qu'il faut leur donner des compétences transversales, et là on va sur des programmes longs, qui ont beaucoup de mal à se vendre mais qui en même temps correspondent à un réel besoin et à mon avis de plus en plus. » (S-A. Piette, HEC Liège)

D'après Claude Jacqmin, dirigeant d'entreprise, ces formations sont en effet difficiles à suivre par les dirigeants et cadres d'entreprises :

« Je n'ai pas le temps de consacrer des journées [...] à une formation. De temps en temps, quand je vois un thème intéressant dans le domaine qui m'occupe, ou quelque chose de novateur ou qui complète ce que je sais, alors je vais à une conférence ou je participe à un workshop, [...] que je peux caser dans mon emploi du temps. Je n'aurais pas le temps de suivre une formation d'une semaine par exemple en gestion de projet" (Claude Jacqmin, Centre Spatial de Liège)

B. Concurrence sur le marché de la formation continue

• Les cabinets de consultance et autres business school

Ainsi que nous avons pu le voir, ces *business schools* font face à de nombreux concurrents sur ce marché de l'*executive education* (Moldoveanu, offre). Par rapport à ceux-ci, et notamment les cabinets de consultance, Madame Cogneau pense que l'université possède une certaine réputation : « l'UCL est quand même une vieille institution, tu mets UCL et les gens connaissent » (N. Cogneau, LSM Executive Education). Cet avantage est aussi possédé par les autres *business schools*, HEC Liège dépendant de l'Université de Liège et Solvay de l'Université libre de Bruxelles, institutions centenaires s'il en est. Un autre élément différenciateur est le mélange entre académique et pratique que l'on pourra retrouver dans ces formations : « [à la LSM] on essaie que chaque formation soit toujours encadrée par un académique et par quelqu'un du terrain » (N. Cogneau, LSM Executive Education). Cet aspect

est aussi mis en avant par la directrice de l'Executive Education d'HEC Liège : « le côté rigueur scientifique est vraiment ce qui nous différencie en premier lieu [par rapport aux cabinets de consultance], et c'est le fait que justement on ne prêche pas une façon de faire, on prêche un esprit critique avant tout. » (S-A. Piette, HEC Liège). Du côté de Solvay, l'avis est sensiblement le même, un de leurs avantages est qu'ils sont liés à l'université (N.Henry, SBS-EM). Par rapport à certaines formations qui seraient suivies librement en ligne, les *business schools* offrent aussi l'assurance que le profil du participant sera vérifié, afin de voir s'il peut ou non suivre la formation (F. Gruloos, LSM Executive Education). Enfin, un avantage que pourraient ne pas avoir des consultants, notamment de plus petits acteurs locaux, est les différents partenaires des *business schools*. Comme l'explique Madame Piette, le carnet d'adresses d'HEC Liège lui permet « que ce soit en termes d'académiques, [ou] que ce soit en termes d'experts, [...] d'être hyper flexible pour répondre à des besoins excessivement précis ». Grâce à cela, il est rare qu'ils ne puissent pas répondre à un marché public, là où un cabinet de consultants pourra avoir plus de difficultés. Evidemment, les *business schools* se font aussi concurrence entre elles. A cet égard, toutes m'ont parlé de la Vlérick Business School, tout en précisant qu'on ne pouvait pas vraiment les comparer : « [Vlérick], ils ont carrément des sponsors, ils ont des fonds privés, c'est un business » (F. Gruloos, LSM Executive Education). Par rapport à cette concurrence, il est intéressant de remarquer que les positionnements divergent d'une institution à l'autre. Ainsi, la LSM se situera « hors compétition, [...] parce qu' [ils n'ont] pas les mêmes moyens, les mêmes budgets » (F. Gruloos, LSM Executive Education), alors que du côté de Solvay, on estimera plutôt se situer dans un « red ocean, [...] en compétition directe [avec Vlérick] sur les mêmes types de programmes » (N. Henry, SBS-EM). Dans tous les cas, l'école de commerce flamande semble effectivement être un concurrent sérieux, comme en témoigne sa présence dans le classement des meilleurs programmes d'Executive Education du Financial Times⁴³, où elle est d'ailleurs la seule *business school* belge.

• Les plateformes d'apprentissage en ligne

Par rapport à l'apparition récente de plateformes d'apprentissage en ligne telles que Coursera ou Udemy, les avis diffèrent suivant que l'on s'adresse à l'une ou l'autre école de gestion. Du côté de la Louvain School of Management, on ne pense pas que les formations d'*executive education* puissent être données en ligne : « j'assiste parfois à certaines séances,

⁴³ <http://rankings.ft.com/businessschoolrankings/executive-education-customised-2018>

notamment en gestion du changement. Ils [les participants] ont besoin d'être là tous ensemble, de poser des questions, ça fuse. [...] En ligne, ce n'est pas possible » (N. Cogneau, LSM Executive Education). Pour Solvay, il s'agit de concurrents, mais la qualité de l'apprentissage est quand même mise en doute :

« Il y a beaucoup de formations qui viennent d'autres universités et tout ce qui est MOOCs, c'est assez marketing comme programme. Le but c'est de montrer que t'es cool et que t'as les MOOCs, mais je ne crois pas qu'il y ait vraiment des gens qui apprennent profondément des matières en faisant des MOOCs. Et je crois que c'est justement en faisant du blended qu'on peut avoir un impact là-dessus » (N. Henry, SBS-EM).

Quant à savoir s'ils accepteraient de proposer une de leurs formations sur une de ces plateformes, la réponse est plutôt négative, car ils se mettraient alors en compétition avec IMD ou Harvard, sauf « si c'est une action marketing [...], mais on ne fera pas d'argent là-dessus » (N. Henry, SBS-EM). Enfin, pour HEC Liège, il s'agit essentiellement de ressources : « je pourrais très bien utiliser Coursera pour donner des trucs avant, ou après, mais ça ne remplace pas » (S-A. Piette, HEC Liège). La directrice de l'Executive Education rejoint également Nicolas Henry quant à l'efficacité de ces formations :

« Je pense qu'il n'y [a] pas de transfert. Pour qu'il y ait du transfert dans l'organisation, il y a quand même des critères [...]. Une des caractéristiques pour qu'il y ait transfert c'est évidemment qu'il y ait des liens entre ce qui se passe et ce que vous apprenez, [...] fatalement dans ce truc-là il n'y en a pas. » (S-A. Piette, HEC Liège).

D'après Madame Rorive, Responsable du projet Campus Virtuel en Gestion, il y aussi un manque d'accompagnement, ou en tout cas celui-ci n'est pas aussi rapproché, ce qui peut mener à un taux d'abandon relativement élevé : « le chiffre qui est annoncé aujourd'hui, c'est plus ou moins 10% des participants qui terminent leur MOOC, qui vont jusqu'à la fin des MOOCs » (D. Rorive, CVG). Pour Nicolas Roland, Chercheur en Sciences de l'Education, les universités doivent se réveiller si elles ne veulent pas être délaissées au profit de ces plateformes, mais il ne pense pas que la menace viendra de concurrents comme Coursera ou Udemy car il pense aussi que celles-ci sont « trop transmissives, on ne prend pas assez en compte l'apprenant, il n'y a pas assez de social, il n'y a pas assez d'engagement. [...] Ce n'est rien d'autres que des cours d'université transposés bêtement en ligne. » (N. Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation). Lorsqu'on interroge Claude Jacqmin, dirigeant du CSL, celui-ci explique ne pas connaître ces

plateformes, mais admet qu'il pourrait suivre des cours à condition qu'une personne de référence les lui renseigne (Claude Jacqmin, CSL).

C. Le poids des accréditations

Un des éléments importants qui différencie les *business schools* de la concurrence est le fait qu'elles sont accréditées par des organismes tels qu'EQUIS ou encore AMBA. Dans le cas des différentes personnes interrogées, il a à chaque fois été fait mention de l'intérêt de ces accréditations, tout en reconnaissant qu'elles nécessitaient néanmoins un investissement en temps et en argent relativement important. Pour une *business school*, l'intérêt d'être accréditée est multiple, en plus d'améliorer la qualité des programmes proposés :

« [Cela permet d'avoir] une visibilité internationale, [...] ce qui permet de développer d'avantage de partenariats pour la recherche, des chercheurs qui vont venir et qui vont partir dans des universités partenaires, [...] et aussi permettre [aux] étudiants de pouvoir partir dans d'avantage d'écoles et d'universités partenaires à l'étranger. » (J-F. Desoutter, SBS-EM)

Les critères les plus importants concernent surtout la « proportion de professeurs à temps plein qui sont dédiés à l'enseignement ou à la recherche », de même que le côté international de la *business school* et les différents programmes qu'elle propose (J-F. Desoutter, SBS-EM). D'après Madame Piette, un élément important est aussi la cohérence entre la « vision, [la] mission, [la] stratégie, et les ressources [mises] à disposition » (S-A. Piette, HEC Liège).

Quant à savoir si ces accréditations promeuvent des formes alternatives d'enseignement telles que l'*online learning* ou le *blended learning*, les réponses varient en fonction de la personne interrogée. Du côté de la Louvain School of Management et de Solvay, les personnes questionnées ne savaient pas, car le fait de concourir dans telle ou telle accréditation se décide plutôt au niveau de la *business school* et non pas de l'*executive education*, qui fait simplement partie du périmètre d'accréditation. Madame Piette, directrice de l'Executive Education d'HEC Liège a su être plus précise car elle avait participé aux discussions avec les accréditeurs. D'après elle, ce n'est pas valorisé, étant donné qu'on ne lui a pas posé de question à ce propos. Ce que recherchent surtout les organismes d'accréditation, c'est une « certaine cohérence » et ils « n'ont peut-être pas tort de ne pas valoriser [l'*online learning* et le *blended learning*], parce que c'est un moyen, ce n'est pas une fin. S'il n'y a pas le besoin, c'est ridicule d'aller développer ça ». En dehors des *business schools*, les avis sont quelques peu différents. D'après Madame Rorive par exemple, le Campus Virtuel en Gestion a servi aux *business schools* pour obtenir

l'accréditation EQUIS, le projet a été mis en avant auprès de l'organisme accréditeur et a pesé dans la balance (D. Rorive, CVG). Pour Nicolas Roland, il y a des critères relatifs à l'innovation pédagogique et aux « dispositifs mis en œuvre en termes de *blended* et *online* », en tout cas pour AACSB, mais il n'était pas sur pour EQUIS (N. Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation). Enfin, pour Jean-François Desoutter, Responsable des Accréditations et de la Qualité à Solvay, on trouve effectivement peu de références dans les standards d'accréditation des différents organismes accréditeurs, qu'il s'agisse d'AACSB, de l'EFMD (qui délivre le label EQUIS), ou encore de l'AMBA. Dans tous les cas, l'*online learning* ou le *blended learning* seront un plus, mais il ne s'agit pas d'un critère d'accréditation (J-F. Desoutter, SBS-EM). Simplement, comme les comités d'accréditation sont constitués de doyens venant d'université étrangères, ils pourront être sensibles à ça et cela pourra « jouer dans le package, [...] mais ce n'est pas ça qui fait qu'on a l'accréditation » (J-F. Desoutter, SBS-EM). Lorsqu'on regarde les standards des différents organismes d'accréditations, on voit que le *blended learning* y est mentionné de façons différentes :

- AACSB : une seule mention en est faite pour dire que différents modèles d'enseignement, dont le *blended learning* fait partie, sont reconnus⁴⁴
- EQUIS : du côté de l'EFMD, on reconnaît que les technologies sont de plus en plus utilisées pour améliorer l'enseignement (*technology-enhanced learning*, ou TEL), mais ce n'est en aucun cas une nécessité pour obtenir l'accréditation EQUIS⁴⁵
- AMBA : dans ce cas-ci, on accepte que des cours soient donnés en ligne ou au format hybride, mais il faudra alors que les étudiants puissent bénéficier de la même qualité d'apprentissage que si la formation était entièrement en présentiel : « Flexibility is an important feature but should not be to the detriment of the student cohort learning experience »⁴⁶

Si l'*online learning* et le *blended learning* ne semblent donc pas plus mis en avant que cela par les différents organismes d'accréditation, une initiative intéressante vaudra néanmoins la peine d'être soulignée : la création par l'EFMD d'une accréditation spécifique à l'*online learning* appelée EOCCS, pour EFMD Online Courses Certification System⁴⁷. Celle-ci est présentée par l'organisme comme étant le premier benchmark international destiné aux cours en ligne. Le processus d'accréditation est beaucoup plus court (12 semaines) et est moins exigeant que les

⁴⁴ <https://www.aacsb.edu/-/media/aacsb/docs/accreditation/standards/2018-business-standards.ashx?la=en>

⁴⁵ https://www.efmd.org/images/stories/efmd/EQUIS/2018/EQUIS_Standards_and_Criteria.pdf

⁴⁶ <file:///C:/Users/deadc/Downloads/MBA-criteria-for-accreditation.pdf>

⁴⁷ <https://efmdglobal.org/assessments/online-courses/eoccs/eoccs-guides-documents/>

autres accréditations (J-F. Desoutter, SBS-EM). Du côté de Solvay, une réflexion s'est engagée par rapport à ce nouveau label et ils n'écartent pas l'idée de labelliser certains de leurs MOOCs afin d'inciter les enseignants à en proposer d'autres, cela s'inscrivant dans une « stratégie globale de la faculté vers plus d'innovation pédagogique » (J-F. Desoutter, SBS-EM).

Enfin, le responsable des accréditations à Solvay réfute l'idée selon laquelle ces accréditations exerceraient un pouvoir normatif important sur les business schools : « c'est une légende urbaine. On a l'impression qu'il faut rentrer dans le moule mais ce n'est pas du tout vrai » (J-F. Desoutter, SBS-EM).

D. Le blended learning comme stratégie de différenciation

Comme nous avons pu le voir dans la partie décrivant l'offre d'*executive education* des business schools belges, peu d'entre elles proposent des formations *online* ou en *blended learning*. Pourtant, d'après Leidner and Jarvenpaa (1995), les technologies de l'information et de la communication (TIC) pourraient être utilisées par ces dernières pour se différencier sur ce marché concurrentiel que l'on vient d'analyser, d'où l'intérêt peut-être de développer une offre en *blended learning*. Du côté de la demande, on est à-priori pas contre :

« Je pense que [...] c'est bien d'avoir un formateur qui vient en entreprise mais c'est aussi bien d'avoir une partie du module qui se donne par internet, parce que là les gens vont pouvoir évoluer à leur vitesse. S'ils sont très motivés, s'ils ont envie d'avancer, s'ils sont curieux, etc... Ils vont pouvoir apprendre beaucoup plus vite avec cette méthode-là. »
(Claude Jacqmin, CSL)

Le dirigeant d'entreprise insiste toutefois sur le côté pratique que devra avoir la composante *online* de la formation. Il faudra que ce soit « bien pensé, pas quelque chose où quand la personne va se connecter, c'est hyper lent, la résolution n'est pas terrible, ce n'est pas très bien audible » (Claude Jacqmin, CSL). Pour Tudor Ivanov, administrateur-délégué de Pulsar Consulting, l'avis semble être sensiblement le même. Même s'il reconnaît qu'il y a « un mouvement qui s'accélère pour des formations en e-learning, l'e-learning ne peut pas tout remplacer. [...] Tu ne peux pas enlever le charisme du trainer et sa présence est très importante » (Tudor Ivanov, Pulsar Consulting). De plus, s'il est possible de se former en ligne pour certaines matières, ce ne sera pas tout le temps le cas d'après lui : s'il s'agit de cours où on essaie d'apprendre aux gens à travailler ensemble, cela est beaucoup plus compliqué en passant par la formation en ligne (Tudor Ivanov, Pulsar Consulting). On pourra toutefois lui opposer les propos de Sylvie-Anne Piette, directrice de l'Executive Education d'HEC Liège,

qui explique que prochainement, une formation en New Ways of Working (NWOW) sera lancée par HEC Liège, au cours de laquelle les participants devront lors d'un module gérer une équipe à distance. La formation s'adapte en cela aux nouvelles façons de travailler (NWOW), et notamment à la possibilité de plus en plus souvent laissée au travailleur de travailler depuis chez lui, et on utilise ici l'*online learning* pour apprendre aux gens à travailler ensemble et faire de la gestion de conflit à distance (S-A. Piette, HEC Liège).

Si une *business school* décidait de mettre en place une offre en *blended learning*, on pourrait toutefois se demander si cela ne risquerait pas de constituer un frein technologique pour certains participants, notamment peut-être les plus âgés. D'après les différentes personnes interrogées, la réponse est globalement négative. Selon les deux dirigeants d'entreprise par exemple, tout dépend de l'environnement de travail dans lequel on se trouve. Au Centre Spatial de Liège, où travaille Claude Jacqmin, tout le monde travaille avec un ordinateur, de même que chez Pulsar Consulting, société informatique spécialisée dans le développement de logiciels, dont l'administrateur-délégué Tudor Ivanov explique que les collaborateurs n'auraient évidemment aucun mal avec la partie en ligne d'une formation hybride. D'après Nicolas Henry, Operations Manager à Solvay, ce n'est pas non plus une question d'âge. Selon lui, le problème pourrait plutôt être lié à une question de séniorité :

« Quand les gens montent dans l'entreprise, à un moment ils ont une assistante ou un assistant, et on leur donne tout. Quand ils arrivent, on leur dit : "voilà votre classeur, voilà les pages, vous pouvez noter là, et voilà votre bic". Et là on leur dit "non vous devez venir avec votre PC, vous devez [...] aller sur la plateforme tout seul. [...] Et certaines personnes ça coince. » (N. Henry, SBS-EM)

Un dirigeant d'entreprise qui viendrait suivre une formation et à qui l'on expliquerait qu'il va devoir faire une partie de la formation seul depuis chez lui sur son ordinateur pourrait ainsi bloquer par rapport à cette nouvelle modalité d'enseignement. D'après Madame Piette, ce n'est toutefois pas un problème car, de toute façon, peu de dirigeants viennent suivre ces formations :

"[La formation] on ne fait pas beaucoup ça avec des high level, on est beaucoup plus en accompagnement, en interaction. Ce qu'ils veulent, c'est qu'on les aide sur leurs problèmes d'aujourd'hui. Vous n'avez aucun directeur ou CEO qui vient chercher de la formation. La formation chez nous va viser les cadres supérieurs, mais les cadres supérieurs ils n'ont pas 60 ans, ils en ont 50 ou 55. J'ai 50 ans et je sais ce que c'est un ordinateur." (S-A. Piette, HEC Liège)

Enfin, Nicolas Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation estime que cette différence entre les jeunes et les plus âgés est surtout un mythe, contre lequel il essaie d'ailleurs de se battre. S'il reconnaît que les jeunes ont généralement « une culture numérique plus importante que leurs aînés, [...] ça n'en fait pas des jeunes qui maîtrisent automatiquement les outils numériques, ça n'en fait pas des jeunes qui sont plus capables que les autres » (N. Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation). Il rappelle également que, quand bien même des difficultés seraient rencontrées, il y a souvent des « modules zéro d'introduction » qui sont créés afin d'expliquer aux participants comment utiliser les différents outils mis à leur disposition. Enfin, que les participants soient jeunes ou plus âgés, il insiste aussi sur le risque de surcharge cognitive⁴⁸ que l'on peut parfois rencontrer dans le cas de l'*online learning*, expliquant que ce problème peut se rencontrer à deux niveaux. D'abord, les enseignants vont avoir tendance à créer « trop de contenu pour un même module, ce qui va créer de la surcharge cognitive [...] car les gens ne [sauront] pas quand placer ça dans leur agenda ». Ensuite, la formation en elle-même, dans la façon dont elle aura été conçue, pourra être à l'origine de cette surcharge cognitive :

« Il y a beaucoup de buzz pour l'instant autour de la vidéo, et malheureusement la plupart des vidéos créent cette surcharge cognitive. C'est-à-dire qu'on va avoir le prof dans un coin, on va voir des animations ailleurs, on va avoir en plus du son, et on va avoir beaucoup de choses et beaucoup de choses inutiles, [...] et donc au niveau multimédia dans les plateformes ou même dans les médias comme les vidéos, on va avoir cette surcharge cognitive, et c'est ça aussi en effet qui crée ce côté négatif pour les apprenants » (N. Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation)

Une attention particulière devra donc être apportée au moment de la conception des modules en ligne, afin que la quantité de travail générale ne soit pas trop importante, et que les vidéos en elles-mêmes ne soient pas trop chargées et parasitées par une trop grande quantité d'information.

⁴⁸ « La surcharge cognitive découle de la théorie de la charge cognitive, attribuée à John Sweller, un psychologue pédagogique Australien. Cela laisse entendre que le cerveau humain ne peut absorber et retenir qu'une quantité limitée d'informations. Si cette limite est excédée, vous courez le risque de surcharger leurs fonctions mentales » <https://elearningindustry.fr/reduire-charge-cognitive-astuces-elearning>

E. Analyse

Dans cette dernière partie, les résultats vont être analysés afin de vérifier si les hypothèses formulées au départ pour répondre à la question de recherche sont vérifiées ou non.

Hypothèse 1 : les participants sont principalement des personnes moins à l'aise avec les technologies digitales du fait de leur âge.

Globalement, nous ne pouvons pas considérer que cette hypothèse soit vérifiée sur base des propos des différents intervenants. En effet, il n'est pas apparu que les participants étaient spécialement âgés. Qu'il s'agisse de la Louvain School of Management, de Solvay ou encore d'HEC Liège, les profils rapportés étaient relativement variés et aucune tendance n'a semblé vraiment se dessiner. De plus, quand bien même des participants plus âgés suivraient une formation *online* ou en *blended learning*, l'âge n'a jamais été mentionné comme un possible frein à l'utilisation de la technologie. En effet, la plupart des gens ont aujourd'hui l'habitude de travailler avec un ordinateur et les cours en ligne sont de toute façon prévus pour être suffisamment intuitifs. Ils peuvent donc être suivis facilement par tout un chacun, sans considération d'âge. Un frein possible pourrait plutôt être lié à une certaine séniorité des dirigeants d'entreprise qui, arrivés à leur position, ont l'habitude qu'une partie du travail soit préparée pour eux. Ils arrivent et tout est déjà prêt. Leur demander de réaliser une partie de la formation en ligne depuis chez eux, avec des vidéos à regarder et des tests à préparer pourrait alors coïncider (N. Henry, SBS-EM), mais ce n'est pas lié à leur âge. De plus, les dirigeants d'entreprise sont de toute façon peu nombreux à venir suivre de la formation, ce qu'ils veulent c'est surtout de l'accompagnement et du coaching (S-A. Piette, HEC Liège), et dans ce cas l'*online learning* ou le *blended learning* ne sont pas vraiment adaptés.

Hypothèse 2 : les participants sont principalement des cadres et dirigeants belges qui savent facilement se déplacer pour venir suivre la formation

Au regard des réponses apportées par les différentes personnes interrogées, nous pouvons considérer que cette hypothèse est globalement vérifiée. Au niveau des trois écoles de gestion, les participants viennent surtout de Belgique et souvent des environs proches de l'école considérée. Etant donné que les formations sont quasiment toutes en présentiel, il serait de toute façon difficile pour une personne habitant trop loin de la Belgique de venir y assister, même si quelques cas de participants venant de France, de Roumanie ou encore du Maroc ont été rapportés. Ainsi, si le *blended learning* a régulièrement été reconnu comme une solution

intéressante pour des participants éloignés géographiquement, l'investissement ne semble pas être nécessaire ici car les trois *business schools* sont surtout actives sur le marché belge. De ce fait, les distances ne sont pas suffisamment grandes que pour nécessiter la création d'une telle offre. Cela se justifierait par exemple plus pour le marché chinois, où HEC Liège propose en collaboration avec un partenaire local, l'équivalent d'un MBA au format *blended learning*, car les distances y sont autrement plus importantes que chez nous.

Hypothèse 3 : le *blended learning* n'est pas valorisé dans le cadre des accréditations que peuvent recevoir les *business schools*

Concernant cette hypothèse, les réponses ont varié d'un intervenant à l'autre. Au niveau des écoles de gestion, on a plutôt considéré que c'était vrai, même si on a précisé que la décision de concourir dans une accréditation était plutôt prise au niveau de la *business school* et non pas de la cellule *executive education*, qui fait partie du périmètre. Les personnes interrogées ne connaissaient donc pas dans le détail les différents critères d'accréditation. En interrogeant d'autres personnes, il est apparu que des critères relatifs à l'*online learning* et au *blended learning* apparaissent effectivement dans les textes, même si les références sont peu nombreuses. Lorsqu'on regarde les standards de ces différentes accréditations, on serait plutôt tenté de répondre par la négative à l'hypothèse formulée. Pour AACSB, le *blended learning* est une modalité d'enseignement parmi d'autres, EQUIS reconnaît que les technologies sont de plus en plus utilisées mais précise que ce n'est en aucun cas une nécessité pour obtenir l'accréditation, et enfin l'AMBA accepte que des cours soient donnés en ligne, entièrement ou même partiellement, mais la qualité de l'apprentissage devra être la même que pour les étudiants en présentiel. Si ce n'est la création récente par l'EFMD d'un label entièrement destiné à l'*online learning* (et à son utilisation partielle dans le cadre du *blended learning*), les organismes d'accréditations ne semblent pas promouvoir outre mesure ces formes alternatives d'enseignement. Par contre, l'idée selon laquelle ces accréditations imposeraient aux écoles un cadre strict duquel elles ne pourraient pas sortir semble fausse, plusieurs intervenants expliquant que les accréditations cherchaient surtout une cohérence d'ensemble.

Hypothèse 4 : le *blended learning* n'est pas valorisé par les employeurs qui pensent que seule une vraie formation en présentiel est valable

Si l'on se réfère aux propos des deux dirigeants d'entreprise, cette hypothèse n'est pas vérifiée. Les deux personnes interrogées seraient intéressés par une formation hybride qui mêlerait des phases en présentiel et des phases en ligne. En effet, si le présentiel est intéressant

pour les interactions qu'il permet, l'un des deux dirigeants explique que la personnalisation y est peu importante, certains de ses collaborateurs s'étant plaints que le formateur avait du baisser le niveau pour être compris par tous à un rythme que tous pourraient suivre (Tudor Ivanov, Pulsar Consulting). L'*online learning*, au contraire, permet une approche plus personnalisée et offre à chacun la possibilité de se former à son rythme. Le fait de mêler les deux pourraient les intéresser, et notamment pour le côté flexible, ni l'un ni l'autre n'ayant le temps de suivre des formations longues qui seraient données à horaires fixes. Cette idée selon laquelle les gens auraient de moins en moins le temps est confirmée par les différentes personnes interrogées au niveau des *business schools*, qui font effectivement état d'une demande croissante pour des programmes de plus en plus courts. Au fond, pour les dirigeants d'entreprise, ce n'est pas tant la façon dont le cours est donné qui compte, mais la qualité du résultat (Claude Jacqmin, CSL). Ils n'ont pas d'à-priori particulier vis-à-vis d'une offre qui serait proposée partiellement ou entièrement en ligne.

Hypothèse 5 : les *business schools* doivent prendre le tournant du digital au risque d'être remplacées par des plateformes telles que Coursera ou Udemy

Sur base des avis exprimés par les différents intervenants, ces plateformes d'apprentissage en ligne ne semblent pas apparaître comme des concurrents des *business schools*. Les formations à destination des cadres et dirigeants d'entreprise, dites d'*executive education*, sont particulièrement interactives et se basent sur les réactions spontanées de chacun. En ligne, cela est beaucoup plus difficile à reproduire (N. Cogneau, LSM Executive Education). Par contre, il serait tout à fait envisageable de se servir de ces plateformes pour y déposer du contenu, et ainsi se faire connaître dans le cas d'une action marketing (N. Henry, SBS-EM), ou alors de s'en servir comme d'une ressource dans le cadre de la formation (S-A. Piette, HEC Liège), où l'on demanderait alors aux participants d'aller suivre tel ou tel cours déposé par une autre université sur la plateforme et où l'on s'en servirait ensuite comme matière de cours. Par contre, si un participant devait de son côté suivre seul une telle formation, les différents intervenants pensent que cela ne marcherait pas. Il n'y a par exemple pas ou peu de transfert sur le lieu de travail car aucun lien n'est fait avec la situation personnelle de l'apprenant (S-A. Piette, HEC Liège). L'accompagnement y est aussi jugé comme moins bon, ce qui peut mener à un niveau d'abandon plus élevé (D. Rorive, CVG). Enfin, ces plateformes sont beaucoup trop transmissives et pas suffisamment centrées sur l'apprenant, ce qui peut mener à des résultats de moins bonne qualité (N. Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation). Un des deux dirigeants d'entreprise interrogé n'avait d'ailleurs jamais entendu parler de ces plateformes.

Hypothèse 6 : le *blended learning* peut être utilisé par un *business school* comme stratégie de différenciation

Après avoir interrogé les différentes *business schools*, il est effectivement apparu que peu d'entre elles proposaient des formations *online* ou en *blended learning*. La Louvain School of Management ne propose que de la formation en présentiel, Solvay propose une formation en ligne mais son offre est majoritairement en présentiel, et HEC Liège possède une formation en ligne et une en *blended learning*, destinée au marché asiatique. Dans ce marché concurrentiel de l'*executive education*, développer une offre en ligne ou hybride pourrait être une solution intéressante pour se différencier de la concurrence. D'autant que la demande pourrait être intéressée. Les gens ont de moins en moins le temps, et rajouter une formation à des vies professionnelle et familiale parfois fort chargées peut s'avérer extrêmement compliqué pour certains (Claude Jacqmin, CSL). Si une partie de la formation se faisait sur le campus mais qu'une autre partie pouvait se faire à domicile au moment où cela arrange le mieux le participant, cela pourrait être perçu comme un avantage par rapport aux concurrents. Du côté des entreprises, qui souvent financent ces formations, il y a également une demande de plus de digital, sans qu'une idée plus précise soit toutefois exprimée (N.Roland, Chercheur en Sciences de l'éducation). Solvay a d'ailleurs pris la décision de digitaliser une partie de son offre pour répondre à la demande de certains clients qui avaient explicitement exprimé ce besoin. Plus qu'une stratégie de différenciation, une digitalisation de l'offre apparaît ainsi comme de plus en plus indispensable pour répondre aux demandes du marché.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que plusieurs facteurs expliquent la présence peu développée du *blended learning* dans l'offre d'executive education des business schools belges francophones. D'abord, cela est lié à la façon dont la formation continue est financée dans les institutions étudiées : elle est auto-financée, ce qui veut dire que les droits d'inscription payés par les participants servent à couvrir les frais de la formation, et notamment le salaire des professeurs. De ce fait, la marge de manœuvre en matière de budget est limitée, contrairement à d'autres concurrents universitaires tels que la Vlérick Business School, qui bénéficie de sponsors privés et qui peut ainsi plus facilement tester de nouvelles choses, quand bien même cela viendrait à ne pas marcher. Ensuite, les trois institutions étudiées (la Louvain School of Management, la Solvay Brussels School of Economics & Management et HEC Liège) proposent ces formations au travers d'une ASBL. Dès lors, leur objectif premier n'est pas de faire du profit. Il faut que les comptes soient à l'équilibre, et idéalement que l'ASBL soit rentable, mais il n'y a pas cette recherche constante du profit qui justifierait le développement d'une offre en ligne ou hybride afin de faire diminuer les coûts et maximiser le profit. Par ailleurs, on pourra ajouter le fait qu'une partie de l'offre d'executive education consiste en de la formation sur-mesure ou du coaching de direction, où il sera plus compliqué de développer à chaque fois de nouveaux modules en ligne. Enfin, l'online learning, qu'il soit utilisé pour une formation entièrement en ligne ou une formation hybride (qui mêlerait le présentiel et l'online) est surtout intéressant pour des participants qui seraient éloignés géographiquement. Or les trois écoles de gestion étudiées ici sont surtout actives sur le marché belge, où les distances sont peu importantes et où une formation entièrement ou partiellement en ligne n'est donc pas nécessaire, les participants pouvant se déplacer facilement.

A la question de savoir pourquoi il pourrait être intéressant de se lancer dans le développement d'une offre en *blended learning*, les réponses sont ici aussi multiples. D'abord, les financements publics reçus par l'université ont eu tendance à baisser ces dernières années. Face à ce changement, l'executive education peut être considérée comme une source intéressante de revenus. De ce fait, même si les trois ASBL n'ont pas pour objectif premier de faire du profit, réduire les coûts en proposant une partie de la formation en ligne pourrait permettre d'augmenter les profits et par la même, d'accroître les montants perçus par l'université. Ensuite, il s'agit d'un marché fortement concurrentiel, avec des programmes relativement standardisés en forte concurrence les uns avec les autres. Etant donné la présence peu importante du *blended learning* ou apprentissage hybride dans l'offre actuelle, le

développement d'une telle offre pourrait permettre à une business school qui tenterait l'aventure de se différencier de la concurrence. D'après les différents témoignages récoltés, cela pourrait être positivement perçu par le marché. Les gens ont aujourd'hui de moins en moins de temps, devant parfois gérer de front des vies professionnelle et familiale fort chargées. Une offre qui serait partiellement en présentiel, mais dont une autre partie pourrait se faire en ligne au moment où cela arrange le mieux le participant pourrait répondre au besoin de flexibilité actuel. La voie moyenne que représente le blended learning (mélange du présentiel et de l'online learning) pourrait aussi permettre de conserver les interactions du face-à-face, régulièrement évoquées par les participants comme un des points forts de ces formations. Enfin, en plus des participants, cela pourrait aussi répondre à une demande de la part des entreprises, qui financent régulièrement ces formations, et qui semblent demander de plus en plus de digital ces dernières années, du moins d'après les témoignages recueillis.

Il conviendra toutefois d'énoncer quelques limitations. D'abord, le focus géographique de ce mémoire est relativement limité, car il ne concerne que la Belgique francophone. Etant donné qu'une offre en ligne intéressante semble aussi être proposée par d'autres structures universitaires, telle que Vlérick au nord du pays ou HEC Paris en France, il pourrait être intéressant d'effectuer une comparaison de ces acteurs et d'essayer de comprendre pourquoi, mis à part les budgets plus conséquents, ceux-ci ont fait le choix du digital. Ensuite, l'approche qualitative adoptée a permis de comprendre plus en profondeur la problématique étudiée et de faire apparaître des éléments de réponse qui n'avaient pas pu être identifiés lors de la recherche documentaire. Une approche quantitative pourrait être intéressante afin d'approcher le problème de façon plus précise et de tester grâce à des mesures les hypothèses formulées. Enfin, l'offre a été analysée sous l'angle des business schools, qui ne constituent qu'une partie de ce qui est actuellement proposé en matière d'executive education.

Etant donné le développement encore peu important du blended learning dans l'offre d'executive education des business schools belges francophones, il pourrait être intéressant de reconsidérer la problématique dans quelques années afin de voir comment les écoles de gestion se sont adaptées et quel retour sur expérience elles ont pu avoir. Le blended learning semble en tout cas promis à un bel avenir dans le domaine de la formation continue des cadres et dirigeants d'entreprise, tant pour les réductions de coûts qu'il permet de réaliser que pour l'intérêt qu'il représente pour les participants, notamment en matière de flexibilité de la formation.

Bibliographie

- Allen, I. E., & Seaman, J. (2016). Online Report Card: Tracking Online Education in the United States. *Babson Survey Research Group*.
- Aycock, A., Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Lessons learned from the hybrid course project. *Teaching with technology today*, 8(6), 9-21.
- Béchar, J.-P., Carré, C., Frankel, G., Dissou, Z., Bazinet, C., Cazabon, G., & Goyette, Y. (2014). L'apprentissage hybride en sciences de gestion: ce qu'en pensent les étudiants. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(30-1).
- Bouchikhi, H., & Kimberly, J. (2016). Quelles stratégies pour les business schools face à la sélection darwinienne en marche ? *Le journal de l'école de Paris du management*, 119(3), 38. doi:10.3917/jepam.119.0038
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2005). Les mutations des formations d'adultes. *Paris: PUF, coll. Education et Formation*.
- Butler Battaglini, T., Haldeman, M., & Laurans, E. (2012). *The costs of online learning. In creating sound policy for digital learning*. Retrieved from
- Caliz, C. (2004). *E-learning: Designing new business education*. Retrieved from http://uclouvain.summon.serialssolutions.com/2.0.0/link/0/eLvHCXMwrV1LSwMxE_B7UPehN0eKb_AC3j0IXNj32sWjpQcGDt5A0ExFsDUrbv-8k21rxqrewYSZDIJn54JsZAIInNdv7rT5Be-q6ces9wxJScRbvCWCw7XhbWShfrnScVPg7VuIpUnc1Qx4gJgwmcCDU_KFDdODgJWmRTG4VVaLk81pMy1JztQoaobiOz6xknnG4mpR_xojqE7CGqH8EOzY_hZpSv_hzO89MQwUSZ4KTihFesZkJ-CNkSLE7ivRk-DuzxZ1aHuBpHqYvTWUV3vsqM6CfS3o9rp6CgrzLABe4zu6RQEIV3FcdYhcTC1rrAKSTHsUmg5upv2GfT_ft75fxi5gIOathI5cJeQeX4fdAX7i-nb-2JpXufX6dq_AL_op8
- Cáliz, C., & Sieber, S. (2003). *E-learning: designing new business education*. Paper presented at the ECIS.
- Castle, S. R., & McGuire, C. (2010). An analysis of student self-assessment of online, blended, and face-to-face learning environments: Implications for sustainable education delivery. *International Education Studies*, 3(3), 36.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, 4(4), 469-496.
- Compagnon, A. (2014). MOOCs et vaches à lait. *Le Débat*, 180(3), 170. doi:10.3917/deba.180.0170
- Cornuel, E., & Thomas, H. (2007). Challenges facing business schools in the future. *Journal of Management Development*, 26(1), 87-92. doi:10.1108/02621710710720130
- Crotty, P. T., & Soule, A. J. (1997). Executive education: yesterday and today, with a look at tomorrow. *Journal of Management Development*, 16(1), 4-21. doi:10.1108/02621719710155445
- Depover, C., Komis, V., & Karsenti, T. (2007). *Enseigner avec les technologies: favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Eddy, L., Nor-Aziah, A., & Jasmine, J. (2014). Blended Learning: Examining Concepts and Practices. *Blended & Flipped Learning: Case Studies in Malaysian HEIs*. Bangi: Pusat Pengajaran & Teknologi Pembelajaran, Universiti Kebangsaan Malaysia.
- Farley, A., Jain, A., & Thomson, D. (2011). Blended Learning in Finance: Comparing Student Perceptions of Lectures, Tutorials and Online Learning Environments Across Different Year Levels: BLENDED LEARNING: LECTURES, TUTORIALS,

- ONLINE. *Economic Papers: A journal of applied economics and policy*, 30(1), 99-108. doi:10.1111/j.1759-3441.2010.00094.x
- Friedman, M. (2007). The Social Responsibility of Business Is to Increase Its Profits. In W. C. Zimmerli, M. Holzinger, & K. Richter (Eds.), *Corporate Ethics and Corporate Governance* (pp. 173-178). Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Gaddis, P. O. (2000). Business schools: Fighting the enemy within. *Strategy and Business*, 50-57.
- Güzer, B., & Caner, H. (2014). The Past, Present and Future of Blended Learning: An in Depth Analysis of Literature. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 4596–4603.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2011). The rise of K-12 blended learning. *Innosight institute*, 5.
- Horn, M. B., & Staker, H. (2014). *Blended: Using disruptive innovation to improve schools*: John Wiley & Sons.
- Iñiguez de Onzoño, S., Thomas, H., & Carmona, S. (2007). The changing business model of B-schools. *Journal of Management Development*, 26(1), 22-32. doi:10.1108/02621710710720059
- Leidner, D. E., & Jarvenpaa, S. L. (1995). The Use of Information Technology to Enhance Management School Education: A Theoretical View. *MIS Quarterly*, 19(3), 265-291.
- Les cadres en Belgique. (1971). *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 513(8), 1-16. doi:10.3917/cris.513.0001
- Lloyd, F. R., & Newkirk, D. (2011). University-based executive education markets and trends. *Unpublished manuscript. Retrieved from UNICON (University Consortium for Executive Education)* <http://192.185>, 166, 2011.
- Long, S. F. (2004). Really . why do executives attend executive education programmes? *Journal of Management Development*, 23(8), 701-714. doi:10.1108/02621710410549567
- Lorange, P. (2005). Strategy means choice: also for today's business school. *Journal of Management Development*, 24(9), 783-790. doi:10.1108/02621710510621295
- Maloney, S., Nicklen, P., Rivers, G., Foo, J., Ooi, Y. Y., Reeves, S., . . . Ilic, D. (2015). A cost-effectiveness analysis of blended versus face-to-face delivery of evidence-based medicine to medical students. *Journal of medical Internet research*, 17(7).
- Moingeon, B., & Lehmann-Ortega, L. (2007). Enjeux et opportunités de l'executive education. *Revue française de gestion*, 33(178-179), 107-116. doi:10.3166/rfg.178-179.107-116
- Moldoveanu, M. C., & Narayandas, D. (2016). *The Skills Gap and the Near-far Problem in Executive Education and Leadership Development*: Harvard Business School.
- Molinari, D. L. (2003). *The role of social comments in online problem-solving groups*: Brigham Young University.
- Monville, M., & Léonard, D. (2008). La formation professionnelle continue. *Courrier hebdomadaire du CRISP*, 1987-1988(2), 7. doi:10.3917/cris.1987.0007
- Moore, J. L., Dickson-Deane, C., & Galyen, K. (2011). e-Learning, online learning, and distance learning environments: Are they the same? *The Internet and Higher Education*, 14(2), 129-135. doi:10.1016/j.iheduc.2010.10.001
- Nioche, J.-P. (2007). L'éducation au management face aux défis du XXIe siècle. *Revue française de gestion*, 33(178-179), XIII-XXIII. doi:10.3166/rfg.178-179.XIII-XXIII
- Oiry, E. (2007). Un responsable hiérarchique peut-il accepter qu'un salarié se forme en e-learning?
- Onah, D. F., Sinclair, J., & Boyatt, R. (2014). Dropout rates of massive open online courses: behavioural patterns. *EDULEARN14 proceedings*, 5825-5834.

- Osguthorpe, R. T., & Graham, C. R. (2003). Blended Learning Environments: Definitions and Directions. *Quarterly Review of Distance Education*, 4(3), 227.
- Owston, R., York, D., & Murtha, S. (2013). Student perceptions and achievement in a university blended learning strategic initiative. *The Internet and Higher Education*, 18, 38-46.
- Pfeffer, J., & Fong, C. T. (2002). The End of Business Schools? Less Success than Meets the Eye. *Academy of Management Learning & Education*, 1(1), 78-95. doi:10.5465/AMLE.2002.7373679
- Picciano, A. G., Dziuban, C. D., & Graham, C. R. (2013). *Blended learning: Research perspectives* (Vol. 2): Routledge.
- Ramanantsoa, B. (2007). Brand management pour les business schools. Une véritable arme stratégique. *Revue française de gestion*, 33(178-179), 125-131. doi:10.3166/rfg.178-179.125-131
- Rapp, L. (2014). Les MOOCs, révolution ou désillusion?
- Reece, M., & Lockee, B. (2005). Improving training outcomes through blended learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(4), 49-57.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology-Saddle Brook Then Englewood Cliffs NJ-*, 43(6), 51-54.
- Smith, L. J. (2001). Content and Delivery: A Comparison and Contrast of Electronic and Traditional MBA Marketing Planning Courses. *Journal of Marketing Education*, 23(1), 35-44. doi:10.1177/0273475301231005
- Smolen, T. (2009). „Building the Business Case for e-Learning With Step-by-step ROI Calculations “. *The eLearning Guild*.
- Spring, K. J., & Graham, C. R. (2017). Blended Learning Citation Patterns and Publication Networks across Seven Worldwide Regions. *Australasian Journal of Educational Technology*, 33(2), 24-50. doi:10.14742/ajet.2632
- Urgel, J. (2007). EQUIS accreditation: value and benefits for international business schools. *Journal of Management Development*, 26(1), 73-83. doi:10.1108/02621710710721698
- Vignare, K. (2007). Review of literature, blended learning: Using ALN to change the classroom—will it work. *Blended learning: Research perspectives*, 37-63.