



HAL
open science

Étude du projet de formation individuel des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et de sa mise en œuvre : entrée, suivi et valorisation

Sonia Huguenin

► To cite this version:

Sonia Huguenin. Étude du projet de formation individuel des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et de sa mise en œuvre : entrée, suivi et valorisation. Education. Université Paris Cité, 2021. Français. NNT : 2021UNIP7182 . tel-03935666

HAL Id: tel-03935666

<https://theses.hal.science/tel-03935666>

Submitted on 12 Jan 2023

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

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

THÈSE DE DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE PARIS
EDA (Éducation Discours, Apprentissages)

ÉCOLE DOCTORALE N° 623
SAVOIRS, SCIENCES ET ÉDUCATION

Sciences de l'éducation
Sonia Huguenin

Étude du projet de formation individuel des participants
à la formation ICCF @ HEC Paris et
de sa mise en œuvre : entrée, suivi et valorisation

Sous la direction de Monsieur Éric Bruillard
Professeur à l'Université de Paris

Soutenance le 05 février 2021, devant un jury composé de :

- Caroline LADAGE, professeur des Universités, Université d'Aix-Marseille, rapporteur
- Bernadette CHARLIER, professeur des Universités, Université de Fribourg, rapporteur
- Catherine DELGOULET, professeur des Universités, CNAM, présidente
- Mario CORREIA, maître de Conférence, Université d'Aix-Marseille, examinateur
- Thierry CHARPENTIER, directeur associé en charge de la pédagogie, First Finance, invité

Remerciements

Je souhaite en premier lieu remercier mon directeur de thèse, Éric Bruillard, pour son accompagnement et la confiance qu'il m'a accordée. Outre l'aide qu'il m'a apportée à travers ses questionnements et ses conseils dans le cadre du travail de thèse réalisé, il m'a également donné l'opportunité d'enseigner à l'université. Cette expérience a été extrêmement enrichissante et m'a ouverte des portes pour mon avenir professionnel.

Je voudrais aussi remercier Thierry Charpentier et Éric Chardoillet de m'avoir donné l'opportunité de réaliser mon travail de thèse au sein de First Finance. Ils m'ont fait confiance et m'ont permis de mener mon travail de thèse en toute liberté.

Je tiens à remercier Pascal Quiry d'avoir accepté que j'étudie sa formation et de m'avoir accordé de son temps. Merci également à Éric Howsam pour sa disponibilité, sa gentillesse et l'intérêt qu'il a porté à mon travail.

J'exprime ma reconnaissance aux membres du jury qui ont accepté d'évaluer mon travail de thèse : Caroline Ladage, Bernadette Charlier, Catherine Delgoulet et Mario Correia.

Un grand merci à tous mes collègues de First Finance pour ces années passées à leurs côtés et tout particulièrement à Aude, Amandine, Marion, Luc, Romane, Cécile, Morgane, Stéphanie et Nina qui ont su mettre de la bonne humeur dans mes journées. Je voudrais ajouter quelques mots pour Amandine qui m'a beaucoup aidée dans ma recherche, en partageant les informations à sa disposition, en me donnant son avis sur mon matériel de recherche, en m'orientant vers les personnes à rencontrer et en m'aidant à contacter les anciens participants de la formation étudiée.

Je tiens également à remercier tous les membres du laboratoire EDA, notamment pour leur accueil après notre départ de STEF, en particulier Solène, Sévina et Marie. Merci à Pascale, Mehdi et Xavier pour les conseils qu'ils ont pu me donner lors de séminaires des doctorants ou d'échanges plus informels. Je pense également à Khansa, Charlotte et Christian à qui je souhaite le meilleur pour la suite de leur parcours et de leur recherche.

Je voudrais aussi exprimer ma reconnaissance envers Georges-Louis Baron pour ses questions et les conseils qu'il m'a donnés au sein du laboratoire, lors du comité de suivi individuel ou lors de séminaires. Merci également à Béatrice Drot-Delange d'avoir accepté de me suivre et pour sa participation chaque année à mon comité de suivi individuel.

Je n'oublie évidemment pas Magali R et Magali L avec qui j'ai eu de riches échanges ces dernières années et qui ont été d'un soutien indéfectible. Elles m'ont donné d'excellents conseils en m'orientant notamment vers certaines lectures ou certains auteurs. Je regrette déjà nos rendez-vous à la cafétéria et nos déjeuners dans notre petit restaurant japonais préféré.

Je voudrais également remercier Rachel avec qui j'ai entre autre partagé plusieurs séances de travail très productives, sans oublier la retraite « parenThèse ».

Merci à tous ceux qui ont accepté de relire ma thèse, ainsi qu'à Jean, Éléonore et Mathieu avec qui j'ai eu l'occasion de discuter lors de certaines étapes de ma recherche. Ils m'ont aidée à avancer dans ma réflexion ou la construction de mon matériel de recherche.

J'adresse toute ma gratitude aux personnes qui ont accepté de répondre à mes questionnaires et à celles qui m'ont accordé de leur temps pour partager leur expérience sur la formation ICCF @ HEC Paris, son positionnement dans leur vie professionnelle et ses éventuelles retombées.

Merci à mes ami(e)s pour leur présence toutes ces années : Thomas-David, Alexis, Alix, Lucile, Arthur, Sarah, Valentin, Alexandra, Julie.

Enfin je suis reconnaissante envers mes proches, notamment mon conjoint qui a dû me supporter, d'autant plus durant le confinement, mais également mon parrain, ma grand-mère, ma sœur et mes parents. Je voudrais ajouter quelques mots pour ma mère qui m'a soutenue, a eu une oreille attentive lorsque je lui racontais tous les soirs mes avancées du jour et mes éventuels doutes et qui a pris le temps de relire tous mes portraits. Quelques mots également pour mon père qui m'a aidé dans mes réflexions lors de notre appel hebdomadaire et qui n'a eu de cesse de me conseiller des auteurs, des lectures ou encore des méthodologies de recherche. Merci également à eux et à ma sœur et son conjoint pour m'avoir hébergée ces derniers mois, me permettant ainsi de terminer la rédaction de mon manuscrit, tout en commençant une nouvelle page de mon parcours professionnel.

Résumé

Notre recherche a pour objectif de comprendre et d'expliquer les dynamiques individuelles de personnes engagées dans des formations de type « micro-accréditations », nouvelles certifications rassemblant plusieurs cours sur un sujet donné, à partir d'un cas d'étude : une série de 3 cours en ligne en finance d'entreprise, ICCF @ HEC Paris. Ces formations dérivent des MOOC, en étant plus conséquentes, avec une valeur certifiante plus importante et potentiellement davantage valorisables professionnellement.

Nous avons développé un cadre conceptuel, articulé autour de la notion de projet de formation individuel et de sa mise en œuvre, tenant compte de l'engagement en formation (entrée en formation et conduites adoptées pour la suivre) et des effets du suivi de cette formation.

Notre méthode d'investigation était mixte, rétrospective et longitudinale, associant entretiens (dont 38 avec d'anciens participants de la formation), observations (8 séances de travail en groupe de 3 heures), questionnaires en ligne, collecte et analyse de traces d'activité sur une promotion de 706 participants, suivie in extenso.

Nous avons articulé différentes formes de présentation des résultats : une série de 18 portraits inspirés de la démarche de Lahire (2016), mettant en évidence la singularité des projets de formation des individus ; une analyse croisant les résultats statistiques tirés des réponses aux questionnaires, diffusés aux anciens participants et les résultats issus de l'analyse des traces d'activité, tout cela complété et illustré par les témoignages recueillis.

Parmi les principaux résultats, nous avons constaté que les individus s'engagent selon des motifs opératoires professionnels et des motifs économiques ou vocationnels (Carré, 2001), parfois reconstruits entre le début et la fin de la formation. Les profils de participation adoptés sont quant à eux relativement stables ou parfois sujets à de faibles mobilités.

On retrouve par ailleurs, les effets du suivi de la formation, issus des travaux sur les MOOC, autant de [FUN MOOC](#) que de Coursera (Zhenghao et al., 2015) : plus d'un tiers de participants déclarent des effets tangibles (par exemple une mobilité) et plus des trois quarts disent se sentir compétents dans la discipline de la formation, du fait de l'avoir suivie. Ces effets déclarés sont par ailleurs en partie conformes aux attentes qu'avaient les participants en s'engageant dans la formation. Certains effets tangibles s'expliquent, en partie, par le fait d'avoir démontré sa capacité à se former (augmentation de salaire/ mobilité interne), ou encore par la mobilisation du réseau, créé pendant la formation ou celui y étant associé (développement de sa propre activité professionnelle, augmentation de salaire, promotion).

Mots clés : Micro-accréditations, Projet de formation individuel, Engagement en formation, Capitaux individuels, Effets

Abstract

Our research aims to understand and explain the individual dynamics of people involved in "micro-credentials" type training courses, new certifications bringing together several courses on a given topic, based on a case study: a series of 3 online courses in corporate finance, ICCF @ HEC Paris. These courses are derived from the MOOCs, being more consequent, with a higher certification value and potentially more professionally valuable.

We have developed a conceptual framework, articulated around the notion of an individual training project and its implementation, taking into account the training commitment (entry into training and behaviors adopted to follow it) and the effects of the follow-up of this training.

Our method of investigation was mixed, retrospective and longitudinal, combining interviews (38 of which were with former participants of the training), observations (8 group work sessions of 3 hours each), online questionnaires, collection and analysis of traces of activity on a class of 706 participants, followed in extenso.

We articulated different forms of presentation of the results: a series of 18 portraits inspired by the Lahire approach (2016), highlighting the singularity of the individuals' training projects; an analysis cross-referencing the statistical results drawn from the responses to the questionnaires, distributed to former participants, and the results from the analysis of activity traces, all of which were completed and illustrated by the testimonials collected.

Among the main results, we found that individuals engage according to professional operational motives and economic or vocational motives (Carré, 2001), sometimes reconstructed between the beginning and end of the training. As for the participation profiles adopted, they are relatively stable or sometimes subject to low mobility.

Furthermore, the effects of training follow-up, derived from work on MOOCs, are found in both FUN MOOCs and Coursera (Zhenghao et al., 2015a): more than a third of participants report tangible effects (e.g. mobility) and more than three quarters say they feel competent in the training discipline, having attended it. These reported effects are also partly consistent with the expectations that participants had in engaging in training. Some tangible effects can be explained, in part, by having demonstrated their ability to train (salary increase/internal mobility), or by the mobilization of the network created during the training or the network associated with it (development of their own professional activity, salary increase, promotion).

Keywords: Micro-accreditations, Individual training project, Commitment to training, Individual capital, Effects

Table des matières

Introduction	13
Première partie : cadre général du travail.....	21
Chapitre 1 – La formation à distance : évolution, place et rôle en France et en Afrique Subsaharienne Francophone.....	23
1. De la correspondance aux formations de type micro-accréditations	23
1.1. De la correspondance aux réseaux	23
1.2. Du e-learning aux formations de type micro-accréditations, en passant par les MOOC.....	26
2. La FAD dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue (FPC) en France.....	34
2.1. De la libération à l’institutionnalisation de la Formation Professionnelle via la loi Delors (16 juillet 1971)	34
2.2. De 1971 à l’aube du XXI ^{ème} siècle	36
2.3. Le XXI ^{ème} siècle et le mouvement réformateur s’ancrant dans une stratégie européenne	38
3. La FAD en Afrique subsaharienne francophone	45
3.1. Contexte du développement de la FAD	45
3.2. Evolution de la FAD en Afrique au prisme des actions menées par l’Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)	47
3.3. Apparition des MOOC et de nouveaux acteurs : FUN MOOC et l’EPFL.....	49
3.4. Qui sont les participants des FAD, résidant en Afrique ? Quelles sont leurs motivations et qu’en tirent-ils ?	50
4. Un contexte favorable à la mobilisation de formation de type micro-accréditations dans une démarche professionnelle	53
Chapitre 2 - Motivations pour entrer en formation, suivi et effets	55
1. Pourquoi s’engager en formation ?.....	55
1.1. Motifs d’engagement et dynamiques identitaires applicables pour tous types de formations	56
1.2. Décision de s’engager en formation à distance (en ligne) : des motivations spécifiques ?.....	62
2. Conduites adoptées en formation.....	66
2.1. La gestion de l’activité d’étude face à une autonomie accrue avec le e-learning.....	67
2.2. Les interactions sociales en formation à distance	68

2.3.	L'influence des environnements des formations à distance, en ligne, sur les conduites adoptées	74
2.4.	Catégorisation des participants selon les conduites adoptées, identifiées grâce aux traces d'activité	76
3.	Les effets du suivi de formation	79
3.1.	Effets du suivi des formations du CNAM et mise en regard avec les mobiles d'inscription	81
3.2.	Les effets du suivi de MOOC	85
4.	Des travaux inspirants méthodologiquement et pouvant servir de bases de comparaisons	93
Chapitre 3 - Projet individuel de formation et mise en œuvre.....		97
1.	Le projet de formation	98
1.1.	Concept de projet et méthodologie d'analyse	98
1.2.	Spécificité du projet de formation.....	101
2.	L'engagement en formation entendu comme l'entrée en formation	107
2.1.	Un processus complexe de décision	107
2.2.	Le modèle de l'expectancy-value pour appréhender l'engagement en formation	109
2.3.	Synthèse sur l'engagement en formation en matière d'entrée en formation.....	110
3.	De l'engagement à l'adoption de conduites durant la formation.....	112
3.1.	Les approches d'apprentissage et l'autorégulation pour appréhender les conduites	112
3.2.	Stratégies de suivi	119
3.3.	Synthèse sur l'engagement en formation du point de vu des conduites	125
4.	Construction d'un cadre conceptuel, autour de la notion de projet de formation individuel et de sa mise en œuvre.....	127
Deuxième partie : Présentation de la formation étudiée & de la problématique		131
Chapitre 4 - Cas d'étude de la recherche : la formation ICCF @ HEC Paris		133
1.	Les choix de conception de la formation ICCF @ HEC Paris : structure, encadrement, rythme de la formation et organisation d'événements	134
1.1.	Trois cours et une plateforme de révision.....	134
1.2.	Un encadrement technique, pédagogique et didactique.....	136
1.3.	Rythme de la formation et événements.....	137

2. Présentation du profil des participants et de son évolution au fil des éditions	138
3. La formation ICCF @ HEC Paris, une formation, de type micro-accréditations, professionnalisante, prenante, nécessitant un travail en profondeur et menant à la création d'une communauté	140
3.1. Du MOOC « Analyse financière » à la formation de type micro-accréditations ICCF @ HEC Paris	140
3.2. Une formation éligible au CPF depuis fin 2016, démontrant son caractère professionnalisant	141
3.3. Des conditions de validation exigeantes : trois cours à valider et un examen final nécessitant un score minimal de 500/800	142
3.4. Vers la mise en place de communautés	143
4. Positionnement de la formation dans les offres des organismes en étant à l'origine.....	145
4.1. Positionnement dans l'offre de formation de First Finance.....	145
4.2. Positionnement dans l'offre de formations de HEC Paris	149
5. Les spécificités de la formation ICCF @ HEC Paris et raisons du choix de celle-ci comme cas d'étude.....	153
Chapitre 5 - Bilan et Problématique	155
1. De la construction des questions de recherche à la problématique	155
2. Adaptation du cadre conceptuel au cas de la formation ICCF @ HEC Paris	160
Troisième partie : Méthodologie de recueil de données et les analyses menées	163
Chapitre 6 - Méthodologie de collecte de données.....	165
1. Adoption d'une démarche rétrospective	166
1.1. Phase exploratoire : entretiens et échanges informels ; observations et identification des ressources disponibles	166
1.2. Un questionnaire en ligne diffusé aux participants des six premières éditions de la formation	171
1.3. Entretiens compréhensifs avec d'anciens participants.....	186
1.4. Collecte des forums de discussion	190
2. Adoption d'une démarche longitudinale	192
2.1. Un questionnaire en ligne diffusé en trois fois	193
2.2. Collecte de traces d'activité	196

Chapitre 7 - Traitement et analyse des données collectées	203
1. L'entrée en formation appréhendée à travers le forum discussion et le questionnaire.....	203
1.1. Analyse du fil « Bienvenue » du 1 ^{er} cours selon la typologie des motifs d'engagement de Carré (2001).....	204
1.2. Analyse des questions relatives à l'entrée en formation.....	204
2. Le suivi de la formation appréhendé au travers des traces d'activité et les réponses au(x) questionnaire(s)	208
2.1. Construction des indicateurs à partir de traces d'activité	209
2.2. Analyses des séquences d'indicateurs et classifications automatiques.....	211
2.3. Étude de la stabilité des comportements et des profils de participation adoptés sur chaque cours.....	212
2.4. Tris à plat réalisé à partir du questionnaire	213
2.5. Création de profils de participation relatifs à différents aspects, à partir des traces d'activité et des réponses au(x) questionnaire(s)	213
2.6. Tris croisés entre les profils et les variables relatives à l'entrée en formation et les caractéristiques individuelles.....	215
3. Les effets du suivi de la formation, appréhendés à partir des profils de participation établis et des réponses au(x) questionnaire(s)	215
3.1. Tris à plats pour appréhender les effets déclarés	215
3.2. Tris croisés pour investiguer l'adéquation des effets déclarés avec les motifs d'engagement déclarés	217
3.3. Tris croisés entre les profils de participation et les éléments constitutifs des capitaux individuels, valorisables pour faire advenir des changements professionnels	219
3.4. Tris à plat de l'évaluation de l'incidence d'éléments constitutifs des capitaux individuels sur la survenue de changements professionnels.....	219
3.5. Tris croisés entre l'évaluation de l'incidence d'éléments constitutifs des capitaux individuels et les effets tangibles déclarés	220
4. Des portraits pour mettre en évidence la singularité des projets de formation et leur mise en œuvre.....	220
5. Des données qualitatives pour expliquer et approfondir les résultats issus d'analyses quantitatives	223

Quatrième partie : Résultats	225
Chapitre 8 - Portraits de participants	227
1. Portraits d'étudiants	227
1.1. Hugo, étudiant en école de commerce post-bac, développant un goût pour la formation en ligne	227
1.2. Kouame, ancien étudiant ayant développé un partenariat avec First Finance et HEC Paris pour son école	235
2. Portraits d'actifs	241
2.1. Portraits de participants à leur compte ou en recherche d'emploi	241
2.2. Portraits de participants salariés, ayant autofinancer la formation	262
2.3. Portraits de participants salariés, pour qui la formation était financée par leur entreprise	277
Chapitre 9 - L'engagement en formation : entrée et suivi de la formation ...	293
1. L'entrée en formation	293
1.1. Motifs d'engagement : Pourquoi s'inscrire à la formation ICCF @ HEC Paris ? Quelles attentes vis-à-vis de cette formation ?	294
1.2. Importance accordée à la réussite de la formation	298
1.3. Coûts et opportunités associés à la formation ICCF @ HEC Paris	303
2. Suivi de la formation	307
2.1. Organisation temporelle	307
2.2. Où suivre la formation ? Au bureau, dans le salon/salle à manger à la bibliothèque ou au café ?	319
2.3. Gestion des ressources documentaires	321
2.4. Gestion des interactions sociales	344
3. Synthèse et incidences des composantes menant à l'entrée en formation et des caractéristiques individuelles des participants sur les profils de participation adoptés	376
Chapitre 10 - Les effets de la formation ICCF @ HEC Paris	381
1. Effets du suivi de la formation : Des résultats semblables à ceux de précédentes études	381
1.1. Un tiers des participants attribue un changement professionnel à la formation	381
1.2. Trois quarts des participants se sentent compétents en finance d'entreprise grâce à la formation	383
2. Motifs d'engagement et effets déclarés du suivi de la formation	386

2.1. Pour les étudiants, une aide importante à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études	386
2.2. Pour les actifs, une réponse partielle aux attentes.....	388
2.3. Actifs : quels effets du suivi de la formation selon le motif d'engagement ?...	407
3. Capitaux des individus et changements déclarés.....	410
3.1. Incidence de l'adoption de certains profils de participation à la formation sur l'augmentation des capitaux des individus	410
3.2. Incidence d'éléments constitutifs des capitaux individuel sur la survenu de changements d'ordre professionnels.....	412
4. Conclusion du chapitre	429
Conclusion générale	431
Retour sur la démarche de recherche et la méthodologie adoptée	433
Les principaux résultats	436
Limites de la recherche : une phase exploratoire pas assez développée et des questions pas toujours assez adaptées au public ciblé	442
Discussion et perspectives	445
Bibliographie	449
Liste des tableaux.....	465
Liste des figures.....	467

Introduction

La société cognitive est une « société fondée sur l'acquisition des connaissances, où l'on ne cesse d'apprendre et d'enseigner tout au long de la vie » (Commission Européenne, 1995). Le développement des usages extrêmement rapide des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC), la mondialisation et le développement scientifique sont à l'origine et « accompagnent les transformations sociétales nécessaires dans le sens d'un accroissement de la part accordée » à l'apprentissage tout au long de la vie (Carré, 2020, p. 64).

Dans un tel contexte, savoir et éducation occupent une place stratégique.

La société cognitive s'appuie sur quatre « idées forces » (Carré, 2020, p. 67) :

- « La réussite des individus, des organisations et des nations passe par le développement de l'apprentissage et des compétences en permanence ;
- Ce développement doit intégrer et exploiter tout le potentiel des TIC ;
- L'apprentissage ne doit plus être réduit aux situations formelles d'enseignement mais s'étendre à toutes les circonstances de la vie professionnelle et citoyenne ;
- L'individu est appelé à devenir sujet social apprenant, coresponsable de sa formation. »

Vis-à-vis de la deuxième « idée-force » énoncée ci-dessus, nous pouvons préciser que dès 1996, au niveau mondial, un rapport de la commission d'experts de l'Unesco affirmait que « les nouvelles technologies seront appelées à jouer un rôle majeur dans l'éducation des adultes » (Delors, 1996).

Les MOOC (Massive Open Online Courses), apparus dans l'offre de formations en 2012 sont des dispositifs, tirant parti des Technologies de l'Information et de la Communication, qui s'ancrent bien dans la logique de la société cognitive et qui peuvent participer à son avènement.

À l'origine, le public visé par les MOOC était plutôt les étudiants en formation initiale. Cependant, des études ont montré que les utilisateurs s'avéraient en réalité être principalement des adultes déjà engagés dans la vie active (Christensen et al., 2013; Zhenghao et al., 2015).

Les principales plateformes proposant des MOOC se sont alors davantage intéressées à la Formation Tout au Long de la Vie et notamment à la Formation Professionnelle Continue. Elles ont alors commencé à proposer de nouvelles formations dérivant des MOOC. Ces formations sont des formations de type « micro-accréditations ». Il s'agit « de nouvelles certifications rassemblant plusieurs cours sur un sujet donné mais qui ne sont pas aussi exhaustives qu'un diplôme complet » (Pickard, 2018). Selon les plateformes, les noms donnés à ces formations divergent : « Nanodegree », « XSeries », « MicroMasters ».

L'examen des données disponibles sur le coût, le temps et les efforts nécessaires pour suivre ces formations, révèle un manque de normalisation (Pickard, 2018). Face à ce constat, un projet Européen, regroupant plusieurs plateformes européennes de MOOC¹, a été lancé, au premier semestre de l'année 2019. Son but est de définir un cadre commun de micro-accréditations, qui permette aux apprenants de « développer de nouvelles connaissances, aptitudes et compétences

¹ FutureLearn, France Université Numérique (FUN), OpenupEd, Miríadax, et EduOpen.

à partir de cours plus courts, reconnus et de qualité garantie, qui peuvent également être utilisés pour obtenir des qualifications universitaires traditionnelles ». ²

En France, l'usage des MOOC dans le cadre de la formation professionnelle a induit l'émergence de nouvelles plateformes proposées par des organismes de formation privés, comme Openclassroom³ ou First Finance Institute⁴ (Depover et al., 2017). S'ils ont commencé par proposer des MOOC, certains organismes comme First Finance se sont également tournés vers le modèle de micro-accréditations.

First Finance s'est notamment associé avec de grandes écoles pour proposer de telles formations. HEC Paris, une grande école de commerce française, est l'une d'entre elles. Aujourd'hui, First Finance et HEC Paris proposent trois formations de type micro-accréditations. La formation ICCF @ HEC Paris est la plus ancienne. Elle a été dispensée pour la première fois en janvier 2015 et compte à ce jour dix éditions.

Cette formation, d'une durée approximative de 6 mois, est composée de trois cours traitant chacun d'une thématique ayant trait à la finance d'entreprise (**Figure 1**) : analyse financière ; évaluation de société ; choix d'investissement et de financement. Chacun de ces trois cours est sanctionné par un devoir intermédiaire à rendre en ligne, appelé étude de cas. À l'issue de ces trois cours, un examen final doit être passé dans un centre d'examen. La validation des examens intermédiaires et de l'examen final permet d'obtenir un certificat labellisé par les deux institutions dispensant la formation. Cette formation permet par ailleurs d'obtenir quelques crédits pour deux autres formations dispensées par HEC Paris.⁵

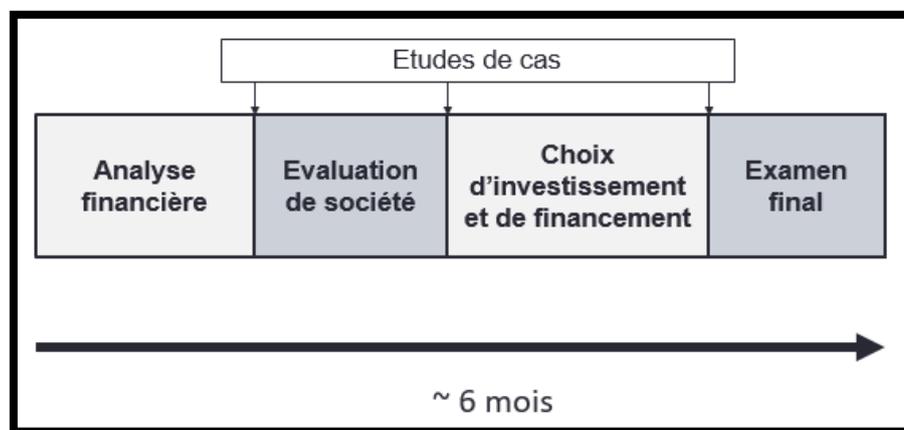


Figure 1. Représentation schématique du déroulé de la formation ICCF @ HEC Paris

Depuis fin 2016, la formation ICCF @ HEC Paris est éligible au Compte Personnel de Formation. Avant que l'inventaire de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle ne soit remplacé par le répertoire spécifique à partir du 1^{er} janvier 2019, la

²<https://about.futurelearn.com/press-releases/the-european-mooc-consortium-emc-launches-a-common-microcredential-framework-cmf-to-create-portable-credentials-for-lifelong-learners>

³ <https://openclassrooms.com/fr/>

⁴ <http://www.first-finance.fr/>

⁵ <https://www.hec.edu/fr/executive-education/certificats-executive/executive-online-certificate-iccf-hec-paris#details>

formation ICCF @ HEC Paris y était recensée dans la catégorie C. Les certifications de cette catégorie correspondent « à un ensemble homogène de compétences, mobilisables dans une ou plusieurs activités professionnelles et permettant de renforcer ou de favoriser l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi (utilité économique ou sociale). »⁶

Afin de contribuer à l'étude des formations de type micro-accréditations et au rôle qu'elles peuvent jouer dans la vie professionnelle des personnes, dans le cadre de la formation tout au long de la vie, nous avons souhaité étudier la formation ICCF @ HEC Paris.

Pour cela nous avons défini trois questions de recherche principales :

- Pourquoi les personnes décident-elles de s'inscrire à la formation ICCF @ HEC Paris ?
- Comment la formation est-elle suivie ? Quelles stratégies sont adoptées pour la suivre ?
- Quels sont les effets du suivi de cette formation sur la vie professionnelle des personnes l'ayant suivie ?

Ces questions nous ont conduit à nous intéresser à la notion d'engagement en formation. Or, d'après Bourgeois & Nizet (2005), l'engagement en formation est sous-tendu par un projet de formation.

Un projet est « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un avenir désiré. » (Boutinet, 2012, p. 70). Cet avenir désiré peut se traduire en matière de changements espérés.

Dans le cadre d'un projet de formation, les changements attendus se positionnent à deux niveaux. À un premier niveau, ils concernent les « connaissances, au sens le plus large du terme (de savoir, savoir-faire ou savoir-être) » (Bourgeois et Nizet, 2005, p. 37). À un deuxième niveau, les changements espérés sont « liés à des enjeux d'ordre très divers » (Bourgeois et Nizet, 2005, p. 38), notamment professionnels. C'est à ce deuxième niveau que nous nous sommes tout particulièrement intéressés dans notre recherche, puisque l'un de nos objectifs était d'étudier les effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris sur la vie professionnelle.

Un projet de formation et sa mise en œuvre se déroulent en trois temps, chacun faisant écho à nos trois questions de recherche. Le premier porte ainsi sur l'engagement en formation, entendu comme l'entrée en formation. Le deuxième porte sur l'engagement en formation en matière de conduites adoptées pour suivre la formation. Pour le dernier, le projet vise à favoriser pour l'adulte « une nouvelle insertion ou de nouvelles réalisations au sein du cursus professionnel » (Boutinet, 2012, p.229). Cela peut se faire via la mobilisation par les individus de leurs capitaux qui auront été augmentés en fonction des conduites adoptées pendant la formation. Plusieurs capitaux ont été décrits dans la littérature et parmi eux nous avons retenu : le Capital Humain (Becker, 1994) ; le Capital Culturel (Passeron & Bourdieu, 1970) ; Le Capital Social (Lin, 1995).

En déclinant ces trois temps en tenant compte de plusieurs recherches et de théories scientifiques, nous avons construit notre cadre conceptuel.

⁶ <http://www.cncp.gouv.fr/quest-ce-que-linventaire>

À partir des questions de recherche que nous nous sommes initialement posés, mais également à partir de la construction de notre cadre conceptuel s'articulant autour de la notion de projet de formation, nous avons formulé la problématique suivante :

« Quels sont les projets de formation individuels des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et comment les mettent-ils en œuvre ? »

Pour répondre à cette problématique nous avons adopté une méthode d'investigation mixte, rétrospective et longitudinale, associant entretiens (dont 38 avec d'anciens participants de la formation), observations (8 séances de travail en groupe de 3 heures), questionnaires en ligne, collecte et analyse de traces d'activité sur une promotion de 706 participants, suivie in extenso.

Nous avons articulé différentes formes de présentation des résultats : une série de 18 portraits inspirés de la démarche de Lahire (2016), mettant en évidence la singularité des projets de formation des individus ; une analyse croisant les résultats statistiques tirés des réponses aux questionnaires, diffusés aux anciens participants et les résultats issus de l'analyse des traces d'activité, tout cela complété et illustré par les témoignages recueillis.

Dans ce manuscrit organisé en quatre parties nous revenons plus en détail sur les différentes étapes de notre travail. Notre démarche de questionnement est plus précisément décrite dans la deuxième partie, dans le chapitre 5, succédant au chapitre dans lequel la formation étudiée est présentée.

La première partie de ce manuscrit donne le cadre général du travail, notamment autour de la formation à distance pour les adultes. Elle comporte trois chapitres.

Le premier chapitre revient sur le contexte de notre travail de recherche. Il y est question de la formation à distance et de ses évolutions. L'objectif étant de mieux comprendre le contexte dans lequel les formations de type micro-accréditations ont vu le jour. Le public de la formation ICCF @ HEC Paris réside principalement en Europe et plus précisément en France, ainsi qu'en Afrique Subsaharienne. C'est pourquoi nous nous sommes intéressés à la place et au rôle de la formation à distance dans le cadre de la formation professionnelle continue en France, puis dans un second temps dans l'offre de formation en Afrique Subsaharienne.

Le second chapitre est une revue de littérature présentant des travaux de recherche ayant trait à nos trois questions de recherche. Les recherches présentées portent ainsi sur : l'entrée en formation ; les conduites adoptées pour suivre une formation en ligne ; les effets du suivi de formation (en ligne ou non).

Le troisième chapitre porte quant à lui sur le projet de formation individuel. En tenant compte des trois temps d'un tel projet et en les détaillant à partir de différents travaux et théories, nous construisons petit à petit notre cadre conceptuel dans ce chapitre.

La deuxième partie de ce manuscrit, présente la formation étudiée et précise notre problématique. Elle comporte deux chapitres.

Le chapitre quatre est une présentation assez détaillée de la formation ICCF @ HEC Paris, qui constitue notre cas d'étude. Nous traitons dans ce chapitre des choix de conception faits pour cette formation, nous décrivons les caractéristiques de son public, puis nous revenons sur sa

genèse et sur les particularités justifiant notre choix de l'étudier. Pour mieux comprendre ce choix, nous poursuivons en la positionnant dans l'offre de formations de First Finance et de HEC Paris, afin de mettre en évidence les raisons pour lesquelles cette formation peut sembler attrayante.

Le chapitre cinq est un court chapitre dans lequel nous décrivons notre parcours, avant de décrire la démarche nous ayant conduit à définir nos questions de recherches, puis in fine notre problématique, énoncée ci-dessus. Nous déclinons par ailleurs cette problématique en plusieurs sous-questions auxquelles nous avons par la suite tâché de répondre. Dans un second temps, nous avons dans ce chapitre repris le cadre conceptuel, présenté à l'issue du chapitre 3, pour le contextualiser à partir des spécificités de la formation ICCF @ HEC Paris.

La troisième partie de ce manuscrit est consacrée à notre méthodologie et comporte deux chapitres : la méthodologie de recueil de données et les analyses menées

Le chapitre 6 présente la méthode d'investigation mixte, rétrospective et longitudinale que nous avons adoptée. Nous présentons également le matériel utilisé pour mener nos investigations (questionnaire, guide d'entretien, grille d'observation...), ainsi que la façon dont nous l'avons construit. Pour les questionnaires que nous avons envoyés, nous présentons également une analyse de la représentativité des personnes y ayant répondu.

Le chapitre 7 présente les analyses de données réalisées. Les analyses présentées dans un premier temps sont celles réalisées sur les données quantitatives : analyse des traces d'activité et du questionnaire. Dans un second temps nous présentons les analyses réalisées à partir des données qualitatives collectées (entretiens et observations) : portraits et quelques analyses thématiques.

Enfin la quatrième et dernière partie est dédiée à la présentation de nos résultats.

Le chapitre 8 présente 12 des 18 portraits que nous avons rédigés. L'objectif de ce chapitre est de donner à voir au lecteur des projets de formation individuels et leur mise en œuvre, afin de l'amener à se projeter et à procéder lui-même à l'analyse des constellations en jeu. Les autres portraits sont présentés dans la section 4.1 du document dédié au annexe. Un des portraits rédigés n'est pas présenté car la personne concernée nous a demandé de la sortir de notre corpus.

Le chapitre 9 présente les résultats portant sur l'engagement en formation. Une première partie est dédiée à l'entrée en formation. La seconde porte sur les conduites adoptées pour suivre la formation. Dans ce chapitre les résultats de nos analyses quantitatives sont présentés et sont étayés par l'analyse des données qualitatives (entretiens et observations).

Le chapitre 10 porte quant à lui sur les effets professionnels du suivi de la formation. Il s'appuie principalement sur les données recueillies à partir des questionnaires envoyés aux (anciens) participants de la formation ICCF @ HEC Paris. Nous ne nous contentons pas dans ce chapitre de présenter d'éventuels effets déclarés, mais nous cherchons à les comprendre et à les expliquer. Correspondent-ils aux attentes initiales des participants ? Quels éléments constitutifs des capitaux individuels des participants de la formation sont susceptibles de faire advenir des changements dans leur vie professionnelle ? Quels changements sont concernés ?

Nous concluons ce manuscrit, en reprenant les intentions de notre recherche. Nous revenons alors sur les différentes questions ayant trait à notre problématique afin d'explicitier les principaux éléments de réponses apportés. Nous y faisons également état des limites de notre travail et caractérisons les perspectives qu'il ouvre.

Première partie :

cadre général du travail

Chapitre 1 – La formation à distance : évolution, place et rôle en France et en Afrique Subsaharienne Francophone

Dans notre recherche, nous nous sommes intéressés aux formations de type micro-accréditations dans le cadre de la formation tout au long de la vie, à travers l'étude d'une formation de ce type : la formation ICCF @ HEC Paris. Cette formation est présentée plus amplement dans le chapitre 4.

Les formations de type micro-accréditations ont vu le jour avec les grandes plateformes de MOOC (Massive Open Online Courses). Afin de mieux comprendre comment elles sont nées et quels sont leurs enjeux, nous revenons dans ce chapitre sur la formation à distance et ses évolutions. Nous remontons ainsi aux origines de la formation à distance, puis nous nous focalisons dans un second temps sur les formations dispensées en ligne (e-learning) et leurs évolutions.

Outre l'aspect historique, lié entre autre aux évolutions des technologies, c'est l'usage des formations à distance qui nous importe. Or, cet usage se fait dans un ou des contextes définis, celui dans lequel les personnes inscrites aux formations évoluent.

Dans le cas de la formation étudiée, les participants résident majoritairement en Europe, plus précisément en France et dans des pays d'Afrique Subsaharienne Francophone. C'est pourquoi dans ce chapitre nous présentons également la place et le rôle des formations à distance en Afrique Subsaharienne et dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue en France.

1. De la correspondance aux formations de type micro-accréditations

« Dès qu'une technologie de diffusion est disponible et fiable (à la fois dispositif technique et infrastructure) elle est utilisée dans » la formation à distance (Bruillard, 2017). Ainsi les premières formations à distance étaient réalisées par correspondance. Le téléphone, la radio, la télévision et maintenant internet ont été ensuite utilisés à cette fin. De plus, si « les technologies du savoir ou de formation » étaient « traditionnellement le livre et l'écrit », elles se diversifient aujourd'hui : images, vidéos ainsi que d'autres formes d'interaction (Ibid).

Nous proposons ici de revenir sur les évolutions de la formation à distance, notamment technologiques, ainsi que sur les différentes appellations utilisées pour la désigner. Pour cela, nous procédons en deux temps. Le premier concerne la formation à distance avant que les réseaux, notamment internet, ne soient utilisés à cette fin. Le second concerne les évolutions des dispositifs de formations proposés en ligne. Bien que la formation étudiée se positionne parmi les formations en ligne, il nous semble important de prendre le temps de revenir aux origines de la formation à distance, afin d'identifier si les enjeux sont toujours les mêmes ou s'ils sont différents.

1.1. De la correspondance aux réseaux

Dans un premier temps, nous revenons sur les premiers temps de la formation à distance en relevant les technologies de diffusion principalement utilisées. Nous présentons également dans quel cadre elles ont été utilisées et à quelles fins.

1.1.1. Le temps de la correspondance

La formation à distance est née en 1840, avec l'apparition du timbre-poste. (Blandin, 2004). Isaac Pitman eu en effet l'idée de diffuser sa méthode de sténographie par courrier. Il a par la suite élaboré d'autres dispositifs de formation, notamment en comptabilité à destination de petits commerçants britanniques. Dans sa lancée, il a également créé des filiales aux États-Unis.

Dans la seconde moitié du XIXe siècle et au début du XXe, les États-Unis ont continué à proposer des cours à distance et des pays européens ont également commencé à en proposer, notamment l'Allemagne, la Suède et la France (Glikman, 2002). La cible de ces cours était initialement des adultes. L'objectif des formations était alors commercial. Néanmoins, d'autres « finalités moins mercantiles sous-tendaient cette innovation : permettre à chacun d'accéder au savoir, quel que soit son lieu d'habitation, dans un but de promotion sociale et d'égalité des chances. » (Ibid, p. 22).

Au début du XXe siècle, la formation par correspondance s'est également adressée aux enfants, notamment à ceux résidant dans des régions isolées, particulièrement en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande, afin de leur dispenser l'instruction de base (Ibid). En France, la formation par correspondance ne s'est développée qu'à partir de la Seconde Guerre mondiale, avec la naissance du CNED. Créé initialement pour répondre à la scolarisation obligatoire (Bourrel et al., 2008), le CNED a rapidement vu croître son nombre d'adultes inscrits, qui a fini par dépassé celui des élèves d'âge scolaire (Glikman & Baron, 1991).

Au cours de la première moitié du XXe siècle, la radio, la télévision et le téléphone ont également été utilisés en formation à distance (Papi, 2014). Les premières stations de radio éducatives sont ainsi apparues aux États-Unis en 1915. En France la première radio universitaire, « Radio Sorbonne » a diffusé des émissions éducatives de 1937 à 1997. A partir de 1939, le téléphone a été utilisé pour la formation des étudiants français ne pouvant pas se rendre à l'université. Cette même année, 15 heures de programmes éducatifs étaient diffusées à la télévision française par semaine.

Malgré ces premières initiatives, la formation à distance a majoritairement pris la forme de cours par correspondance jusqu'aux années 1960, en France, tout comme à l'étranger (Glikman & Baron, 1991). Au cours des années 1960, l'utilisation des médias s'est en revanche développée tant dans le domaine scolaire que pour la formation des adultes. Des émissions éducatives à destination des élèves et des enseignants⁷, mais aussi des émissions éducatives à destination des adultes étaient proposées⁸. La plupart des émissions étaient accompagnées d'autres supports pédagogiques, notamment des imprimés.

1.1.2. Le temps des médias, de l'informatique et des réseaux

Dans les années 1970, l'usage de la radio et de la télévision s'est développé à l'étranger, dans le cadre de la formation à distance des adultes. L'Open University au Royaume-Uni a notamment été créée, ainsi que la Télé Université au Québec et Propédeutique au Portugal. L'UNESCO soutenait également des actions de formation d'adultes et de formation initiale, en

⁷ La Radio Télévision Scolaire en France (1962) ; Telescuola en Italie (1958) ; Télé-Niger (1964) ; Sésame Street aux Etats Unis (1969).

⁸ Des émissions éducatives sur ORTF (1964), RTS/promotion (1963/1964), Télé-Promotion Commerçants, Télé-CNAM (1963) en France ; Further Education de la BBC au Royaume Uni (1963) ; TELEAC aux Pays-Bas (1963) ; Radio ECCA aux Iles Canaries (1965) ; Tele Kolleg en RFA (1967) ; TEVEC au Québec (1968).

s'appuyant sur les médias de masse, pour les pays du « Tiers Monde » (Glikman & Baron, 1991). A contrario, en France, au cours de ces années, l'investissement dans la formation à distance a fortement diminué. Ainsi, les systèmes structurés de formation à distance pérennisés dans les années 90, étaient principalement le fait d'expériences étrangères engagées avant 1980.

Par ailleurs, à partir des années 1960, l'informatique a été introduite dans l'enseignement dans les lieux institutionnels, mais pas encore dans le cadre de la formation à distance (Glikman, 2014). Au début des années 1980, l'informatique s'est progressivement fait une place dans la « sphère de l'apprentissage individuel », notamment avec la micro-informatique (Ibid), puisque l'utilisation de logiciels a favorisé l'autonomie des individus (élèves ou apprenants adultes), en déléguant à un dispositif médiatisé « le processus d'enseignement/apprentissage » (Peraya, 2002, p. 83). Le « Plan Informatique Pour Tous » de 1985 y a également contribué en promouvant l'acquisition de micro-ordinateurs par les établissements scolaires et l'initiation des enseignants et des élèves à leur utilisation. Ce n'est cependant pas dans le cadre scolaire que l'informatique, s'est le mieux intégré, mais plutôt dans celui de la formation des adultes, puisque cet outil a été rapidement adopté dans les activités professionnelles (Ibid). Conçu dès la fin des années 1960, l'EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) a trouvé dans les années 1980, « une place de choix parmi les moyens d'auto-apprentissage » (Glikman, 2002, p. 160). Cela s'explique notamment par le coût des ordinateurs en baisse ainsi que par la standardisation et l'élargissement du marché de la micro-informatique (Glikman & Baron, 1991). De nouveaux supports, tel que les vidéodisques, ont également été utilisés, mais pendant peu de temps (Glikman, 2002). La télématique, avec le minitel, a quant à elle servi en formation, pour accéder à des banques de données et pour communiquer avec d'autres personnes. A cette époque, les téléconférences se sont multipliées et diversifiées. En France, le réseau Numéris de France-Télécom était utilisé à cette fin, puis le réseau Internet a pris le relais (Ibid).

A partir des années 1990, le réseau Internet s'est développé, bouleversant « une fois encore, le paysage de l'éducation et de la formation » (Glikman, 2002, p. 161). En effet, en permettant l'accès rapide à de nombreuses informations et les communications simultanées, en dépit des distances géographiques, cette technologie a très rapidement été vue comme un moyen d'améliorer la qualité et la personnalisation de la formation à distance, tout en favorisant son développement (Papi, 2014). Néanmoins, tous les apprenants n'étaient alors pas forcément équipés pour utiliser ce réseau, nécessitant un équipement coûteux et dont la maîtrise n'était pas toujours évidente (Glikman, 2002).

1.1.3. Formations ouvertes et à distance

A partir de 1991, la notion d'ouverture s'est juxtaposée à celle de distance. En effet, le *Mémorandum* de la Commission des Communautés Européenne, publiée cette année-là, est intitulé *Open and Distance Education*, dont la traduction française est Apprentissage ouvert et à distance. La traduction la plus fréquente est cependant Formation Ouverte et A Distance (FOAD) (Glikman, 2002). En 2001, en France, une circulaire de la Délégation Générale à l'emploi et à la formation professionnelle a défini la FOAD comme « un dispositif souple de formation organisé en fonction de besoins individuels ou collectifs (individus, entreprises, territoires). Elle comporte des apprentissages individualisés et l'accès à des ressources et

compétences locales ou à distance. Elle n'est pas exécutée nécessairement sous le contrôle permanent d'un formateur. » (Circulaire DGEFP n° 2001/22 du 20/07/2001)⁹.

Une autre définition est donnée cette même année, par le Collectif Chasseneuil¹⁰ :

« Une Formation Ouverte et À Distance est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs, qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en matière de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources. » (Collectif de Chasseneuil, 2001)

Ce collectif précise également qu'à côté « des situations d'apprentissage traditionnelles, un dispositif de FOAD s'appuie sur une ou plusieurs situations telles que :

- Les cours par correspondance,
- Les systèmes de formation en ligne,
- Les centres de ressources,
- Les cours télédiffusés par radio ou télévision (à la demande ou non),
- Le téléprésentiel collectif ou individuel (télécours, télémentorat),
- Les campus virtuels ou classes virtuelles,
- etc. »

Ces définitions ne rendent cependant pas compte de la diversité des dispositifs que recouvre l'acronyme FOAD. Glikman préfère notamment utiliser l'expression au plurielle en parlant « des formations ouvertes et à distance » afin de souligner « l'hétérogénéité de ces dispositifs en termes de conception et de mode de fonctionnement. » (Glikman, 2002). Cette auteure préfère également parler « de formations à distance et/ou ouvertes ». Les formations ouvertes étant des formations où l'individu peut négocier un certain nombre d'aspects, comme le lieu, le moment et le rythme d'apprentissage, avec l'institution délivrant la formation. Les formations à distance quant à elles, sont définies comme des dispositifs au sein desquels les situations de formation sur site sont facultatives ou très peu nombreuses (Ibid).

1.2. Du e-learning aux formations de type micro-accréditations, en passant par les MOOC

Parmi les FOAD, certaines sont dispensées en ligne. Dans la section qui suit, nous nous intéressons plus particulièrement à ces formations, puisque la formation étudiée est dispensée en ligne. Il s'agit pour rappel d'une formation de type micro-accréditations. Or, ce type de formation est issue des MOOC, qui sont pour leur part une forme particulière de e-learning.

⁹ <https://www.marche-public.fr/Marches-publics/Textes/Circulaires/Circulaire-2001-22-DGEFP-foad.pdf> consulté le 08/04/2020//

¹⁰ Groupe de quinze spécialistes français de la FOAD sous la responsabilité de Philippe Carré, qui de décembre 1999 à mars 2000 ont confronté leurs travaux et réflexions et qui ont rédigé une synthèse de ceux-ci à l'issue d'un séminaire de trois jours.

1.2.1. Le e-learning

Avec « la vogue des réseaux et d'Internet » une nouvelle forme de formation à distance a vu le jour : le « e-learning » (Glikman, 2002). Dans cette appellation, le « e » fait référence à l'« électronique », dont il est l'abréviation.

1.2.1.1. Quelques définitions et précisions sur le e-learning

Pour le Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (FFFOD)¹¹ le « e-learning » « définit tout dispositif de formation qui utilise un réseau local, étendu ou internet pour diffuser, interagir ou communiquer. Ce qui inclut l'enseignement à distance, en environnement distribué (autre que l'enseignement par correspondance classique), l'accès à des ressources par téléchargement ou en consultation sur le net [...]. Il peut faire intervenir du synchrone ou de l'asynchrone, des systèmes tutorés, des systèmes à base d'auto-formation ou une combinaison des éléments évoqués ».

La « e-formation » est une traduction française de cette expression proposée parmi d'autres telles que : « e-éducation », « formation en ligne » et « cours en ligne ». Les deux dernières expressions désignent la partie du dispositif complet de formation. Le terme « e-learning » reste néanmoins le plus utilisé. Il concerne plus particulièrement les FOAD, qui se caractérisent par le recours aux réseaux pour tout ou partie des activités d'enseignement, d'apprentissage, de recherche d'information et de communication (Glikman, 2002). Le terme FOAD est par ailleurs souvent utilisé pour en parler comme nous l'avons constaté dans l'ouvrage de Depover & Marchand (2002) et l'article de Chaptal (2002).

Au moins trois dispositifs de « e-learning » sont à distinguer (Thot Cursus, 2014):

- Le cours en ligne fermés ;
- Le cours en ligne ouverts ;
- Les ressources d'apprentissage.

Les cours en ligne fermés et ceux ouverts, sont des dispositifs distribués par un organisme de formation ou un établissement sur une plateforme appelée Learning Management System (LMS)¹².

Ceux fermés sont destinés à un groupe d'individus qui se sont inscrits en s'acquittant de droits d'inscription. Ils peuvent être suivis seuls ou dans le cadre d'un parcours de formation, parfois diplômant. Dans ces cours en ligne, un espace d'interaction permettant aux participants d'interagir entre eux et avec le(s) formateur(s) et le(s) tuteurs est proposé. Des temps de formation en directe sont également parfois proposés par le(s) formateur(s) et/ou le(s) tuteur(s).

Les cours en ligne ouverts sont quant à eux destinés à tous ceux qui veulent s'auto former sur un sujet qui les intéresse et ils ne sont pas diplômants.

¹¹ Créée en 1995, cette association regroupe des organismes et des indépendants impliqués développement de formations, et plus particulièrement aujourd'hui dans « le développement du numérique pour la formation, des formations digitales ou/et des FOAD ».

¹² Logiciel qui accompagne et gère un processus d'apprentissage ou un parcours pédagogique.

Dans ces cours en ligne (ouverts ou fermés), des ressources « de cours » sont proposées, ainsi que des activités d'apprentissage, qui sont souvent des exercices à correction automatique, tels que des QCM.

Les ressources d'apprentissage sont des tutoriels vidéos, des supports de cours écrits ou encore des cours filmés. Elles sont organisées en bibliothèque ou répertoire mis à disposition. Les participants en autoformation choisissent les ressources utiles à leur apprentissage.

1.2.1.2. Usage du e-learning au fil des années, notamment en entreprise

Comme nous venons de l'évoquer, les e-learning sont pour certains proposés sur des plateformes. En 2002, le nombre de plateformes de e-learning opérationnelles était estimé à 175 (Depover & Marchand, 2002). Ce nombre n'a cessé de croître, puisque qu'en 2018, 500 plateformes étaient recensées¹³.

D'après Marchand (2003) le e-learning est un élément clé pour la productivité, la compétitivité et la prospérité des entreprises. Ce type de formation transforme la façon et le moment où l'employé se forme. La formation est ainsi intégrée au lieu de travail et est maintenue constante peu importe le temps et le lieu. De plus en plus d'entreprises s'y sont de ce fait intéressées. Depover & Marchand, (2002) ont d'ailleurs consacré un ouvrage au e-learning dans la formation professionnelle, dans lequel ils présentent cinq études de cas : Siemens Belgique-Luxembourg ; Siemens Canada ; Belgacom ; DEXIA ; Domtar. S'ils concluent cet ouvrage en affirmant que le e-learning occupe « une place mineure dans la stratégie des entreprises » en 2002, ils estiment que ce mode de formation a un « énorme potentiel » (p. 233). La généralisation de l'usage d'Internet en entreprise et l'augmentation des besoins en formation continue étaient selon eux favorables au développement du e-learning.

Néanmoins, en 2005, Denys Lamontagne souligne les difficultés rencontrées par les fournisseurs d'e-learning en Europe, conduisant certaines entreprises à fermer, dans un article publié sur Thot cursus. Cet article prend appui sur un rapport, produit par le Danish Technological Institute et la firme de consultants indépendants Alphametrics pour le compte de la Commission de l'Union européenne (Lamontagne, 2005a). Des désillusions quant aux promesses faites par le e-learning pour révolutionner la formation étaient déjà remontées dans un article publié l'année précédente, par ce même auteur. Il nuance néanmoins le propos défaitiste en précisant que le e-learning avait simplement été lancé trop tôt pour pouvoir bien être mobilisé (Lamontagne, 2004). Cet auteur, a par ailleurs, publié un autre article plus optimiste également en 2005, en prenant appui sur différents chiffres, provenant notamment d'une étude menée auprès d'entreprises françaises. Il y souligne notamment le développement en entreprise de formations hybrides, mêlant formation en présentiel et e-learning, et de formations de type « micro-learning » (Lamontagne, 2005b).

En 2008, Alexandre Roberge publie l'article « Petit à petit, l'e-learning fait son nid » sur Thot cursus. Le constat de cet article s'appuyant uniquement sur une enquête réalisée en France (le baromètre Préau) (Roberge, 2008) est généralisable à d'autres pays d'Europe, comme le montre l'étude intitulée « 1^{er} Baromètre du e-learning en Europe ». Cette dernière étude met par ailleurs

¹³ <https://cursus.edu/ressources/17676> consulté le 08/04/2020

en évidence que d'autres pays Européens, comme l'Espagne et les Pays-Bas sont plus en avance que la France concernant la mise en place de e-learning dans les entreprises (Fiehl et al., 2012).

Quelques années plus tard, en 2014, dans un article publié sur Thot Cursus, Elodie Lestonat affirme que « la formation à distance devrait connaître une belle envolée en raison de son intégration de plus en plus fréquente dans les dispositifs de formation proposés en entreprise ». Elle présente des chiffres sur l'impact du e-learning sur le développement des entreprises, initialement présentés par l'entreprise Aurion Learning. Ces chiffres sont plutôt positifs et laissent penser que le e-learning va se développer dans les années suivantes, à un rythme assez important (Lestonat, 2014).

Au cours de ces différentes années, le e-learning a pris différentes formes. On a ainsi entendu parlé de micro-learning, de m-learning, mais aussi de MOOC.

1.2.2. Des MOOC aux formations de type micro-accréditations

En raison d'une demande croissante pour des formations de perfectionnement et de reconversion professionnelle, de nouveaux « diplômes alternatifs » - proposés par des établissements d'enseignement supérieur, des entreprises et d'autres institutions - ont émergé ces dernières années (Kato et al., 2020). Ils permettent d'acquérir de nouvelles compétences, de mettre à jour des compétences existantes et de signaler celles préalablement possédées (Ibid).

Le MOOC (Massive Open Online Courses, Cours en Ligne Ouvert et Massif en français) - nouvelle modalité de l'e-learning (Thot Cursus, 2014) - est un type de formations qui conduit notamment à la délivrance de « diplômes alternatifs » (Kato et al., 2020).

Les MOOC proposent en général aux apprenants des certificats. Depuis quelques années de nouvelles formations, issues des MOOC ont vu le jour et proposent d'autres « diplômes alternatifs », parmi elles, les formations de type micro-accréditations (Ibid).

Dans cette section nous revenons sur l'émergence des MOOC dans l'offre de formations à distance, puis sur leurs évolutions ayant notamment mené à la naissance des formations de type micro-accréditations.

1.2.2.1. Origines des MOOC et principales plateformes (Cisel & Bruillard, 2013)

Les MOOC se définissent par leur caractère massif (potentialité d'atteindre un grand nombre de participants non déterminé à l'avance) et par leur ouverture (aucune contrainte apparente au départ, gratuité, possibilité de réutiliser les cours proposés et de les modifier en citant l'origine). Ce sont des cours dispensés en ligne sur une période donnée en général, portant sur un thème spécifique. « Ils incluent un ensemble cohérent de ressources pédagogiques, de modalités d'interactions, d'exercices et d'examens conduisant éventuellement à une certification » (Cisel & Bruillard, 2013, p.2).

Si les MOOC sont réellement apparus en 2012 dans l'offre de formations à distance, si bien que le New York Times n'a pas hésité à affirmer que cette année était celle des MOOC (Pappano, 2012), leur histoire est plus ancienne. Ils trouvent en effet leur origine dans le mouvement de l'OpenCourseWare lancé par le MIT en 2001. L'OpenCourseWare est un site qui propose des ressources dans diverses disciplines, provenant de cours sous licence Creative Commons. Sachant que depuis le début des années 2000, de nombreuses universités américaines étaient

impliquées dans des programmes d'enseignements en ligne, plusieurs centaines d'établissement ont suivi le mouvement de l'OpenCourseWare. Cela a alors donné naissance à l'OpenCourseWare Consortium.

Le sigle MOOC est quant à lui apparu pour la première fois en 2008. Il désignait alors un cours intitulé « Connectivism & Connective Knowledge » organisé par George Siemens et Stephens Downes. Ce cours dispensé gratuitement en ligne à 25 étudiants à l'université de Manitobaa été mise à disposition gratuitement en ligne. 2 300 personnes y ont ainsi participé en ligne. Ils pouvaient participer au cours et proposer eux même de nouveaux outils afin de l'enrichir. Cette même année, Stanford a mis à disposition du public quelques cours de programmation et de sciences de l'ingénieur au sein du programme « Stanford Engineering Everywhere ». Il s'agissait du premier cours proposé sur la plateforme Coursera, une des premières plateformes de MOOC et qui est devenue leader en 2012. Deux autres plateformes de MOOC se sont créées à la même période : Udacity et edX.

En février 2012, Sébastien Thrun, initialement professeur de robotique à Stanford, fonde Udacity, suite au succès¹⁴ de son cours en intelligence artificielle, diffusé en novembre 2011 sur le site de Stanford. Initialement, deux cours étaient proposés sur Udacity, puis de nouveaux ont été créés au cours de l'année 2012. Ainsi en décembre 2012, quinze MOOC étaient disponibles. Ils étaient composés de courtes vidéos et de tests automatisés simples. Tous portaient sur l'informatique. Ces cours restaient ouverts en permanence.

Coursera a été créée, en 2012, par des professeurs d'intelligence artificielle de Stanford : Andrew Ng et Daphne Koller. Ces derniers ont fait une levée de fonds en avril 2012 et ont embauché une vingtaine d'employés. Ils ont alors mis en place une plateforme fonctionnelle et ont conclu des partenariats avec des universités. Initialement les partenariats concernaient des universités américaines puis ils ont élargi leur périmètre. En septembre 2012, plus de 200 cours étaient annoncés ou étaient déjà diffusés. Les cours portaient sur diverses disciplines. Contrairement à ce qui était proposé sur Udacity, les cours étaient (et sont toujours) limités dans le temps. Entre avril 2012 et décembre 2012, plus de 2 millions de personnes étaient inscrites à au moins un cours.

Coursera et Udacity sont des entreprises à but lucratif. À contrario, edX est une entreprise à but non lucratif, dont le code est en open source. Cette plateforme a été créée en avril 2012 à partir d'un projet du MIT de partage de cours en ligne fonctionnant depuis décembre 2011. Pour créer edX le MIT s'est associé à Harvard. Les universités de Berkeley, puis du Texas ont rejoint le X consortium en juillet 2012. Des partenariats avec 220 institutions d'envergure internationale ont ensuite été annoncés. Fin décembre 2012, 15 cours en informatique et dans d'autres disciplines scientifiques étaient proposés. Environ 400 000 inscrits étaient recensés.

Si ces plateformes sont les plus célèbres et les plus anciennes, d'autres ont depuis vu le jour : Futurelearn en Angleterre, MiriadaX en Espagne, Iversity en Allemagne ou encore France Université Numérique en France. FUN MOOC et MiriadaX exploitent la plateforme Open edX.

¹⁴ 160 000 étudiants alors que 10 000 étaient attendu et un taux de complétion de 15%.

1.2.2.2. Orientation des plateformes de MOOC vers la formation professionnelle et la formation tout au long de la vie

À l'origine, le public visé par les MOOC était les étudiants. Cependant, selon des études, les utilisateurs sont en majorité des adultes engagées dans la vie active (Christensen et al., 2013; Zhenghao et al., 2015). De plus, d'après une étude menée par Coursera en 2017¹⁵, 84 % des utilisateurs des MOOC « rapportent que le suivi d'un MOOC a été bénéfique pour leur carrière et 29 % évoquent plus particulièrement des bénéfices tangibles (promotion, changement de postes, etc.) » (Condé et Huguenin, 2017). Cet usage professionnel des MOOC pose alors la question de leur utilisation en entreprise. Un certain nombre de travaux scientifiques s'y sont intéressés. Parmi eux, J. Condé traite dans sa thèse des « questions que soulève l'avènement des MOOC dans le monde de l'entreprise » (Condé, 2018). Selon ce chercheur, certains salariés utilisent les MOOC en toute autonomie sans en informer leur entreprise, afin de monter en compétences (Condé, 2017). Ce constat est partagé par Hamori (2017) qui pour sa part a mis en avant que l'utilisation des MOOC est principalement une initiative individuelle et non pas dictée pas les employeurs. Selon elle, certaines entreprises incitent tout de même leurs salariés à en suivre. D'autres chercheurs s'intéressent également à l'usage des MOOC et plus particulièrement à la place du numérique dans la formation en entreprise, à l'instar de A. Boboc et de J.-L. Metzger (sociologues, chercheurs à Orange Labs) qui s'appuient sur le modèle d'environnement capacitant, trouvant ses origines dans la théorie des capacités d'A. Sen (1999) (Boboc & Metzger, 2015, 2016).

Des entreprises, conscientes que leurs salariés se forment en utilisant des MOOC se tournent parfois vers les plateformes, afin d'obtenir des données de suivi, comme l'a révélé Cécile Cochard, Responsable Partenariats & Formation Professionnelle chez France Université Numérique (FUN), lors d'un séminaire de recherche organisé par le laboratoire Stef de l'ENS Paris-Saclay en octobre 2017. Des entreprises démarchent également ces plateformes afin de privatiser certains des MOOC proposés sous format SPOC (Small Private Online Course)¹⁶.

L'audience des MOOC et l'intérêt porté par les entreprises à ces formations a mené les plateformes de MOOC à s'intéresser davantage à l'usage des MOOC dans le cadre de la Formation Tout Au Long de la Vie (FTLV), notamment pour la formation professionnelle continue. La FTLV a d'ailleurs occupé « une place centrale » lors de l'édition 2017 de la conférence EMOOCs¹⁷ (Condé & Huguenin, 2017), tout comme lors de l'édition 2019¹⁸. Lors de ces conférences, les MOOC ont ainsi été présentés comme ayant un rôle important à jouer pour répondre aux problématiques d'amélioration et de requalification des compétences (« upskilling » et « reskilling ») en prévision des changements engendrés sur le marché de l'emploi du fait de l'automatisation, la robotisation et la numérisation.

Udacity a été la première plateforme à redéployer son offre vers la formation professionnelle et le service aux entreprises. « Dans le cadre de cette réorientation vers l'entreprise, des sociétés comme Google, Autodesk, Intuit et Nvidia ont rejoint les sponsors de Udacity et ont décidé de

¹⁵ <https://blog.coursera.org/wp-content/uploads/2017/04/Global-Learner-Outcomes-Survey-Infographic-2017.pdf> consulté le 01/09/2017

¹⁶ <https://www.fun-mooc.fr/news/vos-mooc-au-service-de-la-formation-professionnell/> consulté le 03/04/2020

¹⁷ Conférence annuelle au cours de laquelle les parties prenantes de l'écosystème des MOOC se rencontrent depuis 2013.

¹⁸ <https://emoocs2019.eu/>

reconnaître les certificats (nanodegree) qui sanctionnent les MOOC produits sous le contrôle de Udacity. » (Depover et al., 2017, p. 77). Les inscriptions sont de ce fait devenues payantes. Cependant, le prix reste beaucoup moins élevé que pour des formations similaires proposées en présentiel (Ibid). Par ailleurs, l'intérêt pour la formation professionnelle, a également amené certaines plateformes, comme France Université Numérique, à proposer une nouvelle plateforme à destination exclusive des entreprises : FUN Corporate¹⁹.

La réorientation des plateformes de MOOC vers la formation professionnelle, a par ailleurs induit l'émergence de nouvelles plateformes visant plus particulièrement les professionnels et qui proposent des formations payantes. En France, nous pouvons par exemple citer OpenClassrooms, Solerni, First Finance (Depover et al., 2017).

1.2.2.3. Associer des MOOC pour proposer des formations de type micro-accréditations

En parallèle de cette orientation vers la FTLV et la formation professionnelle, les principales plateformes de MOOC se sont lancées dans la mise en place de formations de type micro-accréditations.

Plusieurs définitions de ces formations sont présentées par Kato et al. (2020). Certaines font notamment référence au nombre d'ETS/ de crédits qu'une formation doit délivrer pour être considérée comme une formation de type micro-accréditations. Nous retenons pour notre part la définition de (Pickard, 2018) qui est plus générale et qui caractérise bien la formation ICCF @ HEC Paris, que nous avons étudiée dans notre recherche. Selon Pickard (2018), une formation de type micro-accréditations est une série de plusieurs cours sur un sujet donné, permettant l'obtention d'une certification et qui est moins exhaustive qu'un diplôme.

La plateforme edX a été la première à se lancer dans la production de ces nouvelles certifications en proposant dès 2013 des « XSeries ». Udacity et Coursera ont par la suite suivi le mouvement en 2014, en proposant respectivement des « Nanodegree »²⁰ et des « Spécialisations »²¹ (Pickard, 2018). Les « XSeries » sont des séries de cours développant des connaissances approfondies sur des sujets intéressants et populaires²². Les « Nanodegree » sont des ensembles de cours en ligne « conçus pour combler l'écart entre les objectifs d'apprentissage et de carrière. » Pour les créer Udacity a signé des partenariats avec le monde de l'entreprise privée (e.g. Google, AT&T, IBM, Invidia, lyft, aws). Les « Spécialisations » sont pour leur part des ensembles de cours visant la maîtrise de compétences professionnelles spécifiques, en proposant également des projets pratiques.

D'autres formations de type micro-accréditations ont été créées par edX, Coursera et plus récemment également par FutureLearn.

EdX propose à présent en plus des « XSeries », des « MicroMasters » et des certificats professionnels. Coursera propose quant à elle, en plus des « Spécialisations », des certificats

¹⁹ <https://www.fun-corporate.fr/> consulté le 19/02/2020

²⁰ <https://eu.udacity.com/nanodegree> consulté le 19/02/2020

²¹ <https://www.coursera.org/browse> consulté le 19/02/2020

²² <https://www.edx.org/xseries> consulté le 19/02/2020

« MasterTrack » et des certificats professionnels. Futurelearn s'est également lancée dans la création de formations de type micro-accréditations, appelées « In-depth online programs »²³.

Le développement de formations de type micro-accréditations, apparaissant comme la voie à suivre à l'avenir, a été d'ailleurs revendiqué par les différents représentants des trois plateformes²⁴ lors de sessions plénières organisées dans le cadre de la conférence EMOOCs²⁵.

Si comme nous le précisons précédemment, les MOOC sont proposés gratuitement, en dehors de la certification, les formations de type micro-accréditations coûtent entre quelques centaines d'euros et quelques milliers d'euros selon les plateformes. Pickard (2018) a ainsi mené une étude comparative entre les offres, en prenant notamment en compte leur prix. Des formations de type micro-accréditations délivrent par ailleurs dans quelques cas et sous certaines conditions des crédits valorisables dans d'autres formations comme des diplômes en ligne ou sur campus.

L'examen des données disponibles sur le coût, le temps et les efforts nécessaires pour suivre ces formations, révèle un manque de normalisation (Pickard, 2018). Face à ce constat, un projet Européen, regroupant plusieurs plateformes européennes de MOOC²⁶, a été lancé, au premier semestre de l'année 2019. Son but est de définir un cadre commun de formations de type micro-accréditations, afin de permettre le développement « de nouvelles connaissances, aptitudes et compétences à partir de cours plus courts, reconnus et de qualité garantie, qui peuvent également être utilisés pour obtenir des qualifications universitaires traditionnelles ».²⁷

Malgré ce manque d'homogénéisation, toutes les plateformes proposant des formations de type micro-accréditations affirment qu'en suivre permettrait de développer des compétences recherchées sur le marché du travail. En avoir suivi pourrait ainsi être valorisé dans le cadre de la vie professionnelle, pour trouver un emploi ou bien encore pour évoluer dans celui occupé. Pour cela, les certificats obtenus, attestant des compétences acquises, pourraient être valorisés.

Comme nous l'avons précédemment précisé, l'usage des MOOC dans le cadre de la formation professionnelle a induit l'émergence de nouvelles plateformes proposées par des organismes de formation privés. L'un de ces organismes était First Finance, organisme de formation au sein duquel nous avons réalisé notre thèse. Or, si cet organisme a commencé par proposer des MOOC, il s'est également tourné vers les formations de type micro-accréditations.

À présent que nous avons vu comment la formation à distance avait évolué depuis le timbre-poste, jusqu'aux micro-accréditations, nous nous intéressons dans les sections suivantes à la place de ce type de formation dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue en France, ainsi que le rôle qu'elle joue dans la formation des individus en Afrique Subsaharienne.

²³ Ces trois plateformes proposent également à présent des diplômes en ligne.

²⁴ [Anant Agarwal, edX, PDG; Simon Nelson, Futurelearn, PDG; Dil Sidhu, Coursera, Chef du contenu](#)

²⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=QtnMIXTrXzA> consulté le 19/02/2020

²⁶ FutureLearn, France Université Numérique (FUN), OpenupEd, Miríadax, et EduOpen.

²⁷ <https://about.futurelearn.com/press-releases/the-european-mooc-consortium-emc-launches-a-common-microcredential-framework-cmf-to-create-portable-credentials-for-lifelong-learners> consulté le 19/02/2020

2. La FAD dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue (FPC) en France

Il nous paraît important de consacrer une partie de ce chapitre à la place et au rôle de la formation à distance dans le contexte français et plus précisément dans le cadre de la Formation Professionnelle Continue (FPC), puisque les personnes suivant la formation étudiée, qui est une FAD, résident pour la plupart en France et sont déjà engagées dans la vie active.

Dans cette section, nous mettons en évidence comment ce type de formation est considéré et pris en compte dans la loi sur la formation professionnelle et ses réformes successives.

Pour cela, il nous faut revenir plus généralement sur l'histoire de la formation professionnelle en France. Dans la littérature, les auteurs différencient plusieurs périodes de cette histoire. Nous avons donc fait de même. Nous développons plus précisément trois périodes. Pour chacune d'entre elles, nous décrivons la situation générale dans laquelle le pays était, puis nous revenons sur la place de la FAD. La période dans laquelle nous positionnons notre travail est la dernière. Néanmoins, avant de l'aborder il nous paraît important de revenir sur celles qui l'ont précédée. En procédant ainsi, nous pouvons mettre en avant le changement de paradigme qui s'est opéré concernant l'attribution de la responsabilité de formation tout au long de la vie des individus. Celle-ci était initialement à la charge de l'employeur, puis la notion « co-responsabilité » est apparue, et à présent la responsabilité est principalement portée par l'individu.

2.1. De la libération à l'institutionnalisation de la Formation Professionnelle via la loi Delors (16 juillet 1971)

La première période de l'histoire de la formation professionnelle que nous considérons ici succède à la Libération et va jusqu'à l'établissement de la loi Delors. Nous nous intéressons dans un premier temps au contexte socio-économique de la France à cette période, puis nous nous intéressons dans un second temps à la place accordée à la formation à distance dans ce cadre.

2.1.1. Contexte socio-économique : revendication en matière de justice sociale, concurrence internationale et mutations techniques

Après la Libération, « un climat social dynamique qui accroît la demande pour une amélioration des conditions de vie et qui stimule la recherche de gains de productivité » (Glikman, 2002, p. 24) émerge en France. Cela est dû aux progrès techniques, à l'augmentation du pouvoir d'achat, à l'urbanisation de la société, ainsi qu'au « baby-boom ». Des revendications en matière de justice sociale voient alors le jour. Elles portent notamment, pour certaines classes sociales, sur la démocratisation de l'enseignement. Il y a également à cette période une prise de conscience quant à l'importance d'avoir une main d'œuvre qualifiée, afin de répondre aux « objectifs économiques productivistes » (Ibid, p. 24). Cette prise de conscience concerne également la transformation technique et le rôle des ressources humaines dans l'entreprise (Carré, 2005).

Dans ce contexte, les notions d'éducation permanente et de formation continue font leur apparition en France en 1955. Différentes formations sont mises en place, tels que des cours du soir pour la formation professionnelle des adultes dans les années 1950. La formation a à ce moment-là un rôle de promotion sociale. Elle constitue un moyen pour les individus d'obtenir un diplôme ou un équivalent.

À partir des années 1963-1966, la concurrence internationale se renforce et les mutations techniques s'accroissent. L'économie française fait alors face à des problèmes d'emploi et de restructuration : nombreux licenciements collectifs ; manque de personnel qualifié, notamment pour répondre aux offres d'emploi d'ingénieurs, techniciens et de cadres. La formation continue est alors de plus en plus importante pour faire face à la situation. Dans les années suivantes, la formation professionnelle devient un « moyen essentiel d'une politique active de l'emploi » (Carré, 2005) et de nouvelles incitations législatives en faveur de la formation initiale, mais aussi continue voient le jour.

Plusieurs lois, ainsi qu'un accord national interprofessionnel (ANI) sont alors adoptés, aboutissant à la loi Delors du 16 juillet 1971, fondatrice de la FPC. Les points principaux de cette loi sont les suivants :

- Reconnaissance juridique du droit à la formation sur le temps de travail ;
- Obligation des entreprises de plus de dix salariés de financer la formation, en consacrant un certain pourcentage de leur masse salariale à la formation de leurs salariés ou bien en s'acquittant d'une indemnité financière ;
- Établissement d'un système de conventions avec des organismes de formation, soit directement avec les entreprises assujetties au financement de la formation professionnelle, soit avec des instances de collecte et mutualisation des financements d'entreprise.

L'adoption de cette loi a ouvert un marché concurrentiel autour de la FPC. De nombreux organismes privés et associatifs ont ainsi été créés. Les organismes publics de formation d'adultes ont eux aussi tenté de s'inscrire dans ce marché. Ils ont alors diversifié leur offre en y ajoutant des activités orientées vers les demandes des entreprises.

Avec la loi Delors, la FPC entre dans le cadre de l'éducation permanente, une éducation qui se veut individuelle et collective et instrument de promotion professionnelle et sociale (Boutinet, 2019). L'employeur reste néanmoins l'ultime décideur et le responsable de la FPC de ses salariés, financée « à son initiative ».

2.1.2. Place de la FAD : une utilisation personnelle, hors de l'entreprise et des actions de formations peu structurées, exigeantes, n'atteignant pas toujours les publics cibles

La formation à distance n'est évoquée à aucun moment dans la loi Delors. C'est une circulaire du 4 septembre 1972 qui précise que pour « être retenus au titre de la participation des entreprises à la formation professionnelle continue » (Glikman, 2002, p. 28) les cours par correspondance doivent donner lieu à des devoirs corrigés et prévoir des regroupements périodiques. Malgré cette précision, la formation à distance est peu utilisée, puisqu'elle s'adapte « mal au cadre formel de la loi » (Ibid). En revanche, elle bénéficie de « la popularisation de l'idée de formation qui accompagne ce nouveau droit » (Glikman, 2002, p. 29). En témoigne les inscriptions au CNED qui sont passées de 73 000 en 1962 à 158 000 en 1971.

Par ailleurs, plusieurs institutions éducatives publiques ou parapubliques ont développé des services « d'enseignements à distance » entre 1945 et 1971, dont l'INTEC (Institut National des Techniques Économiques et Comptables), rattaché au CNAM, en 1949, le CNPR (Centre National de Promotion Rurale) et ANIFRMO (Association Nationale Interprofessionnelle pour

la Formation Rationnelle de la Main-d'œuvre) en 1960. Des émissions de télévision, nommées RTS/Promotion, ont également été proposées dans les années 1960 par l'Institut Pédagogique National. Elles s'adressaient à des adultes peu ou moyennement scolarisés et « isolés » géographiquement dans une optique de promotion sociale. Il s'agissait d'émissions d'une trentaine de minutes, organisées en séries thématiques. Elles étaient accompagnées de brochures imprimées qui reprenaient et complétaient le programme. Le programme n'était cependant pas structuré et ne conduisait pas à une validation. De plus si les documents d'accompagnement étaient initialement envoyés gratuitement sur demande, ils sont finalement devenus payants. Cela a alors eu comme conséquence une diminution et un vieillissement des demandeurs (Glikman, 2014). A partir de 1966, le CNAM diffusait des enseignements « fondamentaux », sous forme de cours filmés, pouvant être consultés dans des centres associés au CNAM, puis par la suite à domicile. Les inscrits au CNAM pouvaient obtenir un diplôme mais peu de personnes y arrivaient (Ibid). Après 1968, de nouvelles séries télévisées ont également été proposées. Cependant, il s'agissait plus d'une ouverture au monde contemporain qu'une véritable progression pédagogique. Au cours des années 1970, des émissions de type « magazine », prenant la forme de tables rondes, de débats et d'interviews sensibilisaient notamment le public à la loi de 1971 sur la FPC (Ibid).

Nous constatons ainsi que la FAD était à cette période utilisée par les individus, à titre personnel, plutôt que dans le cadre de la formation professionnelle à la charge des employeurs.

Par ailleurs, des études qualitatives menées sur ces initiatives (Glikman, 1974 cité par Glikman, 2014) montrent qu'elles n'ont pas été à la hauteur des objectifs affirmés, notamment en matière de promotion sociale. Différents facteurs externes et internes aux émissions expliquent ce constat : les horaires des émissions, qui au fil du temps ont été de moins en moins favorables ; l'absence d'information sur les programmes ; l'absence de diplôme ou d'attestation. Par ailleurs, le format, le contenu et le rythme des émissions étaient inadaptés à un public peu scolarisé, pour qui la télévision est principalement un outil de distraction (Glikman, 2014).

2.2. De 1971 à l'aube du XXI^{ème} siècle

La deuxième période que nous considérons est en réalité composée de trois temps distincts : les années humanistes, les années technicistes de l'investissement, l'âge des compétences (Carré, 2005).

Elle succède à l'institutionnalisation de la Formation Professionnelle, avec la loi Delors de 1971 et précède une nouvelle période centrée sur la Formation Tout Au Long de La Vie, qui commence à l'aube du XXI^{ème} siècle.

Nous présentons ces trois âges puis nous nous intéressons à la place de la FAD au cours de cette période.

2.2.1. Contexte socio-économique : d'une culture humaniste à l'intégration formation-travail par la compétence, en passant par l'investissement-formation

Les années humanistes vont des années 1970 à celles de la décennie suivante. Au cours de ces années, la formation continue « instituée » est le lieu d'affrontements politiques et idéologiques au sein de l'entreprise et à ses frontières. Cela se traduit notamment par une opposition entre « besoin de l'individu » et « besoin de l'entreprise ».

Le deuxième âge est celui des années technicistes de l'investissement. Le contexte socio-économique est marqué par les chocs pétroliers de 1973, 1979, 1980, à l'origine de la crise économique. Le pays fait face à des transformations politiques dans les années 1980, le chômage est en hausse, et les entreprises sont confrontées à de nouvelles formes de concurrence internationale. La formation endosse alors un rôle majeur face à l'ensemble des problématiques socio-économiques : résorption du chômage, compétitivité des entreprises, productivité du travail, adaptation aux mutations industrielles, perfectionnement continu des compétences (Carré, 2020, p. 43-44). La FPC est alors uniquement instrumentée, limitée à la sphère du travail, aux dépend de la formation permanente (Boutinet, 2019). La notion d'investissement apparaît en formation. Dans les années 1990, des doutes se font sentir vis-à-vis de cette notion, puisque le retour sur investissement en formation s'avère difficilement mesurable.

Enfin le troisième âge qui va des années 1990 au début du XXI siècle est marqué par « l'explosion de la problématique de la compétence comme potentiel de résolution d'un problème en situation à partir de la connaissance d'un domaine de savoir » (Carré, 2020, p. 44). Ces années sont marquées par les notions de Formation Tout au Long de la Vie (FTLV), de pluri compétence et d'employabilité.

2.2.2. Place de la FAD : Des formations difficiles à intégrer au plan de formation, mais présentant des avantages pour les salariés et les employeurs

Bien qu'à la fin des années 1970, l'expression Formation à Distance (FAD) apparaît dans le vocabulaire des spécialistes francophones de l'éducation et commence à être acceptée en tant qu'objet sociologique (Glikman & Baron, 1991), les trois âges succédant la loi Delors, ne sont pas favorables à la formation à distance. En effet, le contrôle de l'assiduité continue d'être jugé nécessaire pour justifier de la rémunération des périodes de formation par les entreprises ou par l'État. Cependant, les dispositifs traditionnels s'avèrent quant à eux trop coûteux compte tenu du nombre de personnes à former. Des « formations ouvertes »²⁸ conjuguant une présence vérifiable sur un lieu de formation et des modalités d'organisation flexibles voient alors le jour.

À cette période, la FAD est malgré tout avantageuse pour les salariés et les employeurs. Du côté des salariés, elle permet de se former, sans avoir besoin d'en informer leur employeur. Or, nombreux sont ceux craignant de perdre leur emploi et ne voulant pas quitter leur entreprise pour se former ou ayant peur que la demande d'une formation ne leur porte préjudice. En effet, certains craignent que leur employeur pense que la formation sera suivie au détriment du temps consacré au travail ou bien qu'il ne soupçonne un désir de changement. Du côté des employeurs, la FAD « permet de se soumettre à l'obligation légale avec un minimum de perte de temps travaillé » (Glikman, 2002, p. 35).

La FAD est d'autant plus avantageuse qu'avec le développement de la technologie et des médias, elle offre la flexibilité requise pour répondre aux exigences de la formation tout au long de la vie, dont on commence à entendre parler et dont la responsabilité revient à l'entreprise (Glikman & Baron, 1991). Cette flexibilité va également dans le sens de la séparation nette entre temps de travail et temps d'apprentissage qui commence à être remise en cause à cette période.

²⁸ L'ouverture est ici comprise en matière de flexibilité, et non pas dans la conception anglophone portant quant à elle plutôt sur l'absence de pré-requis.

Par ailleurs, grâce à la formation universitaire à distance, des jeunes, sortis du système scolaire pour aller travailler, peuvent continuer ou reprendre leurs études.

Sans pour autant créer de nouvelles structures, les pouvoirs publics, français intègrent la notion de FAD. Le Centre National de Télé-Enseignement (CNTE) est notamment devenu en 1980 le Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEC) avant de devenir en 1986, le Centre National d'Enseignement à Distance (CNED). Ce changement de nom traduit à la fois un élargissement des supports envisagés pour la formation et « la reconnaissance sociale du nouveau concept » de formation à distance (Glikman & Baron, 1991, p.74).

Le 20 juin 1994, un décret, sur la rémunération des personnes en formation professionnelle est adopté. Il traite le cas de la formation à distance, en proposant de calculer la rémunération des « stagiaires » selon la durée de la formation, le temps passé dans les centres de formations et le temps estimé nécessaire pour l'apprentissage des contenus et la réalisation des travaux.

2.3. Le XXI^{ème} siècle et le mouvement réformateur s'ancrant dans une stratégie européenne

La troisième période est celle du XXI^{ème} siècle et des quelques années qui l'ont précédée. C'est plus particulièrement dans cette période que notre travail se positionne.

Avant d'entrer dans le vif du sujet, il est important de préciser que dès la fin des années 1980, la nécessité d'une réforme de fond des pratiques de formation s'est fait sentir en France (Carré, 2005). Cependant, le mouvement réformateur s'est accéléré à l'approche des années 2000 en s'ancrant plus largement dans une stratégie européenne.

Ainsi, pour revenir sur cette période, nous avons fait le choix de procéder en trois temps. Nous commençons par présenter la stratégie européenne en matière de formation professionnelle. Ensuite nous regardons dans quelle mesure les réformes de la formation professionnelle, mises en place en France ces quinze dernières années, s'inscrivent dans cette stratégie. Enfin nous revenons plus amplement sur la place de la FAD à cette période, sachant qu'il est à présent plutôt question de formations ouvertes et à distance (FOAD), notamment avec l'émergence des dispositifs de formation s'appuyant sur le réseau Internet.

2.3.1. Présentation de la stratégie européenne

Ce n'est qu'à partir des années 2000 qu'une véritable politique communautaire prend corps en la matière. Cependant, la FPC avait été posée comme un domaine d'action communautaire dès le traité de Rome en 1957. Le traité de Maastricht en posait le principe en 1992.

En 2002, le Conseil Européen de Barcelone a lancé sa « Stratégie européenne en matière d'éducation et de formation ». Elle fait écho à la stratégie de Lisbonne adoptée en 2000 où l'ambition affichée était de faire de l'Union Européenne « l'économie de la connaissance la plus compétitives et la plus dynamique du monde » à l'horizon 2010. Cette notion d'« économie de la connaissance » met en avant le fait que pour les instances européennes l'éducation et la formation doivent servir la croissance, la compétitivité et la cohésion sociale, plus qu'elles ne doivent servir à l'épanouissement personnel, le développement culturel ou la promotion sociale (Dayan, 2019).

Dans la stratégie européenne, 6 priorités sont alors définies :

- La valorisation de l'éducation et de la formation sous toutes leurs formes ;
- L'information, l'orientation, le conseil ;
- L'investissement en temps et en argent ;
- Le rapprochement de l'offre de formation des besoins des apprenants ;
- La diffusion des compétences de base ;
- La promotion de pédagogies novatrices.

Dans cette stratégie, aucune distinction n'est faite entre formation initiale et formation continue, ni entre savoirs généraux et professionnels. La dimension professionnelle des apprentissages est cependant très présente avec l'accent mis sur le développement des compétences et des qualifications, la mobilité des personnes et « la formation tout au long de la vie » (Dayan, 2019).

Finalement, une stratégie propre à la formation professionnelle est lancée en 2002, à Copenhague : le « Processus de Copenhague ». Ce processus s'est développé indépendamment de la stratégie issue de Barcelone, jusqu'en 2010. Par la suite, les deux stratégies se sont plus étroitement articulées avec un report des objectifs de la stratégie de Barcelone de 2010 à 2020 (Ibid).

Le « Processus de Copenhague » propose des cadres transnationaux auxquels chaque État membre est appelé à se référer en matière de certification, de reconnaissance des acquis et de qualité des formations. Des lignes directrices, associées à des principes d'action, sont élaborées à l'intention des États membres.

Ces lignes directrices sont les suivantes (Ibid) :

- Partager les responsabilités et les coûts de la formation entre les entreprises, les personnes et les collectivités ;
- Appeler les différents acteurs à coopérer (employeurs, travailleurs, organisations professionnelles, prestataires de formation, experts, réseaux spécialisés) ;
- Disposer d'un appareil de formation ayant les propriétés suivantes :
 - Transparence : donner aux acteurs un large niveau de connaissances sur les dynamiques du marché du travail, les besoins actuels et futurs en matière de compétences et de qualification, des potentialités et des insuffisances de l'offre de formation existante, des résultats des formations délivrées ;
 - Flexibilité : donner la capacité de s'adapter rapidement aux mutations des appareils productifs et d'offrir une variété de parcours ;
 - Qualité : élever la qualité des prestations, notamment en formant davantage les formateurs.
- Favoriser les dispositifs soutenant l'accès individuel à la formation quelle que soit leur forme (comptes individuels, bons, chèques), informer, orienter et proposer un accompagnement personnalisé pour choisir la filière, la spécialité ou le niveau.

La stratégie européenne met par ailleurs un accent particulier sur « la formation par le travail ».

2.3.2. Les réformes françaises au regard de la stratégie européenne

En France, dans les années 2000, un mouvement réformateur s'est accéléré (Carré, 2005), afin de recentrer la FPC sur la dimension pédagogique des pratiques et de positionner l'apprenant

vis-à-vis du développement de ces compétences. Quatre réformes de la formation professionnelle sont alors mises en place, en 2004, 2009, 2014 puis 2018. Ces réformes entrent en résonance avec plusieurs des lignes directrices de la stratégie européenne, présentées précédemment.

La première ligne directrice avec laquelle les réformes sont entrées en résonance porte sur l'individualisation du rapport à la formation, thème étudié tout au long des années 1980 et 1990. La notion d'individualisation peut être comprise de différentes façons. Dans le cadre des réformes, cette individualisation signifie que la formation est vue comme une initiative individuelle, pilotée par le salarié, qui occupe alors « le rôle principal ».

Avec la loi de 2004, cet appui à l'initiative individuelle prend la forme du Droit Individuel de Formation (DIF). Celui-ci permet (théoriquement) aux salariés de suivre des formations visant le développement de leurs compétences. Les formations entrant dans ce cadre sont à l'initiative du salarié, mais l'employeur doit donner son accord. Le rapport à la responsabilité de la formation, jusqu'alors à la charge de l'employeur s'inverse (Dubar, 2008). Avec la réforme de 2009, ce droit devient transférable d'un emploi à un autre et peut être mobilisé en situation de chômage.

La réforme de 2014 transforme ce DIF en Compte Personnel de Formation (CPF). Il n'est alors plus nécessaire d'obtenir l'accord de son employeur pour s'inscrire à une formation, du moment que celle-ci est éligible. De plus, ce compte concerne tous les actifs et non plus une part d'entre eux. Un service d'accompagnement à vocation universelle, intitulé Conseil en Évolution Professionnelle (CEP), est également mis en place.

Avec la « loi pour la liberté de choisir son avenir professionnel » de 2018, le CPF, jusqu'alors alimenté en heures de formation, l'est dorénavant en euros (entre 500 € et 800 € par an pendant 8 ans). Ce mode de fonctionnement assouplit considérablement les règles d'éligibilité des formations visées. Les individus s'affranchissent du contexte de l'entreprise dans la mobilisation de ce compte. Pour être éligible, les formations doivent néanmoins être recensées sur la liste du Registre National des Certifications Professionnelles (RNCP) ou sur le Répertoire Spécifique. D'une implication financière, les employeurs passent à une implication juridique avec l'obligation d'adapter les compétences de leurs salariés à l'évolution de leur emploi (Dayan, 2019). De demandeur, l'individu devient acheteur. Cette logique d'acheteur est d'ailleurs renforcée par la mise en place de l'application en ligne CPF. La gestion du CPF est simplifiée : tout se fait depuis un smartphone ou un ordinateur, de la réservation de la formation à son paiement. On assiste alors à une désintermédiation, puisque le salarié n'a plus besoin de passer par une instance de prescription ou de cofinancement (OPCA, Pôle Emploi, Entreprises, Branches Professionnelles, ...) pour bénéficier d'une formation (Dennerly, 2019).

La deuxième ligne directrice avec laquelle les réformes sont entrées en résonance porte sur la normalisation du marché de la FPC dans trois domaines (Dayan, 2019). Le premier de ces domaines concerne la reconnaissance des compétences et des acquis. En effet, dans les années 2000, la France a mis en place un dispositif national d'inventaire et d'habilitation des certifications émises en dehors du système éducatif. Une procédure visant à valider les acquis par expérience (VAE) a également été mise en place. L'objectif de ces initiatives était de doter le marché de la formation d'un système de références pour attester des compétences délivrées ou acquises. Au même titre, l'Europe prônait la construction de cadres d'équivalence entre

certifications et pour des compétences validées au cours de la vie active, afin de faciliter la mobilité professionnelle

Le deuxième de ces domaines concerne la qualité des formations. Des normes et des procédures destinées à garantir la qualité des formations dispensées ont été « resserrées » par les réformes françaises de 2009 et de 2018.

Et enfin le troisième domaine concerne la transparence du marché. Le projet, non abouti pour le moment, était de mettre en place un service public d'orientation unifié, en charge de l'accompagnement dans les choix de formation et de mobilité pour tous les individus.

La dernière ligne directrice avec laquelle les réformes sont entrées en résonance porte sur le rapprochement entre l'offre de formations professionnelles et les besoins en compétences et en qualification du système productif (Dayan, 2019). Comme précisé précédemment, la stratégie européenne met par ailleurs un accent particulier sur « la formation par le travail ». En France, avec la réforme de 2018, la « formation en situation de travail » a été ajoutée aux actions de formation professionnelle reconnues, sous réserve qu'elles répondent aux cahiers des charges européens.

Ainsi les réformes successives de la formation professionnelle rencontrent plusieurs des lignes directrices de l'Union Européenne. Pour autant, ces réformes n'ont pas permis d'appliquer l'intégralité de la stratégie européenne en matière de formation professionnelle. En effet, le système français d'éducation et de formation est trop fragmenté. De plus, la coopération entre les différents acteurs de la formation continue semble toujours problématique (Dayan, 2019).

2.3.3. Reconnaissance législative et réglementaire aux FOAD

Depuis le début des années 2000, la France a connu plusieurs réformes de la formation professionnelle. Toutes vont dans le sens de l'individualisation.

Or, la dimension individuelle de la formation est au cœur de la définition des formations ouvertes et à distance (FOAD) produite en 2001 par le Collectif Chasseneuil. Pour rappel, cette définition est la suivante : « une formation ouverte et à distance est un dispositif, organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs qui prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective et repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques et de ressources » (Collectif de Chasseneuil, 2001).

Pour Glikman (2002) l'expression FOAD est à utiliser au pluriel (formations ouvertes et à distance), pour souligner « l'hétérogénéité de ces dispositifs en termes de conception et de mode de fonctionnement. ».

Par ailleurs, si les FOAD désignent une multiplicité de dispositifs, cette expression est souvent utilisée pour désigner la formation en ligne, comme un équivalent des expressions « e-learning » ou « e-formation » (Blandin, 2004; Depover & Marchand, 2002).

Quelle reconnaissance législative et réglementaire les dernières réformes accordent-elles aux FOAD ? Comment ces formations et notamment les formations en ligne, peuvent être mobilisées dans le cadre de la FPC ?

2.3.3.1. Des réformes précisant les nombreuses conditions de mobilisation dans la FPC des FOAD

Dans la circulaire DGEFP de 2001, il est précisé que la réalisation d'une FOAD implique de la part du prestataire la mise en œuvre de moyens humains, pédagogiques et techniques. L'importance et la nature des moyens à mettre en place dépendent du domaine, de l'objectif, de l'opération, du public bénéficiaire, ainsi que du ou des types d'apprentissage retenus²⁹.

Les dispensateurs de formation professionnelle exerçant leur activité au moyen de la FOAD sont alors soumis à plusieurs obligations. Tout comme les prestataires de formation, ils doivent préciser les opérations de formation exécutées par le centre de formation, ainsi que la nature, la quantité et le prix des prestations de services auxquelles ils font appel ou des biens utilisés. De plus, en tant que prestataire de FOAD, ils doivent faire mention des séquences d'apprentissage à distance prévues, en précisant quels sont les objectifs poursuivis, ainsi que la nature des travaux demandés aux apprenants et le temps estimé pour les réaliser. Ils doivent également préciser quels moyens pédagogiques et techniques sont mis en œuvre pour suivre et évaluer les travaux accomplis par les apprenants, ainsi que le prix associé à ces prestations. Pour que les FOAD soient prise en compte comme formation soumis à l'obligation de participation des employeurs, il faut impérativement qu'elles proposent des modalités d'assistance pédagogique et d'encadrement.

Bien que cette circulaire de 2001 précise les conditions selon lesquelles la FOAD fait partie des formations soumises à l'obligation de participation des employeurs, le décret du 20 août 2014 leur a plus particulièrement permis d'être prises en compte. En effet, jusqu'alors, le problème de financement par les OPCA (aujourd'hui les OPCO) de ces formations était lié à l'importance accordée à la feuille de présence et à sa transposition à la formation ouverte et à distance. Or, avec ce décret les actions de formation peuvent se dérouler tout ou en partie à distance. L'assiduité, jusqu'alors évaluée uniquement à partir de la feuille de présence peut être démontrée à partir d'autres justificatifs, précisés dans l'article D. 6353 – 4 :

- Les justificatifs permettant d'attester de la réalisation des travaux exigés ;
- Les informations données en lien avec le suivi de l'action de formation, à l'accompagnement et à l'assistance du bénéficiaire par le dispensateur de formation ;
- Les évaluations spécifiques organisées par le dispensateur de la formation, qui jalonnent ou terminent la formation.

Par ailleurs selon l'article D. 6353 – 3, les moyens d'organisation d'accompagnement ou d'assistance pédagogique et technique, mis à la disposition du « stagiaire » qui suit une séquence de FOAD doivent être précisés.

²⁹ Ces types d'apprentissages ne sont pas précisés dans la circulaire, nous pensons cependant qu'il s'agit de distinguer les apprentissages pratiques, directement applicables et démontrables, d'apprentissages plus théoriques. Ces termes peuvent également faire référence aux objectifs pédagogiques de la formation.

Il faut plus particulièrement indiquer :

- Les compétences et qualification des personnes chargées d'assister le bénéficiaire de la formation ;
- Les modalités techniques selon lesquelles le stagiaire est accompagné ou assisté, les périodes et les lieux mis à sa disposition pour s'entretenir avec les personnes chargées de l'assister ou les moyens dont il dispose pour contacter ces personnes ;
- Les délais dans lesquels les personnes en charge de son suivi sont tenues de l'assister en vue du bon déroulement de l'action, lorsque cette aide n'est pas apportée de manière immédiate.

Bien que ce décret, lié à la réforme de 2014 facilite le financement et la mise en place de la FOAD pour la FPC, les entreprises ne l'ont pas attendu pour mettre en place ce type de formation. En effet, depuis les années 2000, les grandes entreprises comme les organismes de formation ont largement investi le champ de la formation dite médiatisée et à distance. Par ailleurs, même si cette réforme a facilité la mise en place des FOAD dans la FPC, toutes les FOAD n'étaient pas concernées. Les MOOC, développés à partir de 2012, ne pouvaient par exemple pas être pris en compte dans ce cadre-là. En effet, ils n'étaient pas éligibles au CPF, car ils ne répondaient pas aux critères d'éligibilité du RNCP. Ils ne pouvaient pas non plus entrer dans le plan de formation des entreprises en tant que formation soumise à l'obligation de participation des employeurs car un encadrement pédagogique manquait. Cela n'a néanmoins pas empêché un certain nombre d'individus, pour la plupart salariés, d'en suivre, sans toujours en informer leur employeur (Condé, 2017). Cela signifie cependant, qu'en prenant la décision de suivre un MOOC, les collaborateurs d'une entreprise, ne pouvaient pas négocier la répartition du temps de suivi avec leur employeur et n'étaient pas protégés par le cadre contractuel propre au co-investissement formation (Condé, 2018).

2.3.3.2. Une dernière réforme élargissant la notion d'action de formation éligible dans le cadre de la FPC

En 2018, une nouvelle réforme de la FPC, intitulée loi « pour la liberté de choisir son avenir professionnel » a été adoptée. Avec l'évolution du CPF, dû à cette réforme, Dennery (2019) émet l'hypothèse que la « digitalisation des contenus », via le MOOC certifiant pourrait être le modèle pédagogique du CPF.

Avec la réforme, la définition de la notion d'action de formation a également été modifiée. Elle a en effet été élargie et englobe à présent toute sorte de modalités d'apprentissage, en présentiel, à distance, en situation de travail : participation à un projet, formation tutorée en situation de travail, participation à un MOOC, supervision, partage de pratiques, évènementiel. Elles ne sont cependant considérées comme des actions de formation, qu'à condition qu'elles soient agencées en un parcours visant un ou plusieurs objectifs professionnels, précisément définis. La révision des moyens d'encadrement, ainsi que des modalités selon lesquelles la personne qui suit une formation de ce type peut recourir à une assistance explique que cet élargissement soit possible. Avec cette dernière réforme, les articles introduits par les décrets d'août 2014 et de mars 2017³⁰ sont abrogés. « L'attestation d'assiduité » est alors remplacée par le « certificat de réalisation ».

³⁰ Nous ne l'avons pas développé, mais celui-ci portait sur les modalités de prise en charge des parcours de formation et détermination des documents à produire pour la justification de la réalisation des actions et l'assiduité des personnes en formation.

Les justificatifs permettant d'établir l'assiduité sont à présent les suivants³¹ :

- Les justificatifs permettant d'attester de la réalisation des travaux exigés ;
- Les informations et données relatives au suivi de l'action, à l'accompagnement et à l'assistance du bénéficiaire par le dispensateur de la formation ;
- Les évaluations spécifiques, organisées par le dispensateur de la formation qui jalonnent ou terminent la formation ;
- La liste de personnes qui interviennent de manière régulière ou occasionnelle dans la réalisation de l'action avec la mention de leurs titres et qualités (article R. 6351-5 du Code du Travail), du lien entre ces titres et qualités et la prestation réalisée et du lien contractuel qui les lie à l'organisme.

Pour la plateforme française de MOOC, France Université Numérique (FUN), cette réforme établit un terrain favorable à l'utilisation des MOOC dans le cadre de la FPC, en accordant une meilleure reconnaissance de la formation à distance³². FUN s'est en effet davantage tourné vers la FPC, suite à des demandes, reçues depuis 2016. Demandes émises par des entreprises souhaitant utiliser certains MOOC à des fins de formation intra entreprise, mais aussi par des tiers financeurs, aujourd'hui appelés les OPCO. Ils souhaitaient en effet référencer les MOOC en SPOC (Small Private Online Course) à destination de leurs adhérents. A cette fin, une nouvelle plateforme, intitulée FUN Corporate a été lancée en 2018³³. Cette plateforme, qui est vouée à évoluer, permet déjà de diffuser un cours sous format SPOC en autonomie et autorise un retour des données nominatives au financeur, dans le respect du RGPD (Règlement Général sur la Protection des Données)³⁴.

Comme nous le préciserons à nouveau dans le chapitre 4, la formation qui constitue nos cas d'étude est composée de trois cours. Le premier de ces cours a initialement été proposé sous format MOOC fin 2013. Ce MOOC a par la suite été associé à deux autres cours ayant un format similaire. A l'issue de ces trois cours un examen final en présence doit être passé pour espérer obtenir un certificat. Cette formation, bénéficiant d'un encadrement technique et pédagogique, fait partie des formations concernées par la réforme de 2014 et s'intègre ainsi au plan de formation des entreprises. De plus, les démarches ont été réalisées pour la faire recenser à l'inventaire de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle³⁵. Ainsi, depuis 2016, elle est éligible au CPF (Compte Personnel de Formation).

A présent que nous nous sommes intéressés à la place de la FAD dans le cadre de la FPC en France, nous décrivons dans la section suivante la place et le rôle de ce type de formation en Afrique Subsaharienne.

³¹ <https://www.cpformation.com/la-foad-en-2019/> consulté le 03/04/2020

³² <https://www.fun-mooc.fr/news/vos-mooc-au-service-de-la-formation-professionnell/> consulté le 03/04/2020

³³ <https://www.fun-mooc.fr/news/deux-plates-formes-de-spoc-pour-des-usages-differe/> consulté le 03/04/2020.

³⁴ Ce règlement vise à responsabiliser les organismes publics et privés traitant des données personnelles. Il encadre le traitement de telles données sur le territoire de l'Union européenne. Ce règlement « s'inscrit dans la continuité de la Loi française Informatique et Libertés de 1978 et renforce le contrôle par les citoyens de l'utilisation qui peut être faite des données les concernant. » <https://www.cnil.fr/fr/rgpd-de-quoi-parle-t-on> consulté le 03/10/2020.

³⁵ Remplacé en 2018 par le répertoire spécifique.

3. La FAD en Afrique subsaharienne francophone

Si la majorité du public de la formation, constituant notre cas d'étude, réside en France, une part non négligeable des participants réside en Afrique Subsaharienne Francophone.

Comment expliquer l'intérêt de ce public pour une telle formation, qui pour rappel est une formation à distance, dispensée en ligne ?

Afin de répondre à cette question, nous nous intéressons à la place et au rôle de ce type de formation en Afrique Subsaharienne.

3.1. Contexte du développement de la FAD

En Afrique Subsaharienne, le développement de la FAD s'explique à la fois par la crise des universités, le développement de la société de l'information et la lutte contre la fuite des cerveaux. Nous développons ces trois sujets dans la suite de cette section.

3.1.1. Faire face à la crise des universités

Dans la littérature scientifique, les auteurs se rejoignent pour dire que le développement de la formation à distance, en Afrique, fait suite à la crise des universités que ce continent, particulièrement l'Afrique Subsaharienne, traverse à partir des années 1970 (Kane, 2008; Karsenti & Collin, 2011)³⁶. Cette crise se caractérise par « une forte croissance des effectifs de l'enseignement supérieur, de marges budgétaires réduites et d'un marché de l'emploi peu porteur » (Gioan, 2007). La formation et la qualification des enseignants est également un problème soulevé (Lamago, 2011). Ainsi, la qualité de la formation universitaire délivrée, la reconnaissance des diplômes en interne et en externe, ainsi que l'employabilité des diplômés sont questionnées (Loiret & Oillo, 2013). Par ailleurs, l'accès à l'information scientifique et technique s'avère également très limité (Oillo & Loiret, 2006).

Dans ce contexte de crise, le déploiement de la FAD a été préconisé par l'Unesco avec son plan "Priorité Afrique" lancé en 1985 et adopté en 1989 (Kane, 2008). Le développement de la formation à distance en Afrique Subsaharienne a également été recommandé lors des événements suivants : la Conférence Mondiale sur l'Education Supérieure à Paris en 1998, le Forum Mondial sur l'Education à Dakar en 2000 et le Comité sur les Recommandations concernant le statut des enseignants à Genève en 2000 (Guidon et al., 2007).

3.1.2. S'inscrire dans la société de l'information

La formation à distance s'est développée à partir de la deuxième moitié des années 1990 (Béché, 2016), en s'appuyant sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC), le satellite dans un premier temps, puis internet par la suite (Kane, 2008). Kane (2008) relève néanmoins, que des enseignements à distance étaient déjà délivrés en Afrique, dès 1960, par certains établissements européens tel que Educatel. En effet, cet établissement délivrait alors des diplômes étrangers au travers de cours par correspondance. Des radios scolaires avaient également déjà été mises en place dans certains pays pour former des enseignants : en Côte

³⁶ Cette crise n'est aujourd'hui toujours pas résolue, comme cela a été indiqué dans une note de Campus France (<https://education.newstank.fr/fr/directory/organization/1948/campus-france.html?a=441971&p=77239&d=13,15,25>). En effet « le manque d'infrastructures et de personnel qualifié reste souvent criant » dans les pays subsahariens.

d'Ivoire dans les années 1970 et en Guinée en 1986 par exemple (Agence Française de Développement et al., 2015).

Le développement de la FAD en Afrique Subsaharienne s'explique également par le développement de la société de l'information promu par les Etats-Unis, puis dans les stratégies européennes. Dès 1991, Al Gore parlait d'« autoroute nationale de données ». En Europe, en juin 1994 le rapport Bangemann sur « L'Europe et la société de l'information » est approuvé.

En avril 1995, les fondements conceptuels d'une infrastructure africaine de la société de l'information sont posés, suite au rassemblement de 300 experts réunis par l'Organisation des Nations-Unis, via sa Commission Économique pour l'Afrique (CEA). Un mois plus tard la résolution (n°795) intitulée « Mise en place de l'autoroute de l'information en Afrique » est adoptée lors de la XXIe réunion de la conférence des ministres de la Commission Européenne pour l'Afrique. Un an plus tard, cette commission adopte la résolution³⁷ (n°812), intitulée, « Mise en œuvre de l'initiative société Africaine à l'ère de l'information » (Loiret & Oillo, 2013).

Entre temps, une autre résolution a été adoptée en décembre 1995 à Cotonou, par le Sommet des chefs d'Etat et de gouvernements francophones. Celle-ci intitulée « Résolution sur la société de l'information » était un engagement à promouvoir un espace francophone dans le domaine des Nouvelles Technologiques de l'Information et de la Communication, afin de favoriser sur les « inforoutes » la place qui revenait au français et à ses langues partenaires. Cependant, il a fallu attendre la « déclaration de Montréal » en mai 1997, qui s'est accompagnée de la création du Fonds francophone des inforoutes (FFI), pour susciter la création de contenus en français sur internet (Loiret & Oillo, 2013).

3.1.3. Faire face à la fuite des cerveaux

D'après Karsenti & Collin, (2010), le développement de la FAD avait également pour objectif de lutter contre la "fuite des cerveaux". En effet, l'absence de formation dans certains domaines amène des étudiants à aller étudier en Occident et tous ne reviennent pas dans leur pays d'origine. Cela a pour incidence la diminution du capital humain des pays d'Afrique au profit des pays occidentaux (Karsenti & Collin, 2011). Ainsi, en proposant des formations pouvant être suivies sur place, le « risque » de « fuites des cerveaux » est limité. Les auteurs avançant cet argument nuancent cependant leur propos en admettant que la migration professionnelle peut également avoir des effets positifs pour le pays d'origine, notamment pour la création de partenariats.

³⁷ Il s'agit d'un cadre de réflexion, donnant une ligne directrice pour les actions à mener, en vue d'atteindre un objectif fixé.

3.2. Evolution de la FAD en Afrique au prisme des actions menées par l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF)

Pour que la FAD se développe en Afrique Subsaharienne, différents acteurs sont intervenus.

Trois types d'acteurs sont à distinguer (Béché, 2016)³⁸ :

- Des organismes internationaux³⁹ ;
- Des pays⁴⁰;
- Des réseaux initiés par un pays impliqués ou par des organismes⁴¹.

Parmi les organismes internationaux impliqués, l'AUF (l'Agence Universitaire de la Francophonie), anciennement appelé l'Association des universités partiellement ou entièrement de langue française (AUPELF), a joué et joue toujours un rôle important dans le développement de la formation à distance en Afrique.

3.2.1. Des centres SYFED (Système Francophone d'Édition et de Diffusion) au Campus Numériques Francophone (CNF)

L'une des premières actions menées par l'AUF (aujourd'hui l'AUF), a été de faire installer des structures technologiques facilitant la recherche au sein des universités du Sud de la francophonie, à la fin des années 1980 : les centres SYFED (Système Francophone d'édition et de diffusion). Elles utilisaient initialement le minitel puis ont petit à petit utilisé internet.

En tant qu'acteur du Consortium International Francophone de Formation à Distance (CIIFFAD), l'AUF a également participé à la naissance de l'université par satellite (UNISAT), dont la première expérimentation de formation universitaire diplômante à distance a été lancée en 1992-1993⁴². Certaines des formations proposées par ce biais ont perduré jusqu'en 1999, d'autres jusqu'en 2001. Environ 1200 apprenants ont suivi ces cours et 6000 personnes ont été diplômées. L'examen final avait lieu dans les centres SYFED ou dans les services rattachés aux ambassades françaises. Dans le cadre de ces formations, aucun accompagnement ou tutorat n'était proposé.

En novembre 1997, le plan d'action de Montréal prône le développement d'Universités dites « virtuelles ». C'est dans ce contexte que l'AUF a développé son projet d'Université Virtuelle Francophone (UVF)⁴³. Celle-ci a officiellement été lancée au Sénat français le 15 avril 1998. Un appel à projet s'en est suivi. Plus de 200 propositions en provenance de 21 pays ont

³⁸ Cet auteur s'appuie sur Kane (2008) et (Ndiaye, 2011) pour définir ces trois types d'acteurs.

³⁹ L'Association pour le Développement de l'Éducation en Afrique (ADEA), l'Agence Universitaire de la Francophonie (AUF), la Banque Mondiale (BM), l'Unesco, le Programme des Nations Unies pour le Développement

⁴⁰ La Belgique, le Canada, les États-Unis, la France, l'Inde et la Suisse

⁴¹ Bureau régional pour l'éducation en Afrique, les Campus Numériques Francophones (CNF), le Centre d'applications, d'études et de ressources en apprentissage à distance, Institut des nouvelles technologies de l'information et de la formation, du « Pan African e-network Project » (PANP), du réseau africain de formation à distance, de l'université virtuelle Francophone (UVF) et de l'université virtuelle suisse (UVS).

⁴² Quatre matières étaient enseignées : maladies tropicales ; biotechnologies végétales ; droits fondamentaux ; droits de l'environnement. Pour chacune d'entre elles des cours de 26 minutes étaient diffusés à la télévision française, mais aussi africaine.

⁴³ En parallèle la Banque Mondiale essayait de développer l'Université Virtuelle Africaine.

été reçues et 26 projets ont été sélectionnés. Aucun n'a cependant débouché sur la création d'un diplôme à distance. Pour cela, il a fallu attendre 3 années supplémentaires.

En 2000, l'AUPELF est renommée l'AUF et l'équipe dirigeante change. La nouvelle direction décide alors de rebaptiser les UVF en Campus Numériques Francophone (CNF⁴⁴). Ces campus relayent des activités de production de cours, d'enseignement à distance, d'accès aux réseaux, d'accès à l'information scientifique et technique et de formation des enseignants de l'AUF. Il s'agit ainsi de lieux dédiés aux technologies, installés au sein d'universités partenaires et équipés d'ordinateurs connectés à internet. Fin 2012, il y en avait 43 en service dans le monde, auxquels s'ajoutent les Campus Numériques Francophones Partenaires (CNFP), label accordé à un espace numérique existant ou à créer, afin d'appuyer le projet d'un établissement dans le domaine des TICE.

3.2.2. Déploiement des premières FOAD de l'AUF et recrutement

Au sein des CNF, les formations ouvertes et à distance (FOAD) se sont particulièrement développées, à partir de 2001. L'AUF a alors été un appui pour internationaliser des formations entièrement à distance des universités du Nord, en vue de répondre aux besoins de formation en Afrique. Elle a également investi dans la formation des enseignants, afin de les amener à créer des dispositifs de formation qui soient issus des établissements francophones du Sud. En 2003-2004, 4 formations diplômantes sont proposées, 24 en 2004-2005 et 87 en 2012-2013 (Loiret, 2013). Dans les pays du Sud, la plupart des formations ouvertes et à distance proposées sont des adaptations de diplômes existants préalablement et dispensés en formation en face à face. Pour ces adaptations, l'AUF apporte une aide en ingénierie de formation et met en place un tutorat à distance (Loiret, 2013). Les établissements du Nord proposent des diplômes de niveau master et ceux du Sud des diplômes à partir de la troisième année de licence. En 2012, les formations proposées par les établissements du Sud étaient un peu plus nombreuses que celles proposées par les établissements du Nord, « en raison d'une politique volontariste de l'AUF et d'un appui à la création de FOAD dans les établissements du Sud » (Villeret et al., 2013, p. 39).

Pour participer aux formations à distance proposées par l'AUF, des appels à candidature, permettant d'obtenir des bourses sont lancés. De 2004 à 2012, 69 500 candidatures ont été déposées et un peu plus de 7 000 apprenants ont chaque année été « inscrits dans une université pour suivre un diplôme à distance » (Villeret et al., 2013, p. 37). Le nombre de candidature a par ailleurs régulièrement progressé dès 2006, avec l'augmentation du nombre de diplômes proposés, même si une petite baisse est constatée en 2012 (Ibid). Cette même année, les candidats proviennent de 62 pays différents et 80,2% des candidatures émanent d'Afrique subsaharienne (Villeret et al., 2013). Les pays les plus représentés sont dans l'ordre en 2012 : le Cameroun ; le Burkina Faso ; le Mali ; le Bénin ; la Côte d'Ivoire ; le Sénégal ; Haïti ; le Togo ; la République démocratique du Congo ; le Niger (Ibid). Cette prédominance est d'après Villeret et al., liée à l'offre de formations locales qui était moins diversifiée que dans d'autres zones géographiques.

⁴⁴ Le terme « Université » étant jugé trop ambigu pour le nouveau recteur.

3.3.Apparition des MOOC et de nouveaux acteurs : FUN MOOC et l'EPFL

Comme nous l'avons précisé dans la première section de ce chapitre, les MOOC ont vu le jour dans l'offre de formation à distance en 2012. L'un des objectifs de ces formations était notamment de faire parvenir l'éducation dans les pays en voies de développement. Certains acteurs proposant des MOOC, à l'instar de FUN MOOC et l'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL), se sont alors impliqués dans le développement de la formation à distance, notamment en Afrique. Ils ont notamment pour cela établis des partenariats avec des institutions extérieures.

3.3.1. FUN MOOC et ses partenariats avec l'AUF

Aujourd'hui l'AUF est toujours impliquée dans le développement de la formation ouverte et à distance en Afrique. Elle a notamment conclu plusieurs partenariats avec la plateforme française de MOOC France Université Numérique (FUN MOOC). Ils ont notamment signé un partenariat⁴⁵ pour permettre aux établissements francophones des pays du sud de bénéficier d'un soutien financier pour la production de leurs MOOC et d'un hébergement sur la plateforme FUN. Trois Universités tunisiennes ont d'ailleurs saisi cette opportunité. Un autre partenariat, entre l'AUF, FUN et l'Organisation Internationale de la Francophonie, a été réalisé dans le cadre du projet IFADEM (Initiative francophone pour la formation à distance des maîtres). Huit cours en ligne à accès restreint (SPOC), destinés à la formation des instituteurs sénégalais, ont alors été créés et ont été diffusés sur la plateforme FUN Campus. Des cours ont également été élaborés conjointement entre des établissements du Nord et du Sud. Par ailleurs, FUN participe à un autre projet mise en place par l'AUF « avec la plateforme IDNEUF⁴⁶ pour le référencement de ressources éducatives libres en ligne ». FUN s'est également investi dans le développement de la formation ouverte et à distance en Afrique, indépendamment de l'AUF, notamment en apportant son expertise au Maroc pour le développement de leur propre plateforme de MOOC, financée par leur gouvernement. Celle-ci a été lancée en juillet 2019⁴⁷.

3.3.2. L'EPFL et le « Programme MOOC Afrique »

L'École Polytechnique Fédérale de Lausanne (EPFL) est par ailleurs un autre acteur impliqué dans le développement de la formation ouverte et à distance en Afrique et notamment dans le développement de MOOC en Afrique. En effet dans le cadre d'un projet, lancé en 2013, intitulé « Programme MOOC Afrique », cette école a été amenée à produire plusieurs MOOC.

L'objectif de ce programme est d'« améliorer considérablement les performances des établissements de l'enseignement supérieur en Afrique et par la même occasion apporter un élément de réponse aux questions soulevées par la rapide massification de l'enseignement supérieur dans la plupart des pays africains. »⁴⁸. Deux objectifs sont plus particulièrement visés : la création d'une alliance pour l'enseignement supérieur entre les établissements du Nord et du Sud autour d'une offre conjointe de MOOC ; la promotion de la création d'entreprises et

⁴⁵ annoncé dans article sur le blog écrit en avril 2018

⁴⁶ <https://idneuf.auf.org/>

⁴⁷ <https://www.jeuneafrique.com/emploi-formation/803995/le-maroc-lance-sa-plateforme-nationale-de-cours-en-ligne/>

⁴⁸ <https://moocs-afrique.epfl.ch/wp-content/uploads/2018/12/rapport-activites-m4dev.pdf>

d'emploi. Si le projet est particulièrement orienté vers la formation initiale, il concerne également la formation continue.

Parmi les MOOC produits par l'EPFL, quatre catégories se distinguent : des MOOC produits par l'EPFL pour ses besoins et mis à dispositions dans le cadre du projet ; des MOOC de l'EPFL ayant un intérêt pour l'Afrique, ayant donc reçu un cofinancement de la part du programme ; des MOOC produits pour l'Afrique avec une thématique spécifique ; des MOOC collaboratifs.

En 2017, un bilan a été fait. Pour les 43 MOOC publiés, sur les 58 ayant été financés par le programme MOOC-Afrique, le quart des inscrits résidait en Afrique (n=743 000) et 5 % d'entre eux ont obtenu un certificat de réussite. Concernant 13 MOOC produits en collaboration avec le Réseau d'Excellence des Sciences de l'Ingénieur de la Francophonie (RESCIF), 41% des inscrits résidaient en Afrique (n =26 000). Les quatre pays les plus représentés étaient dans l'ordre : le Maroc (27%) ; l'Algérie (12%) ; le Cameroun (10%) ; la Tunisie (9%). Certains des MOOC produits ont également été utilisés dans le cadre d'enseignements présentiels, par des partenaires. Ainsi des partenariats ont été fait, notamment avec des enseignants dont certains ont été formés aux Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) et aux MOOC.

3.3.3. Un intérêt pour les MOOC de plus en plus important

Selon les chiffres communiqués par FUN MOOC, les personnes résidant en Afrique s'intéressent du plus en plus aux MOOC. En effet, la proportion de personnes résidant en Afrique et ayant suivi un MOOC sur cette plateforme est passée de 16% des inscrits à 17,8% des inscrits entre 2016 et 2017⁴⁹ et ils représentaient en 2018, 19% des inscrits⁵⁰. Par ailleurs, d'après Rémy Bachelet, les Africains représentaient 20% des inscrits au MOOC « Gestion de projet » de l'École Centrale de Lille en 2014 (n =11 300) (Menkoué, 2015).

D'après Remond et al., ces dispositifs répondent aux enjeux « de massification de l'enseignement supérieur et à un manque d'infrastructures » (2016, p. 2) en Afrique. Le même discours était déjà tenu au sujet des formations ouvertes et à distance. Cette vision est relayée par certain journaux, comme l'hebdomadaire *Jeune Afrique* (Remond et al., 2016). Ce journal, via les articles analysés par Remond et al, datant de 2014 et de 2015, soutient la politique de l'AUF en relayant les initiatives en cours et les discours tenus par cette agence. Il présente également des expériences africaines diversifiées, mettant en avant un enseignement peu coûteux et soucieux de la réussite des étudiants ». (p.9) Néanmoins, un certain nombre de points ne sont pas abordés dans ce journal : les bénéfices éventuels des MOOC en matière d'apprentissage ; la communication entre les enseignants et les étudiants ; les outils utilisés ; l'individualisation des apprentissages et des acquis.

3.4. Qui sont les participants des FAD, résidant en Afrique ? Quelles sont leurs motivations et qu'en tirent-ils ?

3.4.1. Des participants, trentenaires, ruraux et masculins

Selon une étude menée par Villeret et al. (2013) sur le profil des participants des formations proposées par l'AUF entre 2006 et 2012, le « profil type » est celui d'un homme, d'une trentaine d'années, en activité et résidant en milieu urbain.

⁴⁹ <https://www.fun-mooc.fr/news/fun-developpe-sa-presence-en-afrique/>

⁵⁰ Chiffre récupérée au cours de la conférence annuelle donnée par FUN MOOC en 2019.

Ce même profil ressort dans une autre étude, longitudinale⁵¹, menée également sur les participants aux formations à distance proposées par l'AUF de 2007 à 2010 (Karsenti et al., 2013; Karsenti & Collin, 2010, 2011).

Si nous nous penchons davantage sur les résultats de l'étude de Villeret et al. (2013), nous constatons que pour l'année 2012, les 30-35 ans sont les plus représentés (301). Ils sont suivis par les 25-30 ans (288), les 35-40 ans (204) et les 40-45 ans (152). Les moins représentés sont les 20-25 ans (65)⁵².

Géographiquement, des pays sont plus représentés dans les candidatures, bien que l'AUF ait essayé d'être la plus équitable possible dans l'attribution des allocations. En 2012, par exemple les candidats Camerounais sélectionnés étaient au nombre de 180 et les Burkinabè au nombre de 143. Les autres candidats sélectionnés les plus représentés résidaient au Mali, à Madagascar, au Togo, au Bénin, en Haïti, au Sénégal, en Algérie et en Côte d'Ivoire. Leur nombre était alors respectivement de 79, 60, 57, 57, 51, 43, 39 et 38⁵³.

Concernant la part de femmes dans l'ensemble des candidatures, de 2005 à 2012, celle-ci n'a pas évolué (environ 20%), alors que le nombre de jeunes femmes inscrites dans les universités augmente régulièrement. Pour Villeret et al. (2013) ce constat s'explique par le fait que la formation ouverte et à distance demanderait un investissement temporel plus important qu'une formation en présentiel. Elle serait alors plus difficile à concilier avec une activité professionnelle et une vie familiale. Or, ce sont bien souvent les femmes qui supportent davantage les charges familiales que les hommes, que ce soit au Nord ou au Sud. Face à ce constat, l'AUF privilégie les candidatures féminines.

Vis-à-vis du statut professionnel des inscrits, ce sont les données des promotions de l'année 2011-2012 qui sont présentées par Villeret et al (2013). Elles sont cependant d'après elles représentatives des données des années précédentes. Ainsi il apparaît clairement que les candidats sélectionnés sont majoritairement en activité, que ce soit en tant que fonctionnaire, salarié·e du secteur privé, enseignant·e ou encore employé·e d'une ONG ou d'une coopération. Le statut le moins représenté est celui « Sans emploi » précédé de celui d'« Étudiant·e ». Concernant l'expérience professionnelle des personnes en activités, plus de la moitié ont une expérience inférieure à 5 ans et seulement un peu plus de 20% ont une expérience de plus de 10 ans.

Le niveau de diplôme des candidats et des sélectionnés est par ailleurs assez élevé, minimum Bac +2. Cela est tout à fait logique, puisque les diplômes dispensés à distance commencent au niveau licence 3. Par ailleurs, d'après Villeret et al. (2013), le fait que les personnes candidatant

⁵¹ Dans cette étude deux publics ont été considérés : les personnes en cours de formation ; les personnes venant tout juste d'être diplômées. Des questionnaires ont ainsi été diffusés à ces deux publics sur trois années scolaires successives (de 2007 à 2010). Lors de la deuxième année 24 entretiens ont également été réalisés : 12 avec des personnes en cours de formation et 12 avec des diplômés.

⁵² Le nombre de sélectionnés total n'était pas précisé et la réalisation de produit en croix permettant de le retrouver ne donnait pas les mêmes résultats. Il nous semblait donc plus fiable de présenter le nombre de sélectionnés, plutôt que le pourcentage y étant associé dans le texte sur lequel nous nous sommes appuyés.

⁵³ Le nombre de sélectionnés total n'était pas précisé et la réalisation de produit en croix permettant de le retrouver ne donnait pas les mêmes résultats. Il nous semblait donc plus fiable de présenter le nombre de sélectionnés, plutôt que le pourcentage y étant associé dans le texte sur lequel nous nous sommes appuyés.

et sélectionnées aient pour plus d'un tiers d'entre elles un master ou un doctorat démontre une volonté d'acquérir des compétences, plus qu'une volonté d'acquérir un diplôme.

3.4.2. Des participants de mieux en mieux équipés au fil des années et rencontrant peu de difficulté d'ordre technique

Entre 2006 à 2011, l'environnement d'apprentissage des candidats sélectionnés pour suivre les formations à distance de l'AUF, a évolué. En effet, le nombre de candidats sélectionnés déclarant posséder un ordinateur personnel est passé de 59,20% à 83,11% (Villeret et al., 2013). Ils ont également été de plus en plus nombreux à déclarer disposer d'une connexion internet à leur domicile. Dans leur étude longitudinale, Karsenti et al. font le même constat, à savoir que ceux ayant suivi une formation en 2009-2010 étaient mieux équipés que ceux des promotions précédentes, que ce soit en matière d'accès à un ordinateur ou à une connexion internet (Karsenti et al., 2013; Karsenti & Collin, 2010, 2011).

Face à ces évolutions, les CNF ont été de moins en moins utilisés au fil des années. Néanmoins, ils l'ont été pour le passage des examens et des soutenances.

Par ailleurs, il est apparu que la compétence informatique nécessaire pour suivre les formations n'a pas constitué un problème (Karsenti et al., 2013; Karsenti & Collin, 2010, 2011). Les répondants les plus jeunes ont tout de même rencontré moins de problèmes informatiques que ceux plus âgés. Les problèmes d'ordre technique rencontrés étaient plutôt liés à des pannes d'électricité ou du réseau internet. Certains, n'ayant pas d'équipement informatique chez eux, ont tout de même eu quelques difficultés en matière d'accès à un tel équipement. Par ailleurs, en cas de difficultés techniques, les femmes ont fait davantage appel à une personne-ressource susceptible de les aider que les hommes, qui se sont davantage appuyés sur d'autres apprenants, des proches des collègues ou qui ont essayé de s'en sortir seuls. De ce point de vue, des différences sont également apparues selon que la formation était dispensée par une université du Sud ou du Nord. Ainsi, les répondants ayant suivi une formation organisée par une université du Sud ont davantage fait appel à un tuteur ou à d'autres apprenants.

3.4.3. Une démarche de développement professionnel et des bénéfiques à l'issue de la formation

Dans le cadre de l'étude longitudinale menée sur le public des FOAD proposées par l'AUF, de 2007 à 2010, les chercheurs ont constaté que « le choix de suivre une FOAD plutôt qu'une formation en présentiel semble intervenir dans un second temps, lorsque les individus ont déjà décidé de s'engager dans une démarche de développement professionnel. Ce n'est donc pas la FOAD qui, du fait de ses caractéristiques avantageuses, suscite la motivation à suivre une formation, mais bien un besoin initial de formation qui incite l'individu à choisir une FOAD en raison de ses avantages spécifiques. » (Karsenti et al., 2013, p.52-53).

Par ailleurs, avoir suivi les formations, proposées par l'AUF, a été bénéfique pour l'ensemble des participants. Les bénéfiques déclarés relèvent principalement du développement professionnel. Nombreux sont ceux satisfaits du développement de nouvelles compétences utiles à la résolution de problèmes au travail. Toutefois, si les répondants de la promotion 2008 relèvent un écart entre ces bénéfiques en matière de compétences et les retombées concrètes dans

leur vie professionnelle, ce n'est pas le cas de ceux de la promotion 2009, satisfaits de l'impact du suivi de leur formation sur leur vie professionnelle.

Ces retombées concrètes concernent :

- L'avancement professionnel (promotion ou augmentation des responsabilités);
- L'augmentation salariale ;
- L'obtention d'un nouvel emploi plus proche des aspirations personnelles.

Enfin, 87% des diplômés ayant répondu aux questionnaires sur ces trois années de projet « sont restés dans leur pays de résidence une fois leur diplôme obtenu » (Karsenti et al., 2013, p.65). Or, comme évoqué dans la section 3.1.3, la « fuite des cerveaux » constitue pour certains chercheurs un des enjeux de la mise en place de la formation à distance en Afrique Subsaharienne. Ce résultat met alors en lumière l'efficacité de la formation à distance pour limiter la fuite des cerveaux, tout en ayant une population dont le capital humain a été renforcé.

Malgré ces aspects positifs, Karsenti & Collin constatent qu'en 2011 certains pays ne reconnaissent pas les diplômes délivrés par les FOAD. En suivre ne permet alors pas de prétendre à des évolutions professionnelles. Par ailleurs, cela questionne la viabilité de ces formations dans ces pays.

4. Un contexte favorable à la mobilisation de formation de type micro-accréditations dans une démarche professionnelle

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à l'évolution de la formation à distance, afin de comprendre comment les formations de type micro-accréditations ont vu le jour. Composées de plusieurs MOOC ces formations restent en général assez courtes, tout en permettant de suivre un parcours de formation et d'obtenir une certification. Bien qu'étant composées de MOOC, ces formations sont payantes et s'adressent notamment aux professionnels souhaitant développer de nouvelles compétences ou en faire évoluer d'autres.

En nous intéressant au contexte français, puisque la majorité des participants de la formation, constituant notre cas d'étude résident en France, nous avons constaté que les réformes successives de la formation professionnelle ont été favorables à l'usage de telles formations dans le cadre de la formation professionnelle continue. Elles peuvent d'autant plus être mobilisées dans ce cadre, lorsqu'elles sont éligibles au CPF, comme cela est le cas de la formation étudiée.

Parmi les participants à la formation étudiée, une part non négligeable réside par ailleurs en Afrique Subsaharienne. Or, nous avons vu dans ce chapitre que dans les pays d'Afrique Subsaharienne, la formation à distance s'est développée en réponse à la crise des universités, pour s'inscrire dans la société de l'information, ainsi que pour aller à l'encontre de la fuite des cerveaux. La FAD a pris différentes formes au cours des années. Aujourd'hui, les personnes résidant en Afrique Subsaharienne s'intéressent de plus en plus aux MOOC. Nous avons par ailleurs constaté au travers des études menées sur le public des formations proposées par l'AUF, que les motivations pour suivre de telles formations étaient principalement professionnelles. Le profil type des participants est par ailleurs celui d'un homme, d'une trentaine d'années, habitant en zone rurale.

L'ensemble de ces éléments dessinent le contexte dans lequel notre travail de recherche a été réalisé. Il s'agit d'un contexte dans lequel la formation tout au long de la vie est valorisée et dans lequel les Technologies de la Formation et de la Communication ont un rôle important à jouer et semblent de plus en plus reconnues.

À présent que le contexte de recherche est défini, nous allons présenter nos questions de recherche, ainsi que des travaux scientifiques qui s'y rapportent.

Chapitre 2 - Motivations pour entrer en formation, suivi et effets

Dans le cadre de notre recherche, portant sur les formations de type « micro-accréditations »⁵⁴, nous nous posons les questions suivantes :

1. Pourquoi, les personnes décident-elles de s'inscrire à une formation de ce type ? Qu'en attendent-elles ?
2. Comment la formation est-t-elle suivie ? Quelles stratégies sont adoptées ?
3. Quels sont les effets d'une telle formation sur la vie professionnelle des personnes l'ayant suivie ?

Vis-à-vis de la troisième question, nous nous intéressons à la fois aux changements professionnels (par exemple augmentation de salaire, mobilité, reconversion) que les personnes peuvent déclarer à l'issue de la formation et qu'elles peuvent éventuellement attribuer au suivi de celle-ci. Nous nous intéressons également à l'acquisition de connaissances et compétences pouvant être mobilisées dans son activité professionnelle. L'acquisition d'une certaine reconnaissance sociale et identitaire du fait du suivi d'une formation particulière est également un effet que nous souhaitons évaluer.

Il existe aujourd'hui peu de recherches traitant des formations de type micro-accréditations. De ce fait, en plus de celles que nous avons identifiées, nous avons recherché d'autres travaux ayant trait à nos questions de recherche pour d'autres types de formations, certaines dispensées en ligne et à distance et d'autres non.

Nous présentons ici les résultats de nos recherches bibliographiques à travers trois sections, chacune relative à une des questions que nous nous posons, à savoir : les raisons menant à l'engagement en formation ; les conduites adoptées en formation ; les effets des formations. Certains des travaux qui traitent des effets du suivi d'une formation traitent également d'un autre point qui nous intéresse et les mettent en regard. Nous les présentons uniquement dans la section consacrée aux effets.

Après avoir positionné notre recherche dans le contexte d'évolution de la formation à distance, en France, mais également en Afrique Subsaharienne, ce chapitre nous permet de contextualiser notre recherche vis-à-vis d'autres travaux ayant été réalisés. Ces travaux sont à la fois des sources d'inspirations mais aussi de questionnements. Ils permettent d'envisager des méthodologies à mettre en place ou constituent une aide pour la construction du matériel de collecte de données, mais également pour construire les méthodes d'analyse. Par ailleurs, les résultats de certains travaux servent de base de comparaison, vis-à-vis de nos propres résultats.

1. Pourquoi s'engager en formation ?

Dans cette section, nous traitons des raisons menant à l'engagement en formation. Le vocabulaire utilisé pour les qualifier est riche : motivations ; motifs ; mobiles. Certains travaux font également appel à la notion de « dynamiques identitaires » pour expliquer l'engagement en formation, puisque certaines dynamiques seraient favorables à un tel engagement.

⁵⁴ Formations présentées dans la section 1.2.2.3 du chapitre 1.

Nous commençons par présenter des typologies de motifs d'engagement, puis de dynamiques identitaires qui peuvent permettre de comprendre ce qui amène certains individus à s'engager en formation. Ces typologies sont mobilisables indépendamment du type de formation suivie.

Dans un second temps, nous présentons les résultats de travaux portant cette fois-ci sur des formations dispensées à distance et la plupart du temps en ligne.

1.1. Motifs d'engagement et dynamiques identitaires applicables pour tous types de formations

1.1.1. Motifs d'engagement

L' « engagement dans un processus de formation [...] renvoie l'adulte à un faisceau inextricable de causes et de motifs. » (Boutinet, 1998, p.94). Les causes font référence aux contraintes extérieures s'exerçant sur le sujet. Les motifs sont quant à eux des raisons plus personnelles. Or l'identification de ces causes et motifs est « centrale dans la formation pour adulte où les parcours professionnels sont de plus en plus émaillés de stages de courte durée, de reprise d'études et autres modules de formation en ligne laissés à l'initiative de l'apprenant » (Fenouillet, 2011, p.13).

La notion de motif est une notion permettant d'énoncer dans un contexte donné, le sens que prend pour un individu son engagement, en l'occurrence en formation (Bourgeois, 2000). Il s'agit de l'expression d'une raison d'agir ayant une double fonction. Une fonction d'intelligibilité, qui consiste à rendre clair pour soi et les autres ce qui a été fait, en référence à des significations socialement partagées. Une fonction de légitimation, visant à justifier de ce qui a été fait en référence à des normes et valeurs socialement partagées.

Le motif est une construction située, ce qui signifie qu'il est produit à un moment donné par un sujet singulier, dans un contexte particulier et dans une relation donnée à autrui.

Plusieurs travaux ont fait référence à cette notion de motif pour aborder l'engagement en formation. Vertongen et al. (2009) ont à ce sujet présenté des études ayant tenté d'identifier les motifs d'engagement en formation d'adultes en reprise d'étude. Ils évoquent notamment le travail de Demol (1995), qui « distingue trois catégories d'adultes: ceux qui rentrent en formation pour répondre à des besoins personnels (désir d'apprendre, quête d'autonomie, etc.), ceux pour qui la formation fait partie d'une stratégie professionnelle et participe à un éventuel changement de statut, et les personnes qui sont plutôt contraintes à la formation par des pressions familiales et/ou professionnelles. ». C'est à la deuxième catégorie que nous nous intéressons plus particulièrement dans notre travail, puisqu'il porte sur l'usage des formations de type « micro-accréditations » dans le cadre de la vie professionnelle.

D'autres études, présentées par Vertongen et al. (2009), font d'ailleurs référence à des motifs en lien avec la vie professionnelle des individus. Ainsi, Skaalvik & Finbak (2001) constatent que les motifs liés à l'emploi prédominent, tout en étant suivi de motifs relevant du développement personnel. Rubenson (2001) avance quant à lui que « les objectifs d'amélioration ou de changement liés à la carrière, et plus particulièrement l'objectif d'amélioration des compétences, primeraient sur tous les autres. » (Vertongen et al., 2009). Brouet & Mattison (1998) l'ont rejoint sur ce dernier point, en relevant que le fait de vouloir acquérir des compétences pour réaliser son activité professionnelle est le motif qui prédomine.

Ces résultats nous confortent dans l'idée que la décision de s'engager en formation est fréquemment liée à des enjeux d'ordre professionnel.

Après avoir évoqué ces recherches ainsi que d'autres présentant des motifs d'ordre plus épistémique⁵⁵, intrinsèque⁵⁶, Vertongen et al. (2009) ont plus amplement présenté la typologie de motifs d'engagement proposée par Carré (2001). Nous la développons également dans la suite de cette section. Nous présentons aussi la typologie de Boutinet (1998). Nous les exposons toutes deux, car il nous semble intéressant de mettre en évidence l'existence de différentes typologies, d'identifier ce que chacune apporte, leurs ressemblances, ainsi que leurs dissemblances. In fine, ces comparaisons nous permettent de conserver la typologie semblant être la plus adaptée pour tenter par la suite de répondre à notre première question de recherche.

1.1.1.1. Des motifs orientés par des contraintes et déclinés en styles de légitimation

Du point de vue de la légitimation, une première typologie de types de motifs a été proposée par Boutinet (1998). Cette typologie distingue les motifs selon la nature des contraintes externes ou internes) qui s'appliquent à l'individu et selon le degré d'intériorisation de celles-ci :

- Motifs situationnels : contraintes externes, ayant une influence sur les choix et les actions d'un individu ;
- Motifs intériorisés : contraintes intériorisées qui ont été transformées en contraintes personnelles ;
- Motifs personnels : contraintes personnelles de l'individu en relation avec son histoire personnelle.

Ces trois types de motifs peuvent également se décliner en quatre styles de légitimation : *programmative* ; *problématique* ; *projective* ; *prospective*.

La légitimité *programmative* consiste pour un individu « à honorer la commande qui lui est faite » (Boutinet, 1998, p.97). La légitimité *problématique* « renvoie à un besoin surgissant dans l'environnement du stagiaire ou se manifestant chez lui au regard d'une adaptation à négocier d'une décision à prendre » (Ibid, p.97). Le projet individuel de formation⁵⁷ apparaît alors comme une solution pour répondre à un dysfonctionnement perçu ou encore une carence constatée. La légitimité *projective* se rapporte au questionnement que l'individu porte sur lui-même, ainsi que sur le sens de son action, de sa démarche à entreprendre une formation. « Ce sens est lié autant à un système de valeurs jugées prioritaires à promouvoir qu'à des opportunités à débusquer au sein de l'environnement. » (Ibid, p.98) La légitimité *prospective* s'appuie sur les aspirations de l'individu plutôt que sur les contraintes de situation. Cette légitimité requiert une anticipation à long terme. Elle « représente le saut dans l'inconnu que fait un acteur accédant sans doute, au plein sens du terme, au statut d'agent de son propre devenir » (Ibid p.99).

55 Suivre une formation pour le plaisir d'apprendre ou pour les conditions dans lesquelles la formation est réalisée.

56 Suivi de la formation pour le plaisir que ce suivi en lui-même procure.

57 La notion de projet individuel de formation fait l'objet du chapitre 3, menant à la construction de notre cadre conceptuel.

1.1.1.2. Dix motifs d'engagement, plus ou moins autodéterminés et orientés vers un but, vers la participation ou vers l'apprentissage

Une deuxième typologie de dix motifs a été proposée dans le cadre d'une recherche intitulée « Motivations et performances en formation d'adultes conduite dans un ensemble d'entreprises » (Carré, 2001). Ces motifs ont été identifiés à l'issue d'entretiens et ont été classifiés selon deux axes : le premier les distinguant selon leur orientation (vers un but, la participation ou l'apprentissage) ; le second les distinguant selon leur degré d'autodétermination. Le premier axe a été construit à partir des travaux de Houle (1961) sur l'orientation de l'engagement en formation. Le deuxième à quant à lui été construit à partir de ceux de Deci & Ryan (2000) sur l'autodétermination.

Houle a distingué trois orientations des adultes pour la formation continue : vers un but (externe à la formation) ; vers la participation même à la formation, du fait notamment des conditions dans lesquelles elle se déroule ; vers l'apprentissage. Quant à l'autodétermination, il s'agit du fait d'être à l'origine de son propre comportement et donc à l'autonomie des individus. La théorie de l'autodétermination s'appuie dans un premier temps sur la distinction entre motivation intrinsèque et motivation extrinsèque. Les comportements étant extrinsèquement motivés sont gouvernés par une perspective instrumentale, afin d'obtenir une récompense ou d'éviter une punition. Les comportements intrinsèquement motivés sont quant à eux réalisés pour la tâche en elle-même et le plaisir que cela procure. Or, si la motivation intrinsèque est la motivation la plus autodéterminée, certaines motivations extrinsèques peuvent également l'être. Il existe donc un continuum d'autodétermination parmi les motivations extrinsèques.

Nous faisons délibérément le choix de ne pas entrer dans ces distinctions, et de nous contenter de la distinction des 10 motifs identifiés selon qu'ils relèvent plutôt de la motivation intrinsèque ou extrinsèque. Ce sont ces motifs qui sont présentés dans le **Tableau 1** ci-dessous.

Tableau 1. Tableau référençant les 10 motifs d'engagement en formation (Carré, 2001)

Motifs d'engagement		Description
Motifs intrinsèques	Épistémique	La formation est un plaisir en soi, tout comme le fait d'apprendre.
	Socio-affectif	La formation apparaît comme un moyen de bénéficier de contacts sociaux.
	Hédonique	Les conditions pratiques du déroulement de la formation, son ambiance sont à l'origine de la volonté de s'inscrire.
Motifs extrinsèques	Économique	La formation est perçue comme un moyen d'obtenir des avantages économiques.
	Prescrit	L'engagement dans la formation provient d'un tiers externe ayant autorité.
	Dérivatif	La formation apparaît comme un moyen d'éviter des situations ou des activités désagréables (mauvaise ambiance, manque d'intérêt au travail, problèmes familiaux...).
	Opérateur professionnel	La formation apparaît comme un moyen d'acquérir des compétences nécessaires pour le travail.
	Opérateur personnel	La formation apparaît comme un moyen d'acquérir des compétences en dehors du travail.
	Identitaire	Le suivi de la formation doit permettre d'obtenir une certaine forme de reconnaissance de la part de l'environnement et de l'image de soi.
	Vocationnel	La formation est perçue comme utile pour réaliser la mise en place d'un projet vocationnel.

Si nous essayons de faire un parallèle entre cette typologie et celle proposée par Boutinet (1998), nous constatons dans un premier temps que cette deuxième typologie semble plus détaillée et moins orientée par des contraintes. Les motifs décrits précédemment et leur déclinaison en styles de légitimation semblent tous être des motifs extrinsèques. La légitimation *programmative* présente quelques similarités avec le motif prescrit. La légitimation *problématique* quant à elle semble pouvoir renvoyer aux motifs opératoires (professionnel ou personnel), mais également au motif identitaire. La légitimité *projective* pourrait éventuellement être à rapprocher du motif identitaire. Enfin la légitimité *prospective* semble partager des similarités avec le motif vocationnel.

Ainsi, lorsque dans la suite de notre travail nous serons amené à nous référer à la notion de motif d'engagement, nous ferons plus particulièrement référence à cette deuxième typologie,

qui nous semble être plus précise. C'est notamment sur elle que nous nous sommes appuyés pour analyser nos résultats⁵⁸.

1.1.2. Dynamiques identitaires

Si l'approche de l'engagement en formation via la notion de motif a été adoptée par plusieurs chercheurs, elle ne fait pas pour autant l'unanimité. En effet, pour Bourgeois par exemple, une telle approche ne permet que trop peu d'éclairer « les processus à l'œuvre dans l'entrée en formation » (Bourgeois, 2009, p.240). Ce chercheur préfère aborder l'engagement en formation des individus à travers les dynamiques identitaires dans lesquelles ils sont engagés au cours de leur trajectoire de vie. En effet, il semblerait que l'engagement en formation puisse se comprendre « comme la résultante d'une rencontre, à un moment donné de la trajectoire biographique, d'une dynamique identitaire particulière et d'un événement particulier. » (Bourgeois, 2009).

D'après Boutinet (2006, p.65-66) l'adulte conserve « tout au long de son itinéraire un certain sentiment de ce qu'il est, de la façon par laquelle il se perçoit ». C'est ce sentiment que l'on va appeler « concept de soi » ou « image de soi ». Il existe en réalité une pluralité d'images de soi, qui constituent l'identité d'un individu et peuvent être chez lui source de tensions (Bourgeois, 2006).

Dans la théorie des tensions identitaires de Higgins (1987), présentée par Neuville & Van Dam (2006), ainsi que par Charlier et al. (2006a, 2006b), deux dimensions cognitives soutiennent les représentations de soi. La première est relative aux instances du soi, c'est-à-dire les images de soi tel que l'on est, tel que l'on voudrait être et tel qu'on devrait être. La deuxième est relative aux agents et porte sur la distinction entre l'image que l'on a de soi-même et la représentation que l'on a de l'image que les autres ont de soi. Des tensions peuvent alors émerger sur ces deux dimensions. On parlera respectivement de tensions « soi/soi » ou de tensions « soi/autrui ». Toutes ces tensions n'ont pas les mêmes conséquences motivationnelles, certaines étant plus favorables que d'autres.

La gestion des écarts entre différentes images de soi est à l'origine des dynamiques identitaires. Tout comme pour les motifs d'engagement, différentes typologies de dynamiques identitaires ont été proposées. Parmi ces typologies, nous pouvons citer celles de Kaddouri (2002, 2006)⁵⁹ et de Barbier (1996). Certaines dynamiques identitaires sont favorables à l'engagement en formation à un moment donné, quand d'autres y sont défavorables (Bourgeois, 2011). L'engagement en formation apparaît comme étant lié à la perception qu'un sujet peut avoir de la formation comme moyen d'atteindre un but opératoire⁶⁰ souvent lui-même lié à un but-identitaire, c'est-à-dire la gestion des tensions entre les différentes images de soi (Bourgeois, 2011). La typologie proposée par Kaddouri (2002, 2006) comprend des dynamiques qui sont favorables à l'engagement en formation et d'autres qui y sont défavorables. En revanche, celle de Barbier (1996) ne présente que des dynamiques favorisant l'engagement en formation. Nous faisons le choix de ne présenter ici que cette dernière, puisque dans notre travail nous cherchons à comprendre pourquoi les personnes décident de s'engager en formation et non pas pourquoi

58 Voir la section 1.1 du chapitre 9.

59 Continuité; Transformation; Gestation; Anéantissement

60 Par exemple, but lié à la gestion de la vie quotidienne, à l'emploi, à l'accès à d'autres formations, à l'accompagnement éducatif des enfants, à la gestion des relations sociales, etc...

elles ne le font pas. En revanche, nous verrons, dans la recherche présentée par la suite, des tensions identitaires qui peuvent être présentes dès le départ ou bien qui se développent pendant la formation, qui peuvent inciter certaines personnes à abandonner la formation. Pour en revenir à la typologie de Barbier (1996), les dynamiques identitaires présentées sont les suivantes : différenciation identitaire ; confirmation identitaire ; affirmation identitaire individuelle et collective ; préservation identitaire ; réservation identitaire ; acquisition identitaire ; restauration identitaire. Chacune de ces dynamiques est décrite dans le **Tableau 2**, ci-dessous en distinguant les individus concernés et la signification accordée à la formation.

Tableau 2. Recensement de dynamiques identitaires favorisant l'engagement en formation (Barbier, 1996)

Dynamique	Concerne les individus	Signification accordée à la formation
De différenciation identitaire	Engagés « dans un processus de mobilité professionnelle et sociale en cours [...] qui ne sont pas encore satisfaits de leur position dans leur environnement ». (p.22)	Poursuite de l'itinéraire déjà engagé. Autorisant ainsi des investissements personnels qui peuvent être importants.
De confirmation identitaire	Gardant « quelques insatisfactions en ce qui concerne certaines marques de reconnaissance sociale, notamment au niveau symbolique » (p.22-23), malgré un parcours de mobilité professionnelle et/ou sociale achevé.	Légitimation de l'itinéraire et de l'individu concerné.
D'affirmation identitaire individuelle et collective	Engagés « dans une position privilégiée, dans une action ou dans un projet concernant un groupe ou toute une organisation, et dans une dynamique d'amélioration de cette action » (p.23).	Accroissement d'efficacité et de maîtrise des situations.
De préservation identitaire	Satisfaits de la position qu'ils ont acquises, sans pour autant avoir connu de mobilité ultérieure, mais ne recevant pas forcément la reconnaissance attendue dans leur environnement, qui semble pouvoir constituer « une menace pour la position acquise » (p.23)	Défense.
De réservation identitaire	Ayant « connu des expériences diverses mais n'éprouvant pas un sentiment de cohérence et d'unité dans la gestion de leurs constructions identitaires. » (p.23)	Préparation d'opportunités.
D'acquisition identitaire	Ayant « connu des expériences qui ne font pas l'objet de reconnaissance sociale de l'environnement, et vivant sur un mode largement privatif leur représentations identitaires. » (p.23)	Permet d'appartenir à un groupe de référence.
De restauration identitaire	Ayant « connu un certain nombre d'expériences faisant l'objet de leur propre part d'une attitude de dévalorisation et de rejet » (p.23)	Permet une rupture avec l'itinéraire antérieur et la formation d'une nouvelle image de leur identité.

Il nous semble que cette typologie de dynamiques identitaires, tout comme la typologie de motifs d'engagement proposée par Carré (2001) peuvent de manière complémentaire permettre d'appréhender les raisons pour lesquelles les individus décident de s'inscrire en formation. Si

les motifs peuvent facilement être relevés, notamment à partir de questionnaires, les dynamiques identitaires en jeu, ne sont quant à elles perceptibles qu'en considérant la globalité du discours tenu par les individus. Cela suppose alors d'analyser les propos des personnes interrogées, à l'instar de Charlier et al. (2006b). En effet dans le cadre d'un travail portant sur les « formations continues », ces chercheurs se sont intéressés aux apprenants au niveau individuel et collectif.

Au niveau individuel, ils ont plus particulièrement porté leur regard sur les dynamiques identitaires des sujets. Ces dynamiques ont été mises en rapport avec des questions telles que l'abandon en formation, le rôle que jouent les proches dans la motivation à se former, ou encore les usages des moyens de formations des étudiants. Ainsi, l'étude de ces dynamiques est venue éclairer la question de l'engagement en formation, du point de vue de l'entrée en formation, mais pas seulement. Leur analyse s'est appuyée sur des entretiens réalisés auprès de quinze apprenants inscrits⁶¹ dans trois dispositifs de formation différents⁶² proposant des formations en économie et gestion. Pour chaque apprenant interrogé, trois entretiens ont été réalisés à des temps différents de la formation : un premier dans les premières semaines de la formation ; un deuxième 6 mois plus tard ; un troisième encore 6 mois plus tard. Procéder de façon longitudinale présentait plusieurs avantages. Cela permettait en premier lieu de suivre de près les changements vécus par les individus dans leur projet et leur expérience de formation. Deuxièmement cela permettait de compléter des hypothèses de recherche lors des entretiens successifs et ainsi d'enrichir les données. Enfin c'était également une opportunité de soumettre aux personnes interviewées les résultats des observations et des analyses pour les valider, les affiner. Les données recueillies au cours de ces entretiens ont notamment été utilisées pour rédiger des portraits des personnes interrogées. C'est également ce que nous avons fait, comme nous l'expliquons dans la section 4 du chapitre 7. Ces portraits sont par ailleurs présentés dans le chapitre 8 pour certains et dans la section 4 du document dédié aux annexes. Ils permettent d'aborder la singularité des projets de formation des individus et ainsi de mieux apprécier d'éventuelles dynamiques identitaires en jeu, comme dans le cas d'Hugo, dont le portrait est présenté dans le chapitre 8, qui semble être en prise avec une dynamique de restauration identitaire.

1.2. Décision de s'engager en formation à distance (en ligne) : des motivations spécifiques ?

Nous venons de présenter certaines typologies permettant d'aborder les raisons pour lesquelles les individus décident de s'inscrire en formation, indépendamment du type de formation. Or, notre recherche porte sur un type de formation bien particulier, faisant partie de la famille des formations à distance, en ligne. Il nous semble de ce fait important d'investiguer les raisons pour lesquelles les individus choisissent de s'inscrire spécifiquement à ce type de formations.

Par ailleurs, nous cherchons à savoir si certaines motivations sont davantage invoquées que d'autres pour justifier l'engagement dans ces formations.

61 Cinq entretiens pour chaque dispositif de formation.

62 Un en Europe, un en Amérique et un en Afrique de l'Ouest.

1.1.1. S'inscrire en formation, à distance, en ligne à cause de contraintes ou pour bénéficier de la flexibilité

Initialement les formations à distance s'adressaient principalement à un public spécifique, soumis à une ou plusieurs contraintes⁶³. On pouvait en distinguer au moins trois :

- Les apprenants "lointains" qui sont éloignés d'un centre de formation, parce qu'ils résident dans des régions où les déplacements sont difficiles ou dans des pays où la formation à distance proposée n'existe pas en face à face.
- Les apprenants "empêchés", c'est-à-dire qui ne peuvent pas se déplacer pour des raisons diverses (maladie, handicap, réclusion, ...).
- Les apprenants en situation professionnelle, pour qui la formation à distance permet de concilier formation et vie professionnelle.

Depuis maintenant plusieurs années, l'usage de la formation à distance, notamment dispensée en e-learning⁶⁴ est davantage répandu. Les entreprises, en France mais également en Europe, y font notamment appel pour les raisons suivantes (Fiehl et al., 2012) :

- Optimiser les coûts de formation ;
- S'affranchir des contraintes géographiques ;
- Former un plus grand nombre de collaborateurs ;
- Réduire la durée des formations présentiels ;
- Déployer plus rapidement les programmes de formation ;
- Former de façon plus ciblée/ Plus individualisée ;
- Augmenter la qualité des programmes de formation.

L'hybridation des formations, c'est-à-dire des formations mêlant à la fois des cours en présence et d'autres à distance, est également de plus en plus répandue, notamment dans l'enseignement supérieur (Delpeyroux et al., 2017 ; Peraya et al., 2014).

Parmi les contraintes susnommées, certaines sont néanmoins toujours à l'origine du choix de s'inscrire à une formation distanciée. Papi (2014) a notamment noté que certains apprenants ont décidé de s'inscrire au DAEU⁶⁵ à distance pour continuer à avoir le droit au chômage⁶⁶ ou pour poursuivre leur activité professionnelle. Les personnes en activité sont effectivement souvent plus représentées dans les formations à distance, comme cela peut se voir dans l'étude menée par Christensen et al. (2013) sur les MOOC⁶⁷ ou encore dans le travail fait par Vayre et al. (2014), qui portait sur des licences (1, 2 et 3) dispensées intégralement en ligne et à distance⁶⁸. La possibilité donnée par la formation à distance de concilier formation et vie professionnelle a également été relevée par Karsenti et al. (2013), dont le travail portait sur les formations proposées par l'AUF, s'adressant principalement à un public d'Africains. Ils ont en outre constaté que parmi les motivations des personnes justifiant leur inscription à de telles

63 <http://ffoad.fied.fr/information/theme1.php> consulté le 15/03/2020

64 Voir la section 1.2.1 du chapitre 1.

65 Diplôme d'accès aux études universitaires (équivalent du baccalauréat)

66 Ce droit ne concerne que les personnes pouvant justifier être en mesure de reprendre une activité professionnelle. Or être inscrit en formation en présentiel ne le permet pas toujours.

67 62,4% des répondants au questionnaire d'enquête diffusé (n =34 779) étaient employés à plein temps et qu'uniquement 13,4% d'entre eux étaient sans emploi ou retraités.

68 70,6% des répondants à leur questionnaire (n =255) avaient un emploi.

formations, il y avait le fait qu'il n'existe pas d'équivalent à celles-ci en formation en face à face sur place.

Si certaines contraintes peuvent être à l'origine du choix de la modalité de formation à distance, il ne faut pas pour autant en conclure qu'il s'agit forcément d'un choix par défaut. Bien au contraire, la flexibilité que permet ce type de formation concernant le rythme, le moment et le lieux d'apprentissage est apprécié. Shapiro et al. (2017) parle à ce sujet de commodité. D'autres points positifs sont également relevés, comme la courte durée de ces formations (Yuan & Powell, 2013) ou encore le coût qui est plus abordable que celui d'une formation en face à face (Karsenti et al., 2013)⁶⁹. Pouvoir obtenir un diplôme d'une université prestigieuse est également une motivation non négligeable (Karsenti et al., 2013; Kato et al., 2020). D'après l'enquête menée auprès des apprenants de Class Central en 2017, environ la moitié des apprenants prêts à payer pour obtenir le certificat d'un MOOC, le sont parce que ils estiment que l'établissement d'enseignement supérieur proposant le cours est renommé (Shah, 2017). Il nous faut néanmoins rester vigilant quant à la valeur des diplômes et certificats délivrés à l'issue de ces formations. Karsenti & Collin (2011) ont d'ailleurs à ce sujet constaté que certains pays ne reconnaissaient pas les diplômes délivrés par les FOAD, telles que celles proposées par l'AUF⁷⁰.

Les justifications, liés à la modalité distancielle des formations, lorsqu'elles sont invoquées, ne le sont cependant que dans un second temps. En effet, comme le relève Karsenti et al. (2013) ce choix n'intervient que « lorsque les individus ont déjà décidé de s'engager dans une démarche de développement professionnel. Ce n'est donc pas la FOAD⁷¹ qui, du fait de ses caractéristiques avantageuses, suscite la motivation à suivre une formation, mais bien un besoin initial de formation qui incite l'individu à choisir une FOAD en raison de ses avantages spécifiques. » (p. 52-53). On peut faire le même constat avec Shapiro et al. (2017) puisqu'en tenant compte de la proportion de personnes ayant déclaré chaque motivation, indépendamment du sujet des formations suivies, nous constatons que la motivation liée à la commodité, de ce type de formation, arrive en troisième position, après la volonté d'acquérir de nouvelles connaissances et de vouloir mieux faire son travail.

1.1.2. Des motivations professionnelles, visant notamment la montée en compétences

La volonté d'acquérir de nouvelles connaissances, pour satisfaire une envie d'apprendre, par curiosité, plaisir ou encore pour se développer personnellement est effectivement l'une des motivations les plus fréquemment avancée (Christensen et al., 2013 ; Cisel, 2016 ; Karsenti et al., 2013 ; Quentin, 2014 ; Shapiro et al., 2017). La volonté d'appliquer le contenu du cours suivi dans des projets personnels ou professionnels est également une des motivations les plus déclarées, si ce n'est la plus déclarée d'après certains (Cisel, 2016). Il est souvent fait référence à la vie professionnelle, que ce soit par la volonté de mieux faire son travail, de mieux le maîtriser (Christensen et al., 2013; Vayre et al., 2014), d'acquérir une expertise et une spécialisation professionnelle (Vayre et al., 2014) ou encore la volonté de se perfectionner sur un thème donné (Quentin, 2014). Si l'objectif d'un tel perfectionnement peut être le réinvestissement des acquis dans l'activité quotidienne, ce peut également être de conforter ou valider des compétences acquises sur le terrain. Par ailleurs, des motivations liées à la volonté

⁶⁹ Sur ces sujets, nous renvoyons le lecteur à nos propres résultats présentés dans la section 1.3 du chapitre 9.

⁷⁰ Section 3.4.3 du chapitre 1

⁷¹ Formation Ouverte A Distance, formations présentées dans la section 1.1.3 du chapitre 1.

d'avancer professionnellement (Karsenti et al., 2013; Shapiro et al., 2017), d'obtenir un nouvel emploi (Christensen et al., 2013) ou encore de développer son employabilité (Vayre et al., 2014) sont également avancées, bien que ce soit dans une moindre mesure que celles évoquées précédemment. Ces motivations peuvent éventuellement se traduire par un intérêt pour le certificat ou l'attestation de réussite, délivrée à la fin de la formation en cas de réussite, notamment dans les formations de type MOOC (Cisel, 2016).

Dans la recherche menée par Hollands (2019), les participants aux formations de type micro-accréditations⁷² interrogés (n=3 086) ont principalement déclaré s'être inscrits à ces formations afin d'obtenir des bénéfices d'ordre professionnel. Les deux bénéfices les plus déclarés sont « améliorer sa performance dans l'emploi occupé » (44%) et « avoir de l'aide pour développer sa propre entreprise » (27%). D'autres bénéfices de cet ordre ont également été déclarés tels que pourvoir améliorer sa candidature pour un autre emploi (23%) ou pour son premier emploi (9%) ou encore pour obtenir une promotion (11%) ou une augmentation de salaire (9%).

Par ailleurs, les motivations les plus avancées diffèrent, selon le sujet des cours (Christensen et al., 2013; Shapiro et al., 2017), puisque certains sont davantage mobilisables professionnellement que d'autres, relevant plutôt de la culture générale ou du développement personnel. Les principales motivations avancées diffèrent également selon le lieu de résidence des individus. D'après Christensen et al. (2013), par exemple, il semble que les personnes résidant aux États Unis sont moins susceptibles de s'inscrire à un cours pour améliorer leurs compétences pour leur travail ou pour obtenir un diplôme que celles résidant dans un pays des BRIC⁷³ ou dans d'autres pays en voie de développement. En revanche elles sont plus susceptibles qu'elles d'en suivre par curiosité.

Par ailleurs, avec les MOOC, une nouvelle motivation est apparue : tester ce nouveau dispositif (Cisel, 2016; Quentin, 2014). Parmi les personnes émettant cette motivation certaines étaient ingénieurs pédagogiques ou encore enseignantes et se renseignaient alors sur des dispositifs qui allaient être mis en place dans leur structure. D'après Cisel (2016), la proportion de personnes déclarant cette motivation a diminué avec le temps, puisque le dispositif de formation MOOC a commencé à bien être connu de ce public.

D'autres motivations moins représentées statistiquement ont également été identifiées pour certaines personnes inscrites à des MOOC, comme le fait de vouloir développer et entretenir un réseau ou encore le fait de vouloir développer sa présence numérique. En effet, les MOOC semble inciter à utiliser différents réseaux sociaux pour entrer en « relation numérique avec autrui » (Quentin, 2014). Dans la recherche menée par Hollands (2019), 23% des participants avaient pour leur part déclaré être intéressés par la mise en réseau avec d'autres professionnels (n=3 086).

Dans le cas plus particulier des formations à distance à destination d'un public principalement africain, l'espoir de poursuivre ses études à l'étranger faisait également partie des motivations non négligeables (Karsenti et al., 2013).

⁷² Des « MicroMasters » proposés par edX et des « Specializations » proposées par Coursera

⁷³ Acronyme anglais désignant un groupe de cinq pays qui se réunissent depuis 2011 en sommets annuels : Brésil, Russie, Inde, Chine et Afrique du Sud.

2. Conduites adoptées en formation

Comme nous l'avons précisé au début de ce chapitre, notre deuxième question de recherche porte sur le suivi des formations de type « micro-accréditations ». C'est pourquoi nous nous intéressons dans cette section à l'engagement des individus durant les formations, à travers les conduites qu'ils adoptent pour les suivre. Pour cela, nous nous appuyons plus particulièrement sur des travaux portant sur les formations à distance en ligne. En effet, les conduites adoptées en formation en face à face et celles adoptées dans le cadre de formation à distance sont très différentes. Or, dans notre recherche nous étudions une formation à distance.

Les différences entre les formations en face à face et celles à distance s'expliquent en partie par l'autonomie accrue accordée aux individus dans le cadre de formations à distance. En effet, en formation en face à face, les apprenants sont relativement cadrés, que ce soit vis-à-vis du temps consacré à l'étude, du lieu où étudier, des ressources d'apprentissage utilisées et même vis-à-vis des interactions avec le(s) formateur(s) et les autres apprenants. En revanche en formation à distance, les individus doivent davantage faire preuve d'autorégulation, « processus dans lequel les gens organisent et gèrent capacités, pensées, émotions et comportements en vue de l'atteinte d'un certain but » (Poellhuber et al., 2016, p. 116).

Bien que les formations soient dispensées à distance, cela n'empêche pas que des travaux de groupes soient parfois proposés. Cela suppose alors la mise en place d'une organisation particulière de la part des individus et/ou de l'institution proposant la formation. En outre, des espaces d'échanges asynchrones sont souvent mis en place tels que des forums de discussion. Ces espaces permettent aux participants de poser des questions et de partager leur expérience avec les autres. Par ailleurs, des activités pédagogiques peuvent être mises en place via ces espaces. Nous pouvons par exemple citer le cas du MOOC « Classes Éloignées en Réseau » au sein duquel des classes d'élèves devaient entre autre proposer des énigmes aux autres classes via le forum de discussion (Bruillard & Laferrière, 2019; Ghabara, 2018). Certains réseaux sociaux sont parfois utilisés comme espace d'échanges supplémentaires. Des moments de regroupements sont également parfois organisés dans certaines formations.

Par ailleurs, dans « les environnements d'apprentissage informatisés, les activités des apprenants peuvent être conservées sous la forme de log permettant ainsi de garder la trace des différentes pages visitées et des différentes actions effectuées » (Molinari et al., 2016). Ces traces informatiques peuvent permettre de mieux comprendre les comportements des apprenants dans une certaine mesure, même si des entretiens complémentaires s'avèrent souvent nécessaires pour aller plus loin et éviter des erreurs d'interprétation.

Ainsi dans cette section, nous présentons les résultats de recherches portant sur la gestion de l'activité d'étude en formation. Nous nous intéressons par la suite plus amplement à la question des interactions, car elles sont importantes dans la formation que nous étudions. Dans un dernier temps, nous présentons des travaux ayant cherché à catégoriser les participants de formations à distance, en ligne, selon la façon dont ces derniers les ont suivies et cela, à partir de traces d'activité.

Dans la section 1.2.2.3. du chapitre 1, nous avons présentés les formations de type « micro-accréditations » comme des formations dérivant des MOOC, puisque plusieurs MOOC les

composent. C'est pourquoi, à défaut d'avoir identifié des travaux sur les formations de type « micro-accréditations », nous présentons entre autres des travaux portant sur des MOOC.

2.1. La gestion de l'activité d'étude face à une autonomie accrue avec le e-learning

Bien avant, que les MOOC ne fassent leur apparition dans l'offre de formation à distance, des formations en ligne, dites en e-learning étaient déjà proposées⁷⁴. Les résultats des recherches réalisées sur ces formations sont bien souvent valables pour les MOOC. C'est pourquoi nous nous permettons de mêler les résultats de telles recherches avec ceux provenant de recherches portant sur ces dispositifs.

Dans une revue de littérature sur le e-learning Dieumegard & Durand (2005) ont constaté que la flexibilité associée aux formations en e-learning permettait aux apprenants adultes de conserver leurs engagements professionnels pendant leur formation et était également un aspect intéressant pour les étudiants en formation initiale. L'activité de formation entre tout de même en concurrence avec des engagements professionnels et familiaux dans certains cas.

La contrepartie de la flexibilité est que l'apprenant a, à sa charge, la responsabilité de son processus d'apprentissage, notamment la gestion de son temps d'étude (Metzger, 2005). L'autonomie des apprenants n'est pas propre à la formation à distance (Cosnefroy, 2012), néanmoins, elle y est accrue. En effet ils sont tenus de décider quand, comment et à quel rythme travailler (Cosnefroy, 2019), alors qu'ils sont guidés dans les formations en face à face (Ibid). Par ailleurs, ils doivent fournir des efforts pour faire face à la complexité des environnements d'apprentissage. Complexité pouvant induire une diminution du sentiment d'efficacité personnelle et mener au découragement (Greene et al., 2011). Ils sont également amené à faire face au sentiment d'isolement et il leur faut parfois « réapprendre à apprendre », d'autant plus s'ils ont terminé leurs études depuis plusieurs années (Molinari et al., 2016). Il est également important qu'ils apprennent à demander de l'aide et à collaborer à distance (Ibid).

S'imposer une discipline rigoureuse en répartissant les tâches d'apprentissage entre différents lieux possibles et à différents moments semble nécessaire pour réussir sa formation. Si la réalisation de l'activité d'étude au domicile est possible, cela rend néanmoins l'individu sujet aux sollicitations de son entourage, ce qui peut être source de perturbation (Dieumegard & Durand, 2005). Concernant l'organisation temporelle, pour Cosnefroy (2019), il est tout particulièrement important d'assurer une régularité des séquences d'études.

Différentes attitudes ont été observées, concernant la définition des temps consacrés à l'étude (Dieumegard & Durand, 2005) :

- L'anticipation de l'organisation à mettre en place, en tenant compte du planning et des ressources de la formation s'ils sont donnés à l'avance ;
- La définition de plages horaires réservées spécifiquement à l'étude ;
- La régulation du travail à faire en fonction de la perception de retard ou d'avance.

Ces attitudes semblent être des conduites structurées. Or, en faisant référence aux travaux de Littlejohn et al. (2016) sur les MOOC, Cosnefroy (2019) met en évidence que certains

74 Un MOOC est une modalité de formation en e-learning, comme nous l'avons précisé dans la section 1.2.2 du chapitre 1.

apprenants adoptent des conduites peu ou non structurées, que ce soit en matière d'organisation ou concernant la réalisation des activités proposées. Le temps nécessaire à l'étude dans les formations en e-learning est par ailleurs parfois sous-estimé (Dieumegard & Durand, 2005). Cette sous-estimation concerne également les méthodologies de travail dans certains cas. Ainsi, en formation en ligne tous les apprenants ne prennent pas forcément des notes. C'est notamment le cas, lorsque les ressources d'apprentissage restent toujours disponibles, puisque la prise de notes n'est alors pas jugée nécessaire par certains (Cosnefroy, 2019). Or, si la prise de note joue un rôle de mémoire auxiliaire par la production d'une trace, elle permet également à l'apprenant de s'approprier la matière par la sélection des informations à conserver. C'est pourquoi cette méthodologie de travail reste importante dans le cadre de la formation en ligne (Kauffman et al., 2011).

Concernant la réalisation des activités, si certaines sont faites, ce n'est pas forcément le cas de toutes. Certaines sont parfois mises de côté volontairement ou par manque de temps, sentiment souvent rapporté par les apprenants inscrits en formation en ligne, particulièrement dans celles à destination d'adultes (Dieumegard & Durand, 2005). C'est notamment le cas des activités d'interactions en ligne. En effet, ces activités génèrent une grande quantité de messages. Cela engendre alors une charge de travail importante pour les apprenants qui ont à les traiter. Le sentiment de manque de temps est également à l'origine de difficultés pour respecter les échéances fixées.

Quand toutes les activités sont réalisées, l'investissement pour les faire n'est pas toujours le même (Cosnefroy, 2019). Certains choisissent par ailleurs de faire des recherches complémentaires. Or, l'accumulation de ressources, pas ou peu hiérarchisées complexifie le travail d'élaboration cognitif à mener (Cosnefroy, 2019).

2.2. Les interactions sociales en formation à distance

Comme nous l'avons évoqué précédemment, dans le contexte des formations à distance, notamment en ligne, savoir demander de l'aide et savoir collaborer à distance est nécessaire pour réussir (Molinari et al., 2016). Les autres jouent un rôle important dans l'engagement en formation. En effet, en formation à distance en ligne, le besoin d'appartenance à un collectif est exacerbé, que ce soit pour gagner du temps, accéder à des informations pertinentes, ainsi qu'à des informations complémentaires permettant de lever certaines ambiguïtés (Metzger, 2005).

Nous traitons de ces interactions dans le cadre de formation à distance, en ligne. Nous commençons par aborder les outils de médiatisation des échanges. Nous nous intéressons par la suite aux différents collectifs qui peuvent se former. Enfin, nous présentons des travaux ayant cherché à analyser des forums de discussion.

2.2.1. Des échanges médiatisés, mais pas uniquement...

Dans les formations à distance, notamment en ligne, les interactions sont médiatisées. Des outils textuels tels que les forums, chat et emails sont notamment utilisés. D'après Papi (2007), les objectifs des forums dans ces formations sont de permettre aux étudiants et/ou tuteur d'échanger. Cela peut être à des fins sociales, afin d'éviter que les apprenants abandonnent. Ce peut également être à des fins de construction de connaissances dans un modèle pédagogique, socioconstructiviste. Les forums, proposés dans les formations en ligne, peuvent d'après

Metzger (2005) être considérés comme des réseaux d'entraide⁷⁵ assez lâches et peu structurés. Ils semblent également correspondre à la définition de communauté en ligne, donnée par Preece (2001), à savoir un « espace social virtuel où les personnes viennent ensemble pour obtenir et donner des informations ou du soutien, pour apprendre ou trouver de la compagnie. ».

Trois types de forums semblent pouvoir être différenciés (Hammond, 2005 cité par Papi, 2007) :

- Les forums ouverts, au sein desquels il est possible de contribuer à des discussions guidées, assez larges ;
- Les forums à structure souple au sein desquels certaines tâches doivent être réalisées par le travail individuel et la discussion de groupe ;
- Les forums basés sur le travail collaboratif, au sein desquels les participants doivent travailler en petits groupes afin d'atteindre des objectifs imposés.

D'après Audran & Simonian (2003), trois catégories de messages peuvent être distingués sur les forums de discussion de cours en ligne.

La première catégorie est relative à des messages portant sur des problèmes techniques, rencontrés par les apprenants sur le dispositif de la formation.

La deuxième comprend des messages visant à résoudre des problèmes liés à la compréhension même du cours, tant en matière d'organisation que du déroulement ou encore du contenu. Ces messages peuvent concerner des incohérences dans les informations communiquées par exemple ou encore des formulations mal comprises.

Enfin la dernière catégorie porte sur des messages liés aux problématiques d'évaluation. Il peut s'agir de messages sur les exercices visant à s'auto-évaluer et sur leurs résultats ou bien sur les modalités même d'évaluation.

Audran & Simonian (2003) en étudiant 160 messages sur les forums du campus numérique Pegasus ont relevé que les messages d'ordre techniques étaient plus nombreux que les messages visant à la compréhension, qui eux même étaient plus nombreux que ceux relatifs aux évaluations. Compte tenu de la date à laquelle ce travail a été réalisé, nous sommes en droit de penser qu'aujourd'hui le nombre de messages relatifs à des problèmes techniques devraient être moins nombreux.

Par ailleurs, si les outils de médiatisation peuvent s'avérer utiles, leur usage peut présenter certaines difficultés. Le manque de feedback lié à leur utilisation est notamment relevé, ainsi que la difficulté à comprendre les attentes de ceux s'exprimant par ce biais là (Dieumegard & Durand, 2005). Le fait que les messages soient publics et permanents, dans certains cas, implique par ailleurs de les préparer soigneusement (Ibid). Cela constitue une source d'inhibition pour certains, qui peuvent se sentir vulnérables et avoir peur de se tromper (Symeonides & Childs, 2015). Cette inhibition peut s'atténuer du fait de l'anonymat (Dieumegard & Durand, 2005). Néanmoins, l'anonymat peut avoir des effets négatifs : perception d'interactions déshumanisées ; sentiment d'interagir avec des étrangers du fait de l'utilisation de pseudonymes (Symeonides & Childs, 2015). Par ailleurs, si l'utilisation d'outils

⁷⁵ Il s'agit d'un réseau dans lequel les membres échangent de l'aide émotionnelle, matérielle, informationnelle et d'accompagnement.

de communication asynchrones permet d'interagir sur une question précise sur une période allongée, les échanges perdent en pertinence s'ils sont trop décalés dans le temps (Dieumegard & Durand, 2005). De plus, le délai de réponse limite le recours à l'aide à autrui, notamment parce que bon nombre d'apprenants se forment en soirée et le weekend, alors que les formateurs et tuteurs ne travaillent pas nécessairement sur ces périodes (Dieumegard et al., 2004)⁷⁶.

Malgré ces aspects qui peuvent paraître négatifs, Papi (2007) a montré dans son travail de thèse de doctorat, portant sur le dispositif de préparation au DAEU⁷⁷ Pegasus, que le forum de discussion général du dispositif était un lieu de rencontres occasionnant la présentation de soi et le tissage de liens sociaux. Les échanges sur ce forum faisaient l'objet d'une réelle implication de la part des étudiants. Cet espace de discussion semblait favoriser la création d'identités collectives qui accompagne le sentiment d'appartenance à un groupe. Néanmoins, seuls quelques apprenants étaient à l'origine des messages échangés. En l'occurrence, 8 apprenants (sur 31) étaient véritablement actifs. Il s'agissait des participants qui étaient plus âgés que la moyenne. D'autre part, les femmes, bien qu'étant moins nombreuses à être inscrites, étaient à l'origine de près de 70% des messages envoyés (n =5 914). Si les autres ne participaient pas aux échanges, ce n'est pas pour autant qu'ils ne les regardaient pas. Au contraire, certains les lisaient et les appréciaient. Plusieurs apprenants, n'ayant pas participé aux échanges sur le forum s'étaient quant à eux créés un petit groupe et communiquaient par l'intermédiaire d'un outil de communication synchrone (msn). La participation de l'un des tuteurs au forum, vis-à-vis de discussion des apprenants ne relevant pas forcément de la formation, a également été identifiée. Elle a été analysée et l'importance du rôle du tuteur dans ces échanges a été soulignée. En effet, le processus d'élaboration et de connaissances, par l'échange, semblait être davantage stimulé lorsque le tuteur se replaçait au niveau d'intérêt des étudiants. En s'appuyant sur la notion de « zone proximale de développement »⁷⁸, Papi émet alors l'hypothèse que l'intervention d'un spécialiste est tout aussi importante et nécessaire à l'apprentissage, même pour un public d'adultes.

Au-delà des outils de médiatisation des interactions proposés sur les plateformes de formation en ligne, d'autres façons d'interagir sont également exploitées par les apprenants : les échanges par téléphone, par visio-conférence ou via les réseaux sociaux (Cisel, 2017) ou encore les rencontres en face à face (Bulger et al., 2015). Condé (2018), dans le cadre de son travail de thèse, portant sur les logiques d'utilisation des MOOC en entreprise, a notamment pu mener deux études de cas, à partir desquelles il a observé comment les individus d'une même structure, inscrits à un même MOOC travaillaient ensemble. Il a par la même occasion identifié les facteurs facilitant ou entravant ce travail collectif.

2.2.2. Trois « idéaux types de collectifs » en formation à distance en ligne

Afin de mieux appréhender la nature des collectifs pouvant éventuellement se former dans la formation que nous avons étudiée, il nous semble important d'avoir des apports théoriques vis-à-vis des types de collectifs identifiés à ce jour dans les formations à distance en ligne.

⁷⁶ Dans la formation étudiée, le tuteur assure une permanence sur le forum de façon relativement continue, notamment le week-end.

⁷⁷ Diplôme d'accès aux études universitaire, équivalent du baccalauréat.

⁷⁸ Notion développée par Vygotsky, concernant l'apprentissage des enfants

Trois « idéaux types de collectifs », rendant compte des étapes du processus de socialisation professionnelle et de l'étude des regroupements humains, peuvent être distingués, notamment dans le cadre de la formation à distance, en ligne : *l'anomie* ; *le réseau d'entraide* ; *la micro-communauté* (Foucault et al., 2002, 2003; Metzger, 2005).

2.2.2.1. L'anomie

L'anomie est initialement une notion proposée par Durkheim pour qualifier certaines situations se caractérisant par l'absence de contraintes sociales pesant sur les individus. Cette absence induit de la solitude (au niveau micro-social) et une absence d'organisations sociales (au niveau macro-social).

Cette notion peut être appliquée à la formation à distance pour qualifier deux configurations :

- L'absence de relations sociales autour d'un apprenant ou d'un tuteur ;
- L'absence de relations collectives ayant pour conséquence la désorientation des intéressés.

Deux situations correspondant à l'anomie ont plus particulièrement été identifiées : l'anomie non dysfonctionnelle ; l'anomie source de non-apprentissage.

La première de ces situations est celle d'apprenants qui disent ne pas éprouver le besoin de communiquer avec leurs pairs. Certains soulignent néanmoins la faiblesse des dispositifs de formation à mettre en relation les apprenants, les uns avec les autres. Assumant leur statut d'apprenants autonomes, ils orientent leur recherche d'informations vers des ressources matérielles (livre, internet...), plutôt que vers des personnes. Il n'est pas question pour eux d'abandonner la formation, par manque d'interactions.

La deuxième situation, l'anomie source de non-apprentissage, est quant à elle plus problématique. Les apprenants concernés n'arrivent pas à sortir de l'isolement en s'intégrant à un groupe et ne peuvent compenser cette absence d'interactions par des échanges avec des proches, collègues ou amis. Le sentiment d'isolement qui en résulte peut alors mener à l'abandon.

Cette dernière situation peut éventuellement s'expliquer par un manque d'implication des tuteurs dans les formations, le manque de regroupements qui permettraient aux personnes démunies en capital relationnel pertinent de sortir de l'anomie et d'entrer dans un *réseau d'entraide*.

2.2.2.2. Réseau d'entraide

La notion de réseau est mobilisée par les auteurs (Foucault et al., 2002, 2003; Metzger, 2005) pour décrire un moment dans le processus de structuration ou de déstructuration du collectif (ou des collectifs). Pour Metzger (2005, p. 11), il est possible de parler de réseau dès lors que des interactions entre des individus se répètent, ont une certaine durée et conservent une certaine souplesse dans leur constitution, ainsi qu'une absence de hiérarchie (ou tout du moins une faible hiérarchie). Par ailleurs, dans un réseau l'engagement des membres est limité aux objets de l'échange, sans grand investissement affectif. Un *réseau d'entraide* s'avère alors être plus spécifiquement un réseau dans lequel les membres échangent de l'aide émotionnelle, matérielle, informationnelle et d'accompagnement. La principale motivation des apprenants pour dépasser l'anomie originelle et s'engager dans un réseau d'entraide est le besoin d'explications

concernant des points obscurs du cours. Cependant, pour qu'un réseau d'entraide puisse émerger, deux conditions doivent à minima être remplies :

- Posséder un minimum de connaissances pour interagir ;
- Que les choix pédagogiques encouragent les rencontres, de préférence en présentiel.

Cette seconde condition, si elle est importante ne suffit pas à elle seule. Le développement d'un réseau d'entraide implique l'investissement des enseignants.

Le réseau d'entraide peut être constitué de collègues ne suivant pas la formation, mais travaillant dans les mêmes locaux que certains apprenants.

En fonction de l'intensité et du contenu des échanges, ainsi que des contrôles de la communication, un réseau peut évoluer vers l'anomie ou une communauté, en passant par des étapes particulières de transition. En effet, les relations d'entraide étant limitées à des échanges ponctuels, sans engagement affectif ni professionnel, il est assez aisé de sortir d'un tel collectif. Néanmoins, le réseau d'entraide peut aussi n'être qu'une étape. Les relations des individus peuvent effectivement être élargies au-delà des seuls échanges ponctuels, pour des raisons d'affinités ou de proximité géographique par exemple. La notion de communauté pourra alors être mobilisée.

2.2.2.3. Communauté

Ce sont les règles d'inclusion et d'exclusion d'une communauté qui la rendent plus stable qu'un réseau. Pour faire partie d'une communauté, il faut montrer une certaine implication, accepter de consacrer du temps et des ressources pour le fonctionnement de ce collectif.

Dillenbourg et al. (2003) ont par ailleurs établi un certain nombre de critères caractérisant les communautés, même si elles ne sont pas présentes dans toutes :

- Interdépendance et implication : les membres d'une même communauté partagent un but ou un intérêt commun et ont conscience qu'ils ne peuvent pas résoudre leurs problèmes ou poursuivre leurs intérêts seuls.
- Micro-Culture : c'est ce qui permet aux membres d'une communauté de se développer une identité commune. Elle se caractérise par des valeurs, des pratiques, des codes, des règles conversationnelles, des règles de comportement, des rites.
- Organisation sociale : elle est « relativement informelle, peu structurée et peu rigide. » Néanmoins la plupart des communautés développent une hiérarchie sociale continue. « Certains individus sont plus centraux que d'autres en termes de participation ».
- Sélection spontanée et croissance organique : Les membres d'une communauté sont choisis, même si cela résulte d'un processus informel dépendant de « leurs intérêts et leur implication dans le projet de la communauté, leurs compétences ainsi que leur adéquation avec l'éthique et l'esprit du groupe. »
- Longévité : Une communauté à une certaine « durée de vie ». Elle va traverser « des cycles de vie, des phases de forte cohésion, de croissance, d'éclatement ou de ralenti qui peuvent aller jusqu'à sa disparition ou la transformation des relations entre ses membres ».
- Espace : Il s'agit d'un espace d'interaction et de partage physique ou virtuel qui « acquiert le titre de 'territoire' ». L'existence d'un tel espace ne signifie pas pour autant que tous les membres interagissent avec tous les autres.

En formation à distance plusieurs sous-type de communautés peuvent être distinguées : les *micro-communautés* affinitaires ; les *micro-communautés* organisationnelles.

Les micro-communautés affinitaires sont fondées sur l'appréciation mutuelle des qualités humaines et professionnelles des individus. Elles se constituent au fil des travaux de groupe et des regroupements.

Les micro-communautés organisationnelles sont fondées sur des bases organisationnelles, telles que : l'appartenance à la même entreprise ; un mode de sélection commun ; un projet professionnel commun. La création de telles communautés est accélérée par la pression du temps (date de rendu des devoirs) qui ne laisse alors pas le temps d'essayer de rencontrer d'autres personnes.

Dans le cas d'une formation en entreprise, des micro-communautés de professionnels peuvent également se développer parmi les personnes inscrites partageant les mêmes arrières fonds culturels identitaires, les mêmes rôles et fonctions dans l'entreprise et parfois les mêmes lieux de travail⁷⁹.

2.2.3. Analyser les interactions sur les forums de discussion : approches qualitative et quantitative

Ayant accès aux forums de discussion de la formation étudiée, nous pensons qu'il est intéressant de savoir comment ces espaces d'échanges ont été analysés dans d'autres recherches. Nous présentons ici deux travaux de recherche.

Papi (2007) a pour sa part réalisé quelques analyses quantitatives d'un forum de discussion, du campus numérique Pegasus⁸⁰, mais a principalement adopté une approche qualitative. Elle a pour cela emprunté certaines notions issues des réflexions de Goffman (1974) sur l'interaction sociale. Pour Goffman, l'interaction sociale « apparaît uniquement dans des situations sociales ». Initialement ces situations étaient selon lui uniquement physiques. Néanmoins, il a étendu la définition aux échanges téléphoniques ou par courrier. Du fait de cette extension, Papi (2007) a estimé que cette définition et tout ce qui caractérise l'interaction pouvait être étendu au cadre des formations à distance en ligne et plus spécifiquement aux échanges sur un forum de discussion. Elle souhaitait démontrer que le processus central de « ritualisation sociale »⁸¹ caractérisant en général les interactions en face-à-face, joue un rôle fondamental dans l'engagement des apprenants dans les échanges à distance. Pour cela, elle a analysé de manière détaillée quatre fils de discussion⁸² sur le forum généraliste de la plateforme Pegasus : un fil visant la présentation de soi ; un fil visant le partage de références communes ; un fil relatif à l'épreuve pédagogique ; un fil relevant du débat politique.

Elle a alors identifié la présence de nombreuses dimensions des rites de présentation (salutations, félicitations, encouragements) dans le fil de présentation de soi, mais également

79 Vis-à-vis de ces aspects, nous renvoyant le lecteur vers nos propres résultats portant sur la façon dont les groupes de travail se constituent que nous avons présentée dans la section 2.4.4.1 du chapitre 9.

80 Campus dédié à la préparation du DAEU (Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires)

81 Standardisation du comportement corporel et vocal à travers la socialisation, allouant à un comportement une fonction communicationnelle spécialisée (Papi, 2007, p.180)

82 Sélectionnés parmi ceux au sein desquels les messages échangés étaient les plus nombreux et en fonction des sujets traités.

par la suite. Elle a constaté l'adoption de « représentations collectives ». Elle a également mis en évidence l'utilisation de « ressources sûres »⁸³ dans les échanges, qui ont contribué au maintien de la communauté. Dans le même ordre d'idée, elle a noté que la plaisanterie était fréquemment utilisée créant une situation favorable à l'engagement. Enfin elle a mis en avant que les individus cherchaient à préserver l'unité de groupe, malgré le désaccord. De plus elle a perçu la volonté des individus de « maintenir la face »⁸⁴, notamment dans le cadre de discussions impliquant des prises de position. Pour Audran et al. (2008), les trois derniers fils susnommés témoignent d'une « tension entre une affirmation individuelle et l'appartenance au groupe. La présentation de soi, de son environnement de travail, de ses préoccupations immédiates ou à long terme, montre le souci des discutants de se faire reconnaître comme sujet singulier tout en maintenant la nécessité d'appartenance au groupe » (p. 21). L'étude de ces trois fils permet par ailleurs de percevoir l'évolution des relations sociales entre les participants au cours de la formation. En effet, si ces relations étaient initialement fondées sur des références supposées très connues (séries télévisées), elles se sont précisées au cours de la formation en faisant référence aux événements vécus par tous, notamment les évaluations. Il est cependant important de préciser que seuls quelques participants de la formation ont pris part à ces échanges.

Reffay & Lancieri (2006) ont quant à eux proposé une approche quantitative « pour faire parler les forums de discussion ». Ils ont ainsi présenté différents indicateurs pouvant être considérés, ainsi que deux modélisations possibles des échanges sur un forum en contexte éducatif. Les indicateurs relevés étaient classifiés en cinq classes, tenant compte du coût pour mettre en place ces indicateurs, ainsi que leur niveau de pertinence pour comprendre les dynamiques en œuvre. Plus le numéro de la classe est élevé, plus les indicateurs contenus sont pertinents, mais plus ils sont coûteux à mettre en place. Les indicateurs les plus élaborés sont constitués de graphes. Certains permettent d'identifier les relations entre différents acteurs et les rôles occupés par chacun. D'autres permettent d'identifier les interactions des individus vis-à-vis de certaines catégories abordées dans les fils de discussion (thèmes, sujet).

2.3. L'influence des environnements des formations à distance, en ligne, sur les conduites adoptées

Pour comprendre les conduites adoptées par les participants en formation en ligne, Jézégou (2014, 2019) estime qu'il faut tenir compte de leur environnement. Elle en distingue trois grands types, à savoir les environnements : Imposés ; Choisis ; Construits.

Nous les présentons dans la suite de cette section, afin notamment d'identifier quel est l'environnement de la formation, qui constitue note cas d'étude et ce que cela implique.

2.3.1. Les environnements imposés

Les environnements imposés de formation à distance en ligne exercent un contrôle très important sur les conditions d'apprentissage, que ce soit au niveau organisationnel, humain, didactique, spatiotemporel, technologique ou matériel. On dit d'un tel environnement qu'il

83 Il s'agit des sujets de conversation auxquels les individus peuvent avoir recours pour maintenir un échange. Dans le cas du forum de la préparation au DAEU Pegasus il s'agissait notamment du football et de la bière.

84 La face fait référence à la valeur positive revendiquée par une personne vis-à-vis des actions qu'elle a faites et qui peuvent être interprétées par d'autres dans une situation donnée.

présente un faible degré d'ouverture. L'apprenant n'a alors qu'une liberté de choix très limitée pour développer et exercer son auto direction⁸⁵.

Dans de tels environnements, les apprenants adoptent diverses conduites. Certains s'ajustent aux conditions imposées par les formateurs. D'autres au contraire compensent volontairement la liberté limitée de leurs actions, en faisant appel à des personnes ressources et en mobilisant des outils de communication et de collaboration avec les pairs, à la marge des environnements imposés (visio-conférence, courriels personnels, réseaux sociaux). Les apprenants « développent entre eux des solidarités instrumentées par ces outils informels pour élaborer des systèmes d'entraide, de mutualisation et de capitalisation de support multimédia ou encore d'échanges de savoirs » (Jézégou, 2019, p.203). Ils « sollicitent prioritairement des personnes de leur entourage personnel aux dépens des formateurs normalement dédiés à cette activité ». (Ibid)

2.3.2. Les environnements choisis

On parle d'environnement choisi, notamment lorsqu'un apprenant a eu le choix entre plusieurs modalités et situations d'apprentissage (Jézégou, 2019). Un tel choix dépend des options possibles et de la pertinence de chacune pour répondre au but que l'individu s'est fixé. Cette évaluation tient compte des avantages et inconvénients de chaque option, au regard de ses ressources personnelles (financières, motivationnelles, cognitives), mais aussi des contraintes auxquelles il est soumis (familiales, professionnelles, spatio-temporelles).

Étant à l'origine du choix opéré, l'apprenant manifeste des conduites autodéterminées. Cependant, ce n'est pas parce que l'environnement a été choisi par l'apprenant, qu'il peut pour autant en modifier ou en faire évoluer la structure. Si elle est rigide, les mêmes conduites que celles précédemment décrites peuvent être adoptées. En revanche un environnement choisi peut aussi résulter d'un « agencement proactif » de conditions favorables à l'apprentissage, effectué par l'apprenant lui-même en fonction de son projet. En formation en ligne, un tel agencement est possible si l'apprenant dispose de libertés de choix et d'actions pour structurer lui-même son environnement personnel d'apprentissage.

2.3.3. Les environnements construits

Les environnements de formation en ligne peuvent également être construits par les apprenants avec les formateurs (parcours individualisés, co-structuration des situations d'apprentissage) ou avec leurs pairs. Dans ce cadre, les apprenants manifestent des conduites autodirigées (Jézégou, 2019).

2.3.4. L'environnement de la formation constituant notre cas d'étude

À partir de ces descriptions, nous en concluons que l'environnement de la formation constituant notre cas d'étude est soit imposé, notamment lors d'une inscription à l'origine de l'entreprise, soit choisi. Dans les deux cas le degré d'ouverture de celle-ci nous semble assez faible. C'est pourquoi, nous nous attendons à relever des conduites cherchant à contourner les limites des actions possibles au sein de l'environnement de formation.

⁸⁵ « capacité de traitement cognitif des dynamismes du comportement, grâce à laquelle le sujet va concevoir et mettre en œuvre ses propres buts, plans et projets personnels d'apprentissage » (Carré et al., 1997, p. 99)

2.4. Catégorisation des participants selon les conduites adoptées, identifiées grâce aux traces d'activité

Comme nous l'avons précédemment mentionné, notamment dans l'introduction de cette section, lorsqu'une formation est dispensée en ligne, les conduites des participants peuvent être approchées, tout du moins en partie, via leurs traces d'activité sur les plateformes de formation. Nous disposons nous même de telles données sur la formation qui constitue notre cas d'étude. C'est pourquoi, nous avons cherché des travaux en ayant exploitées, nous en présentons certains que nous avons sélectionnés. Ces travaux cherchent notamment à catégoriser les participants à un ou plusieurs MOOC, selon la façon dont ils les ont suivis (Kizilcec et al., 2013; Boelaert & Khaneboubi, 2015; Kahan et al., 2017).

2.4.1. Identification de quatre trajectoires types

Kizilcec et al. (2013), ainsi que Boelaert & Khaneboubi (2015) se sont intéressés à la trajectoire des participants dans des MOOC. Pour cela, ils ont défini les états dans lesquels ils pouvaient être au cours de chaque période du MOOC, vis-à-vis de leur activité dans ce dernier : visualisation de vidéos ; réalisation d'exercices et d'évaluations ; simple connexion ou absence de connexion à la page du cours. Dans leur recherche Kizilcec et al. (2013) ont également pris en compte le fait que les activités aient été faites à temps ou non. Cela n'a pas été le cas de Boelaert & Khaneboubi (2015) qui ont estimé qu'il n'était pas pertinent de faire cela dans le cadre d'un MOOC. En effet, le propre de ce type de formations est la flexibilité.

A partir de cette démarche, une séquence d'états était associée à chaque individu, sur l'ensemble de la durée du MOOC étudié. A partir d'elles des représentations graphiques des trajectoires des individus dans le MOOC ont été proposées, sous forme de bulles pour Kizilcec et al. (2013) et sous forme de chronogramme⁸⁶ et de tapis⁸⁷ pour Boelaert & Khaneboubi (2015). Si ces représentations, que nous ne présentons délibérément pas, permettent de percevoir des différences de trajectoires entre les individus, l'application, à ces séquences, d'algorithmes de clustering⁸⁸ a permis de mieux les distinguer. Ces algorithmes ont été appliqués dans les deux recherches et ont abouti à quatre catégories de trajectoires, permettant de caractériser les participants au(x) MOOC. Ces deux classifications, sans être identiques, présentent tout de même des similarités.

⁸⁶ Représentation de la proportion dans laquelle chaque état est présent pour chaque période.

⁸⁷ Représentation des trajectoires individuelles de tous les inscrits, une ligne correspondant à une trajectoire

⁸⁸ Il s'agit d'un algorithme permettant d'effectuer des regroupements en s'appuyant sur les similarités et les dissimilarités entre les données auquel il s'applique. Ici en l'occurrence, il s'agit de séquences d'état.

Kizilcec et al. (2013) ont ainsi identifié les catégories de participants suivantes :

- Ceux qui ont complété la majorité des évaluations, même si les résultats obtenus varient (« Completing ») ;
- Ceux qui faisaient les évaluations peu fréquemment, voire pas du tout, mais qui regardaient les vidéos (« Auditing ») ;
- Ceux qui faisaient initialement les évaluations, mais qui se sont peu à peu désengagés, même si le moment du désengagement diffère (« Disengaging ») ;
- Ceux qui ont regardés les vidéos seulement sur une ou deux périodes. Certains se sont lancés dans l'exploration du matériel alors que le cours était déjà bien avancé. (« Sampling »).

Afin d'aller plus loin, ils ont également effectué des analyses complémentaires pour comprendre ce qui pouvait caractériser chacune des quatre catégories. Il s'avère alors que le sexe, l'âge et le statut professionnel ne sont pas significativement différents pour ces catégories.

Boelaert & Khaneboubi (2015) ont quant à eux identifié deux classes (les plus nombreuses) au sein desquelles, les participants étaient peu investis dans le MOOC et qui ont décroché principalement dans les trois premières semaines. La différence entre ces deux classes provenait du fait que les participants de l'une d'entre elle avaient tout de même eu une activité lors de la première semaine du MOOC. La troisième classe rassemblait des participants pouvant être qualifiés de « flâneurs ». Ils ont eu une activité plus régulière que les autres au cours du MOOC et ne comptent au maximum que trois semaines d'absence. Cependant, la plupart se contente d'être présent. Enfin, la dernière classe est celle regroupant les participants les plus investis dans le MOOC, qui sont également les moins nombreux. Leur trajectoire est assez homogène, puisqu'ils ont presque tous répondu aux quiz des semaines 1 à 3 et que la grande majorité ont réalisé l'examen final.

2.4.2. Sept catégories de participants, dont quatre engagés se distinguant par leur pratique de visionnage des vidéos et leur niveau de socialisation

Kahan et al. (2017) ont également essayé de catégoriser les participants. Ils se sont pour cela appuyés sur plusieurs sources de données provenant d'un MOOC, d'une durée de 7 semaines, proposé sur Coursera. Tout comme les travaux présentés précédemment, ils ont appliqué un algorithme de regroupement afin d'identifier quelles étaient les différentes catégories de participants au sein du MOOC étudié. Ils n'ont cependant pas appliqué cet algorithme à une séquence d'états, mais à un certain nombre de variables⁸⁹ décrivant l'activité des individus (n=21889) en tenant compte de leurs interactions avec les principales ressources d'apprentissage disponibles, à savoir : les vidéos, le forum, les quiz et les évaluations.

⁸⁹ Nombre de vidéos différentes consultées par un participant en ligne ; nombre de vidéos différentes téléchargées par un participant ; nombre de questions intégrées aux vidéos auxquelles le participant a répondu ; nombre de fois qu'un participant a regardé un fil dans les forums de discussion ; nombre de fil de discussion ouvert par le participant dans un forum de discussion ; nombre de posts écrits par le participant dans les forums de discussion ; nombre de commentaires écrits par le participant dans les forums de discussion ; nombre de quiz différents soumis par le participant ; soumission de l'examen final ou non.

L'algorithme de clustering appliqué aux variables listées ci-dessus a permis d'identifier sept catégories de participants.

La première est celle « des dégustateurs » (Tasters) qui constituent la catégorie la plus représentée (64,8%). Ces personnes présentent une faible activité et ont donc peu utilisé les ressources d'apprentissage disponibles. Ils ont abandonné le MOOC environ trois semaines après le début du cours. Cette catégorie ressemble d'après les auteurs à la catégorie « Sampling » proposée par Kizilcec et al. (2013). L'existence de ce groupe peut en partie s'expliquer par la rapidité, la facilité et la gratuité de l'inscription à un MOOC.

La seconde concerne ceux qui téléchargent (Downloaders), qui représentent 8,5% des participants au MOOC. Il s'agit de participants principalement inactifs, mais qui téléchargent un bon nombre des vidéos. Ils ont quitté le cours assez tardivement, ce qui peut être expliqué par le fait qu'ils téléchargeaient les vidéos diffusées hebdomadairement. Les raisons au téléchargement peuvent être les suivantes : finir le cours à son propre rythme, compenser un accès à un internet faible, la culture ou par préférence. Du fait de l'absence de donnée concernant leur activité hors ligne, il est impossible de savoir s'ils regardaient les vidéos hors ligne ou bien s'ils les stockaient en vue de les consulter plus tard.

La troisième catégorie est celle « des désengagés » (Disengagers) qui représentent 11,5% des participants au MOOC. Ces personnes ont consulté une bonne partie des vidéos de cours, ont réalisé une part des exercices et ont également consulté les forums de discussion à quelques reprises. En revanche, ils n'ont pas soumis l'examen final et se sont peu à peu désengagés. D'après les auteurs ce groupe ressemble aux catégories Auditing ou Disengaging de Kizilcec et al. (2013). Ils expliquent par ailleurs le désengagement de ces participants par l'atteinte des objectifs d'apprentissage fixés ou pour d'autres raisons, comme la perte d'intérêt, de motivation, le manque de temps ou encore la charge de travail.

Les quatre catégories suivantes sont composées de participants engagés, mais qui se différencient selon leur mode de consultation des vidéos et/ou de leur usage des forums de discussion. Ces quatre catégories peuvent selon les auteurs se rapporter à la catégorie « Completing » proposée par Kizilcec et al. (2013).

On peut ainsi distinguer les engagés hors ligne (Offline Engagers) des engagés en ligne (Online Engagers), qui représentent respectivement 3,6% et 7,4% des participants au MOOC. Les premiers ont eu tendance à télécharger les vidéos plutôt que de les regarder en ligne. Tandis que les seconds ont eu tendance à regarder les vidéos en ligne. En procédant ainsi, ils ont alors répondu à la plupart des questions présentes dans les vidéos. Les participants de ces deux catégories ont soumis presque tous les exercices, ainsi que l'examen final. Ils sont entrés dans les forums de discussion à quelques reprises, principalement pour observer.

Les participants s'inscrivant dans la troisième catégorie de participants engagés ont eu une interaction sociale modérée (Moderately Social Engagers). Cette catégorie est composée de 3,7% des participants au MOOC. Ils ont présenté un fort niveau d'engagement au cours du MOOC, que ce soit vis-à-vis de la consultation des vidéos en ligne ou des réponses aux questions incluses dans les vidéos. Ils ont soumis presque tous les quiz et la plupart d'entre eux ont soumis l'examen final. Contrairement aux deux catégories précédentes, leur participation aux forums de discussion a été plus importante, tout en restant modérée.

Les participants s'inscrivant dans la dernière catégorie de participants engagés ont eu une forte interaction sociale (Social Engagers). Cette catégorie est composée de 0,6% des participants au MOOC. Leur activité dans le cours est très similaire à celles des participants de la catégorie précédente. En revanche, ils ont été bien plus impliqués dans les forums de discussion, que ce soit en matière de consultation ou d'écriture de posts ou de commentaires.

Une fois ces catégories identifiées, Kahan et al. (2017) ont fait des statistiques descriptives à partir des données démographiques recueillies (genre, âge, statut professionnel : en activité ou non) et d'autres données concernant la participation des individus au MOOC (dernier jour de connexion au cours, notes obtenues, obtention ou non du certificat).

Ils ont alors constaté que dans chaque catégorie, il y avait davantage de femmes que d'hommes, à l'exception des catégories comprenant les participants engagés hors ligne et ceux qui téléchargeaient les vidéos qui comptent plus d'hommes. Concernant l'âge, les participants les plus jeunes (entre 37,27 et 38,31) faisaient partie des catégories des engagés hors ligne, des dégustateurs et de ceux qui téléchargent. En revanche les plus âgés (47,5 et 54,66) faisaient partie des catégories des engagés, ayant des interactions fortes ou modérées avec les autres. Ils faisaient également partie des désengagés. Pour ce qui est du statut professionnel, il s'est avéré que la catégorie des participants fortement engagés dans les interactions sociales comprenait le plus haut pourcentage de personnes ne travaillant pas. Il est donc possible que cela leur ait laissé plus de temps pour s'engager de manière importante dans le cours

Concernant à présent les autres données relatives à la participation des individus au MOOC, Kahan et al. (2017) ont constaté que les participants de la catégorie « dégustateurs » avaient été les premiers à quitter le cours alors que les quatre catégories de participants engagés sont les derniers à l'avoir quitté. Seuls les participants de ces groupes ont par ailleurs obtenu le certificat. Les personnes fortement engagées dans les interactions sociales ont en moyenne obtenu les meilleures notes aux quiz, ainsi qu'à l'examen final. En revanche, ce sont les engagés en ligne qui ont en moyenne eu les moins bonnes notes aux quiz et les engagés hors ligne qui ont eu en moyenne les moins bonnes notes à l'examen.

D'après Molinari et al. (2016), Poellhuber et al.⁹⁰ se sont également essayé à l'analyse de traces informatiques dans un MOOC et ont identifié 5 profils d'apprenants : le fantôme ; l'auto-évaluateur ; le lecteur curieux ; l'actif indépendant et l'actif social. Néanmoins, face à ces résultats la nécessité d'adopter en complément une approche plus qualitative a été relevée pour mieux comprendre le sens des comportements identifiés. Cela peut se faire au travers d'entretiens semi-directifs ou bien d'auto-confrontation. Adopter une approche qualitative est d'autant plus importante que « les apprenants ne se limitent pas à des activités dans la plateforme d'apprentissage » sur laquelle leur formation est dispensée (Molinari et al., 2016). Ils se créent leur propre environnement d'apprentissage.

3. Les effets du suivi de formation

À présent que nous nous sommes intéressés aux recherches ayant été menées sur l'engagement en formation, tant du point de vue de la décision d'entrer en formation, que du point de vue du

⁹⁰ Article soumis au moment de la publication de l'article que nous avons lu, mais il n'était pas référencé et nous n'avons pas réussi à le retrouver.

suivi d'une formation, nous nous intéressons aux recherches portant sur les effets du suivi de formations, puisque notre dernière question de recherche porte sur ce sujet. Certaines des recherches que nous présentons dans cette section font des liens avec l'engagement en formation.

La question des effets du suivi de formations n'est pas récente. En effet, fin des années 90 et début des années 2000, plusieurs recherches ont été menées afin d'investiguer les effets de la formation continue vis-à-vis d'enjeux salariaux, et d'enjeux en matière d'accès à l'emploi, de protection contre le chômage et de sécurisation des parcours. Les résultats de ces études ne convergent pas toujours, notamment vis-à-vis des effets salariaux. Certaines font apparaître que la formation produit de tels effets, comme une étude de l'OCDE de 2004⁹¹. D'autres remettent en question ces effets, notamment dans le cadre de formations financées par l'entreprise, car le biais de sélection⁹² les annule presque tous (Goux & Maurin, 1997). En revanche, il semble que la formation continue a un impact positif sur les performances des travailleurs. Se former augmente les chances de rester dans son emploi ou d'en retrouver un en cas de licenciement (Ok & Tergeist, 2003). L'accroissement de la stabilité des emplois de ceux qui profitent de la formation est également relevée par Goux & Maurin (1997). D'après Crocquey (1995), les formations ayant un impact sont longues et diplômantes, et de niveau élevé (sauf CAP et BEP car ce sont des formations avec une technicité importante). D'après lui, les jeunes, entre 25 et 39 ans, qui suivent une formation professionnelle peuvent progresser plus rapidement que les autres. En effet, c'est le moment où les acquis de la formation initiale commencent à être insuffisants pour évoluer dans l'entreprise. Plus généralement, il ressort de ces études que les effets de la formation dépendent des caractéristiques des individus : âge, niveau d'éducation, type de contrat de travail, taille de l'entreprise (Ok & Tergeist, 2003).

Plusieurs années auparavant, en 1984-1985, une recherche avait été menée auprès de salariés de deux centres de production nucléaire. Son objectif était « de comprendre et, si possible, d'expliquer les pratiques de formation des agents relevant tous du même système de formation ou de carrière très institutionnalisé » (Dubar, 1992, p. 513). L'adoption d'une approche quantitative avait « permis de vérifier la corrélation très significative entre l'intensité de l'effort de formation des agents et leur vitesse de carrière depuis leur entrée » dans le service au sein duquel ils travaillaient. L'adoption d'une approche qualitative a par ailleurs permis d'affiner ce résultat à travers l'identification de quatre profils de salariés se distinguant selon deux facteurs relatifs à la formation. Le premier permettait de distinguer les salariés « actifs » des « passifs ». Les « actifs » étant ceux qui suivaient une multitude de formations, notamment en dehors du temps de travail. Les « passifs » en revanche se contentaient de suivre les formations obligatoires. Le second facteur permettait de distinguer les salariés « adaptés » de ceux « inadaptés ». Les « adaptés » étaient ceux qui « connaissaient et approuvaient le système de formation-carrière et se conformaient aux prescriptions ou aux recommandations de leur hiérarchie ». En revanche les « inadaptés » « désapprouvaient » ce système « ou ne poursuivaient que leurs propres objectifs sans tenir compte des incitations du système ». Les « actifs-adaptés » étaient alors ceux pour qui les évolutions de carrière étaient les plus rapides. La vitesse de carrière des « passifs-adaptés » était quant à elle modale. Quant aux « passifs-

⁹¹ OCDE, *Perspectives de l'emploi*, chapitre 4 « Améliorer les compétences : la formation permet-elle d'accéder à des emplois plus nombreux et meilleurs ? », Paris, 2004.

⁹² Les entreprises choisissent les salariés à former parmi ceux qu'elles estiment être les « meilleurs », selon certains critères qu'elles définissent, par exemple la santé, la force physique ou encore l'intelligence.

inadaptés » et aux « actifs-inadaptés » leur vitesse de carrière était lente. Pour mieux appréhender ce résultat, nous pouvons préciser que les « actifs-inadaptés » étaient peu investis dans les formations à caractère obligatoire et privilégiaient les formations extérieures et diplômantes. Il apparaît alors que l'adhésion au système de formation de carrière est le facteur favorisant le plus l'évolution des carrières. L'investissement des individus dans bon nombre de formation n'intervient que dans un second temps.

Ces études remontent à plusieurs années et traitent majoritairement des formations dont les entreprises sont à l'origine et peu des formations à distance, notamment les formations en ligne. Nous avons néanmoins relevé la mention des formations à distance ou par correspondance dans (Crocquey, 1995). Selon lui, ces formations avaient un impact plutôt positif, puisqu'un tiers de ceux qui les avaient pratiquées avaient vu leur salaire et leur qualification augmenter en fin de formation.

Dans la suite de cette section, nous portons notre attention sur des études et recherches menées sur des formations à distance en ligne, plus particulièrement sur des MOOC. En effet, il s'agit du dispositif de formation en ligne le plus proche des formations de type micro-accréditations, puisque comme nous l'avons vu au premier chapitre elles sont constituées par plusieurs MOOC (section 1.2.2.3). Une recherche que nous présentons, s'est intéressée aux effets du suivi de MOOC, en essayant de les mettre en regard avec ce qui a été appelé les « Registres d'usage d'un MOOC ». Ces registres ont été construits à partir de plusieurs variables. Parmi elles, il y avait les raisons ayant poussé les individus à s'inscrire à un MOOC. Une autre recherche que nous présentons avait pour objectif de mettre en relation les effets du suivi d'un MOOC avec la façon dont celui-ci avait été suivi. La méthodologie, notamment d'analyse, de ce travail et les résultats qui en ressortent, nous semblent critiquables. Néanmoins la démarche initiale nous paraît intéressante. C'est pourquoi nous le présentons, tout en faisant part des limites que ce travail comporte selon nous.

Avant d'aborder ces recherches nous faisons un détour par une recherche menée sur les formations et auditeurs du CNAM. Celle-ci porte sur les effets du suivi des formations proposées par le CNAM. Afin de mieux les comprendre, les auteurs ont estimé qu'ils devaient prendre en compte les mobiles d'inscription en formation des auditeurs. La notion de mobile intègre « autant les visées des individus que leur passé et leur situation présente » (Correia & Pottier, 2001). Plusieurs caractéristiques ont été prises en compte pour les identifier. En cela la notion de mobile diffère quelque peu de celles de motifs. La notion de motif est pour rappel une notion permettant d'énoncer dans un contexte donné, le sens que prend pour un individu son engagement, en l'occurrence en formation (Bourgeois, 2000). Ce n'est donc pas un construit, mais une énonciation, qui est formalisée sous un certain label. De plus, le motif énoncé est variable, ce qui est bien moins le cas du mobile, du fait de la façon dont il est construit.

3.1. Effets du suivi des formations du CNAM et mise en regard avec les mobiles d'inscription

Le CNAM est un établissement d'enseignement supérieur dont la mission est d'« assurer la promotion supérieure du travail et la formation continue ». L'enseignement qui y est donné est modulaire. Quatre cent unités de valeur sont proposées. La réussite d'un ensemble d'unités de

valeur permet d'obtenir des certificats professionnels ou des diplômes. Les auditeurs⁹³ du CNAM sont en « priorité » des « personnes déjà engagées dans la vie professionnelle ou à la recherche d'un emploi »

Correia et Pottier (2000 ; 2001) ont travaillé sur les effets du suivi des formations proposées par cet établissement. Pour eux les dispositifs de formation sont indissociables de leurs objectifs et du public cible. Or, la diversité des formations étudiées rend difficile la définition des objectifs institutionnels. C'est pour cela que la notion de « mobile » a été utilisées. Elle regroupe les attentes, les objectifs professionnels et personnels et les parcours professionnels des personnes suivant les formations du CNAM.

Pour mener à bien leur travail, une enquête a été réalisée auprès de 3000 auditeurs du CNAM, six mois après leur sortie de formation.

Afin de définir les mobiles d'inscription en formation, cinq caractéristiques principales ont été définies (Correia & Pottier, 2001, p. 64) :

- « La "pente" du parcours professionnel suivi au cours des années récentes
- L'écart entre la position visée et celle occupée, tel que l'individu l'exprime spontanément
- La durée pour atteindre cet objectif,
- La perception subjective de l'individu d'une menace sur son parcours professionnel actuel,
- La perception subjective par l'individu d'un blocage dans sa progression professionnelle. »

Trois grands types de mobiles ont été identifiés à partir d'analyse du discours d'individus interviewés, en tenant compte des caractéristiques ci-dessus : « promotion sociale » ; « gestion rationnelle » et « gestion sous contraintes ».

L'inscription en formation avec un mobile du type « promotion sociale » est motivée par une évolution professionnelle ascendante. Il concerne 25% des répondants.

Les mobiles de type « gestion rationnelle » traduisent une volonté d'adaptation du « comportement aux opportunités et contraintes du contexte professionnel de manière à en tirer le meilleur parti ». Ce type de mobiles comprend trois mobiles : la gestion de carrière ; l'accumulation de ressources ; la reconversion volontaire. Il concerne 44% de la population.

Les mobiles de type « gestion sous contraintes » sont quant à eux sous-tendus pour une partie de la population par le besoin d'accéder à un emploi ou de stabiliser sa situation dans son emploi. Il concerne 24% de la population.

D'autres mobiles, notamment basés sur l'insatisfaction professionnelle et sur la recherche d'une activité motivante n'ont pas été traités.

93 Terme employé pour désigner les personnes suivant les formations proposées par le CNAM

Pour chacun de ces types de mobiles, le profil des individus a été établi. Les principales caractéristiques de ces profils sont recensées dans le **Tableau 3**, ci-dessous.

Tableau 3. Principales caractéristiques des individus pour chaque type de mobiles

	Types de mobiles		
	« Promotion sociale »	« Gestion rationnelle »	« Gestion sous contraintes »
Sexe	-	-	Plus de femmes que pour les autres mobiles
Age	~28 ans 69% ont moins de 30 ans	~29 ans 2/3 ont moins de 30 ans	~30 ans Plus de 50% ont plus de 30 ans
Niveau de diplôme	2/3 ont un Bac/ Bac +2	40% ont au moins un Bac+3	43% ont au moins un Bac +3
CSP	> 1/3 techniciens ou agents de maîtrise 1/3 employés ou profession intermédiaire tertiaire Quelques cadres et quelques ingénieurs	35% ingénieurs ou cadres 40% profession intermédiaire	Employés et professions intermédiaires
Fonctions	-	Tertiaires	Tertiaires, commerce, tourisme, administratives ordinaires

Une typologie des effets de la formation⁹⁴ a également été définie. Parmi ces effets on trouve des effets « promotion », qui se traduisent par une progression du parcours professionnel avec un changement de catégorie socio-professionnelle. On trouve également des effets « compétences » qui se traduisent par une progression du parcours professionnel, sans changement de catégorie socio-professionnelle. Ces deux types d'effets sont classés dans les parcours à « effets directs ». Cela signifie que les individus reconnaissent que la formation suivie est à l'origine de ces effets. Les effets « promotions » ont été déclarés par 13% de la population interrogée et les effets « compétences » par 20%. D'autres effets sont classifiés dans des parcours à « effets indirects », notamment liés à des effets personnels. Les parcours des individus, dont il est question, ont évolué, mais ils n'estiment pas que cela soit dû à la formation suivie. En revanche ils estiment que les effets personnels du suivi des formations (par exemple : confiance en soi, reconnaissance du milieu) ont des effets indirects sur leur situation professionnelle. 23% de la population interrogée ont déclaré ces effets. L'absence d'effet a également été relevé et concerne 44% de la population interrogée.

94 Transformations observables des parcours professionnels et effets de la formation « perçus » des individus sur cette transformation.

Les effets identifiés ont par la suite été mis au regard des mobiles d'inscription. Les corrélations suivantes ont alors été identifiées entre les types de mobiles et les effets :

- « Promotion sociale » et effets directs sur la situation professionnelle
- « Gestion rationnelle » et effets directs, ainsi que pas d'effets
- « Gestions sous contraintes » et absence d'effets et effets indirects

Dans leur travail, Correia et Pottier (2000 ; 2001) ont également pris en compte les « ressources » des individus. Trois types de ressources ont été différenciées : les ressources de l'environnement professionnel ; les ressources familiales ; les ressources de formation initiale. Ils les ont distinguées selon qu'elles soient positives ou négatives (contraintes).

Pour chacun des mobiles, des recherches de corrélations ont également été faites entre eux et les ressources et les effets. Le parcours des personnes avant l'entrée en formation a également été pris en compte dans ces recherches, afin de mieux comprendre le rôle qu'il joue.

C'est pour le type de mobiles « promotion sociale » que les effets de la formation sont maximum. Des corrélations très fortes entre les ressources professionnelles et les effets de la formation, ainsi qu'entre la certification obtenue et les effets de la formation ont été relevées. La forme du parcours à l'entrée en formation, ainsi que l'obtention d'une certification augmentent la chance d'effets de la formation. Cependant, bien que le parcours des individus prime, le parcours de formation suivi peut suppléer à un déficit de ressources professionnelles.

Le type de mobiles « gestion rationnelle » rassemble des personnes comportant une grande hétérogénéité en matière de :

- Ressources professionnelles : près de 50% en ont des positives et près d'un tiers des négatives ;
- Formes de parcours professionnel avant l'entrée en formation : près de 50% présentent des parcours stables ;
- Parcours de formation suivie.

Pour ce type de mobile, l'absence d'effets prime (près de 50% des auditeurs de ce mobile). S'en suivent les effets directs (37%), puis les indirects (13%). Les effets, qu'ils soient directs ou indirects, sont facilités par la possession de ressources positives et par un parcours professionnel ascendant. En revanche, l'absence d'effets résulte de ressources négatives (contraintes) et d'un parcours professionnel stable. La forme du parcours antérieur va peser plus lourd dans la chance d'avoir des effets de la formation, que les ressources professionnelles. La certification joue quant à elle un rôle complémentaire. Le choix d'un parcours de formation en rupture avec l'activité professionnelle ou la formation initiale résulte davantage sur l'absence d'effet de la formation. Par ailleurs, un faible impact négatif sur les effets a été relevé pour les personnes travaillant dans des fonctions tertiaires à l'entrée en formation.

Le type de mobiles « gestion sous contraintes » rassemble quant à lui des auditeurs ayant très majoritairement des ressources négatives (84%) ou bien en défaut de ressources. Les effets relevés sont plutôt indirects. Tout comme pour les deux autres types de mobiles, la certification a un impact positif. Il en est de même pour le choix des parcours de formation.

Pour comprendre davantage les effets de la formation, une analyse de ces derniers avec d'autres variables a été menée au travers d'un modèle logistique. Il en est alors ressorti que pour les

parcours de formation ascendants, la perception des possibilités de promotion et la certification jouaient en la faveur d'effets de la formation. En revanche, ce n'est pas le cas du fait d'être âgé de plus de 40 ans, des formations en sciences humaines par rapport aux formations scientifiques ou de sciences sociales et du choix d'une formation en rupture avec l'activité professionnelle. Les caractéristiques individuelles et la situation professionnelle lors de l'inscription en formation ne sont pas liées aux chances qu'il y ait des effets de la formation.

3.2. Les effets du suivi de MOOC

Dans cette section, nous présentons dans un premier temps des données issues d'enquêtes menées sur les MOOC de Coursera et de France Université Numérique, ainsi que d'une autre ayant été réalisée sur des formations de type micro-accréditations. Dans un deuxième temps, nous présentons une étude investiguant l'effet du suivi de MOOC sur une candidature (Dussarps, 2018). Dans un troisième temps, nous présentons les résultats issus d'une thèse en sciences de l'éducation, questionnant les déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles (Vrillon, 2018). Et dans un dernier temps, nous présentons une étude ayant tenté de faire le lien entre les conduites et performance des individus dans un MOOC et leur évolution professionnelle dans le domaine de ce MOOC à son issue.

3.2.1. Effets tangibles et intangibles du suivi des MOOC de FUN et Coursera et bénéfiques tirés de la participation à des formations de type micro-accréditations

En décembre 2014, une enquête a été envoyée à 780 000 personnes, de 212 pays et territoires, ayant suivi au moins un MOOC proposé sur Coursera depuis le 1er septembre 2014. 52 000 réponses ont été reçues. Parmi les répondants, 58% étaient employés à plein temps et 22% étaient étudiants à plein temps ou à mi-temps. Ces personnes ont été interrogées sur les effets professionnels et éducatifs retirés à l'issue des MOOC suivis. Nous nous intéressons pour notre part plus particulièrement aux effets professionnels déclarés, différenciés en deux catégories : effets tangibles et effets intangibles.

Les résultats présentés sont ceux de personnes ayant rapporté avoir suivi un ou des MOOC, pour améliorer leur travail actuel ou trouver un nouvel emploi. Ces personnes représentaient 52% des répondants, soit 27 040 personnes.

33% d'entre elles ont déclaré des effets tangibles : 26% ont obtenu un nouvel emploi ; 9% ont monté leur propre entreprise ; 3% ont obtenu une augmentation de salaire ; 3 % ont reçu une promotion.

85% ont déclarés des effets intangibles : 62% ont dit avoir amélioré leur compétence pour leur travail actuel ; 43% ont dit avoir amélioré leur candidature pour trouver un nouvel emploi ; 19% ont déclaré avoir commencé une nouvelle carrière ; 9% ont déclaré d'autres effets non spécifiés.

Les personnes ayant un statut socio-culturel plus élevé sont plus susceptibles de déclarer ces effets (tangibles et intangibles) que les autres. Dans les pays en voie de développement, les effets tangibles seuls, sont susceptibles d'être déclaré par des personnes avec un statut socio-culturel plus faible tout comme par des personnes en ayant un plus élevé. En revanche, dans les pays développés, les personnes avec un faible statut socio-culturel sont plus susceptibles de rapporter de tels effets que les autres. Les explications avancées pour expliquer ces constats sont que les personnes ayant déjà un emploi hautement qualifié sont plus susceptibles de

bénéficiaire de l'amélioration de leurs compétences pour s'améliorer dans leur emploi actuel, tandis que celles n'ayant pas de tels emplois sont plus susceptibles de bénéficier d'une requalification en vue de trouver un nouvel emploi (Zhenghao et al., 2015).

En octobre 2018, le cabinet Kyu Lab⁹⁵ a mené une enquête pour le compte de FUN MOOC, afin d'investiguer les effets du suivi des MOOC de cette plateforme sur la vie professionnelle des personnes en ayant suivi. 1 800 actifs ont été interrogés : 71% de salariés ; 16% de demandeurs d'emplois ; 7% des travailleurs non-salariés. Sur cet échantillon, 36% ont estimé « avoir tiré un bénéfice professionnel grâce aux MOOC de FUN (extension du périmètre d'activités, promotion, changement d'entreprise...) ». Par ailleurs, 78% d'entre eux ont déclaré « avoir développé leurs connaissances et expertises ».

Outre ces études portant sur des MOOC, Hollands & Kazi (2019) se sont intéressés aux bénéfices que les apprenants à des formations de type micro-accréditations⁹⁶ estiment avoir tirés de leur participation à ces dernières. Ils ont pour cela diffusé un questionnaire, pour lequel ils ont obtenu 262 réponses. Les bénéfices rapportés sont recensés dans le **Tableau 4**, ci-dessous.

⁹⁵ <https://fun-docs.s3.eu-central-1.amazonaws.com/Etudes+Kyu/Retour+etude+kyu-com+ESR+vf.pdf>

⁹⁶ Des « MicroMasters » proposés par edX et des « Specializations » proposées par Coursera

Tableau 4. Bénéfices déclarés par des participants à des formations de type micro-accréditations

Bénéfices déclarés	Pourcentage de participants ayant répondu au questionnaire
Acquisition de nouvelles connaissances / compétences	90%
Amélioration de sa performance dans le travail actuel	38%
Amélioration de son anglais	22%
Réseautage avec d'autres professionnels dans le domaine	16%
Aide pour débiter sa propre activité professionnelle	15%
Amélioration de sa candidature pour un premier emploi	11%
Amélioration de sa candidature pour un nouvel emploi, avec un autre employeur	10%
Amélioration de sa candidature pour un programme d'études formel, associé à la formation	9%
Aide pour obtenir une mobilité interne	7%
Amélioration de sa candidature pour un programme d'études formel, non associé à la formation, mais avec la même université	7%
Obtention d'une augmentation de salaire	6%
Obtention d'une prime	6%
Complément pour un programme d'études formel	5%
Obtention d'un premier emploi	3%
Obtention d'une promotion	4%
Amélioration de sa candidature pour un programme d'études formel, non associé à la formation, avec une autre université	3%

D'après Kato et al. (2020), qui s'appuient sur Gallagher (2018), la méconnaissance de ces formations de type micro-accréditations par les employeurs, limite l'incidence qu'elles peuvent avoir sur la vie professionnelle des individus. Cela s'explique par le manque de normalisation autour de ces formations, l'absence de procédures de validation dans certains cas, et par l'importance accordée en premier lieu à d'autres facteurs tel que les expériences professionnelles passées. Ainsi, d'après eux la normalisation de ces formations et une validation plus stricte des compétences peut contribuer à accroître la fiabilité des titres de compétences qui en sont issus, pour qu'ils soient perçus comme des signaux de compétences et de qualifications.

3.2.2. Ce que la mention du suivi d'un MOOC permet d'apprendre sur un candidat

Dans une étude menée auprès de personnes susceptibles de participer à un recrutement, Dussarps (2018) a cherché à identifier l'impact de la mention du suivi d'un ou de plusieurs MOOC sur un CV ou lors d'un entretien. Il a pour cela diffusé un questionnaire, afin d'investiguer la valeur que les recruteurs accordent à ce genre de mention, lorsqu'ils reçoivent des candidatures. 79 réponses, de personnes ayant déjà participé à un processus de recrutement ont été reçues. Cependant, peu d'entre elles avaient déjà été confrontées à des candidats mentionnant les MOOC sur leur CV, lettre de motivation ou en entretien. Par conséquent, elles répondaient souvent au questionnaire sur la base de représentations, plus que sur la base de leur pratique.

La plupart des répondants faisait une différence entre les MOOC liés au champ professionnel visé par un candidat et ceux sur des sujets divers. Cependant, ils ne valorisaient pas pour autant les savoirs traités dans ces formations, du fait des méthodes d'évaluation majoritairement utilisées (QCM). Suivre un MOOC, dans le domaine du champ professionnel visé, démontre avant tout pour elles une personnalité motivée par son métier. A cause des méthodes d'évaluation des MOOC, certains recruteurs doutent de l'honnêteté des candidats. Si une attestation de réussite est présentée, la plupart (75 sur 79) estiment pouvoir faire confiance au candidat sur son implication dans le MOOC. Ils ne sont plus que 40 sur 79, si aucune attestation n'est fournie. Plus généralement, la mention du suivi de MOOC par un candidat donne des informations sur sa personnalité : curiosité intellectuelle ; capacité à évoluer ; autodiscipline ; capacité d'auto-formation. Or, ce sont des compétences qui intéressent les recruteurs, car elles sont jugées difficiles à développer. Cette mention peut aussi servir aux demandeurs d'emploi, car cela démontre une forme de continuité professionnelle (réduisant la rupture perçue dans l'activité). Enfin, pour les jeunes diplômés, c'est un moyen de démontrer leur motivation et de compléter leur formation initiale.

Sur les 79 répondants, 27 estiment que suivre un ou des MOOC constitue un avantage majeur pour un candidat au profil faiblement diplômé et sans expérience. 32 personnes estiment que c'est un atout plutôt important.

La quantité de MOOC suivis a de l'importance pour 61 répondants sur 79, lorsqu'ils sont en lien avec le profil recherché pour le poste et seulement pour 24 d'entre eux, dans le cas contraire. Cependant, pour 24 des personnes interrogées, déclarer avoir suivi beaucoup de MOOC (plus de 7,4 MOOC par an) est suspect. Puisqu'il est aisé de mentir sur un CV, la véracité des dires du candidat devra, pour certains, être éprouvée. Sans toujours douter de l'honnêteté du candidat, avoir suivi trop de MOOC peut avoir l'effet inverse de celui recherché : montrer une faiblesse dans la personnalité du candidat, qui serait désintéressé par son métier s'il est en activité, ou qui ne paraîtrait pas avoir de projet s'il est sans emploi.

3.2.3. Registres d'usage de MOOC et effets dans les trajectoires socio-professionnelles

Dans le cadre de sa thèse de doctorat, Vrillon (2018) a taché pour sa part de répondre à la problématique suivante : « l'égalité formelle d'accès aux MOOC se traduit-elle par une égalité des chances pour les individus de les utiliser, d'y réussir et d'en tirer des bénéfices (objectifs et subjectifs) ? ». Les MOOC étudiés ont été sélectionnés sur la plateforme de FUN. Elle s'est intéressée aux raisons ayant poussé les individus à s'inscrire à un MOOC. Elle est également

allée plus loin en cherchant à identifier, ce qu'elle a appelé, des registres d'usage des MOOC en s'appuyant sur plusieurs variables⁹⁷ :

- Objectif principal déclaré justifiant l'inscription dans le MOOC (12 modalités de réponse) ;
- Intention d'aller jusqu'au bout du MOOC (3 modalités de réponse) ;
- Intention d'obtenir une attestation de réussite (3 modalités de réponse) ;
- Le niveau de connaissances estimé dans le domaine traité par le MOOC (4 modalités de réponses) ;
- Nombre de MOOC déjà suivis.

Afin de recueillir les données nécessaires, elle a mis en place un questionnaire, pour lequel elle a reçu 5 709 réponses.

À partir de la réalisation d'ACM (Analyse des correspondances multiples) et d'algorithme de clustering (de regroupement), elle a identifié six registres d'usage, présentés dans le **Tableau 5**.

Un an après avoir envoyé le premier questionnaire, Vrillon (2018) en a envoyé un second. Son objectif était de collecter de nouvelles données et ainsi de confronter « les situations socio-professionnelles occupées lors de l'inscription, le type d'usage des MOOC et les changements de situation un an plus tard ». Le nombre de réponses recueillies pour ce second questionnaire est de 1778. 21,8% des personnes ayant répondu ont alors déclaré un changement de situation socio-professionnelle (387 personnes). Ce changement a majoritairement été déclaré par des personnes qui étaient initialement en poste (48.6%) et par des demandeurs d'emploi (25,1%). Parmi les personnes qui étaient en emploi 31,9% ont connu un changement de statut : 20,3% sont en recherche d'emploi ; 4,3% ont repris leurs études ; 3,2% sont à la retraite ou inactives. Certains étudiants se sont insérés professionnellement, la moitié d'entre eux « ont intégré un poste de cadres ou professions intellectuelles supérieures et 33,3 % exercent en tant que professions intermédiaires ». Le peu de changements socio-professionnels déclarés ont plutôt concerné l'« amélioration de la stabilité de l'emploi occupé et de son niveau de qualification ». Par ailleurs, les tests de corrélation réalisés ont montré que la « réussite d'un MOOC [...] ne semble donc pas avoir un effet propice au changement des situations socio-professionnelles des individus qui s'en saisissent ». De plus, il ne semble pas exister d'effet de l'inscription dans un des MOOC étudiés sur le salaire des individus. L'explication proposée pour expliquer l'« absence de changements objectifs liés au suivi de MOOC » relève de « l'indétermination de la valeur des attestations » délivrées et de « l'absence de leur reconnaissance formelle par les institutions de formation de l'État français ainsi qu'au poids structurant qu'ont, en France, les diplômes. ». Une autre explication peut également être liée au choix des MOOC étudiés, qui n'étaient pas forcément sur des sujets professionnalisants.

⁹⁷ Certaines de ces variables avaient été identifiées dans la littérature, mais dans son travail Vrillon (2018) a décidé de rajouter les deux dernières.

Tableau 5. Registres d'usage des MOOC

Registre d'usage	Perception du MOOC	Objectif(s)
Le MOOC au cœur des pratiques culturelles (55%)	Ressource culturelle et sociale.	Apprendre par plaisir et échanger avec d'autres personnes.
Développement des compétences professionnelles (14,5%)	Ressource de formation professionnelle.	Développer des compétences professionnelles pour l'emploi occupé et surtout pouvoir prouver que ces compétences sont possédées, avec l'attestation de réussite.
Compléter la formation initiale (11%)	« Ressource supplémentaire, pour des individus ayant déjà un capital humain constitué, utilisé pour la valorisation du parcours réalisé » (Vrillon, 2018, p. 356)	Compléter la formation initiale, achevée ou en cours. Se distinguer en vue de s'insérer sur le marché du travail.
Découverte pédagogique (10,5%)	« Opportunité, gratuite, flexible, sans engagement, d'apprentissage sans contrainte dans la sphère professionnelle » (Vrillon, 2018, p. 360)	Découvrir ce dispositif de formation.
Mobilité (5,4%)	Ressource de formation professionnel, s'inscrivant dans un projet, la préparation d'une bifurcation professionnelle.	Recherche d'une mobilité professionnelle : changement de statut, mobilité externe, projet de création d'entreprises. Une recherche de certification qui « témoigne de la volonté d'avoir des gages des compétences développées à faire valoir dans le processus de mobilité et l'éventuelle concrétisation du projet » (Vrillon, 2018, p. 364).
Evaluation de l'expertise (3,8%)	Moyens de s'évaluer dans un domaine où une certaine forme d'expertise est déjà possédée.	« Recherche de reconnaissance par des individus qui n'auraient pu obtenir, au cours de leur trajectoire éducative ou professionnelle, de titres ou de diplômes » (Vrillon, 2018, p. 359)

En mettant les changements de situation socio-professionnelle en regard avec les registres d'usages des MOOC, aucune corrélation n'a été relevée à l'exception de l'évolution du temps de travail. En revanche, les proportions dans lesquels ces changements ont été déclarés diffèrent d'un registre d'usage à l'autre. Ceux en ayant le plus déclaré étant ceux du registre d'usage « Mobilité professionnelle » (**Figure 2**).

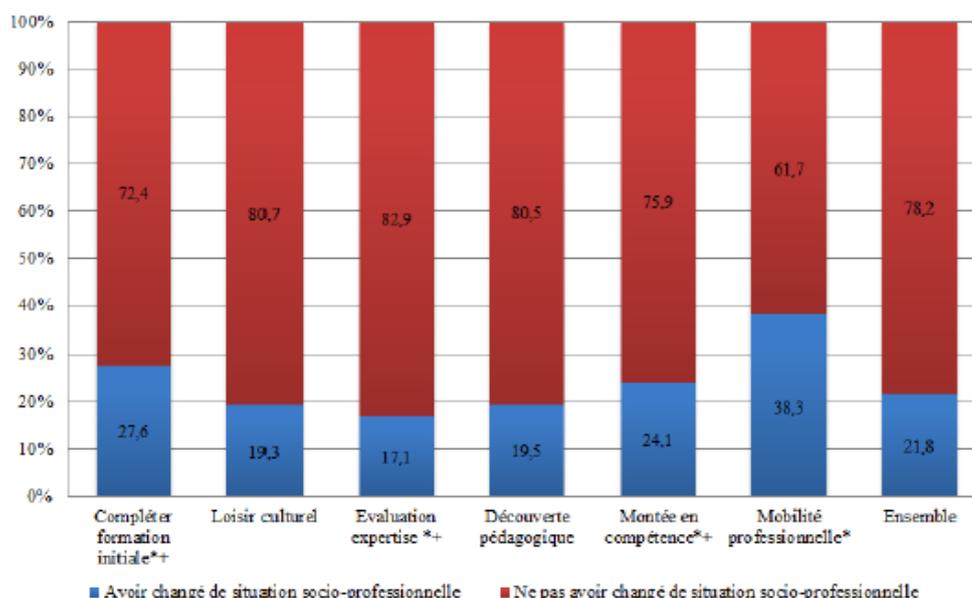


Figure 2. Les changements de situation socio-professionnelle selon les registres d'usage des MOOC (n = 1778) (Vrillon, 2018)

3.2.4. L'engagement dans un MOOC, une incidence sur l'évolution professionnelle dans le même domaine ?

Wang et al. (2017) dans leur recherche ont cherché à établir des liens entre l'engagement et les performances des individus dans un MOOC et le développement de leur carrière à l'issue du MOOC suivi. Cette recherche a été réalisée dans le cadre de la première itération d'un MOOC portant sur le Big data en éducation, d'une durée de deux mois, proposé sur Coursera. Ils se sont alors appuyés sur trois catégories de données : les interactions des participants avec le matériel du cours ; leur performance dans le cours ; la participation à des communautés scientifiques dans les années suivant la fin du MOOC.

Pour identifier les interactions des participants avec le matériel du cours ils ont utilisé les traces d'activité de ces personnes, récupérées trois mois après la fin du MOOC. A partir d'elles, ils ont défini plusieurs variables à prendre en compte :

- La visualisation des pages : nombre de fois qu'un apprenant a vu une même page, avec un intérêt particulier pour la page sur laquelle le programme du cours est présenté ;
- La consultation des vidéos : nombre de fois qu'un apprenant a interagi avec une vidéo (lancement, pause, retour arrière, stop, changement de vitesse), ainsi que le nombre de fois que l'apprenant consultait des vidéos chaque semaine, en différenciant les 8 semaines de cours et la période suivant la fin du cours ;
- La participation aux forums de discussion : nombre de fois qu'un apprenant a accédé à un post sur le forum et l'a lu, nombre de fois qu'il a posté un nouveau message, nombre de réponses à un message déjà existant, nombre de fois qu'il a fait monter et descendre un message posté. A partir de ces données, un calcul du nombre d'actions réalisées a été fait pour les 8 semaines du MOOC, puis pour les trois mois suivants ;
- La soumission des devoirs : nombre de fois qu'un apprenant a tenté de soumettre un devoir, avec la définition d'une variable couvrant la période du cours et une autre couvrant les mois suivants.

Au cours du MOOC, 8 devoirs ont été proposés. La note de chacun de ces devoirs a été collectée. La note finale des apprenants, calculée à partir des 6 meilleures notes obtenues a alors été prise en compte, pour définir leur performance.

Pour ce qui est de la participation à des communautés à l'issue du MOOC, deux indicateurs ont été distingués : le fait d'avoir rejoint une société scientifique pertinente, la soumission d'un papier à une conférence pertinente après avoir suivi le MOOC. Ces indicateurs ont été mesuré sur une période d'un peu plus de deux ans après la fin du MOOC. Il s'avère alors que 48 apprenants ont rejoint une société scientifique pertinente durant cette période et que 148 apprenants ont soumis un papier pour une conférence.⁹⁸

Pour mener leur analyse, Wang et al. (2017) ont réalisé des tests de Student sur les participants, en les comparant selon des variables relatives à leurs interactions avec le matériel du cours, leur performance dans le MOOC et les indicateurs de la participation à des communautés à l'issue du MOOC. Ils ont utilisé le logiciel de statistique R. Ils ont alors constaté que ceux ayant avancé dans leur carrière (selon les deux indicateurs considérés) ont eu de meilleurs scores dans le MOOC. Ils ont également remarqué que ces personnes avaient également interagi plus fréquemment avec les pages de cours, les vidéos et les forums de discussion (consultation). En revanche, contrairement à ce à quoi ils s'attendaient, elles n'ont pas écrit sur les forums de discussion ou participé aux votes pour les posts plus fréquemment que les autres.

Pour les auteurs, le contenu posté par certains apprenants sur les forums concernait des sujets basiques, étaient hors sujet ou n'étaient pas particulièrement pertinent d'un point de vue professionnel. Les personnes ayant avancé dans leur carrière n'y trouvaient alors probablement pas leur compte. Leurs messages peuvent également se retrouver mélanger aux autres messages jugés par les auteurs comme n'étant pas pertinents.

Par ailleurs, à partir des tests réalisés, Wang et al. (2017) ont constaté qu'avoir fini le cours était un bon prédicteur de l'entrée dans une société scientifique et de la soumission d'un papier. Néanmoins, il s'avère que la majorité de ceux ayant avancé dans leur carrière n'ont pas pour autant terminé le cours. À partir de ces résultats, les auteurs concluent que rejoindre une société professionnelle et soumettre un papier est bien lié à la performance et aux interactions des étudiants dans le cours.

Si la démarche de Wang et al. (2017) nous a paru intéressante, nous émettons quelques réserves quant aux résultats obtenus, à leur interprétation et aux conclusions que les chercheurs en tirent, notamment à cause de l'application de tests statistiques sur des effectifs très inégalement répartis. Nous pensons par ailleurs que d'autres aspects que ceux considérés auraient pu être pris en compte, par exemple l'usage de canaux de discussion alternatifs ou l'usage de ressources téléchargées hors ligne, notamment à l'issue de la formation. Enfin, la réalisation d'entretiens aurait pu enrichir les résultats obtenus dans cette recherche.

⁹⁸ 49 952 personnes étaient inscrites au MOOC

4. Des travaux inspirants méthodologiquement et pouvant servir de bases de comparaisons

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à la littérature ayant traité des trois questions de recherche que nous nous sommes posés. Ces questions sont pour rappel les suivantes :

1. Pourquoi, les personnes décident-elles de s'inscrire à une formation de ce type ? Qu'en attendent-elles ?
2. Comment la formation est-t-elle suivie ? Quelles stratégies sont adoptées ?
3. Quels sont les effets d'une telle formation sur la vie professionnelle des personnes l'ayant suivie ?

Nous avons notamment identifié des typologies, de motifs d'engagement et de dynamiques identitaires, parmi lesquels celle de Carré (2001), qui nous a été particulièrement utile pour appréhender les motifs d'engagement des participants de la formation étudiée (section 1.1.1 du chapitre 9). Nous avons par ailleurs constaté que les raisons invoquées pour s'engager dans une formation sont vastes, allant de la simple curiosité à la volonté de se reconverter. Comme nous nous intéressions plus particulièrement aux raisons d'ordre professionnel, cités fréquemment dans la littérature, nous avons décidé de décliner celles-ci dans le matériel de recueil de données de notre recherche, comme nous l'expliquons dans la section 1.2.1.1 du chapitre 6. Nous avons par ailleurs constaté que bien qu'invoquée dans un second temps pour justifier l'inscription à une formation en ligne, la commodité des formations à distance en ligne est parfois citée. Certains de nos résultats, présentés dans la section 1.3 du chapitre 9, font écho aux données présentées à ce sujet dans ce chapitre, concernant notamment la question de la flexibilité.

Concernant les conduites adoptées en formation, nous avons identifié différents travaux ayant traité la question de la gestion de l'activité d'étude. Cette gestion porte à la fois sur le temps accordé à l'activité d'étude, à l'espace dans lequel les personnes décident d'étudier et au choix des ressources à utiliser et à la façon de les traiter. Dans notre recherche, nous avons également appréhendé cette gestion de l'activité d'étude qui peut être appréciée dans le cadre de parcours individuels, au travers des portraits présentés dans le chapitre 8 ou dans la section 4 du document dédié aux annexes. Nous avons également apprécié cette gestion plus collectivement à partir de traces d'activité et de questionnaire(s) diffusé(s) en ligne. Nos résultats font en partie écho à ceux présentés dans ce chapitre⁹⁹.

Nous nous sommes par ailleurs particulièrement intéressés aux travaux portant sur les interactions sociales en formation à distance. Nous avons fait ce choix, car dans la formation étudiée, diverses opportunités d'interactions sont proposées aux participants. Nous nous sommes alors demandés pourquoi certains décidaient d'en tirer parti et d'autres non. Nous nous sommes également demandés dans quel(s) but(s) les personnes en tiraient parti : développement de connaissances ; soutien psychologique ; performance durant la formation ; alimentation de son réseau professionnel. Selon le(s) but(s) visé(s) nous nous questionnions sur la façon dont cela se traduirait en matière de conduites et d'investissement dans les interactions sociales. Les recherches identifiées, nous ont permis de relever des difficultés pouvant être rencontrées vis-à-vis de l'utilisation des outils de communication proposés, ainsi que la façon dont certains les mobilisaient. Nous avons également constaté que tous les individus n'utilisaient pas forcément

⁹⁹ Les méthodologies de collecte et d'analyse de données sont présentées dans les chapitre 6 et 7. Quant aux résultats relatifs à la gestion de l'activité d'étude ils sont présentés dans la section 2 du chapitre 9.

ces outils et trouvaient des alternatives pour communiquer, notamment quand le degré d'ouverture de la formation était jugé comme trop faible. Nous avons également pris connaissance des différentes formes de collectifs pouvant se créer en formation, ainsi que leurs caractéristiques.

Nous avons principalement présenté deux travaux portant sur l'analyse des forums de discussion. Il s'agissait alors de pistes, ou de sources d'inspiration pour analyser les forums de discussion de la formation constituant notre cas d'étude. Nous ne sommes cependant pas allés aussi loin que ce que nous pensions faire vis-à-vis de cette analyse. En effet, étant donné la diversité de données que nous avons récoltées (voir chapitre 6), nous nous sommes contentés de l'étude d'un fil de discussion spécifique pour en extraire les motifs d'engagement déclarés dans la formation (voir section 1.1 du chapitre 7 pour la méthodologie adoptée) et nous avons défini certains indicateurs quantitatifs pour élaborer une typologie de profils de participation vis-à-vis de l'usage des forums de discussion de la formation étudiées (voir section 2.4.1.2 du chapitre 9). Néanmoins, il pourrait être intéressant d'aller plus loin dans cette analyse, en mobilisant également des travaux que nous n'avons pas forcément présentés, comme ceux de Preece (2001), notamment pour mieux apprécier l'émergence potentielle d'une communauté.

Enfin, les conduites adoptées par les participants à une formation peuvent être synthétisées, comme des tendances, sous formes de typologies de participants. Il était intéressant de présenter des travaux ayant adopté cette démarche tant du point de vue méthodologique, que du point de vue des résultats. Nous nous sommes d'ailleurs particulièrement inspirés du travail de Boelaert & Khaneboubi (2015), pour étudier des traces d'activités à notre disposition¹⁰⁰.

Concernant les effets du suivi des formations, nous avons constaté que ce questionnaire n'était pas récent. Néanmoins, l'appréciation de ces effets est pour le moins mitigée. Quand des effets sont observés, des biais de sélection des individus envoyés en formation sont parfois invoqués.

Les études menées par les plateformes de MOOC, FUN et Coursera sont plutôt encourageantes, vis-à-vis des effets que le suivi de ces formations aurait. C'est notamment le cas de la recherche menée par Hollands & Kazi (2019) sur des formations de type micro-accréditations. Les chiffres communiqués constituent une bonne base de comparaison vis-à-vis de nos propres résultats¹⁰¹. Néanmoins, ces résultats, positifs, n'ont pas forcément été relevés dans le travail de Vrillon (2018). Quant à Dussarps (2018), il a pour sa part mis en évidence que le bénéfice de la mention du suivi d'un MOOC serait davantage dû à ce que ce suivi révélerait sur la personnalité d'un individu, plutôt qu'à la formation en elle-même. Nous avons d'ailleurs relevé un résultat allant dans ce sens, présenté dans la section 3 du chapitre 10.

Par ailleurs, les études menées par FUN et Coursera présentent à notre sens des limites, puisqu'elles ne tiennent pas compte des motivations initiales des individus. De ce point de vu, les travaux menés par Vrillon (2018), mais surtout par Correia & Pottier (2001) sont tout à fait pertinents et ont été de véritables sources d'inspiration pour notre recherche. C'est à partir de ces travaux que nous avons établi notre méthodologie d'analyse des effets du suivi de la

¹⁰⁰ Voir la section 2.2 du chapitre 7 pour la méthodologie d'analyse et la section 2 du chapitre 9 pour les résultats

¹⁰¹ Nous avons présenté nos résultats à ce sujet dans le chapitre 10 et avons procédé à une comparaison avec les résultats des études évoquées dans la section 1 du chapitre 10.

formation au regard des motifs d'engagement déclarés¹⁰². Le travail de Wang et al. (2017) a également été une source d'inspiration, pour ce qui est de la mise en relation des potentiels effets du suivi d'une formation à distance en ligne avec les conduites adoptées pendant la formation, combien même l'étude en elle-même s'avère discutable¹⁰³.

Ainsi, cette revue de littérature nous a permis d'identifier à la fois des méthodologies de recherche pouvant être réinvesties, des outils pouvant être utilisés, notamment dans nos analyses, ainsi que des éléments de comparaisons vis-à-vis des résultats de notre travail. Elle nous a également permis d'appréhender comment mettre en relation les trois questions que nous nous sommes posées.

Dans le prochain chapitre nous reprenons ces trois questions, cette fois-ci afin de présenter notre cadre conceptuel, les étapes nous ayant amené à l'élaborer et la problématique de notre recherche qui en résulte.

¹⁰² Voir section 3.2 du chapitre 7 pour la méthodologie et section 2 du chapitre 10 pour les résultats.

¹⁰³ La méthodologie d'analyse que ce travail nous a inspiré est présentée dans les sections 3.4 et 3.5 du chapitre 7 et les résultats sont présentés dans la section 3 du chapitre 10.

Chapitre 3 - Projet individuel de formation et mise en œuvre

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté nos trois questions de recherche, ainsi que des travaux qui s’y rapportent.

Les deux premières questions se rapportent à la notion d’engagement en formation. Or, un tel engagement est sous-tendu par un projet de formation (Bourgeois & Nizet, 2005). C’est pourquoi, nous nous intéressons à cette notion de projet de formation (étape 1, **Figure 3**), dans ce chapitre. Nous revenons également plus précisément sur l’engagement en formation, en distinguant cet engagement du point de vue de l’entrée en formation et du point de vue des conduites adoptées pendant la formation (étape 2, **Figure 3**).

La troisième question porte quant à elle sur les effets du suivi de la formation étudiée. Or, pour comprendre de tels effets au regard d’un projet de formation et de sa mise en œuvre, il nous apparaît nécessaire de passer par la notion de « Capital ». Plusieurs capitaux sont décrits dans la littérature et parmi eux nous retenons : le Capital Humain (Becker, 1994) ; le Capital Culturel (Passeron & Bourdieu, 1970) ; Le Capital Social (Lin, 1995). Nous pensons que la mise en œuvre d’un projet de formation permet aux individus d’accumuler ces capitaux, notamment via ce que nous appelons les stratégies de suivi de la formation (étape 3, **Figure 3**). Une fois ces capitaux augmentés, l’individu peut alors les mobiliser, pour tenter de faire advenir des changements dans sa vie professionnelle. En nous appuyant sur des terminologies déjà employées dans d’autres travaux, notamment dans l’étude menée sur Coursera en 2014 (Zhenghao et al., 2015)¹⁰⁴, nous parlons dans notre travail d’effets tangibles d’une formation, lorsque des changements professionnels objectifs (par exemple une augmentation de salaire, une mobilité interne ou externe, ou encore une reconversion) adviennent à l’issue de la formation et qu’ils sont attribués au moins en partie au fait d’avoir suivi la formation. Nous parlons par ailleurs d’effets intangibles d’une formation pour désigner des effets plus subjectifs, qui dépendent de l’appréciation des individus : confiance en soi ; sentiment d’être compétent ; sentiment d’avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire (étape 4, **Figure 3**).

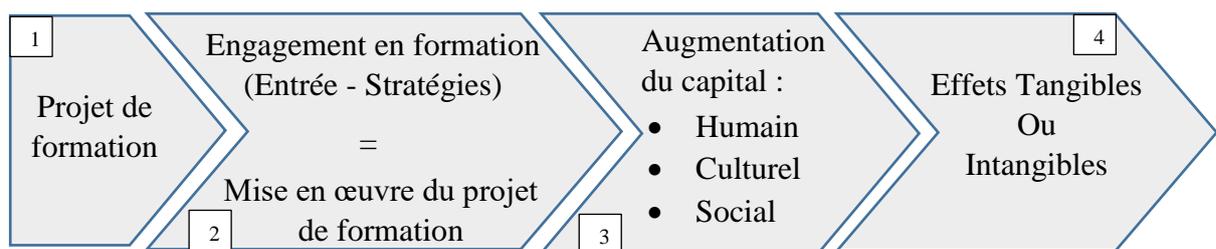


Figure 3. Schématisation des principaux éléments relatifs à notre questionnement

¹⁰⁴ Etude présentée dans le chapitre 2, dans la sous partie 3.2.1.

1. Le projet de formation

Avant de ne présenter plus amplement ce qu'est un projet de formation d'adulte, il nous semble important de revenir sur le concept de projet, tel que décrit par Boutinet (2012) et Barbier (1991), indépendamment de l'objet auquel il s'applique. En effet, tous projets, indépendamment de leur nature, présentent des similarités et des caractéristiques communes, qu'il nous faut connaître, pour pouvoir par la suite étudier les projets de formation d'adultes.

1.1. Concept de projet et méthodologie d'analyse

Le projet est « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un avenir désiré. » (Boutinet, 2012, p.70). Il peut s'agir de « désir de production d'un changement qui s'inscrit plus généralement dans le processus affectif survenant à l'occasion d'une action » (Barbier, 1991, p.53). Le recours au projet constitue à la fois une « aide pour les individus dans la détermination de leurs intentions » (Boutinet, 2012, p.4) et un guide lors de la phase de réalisation. Ainsi, le projet apparaît comme « un régulateur culturel » (Boutinet, 2012, p.5), qui comporte une symbolique et un caractère opératoire (Boutinet, 1986). La symbolique d'un projet peut révéler les désirs de celui qui en est à l'origine, sa culture de référence, ou encore les dysfonctionnements qu'il observe dans son environnement. Le caractère opératoire du projet se traduit, quant à lui, par la réalisation d'une action particulière, en vue de modifier la réalité : « se construire un projet, c'est déjà chercher à le faire advenir » (Barbier, 1991, p.61). Si « un projet peut être décrit comme l'idée d'une transformation possible du réel, la réalisation de l'action, elle, peut être définie comme le procès de transformation de ce réel lui-même » (Barbier, 1991, p.40).

Pour analyser des projets, individuels ou collectifs, Boutinet (2012) propose une méthodologie, s'appuyant sur sept paramètres essentiels :

- La situation problème ;
- Les acteurs engagés dans le projet ;
- Le mode d'explicitation des visées et des buts ;
- Les motifs invoqués ;
- Les stratégies et les moyens utilisés pour mener à bien le projet ;
- Les résultats obtenus à court ou moyens terme ;
- Les effets secondaires et leurs conséquences.

Nous présentons ces paramètres dans la suite de cette section, en nous appuyant sur Boutinet (2012), car nous en aurons besoin pour construire notre cadre conceptuel, qui sera issu de ce chapitre, ainsi que pour analyser les projets de formation des individus. Ces paramètres constituent les prémices d'une grille de lecture pour comprendre de tels projets. Comme le précise Boutinet (2012), il ne s'agit pas pour autant d'essayer de mener un recueil de données exhaustif des faits se rapportant à ces paramètres, mais plutôt d'identifier les données pertinentes pour comprendre « le projet, ses acteurs, son évolution, voire son vieillissement, son devenir à travers ce qu'il a engendré » (Ibid, p. 296).

1.1.1. La situation problème ou situation problématique

La situation problème, est la situation au sein de laquelle le projet naît. Elle a un « caractère plus ou moins problématique, plus ou moins lacunaire, ou encore plus ou moins dysfonctionnel » (Boutinet, 2012, p.290) qui pousse l'individu à vouloir la changer. Les

antécédents de cette situation et son évolution à l'issue du projet sont importants à prendre en compte pour étudier le projet. « Analyser un projet à partir de la situation qui lui a donné naissance, c'est doublement inventorier ce dont cette situation est porteuse, et la façon par laquelle elle a été traitée » (Ibid, p.290)

Dans le cadre d'un projet individuel, l'histoire personnelle de son auteur et l'environnement dans lequel il évolue sont à prendre en compte dans l'analyse de la situation problème.

Afin d'éviter toute confusion avec la situation problème, qui est une situation créée par un enseignant pour mettre en place une activité pédagogique, nous parlons dans notre travail de la situation problématique et non pas de situation problème.

1.1.2. Les acteurs engagés dans le projet

Dans un projet, divers acteurs sont engagés. L'acteur ou les acteurs centraux sont les auteurs du projet, impliqués dans sa conception et sa mise en œuvre. D'autres acteurs sont également engagés à des degrés plus ou moins importants, à savoir des acteurs :

- Périphériques facilitants ;
- Indifférents se positionnant en extériorité au projet ;
- Confrontants, périphériques ou extérieurs au projet ;
- Assujettis.

Les acteurs périphériques facilitants sont partiellement engagés dans le projet. Ils cherchent à le promouvoir dans « la mesure de leurs moyens ». Ce sont des « personnes ressources » qui apportent de l'aide et donnent des conseils. Ils ne sont cependant engagés que de façons intermittentes.

Les acteurs indifférents, se positionnant en extériorité au projet, constituent « une force d'inertie gênante voire inhibante [...] voire, même décourageante » (Boutinet, 2012, p.291).

Les acteurs confrontants ont quant à eux une attitude critique vis-à-vis du projet. À travers leurs questionnements et leurs critiques ils peuvent tout de même permettre de faire avancer le projet. En revanche, ils peuvent aussi bloquer son avancement ou le rendre plus difficile si la relation est conflictuelle.

Les acteurs assujettis sont quant à eux ceux qui subissent le projet et ses effets, mais aussi son auteur et les autres acteurs impliqués.

1.1.3. Le mode d'explicitation des visées et des buts

Un projet ne peut exister que s'il a été médiatisé par le langage. Cela implique que les intentions qui peuvent « servir de référence à l'action » (Boutinet, 2012, p.293) aient été explicitées. La façon dont elles l'ont été aura d'ailleurs de l'importance dans l'analyse. Il faudra alors distinguer ce qui relève des finalités et visées, des buts et objectifs d'action. La relation entre buts/ objectifs et finalités/visées devra également être analysée : Visées et buts sont-ils présents simultanément ou sont-ils disjoints dans le discours analysé ? « En quoi les objectifs explicités servent les finalités évoquées et qu'en est-il exactement de leur réalisation ? » (Ibid, p.293)

1.1.4. Les motifs invoqués

Nous avons déjà fait référence à la notion de motif dans le chapitre 2, lorsque nous nous sommes intéressés aux typologies de motifs d'engagement en formation¹⁰⁵. Nous nous étions alors appuyés sur Bourgois (2000) pour définir cette notion. Comme nous l'avions alors précisé, pour cet auteur il s'agit d'une notion permettant d'énoncer dans un contexte donné, le sens que prend pour un individu son engagement. Il s'agit donc de l'expression d'une raison d'agir ayant une double fonction : intelligibilité et légitimation.

La fonction de légitimation est reprise par Boutinet (2012). Pour lui, les motifs sont des justifications donnant sa légitimité au projet. Ces justifications peuvent être rapportées aux deux registres suivants :

- Celui des buts et des visées en lien avec la situation analysée ;
- Celui de l'histoire personnelle ou organisationnelle de son auteur.

Les motifs ne sont pas figés dans le temps et peuvent évoluer au cours du développement d'un projet.

1.1.5. Les stratégies et les moyens utilisés pour mener à bien le projet

Les stratégies et les moyens utilisés pour mener un projet peuvent être relevés à travers la réalisation d'un inventaire. Pour les étudier, il faut tenir compte « des ressources engagées, des conflits et crises survenus avec leurs coûts et des résultats produits par rapport à ceux escomptés » (Boutinet, 2012, p.294). Le jeu des acteurs, ainsi que la façon dont ils contournent et surmontent les obstacles et les crises sont également à prendre en compte. Par ailleurs, vis-à-vis des stratégies, il semble important d'évaluer la pertinence du choix du projet ayant été fait, comparativement à d'autres choix qui auraient été possibles.

1.1.6. L'évaluation des résultats obtenus au cours ou à l'issue de la mise en œuvre du projet

Des changements peuvent avoir lieu au cours ou à l'issue de la mise en œuvre d'un projet. Ce sont les résultats de celui-ci. Les comparer à ce qui était initialement escompté permet d'évaluer la cohérence du projet.

Il n'est pas toujours facile de mesurer les résultats obtenus. Bien souvent une approche qualitative est nécessaire.

Pour analyser les résultats engendrés par la mise en œuvre d'un projet, il faut évaluer la part de réussite et d'échec du projet à travers l'identification des avantages obtenus et des coûts consentis¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Chapitre 2, section 1.1.1

¹⁰⁶ Boutinet (2012) ne précise pas la nature de ces coûts. Nous pensons ainsi qu'ils peuvent être de différentes natures, notamment financiers, matériels et temporels.

1.1.7. Les effets secondaires et leurs conséquences

Certains des effets d'un projet peuvent ne pas avoir été anticipés. Boutinet (2012) en distingue deux catégories :

- Les effets pervers : effets allant à l'encontre de ce que le projet cherchait à faire advenir et qui peut même diminuer l'incidence de précédents acquis ;
- Les effets positifs : avantages non anticipés, allant dans le sens du projet et des résultats escomptés.

Tout comme les résultats, ces effets peuvent être appréciés au cours de la mise en œuvre du projet et à son issue.

Ces effets peuvent ainsi être à la fois des freins ou des accélérateurs pour les individus en recherche de changements. Ils peuvent probablement également les conduire à redéfinir leur projet ou à en créer de nouveaux.

1.2. Spécificité du projet de formation

Dans notre recherche, nous nous intéressons spécifiquement au projet de formation des adultes. Comme nous l'avons précédemment énoncé, un tel projet est à l'origine de l'engagement des individus en formation. Or, nous souhaitons étudier cet engagement et investiguer en quoi et comment il peut servir les individus dans leur vie professionnelle. Si un projet de formation peut être appréhendé comme tout autre type de projet, notamment à partir des sept paramètres susnommés, il présente des spécificités. Il nous faut les connaître, afin de pouvoir analyser les projets de formation d'adultes.

1.2.1. Un projet d'activité portant sur des formations de différentes natures

Le projet de formation est à la fois un projet d'activité et un projet pédagogique (Boutinet, 2012). Dans le premier cas, il s'agit d'un projet qui porte sur des situations de la vie quotidienne. Dans le deuxième cas le projet est lié à une action à conduire. Dans le cadre de notre recherche, les individus en s'inscrivant en formation font une activité qui va faire partie de leur quotidien. C'est donc au projet de formation, en tant que projet d'activité, que nous nous intéressons. Il n'est cependant pas exclu qu'au cours de leur formation, les apprenants aient à faire un projet pédagogique, par exemple via la réalisation d'un travail particulier.

Les formations qui font l'objet de tels projets d'activité peuvent être "qualifiantes" ou non (Barbier, 1991). Les formations qualifiantes font référence aux formations qui comportent une reconnaissance sociale des capacités acquises et qui en général sont sanctionnées par un certificat. Les formations non qualifiantes, sont fréquemment présentes dans les actions de formation continue et conduisent à une simple amélioration de compétences dans une situation professionnelle inchangée. Pour Boutinet (2012), les formations doivent aussi être distinguées selon qu'il s'agisse de formations complémentaires de perfectionnement ou des formations de reconversion.

1.2.2. Un projet individuel de formation

Dans un contexte de formation, les projets de différents acteurs ou de différentes entités, peuvent coexister, voire se superposer.

Ces acteurs et entités sont :

- L'instance de formation qui organise les stages ;
- Les formateur(s) ;
- L'employeur vis-à-vis de son personnel ;
- Le(s) stagiaire(s).

De ce fait, dans le cadre de la formation pour adulte, un projet de formation, peut s'entendre « en des sens relativement différents et complémentaires » (Boutinet, 2012, p.230) : Projet individuel de formation ; Projet organisationnel de formation ; Projet d'une action de formation.

C'est au projet individuel de formation et donc au projet « des stagiaires » que nous allons plus particulièrement nous intéresser. Ce type de projet naît dans « une réalité qui impose à l'individu des formations complémentaires bien au-delà de sa scolarisation pour se sentir moins vulnérable face aux caprices de la conjoncture. » (Boutinet, 2012, p.229). C'est dans le cadre de la formation permanente, aujourd'hui appelée formation tout au long de la vie, que ces projets de formation se déroulent.

1.2.3. Des logiques de formation différentes

La formation ne constitue pas « un champ d'activité homogène » (Boutinet, 2012, p.100), au moins cinq logiques de formation peuvent être distinguées. Il s'agit de la formation :

- Initiale des jeunes ;
- Par compensation, pour des jeunes marginalisés par le système scolaire ou en situation d'échec ;
- Par récurrence, pour des adultes souhaitant reprendre une formation initiale complémentaire, pour éventuellement envisager un projet de mobilité ;
- Conjoncturelle (occupationnelle), pour des adultes en rupture d'emploi, pouvant mener à un projet de reconversion ;
- Permanente, pour éventuellement envisager une promotion ou une mobilité dans le cadre d'un projet de carrière.

Certaines de ces logiques concernent plutôt les jeunes et d'autres les adultes déjà engagés dans la vie active. Or, il est important de distinguer ces deux populations lorsque l'on souhaite étudier les projets de formation, car elles ne font pas face aux mêmes situations (Barbier, 1980). En effet, les jeunes sont généralement dans « un rapport de prise en charge et où, en fait, le produit le plus immédiat de la plupart de ses activités est bien le développement de ses propres capacités, la production de sa personnalité sociale » (Barbier, 1980, p. 410). Cela n'est pas le cas de l'adulte pour qui « le produit le plus immédiat de la plupart de ses activités n'est plus d'abord le développement de ses capacités mais la production de ses moyens d'existence » (Barbier, 1991, p. 410). De ce fait, les activités de formation des jeunes et des adultes n'ont pas le même statut. Pour les premiers, elles occupent la première place. Alors que pour les autres, elles sont « subordonnées aux contraintes et exigences de toute nature qu'impose la production des moyens d'existence, c'est à dire la situation de travail, et leur conduite est essentiellement le fait de l'individu en formation lui-même » (Barbier, 1980, p. 410).

1.2.4. Une élaboration allant de pair avec l'élaboration d'un projet professionnel

D'après Barbier (1991) la « présence (ou l'élaboration) d'un projet professionnel et/ou social individuel paraît souvent en formation d'adultes, indissociable de l'élaboration d'un projet individuel de formation. » (Ibid, p.182). De plus, les « objectifs pédagogiques et objectifs de formation supposent souvent pour être produits la référence à des objectifs de développement professionnel, notamment en formation des adultes, parce qu'ils en constituent un moyen de réalisation » (Ibid, p.174). Ces affirmations laissent alors penser que le projet professionnel s'élaborerait en amont du projet de formation ou bien en même temps. Or, pour Boutinet (2012), « l'une des fonctions essentielles » d'un projet de formation des adultes est « la possibilité de faire émerger chez eux au cours du processus même de formation de nouveaux projets d'orientation ou de réorientation [...] de nouveaux projets de mobilité » (Ibid, p.207). Le projet de formation serait alors antérieur au projet professionnel. Il nous semble alors qu'il n'y a pas de règle du point de vue temporel. Tout dépend des individus et des contextes dans lesquels ils évoluent.

Étant donné notre intérêt pour les effets du suivi d'une formation et donc d'un projet de formation et de sa mise en œuvre, sur la vie professionnelle des personnes, la notion de projet professionnel nous paraît tout particulièrement importante. Nous pensons qu'un tel projet est un composant de la situation problématique des individus, dont il a été question précédemment¹⁰⁷. Ce projet va nourrir le projet de formation, ou va s'en nourrir. C'est pourquoi nous allons préciser un peu plus ce qui est entendu par projet professionnel, avant de poursuivre sur les spécificités du projet de formation.

1.2.4.1. Les causes du projet professionnel

Un projet professionnel est plus ou moins déterminé par des causes qui lui sont extérieures.

Trois grands types d'approches peuvent être distinguées (Béret ; 2002) :

- Le projet comme « l'expression de la liberté de l'individu » (Béret, 2002, p.3). En tenant compte de ses goûts et de ses inclinaisons, il définit ainsi un objet-but en se projetant dans le futur.
- Le projet comme un projet d'investissement, où les opportunités du marché sont anticipées.
- Le projet comme une « adhésion anticipée au destin objectif qui est imposée par la référence pratique à la trajectoire modale de la classe d'origine, vocation qui tend à s'ajuster aux potentialités objectives » (Béret, 2002, p. 4)¹⁰⁸.

Le statut donné au projet professionnel est alors celui d'« interface entre contraintes sociales et autonomie relative de l'acteur » (Béret, 2002, p. 4). Les notions de possibilités subjectives et objectives de la théorie de P. Bourdieu permettent alors de définir les champs des possibles pour les individus (Béret, 2002).

Boutinet (2012) traite quant à lui du projet professionnel au travers de ce qu'il appelle le projet vocationnel de l'adulte. La vocation est selon lui « la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition. » (p.89). Ce type de projet est évoqué dans la typologie de

¹⁰⁷ Section 1.1.1 de ce chapitre

¹⁰⁸ Référence à la théorie de P. Bourdieu

motifs d'engagement en formation de Carré (2001)¹⁰⁹, avec le motif d'engagement vocationnel, où la formation est perçue comme utile pour réaliser ce projet.

1.2.4.2. Le projet professionnel en tant que projet vocationnel orienté par trois dimensions « inhérentes à la vie professionnelle »

Pour Boutinet (2012) le projet vocationnel des adultes est orienté par trois dimensions qui sont "inhérentes à la vie de travail".

La première dimension est « avoir ou ne pas avoir un emploi ». Il affirme alors que si un chômage objectif existe bel et bien, un chômage subjectif, lié à une attitude de retrait, notamment de la part des jeunes, existe également.

La deuxième dimension, est « parfaire ses compétences au sein d'un métier ou d'une profession ». Cette dimension pourrait être renommée projet identitaire d'après Boutinet (2012). En effet, « pour le métier, comme pour la profession, le projet vocationnel est possible à partir du moment où l'adulte peut vivre au sein de son travail une identité professionnelle, à travers laquelle il aura l'impression de se réaliser, en affrontant des tâches ou des responsabilités de plus en plus complexes. » (Boutinet, 2012, p 91). « Ce projet identitaire se concrétisera dans un souci de compétence technique sans cesse accru, faisant de l'individu un expert dans son activité professionnelle. » (Boutinet, 2012, p 91).

La troisième dimension est, « disposer d'une certaine mobilité professionnelle », qui d'après Boutinet (2012) pourrait être appelé projet de carrière. Ce projet renvoie au « changement espéré pour l'adulte dans son travail ultérieur » (Boutinet, 2012, p.92). Trois types de mobilités sont différenciés : verticale ; latérale et descendante (de déclassement).

Certains facteurs conditionnant la mobilité sont relevés : la branche professionnelle choisie ; le milieu géographique ; l'institutionnalisation éventuelle de stages (perfectionnement ou reconversion professionnelle) ; la culture de référence ; l'âge.

Si l'âge fait partie des facteurs relevés, c'est parce que la mobilité est plus facile à envisager en début de vie professionnelle. Cependant l'adulte, au cours de sa vie, passe par des stades au cours desquels des ruptures s'opèrent « au travers de crises qui vont permettre une restructuration et la planification d'une nouvelle étape » (Boutinet, 2012, p.92). On parle alors de modèle en escalier de la vie adulte. Les unités temporelles de ces crises sont en général de 5/7 ans.

Si certains facteurs conditionnent la mobilité, celle-ci est par ailleurs de plus en plus limitée d'après Boutinet (2012), à cause de l'« automatisation croissante des tâches » (p.92). Face à ce constat, beaucoup décident de créer leur propre entreprise, ce qui constitue « l'ultime solution souvent désespérée de forcer le destin de l'immobilité » (Boutinet, 2012, p. 93).

1.2.5. Les trois temps d'un projet de formation, liés notamment à ses dimensions cognitive et conative

Comme nous l'avons préalablement précisé, un projet est « une anticipation opératoire, individuelle ou collective d'un avenir désiré. » (Boutinet, 2012, p.70). Cet avenir désiré peut se

¹⁰⁹ Voir chapitre 2, 1.1.1.2

traduire en termes de changements espérés. Dans le cadre d'un projet de formation, les changements attendus se positionnent à deux niveaux. À un premier niveau, ils concernent les « connaissances, au sens le plus large du terme (de savoir, savoir-faire ou savoir-être) » (Bourgeois et Nizet, 2005, p. 37). À un deuxième niveau, les changements espérés sont « liés à des enjeux d'ordre très divers » (Bourgeois et Nizet, 2005, p. 38), notamment professionnels. C'est ce deuxième niveau qui nous intéresse tout particulièrement dans notre recherche, puisque notre objectif est d'étudier les effets du suivi d'une formation sur la vie professionnelle.

Vis-à-vis du projet de formation et des changements attendus, Bourgeois et Nizet (2005) estiment que deux dimensions peuvent être distinguées : conative et cognitive. Conative¹¹⁰, parce que la mise en œuvre d'un projet de formation « suppose une mobilisation d'énergie » (Bourgeois et Nizet, 2005, p.36) en vue de faire advenir les changements susnommés. Cognitive, parce qu'un projet de formation, c'est également « un ensemble articulé de représentations, qui finalisent l'action de formation. » (Bourgeois et Nizet, 2005, p.38). Ainsi, en fonction de la représentation qu'un individu se fait des changements espérés en matière de connaissances, il détermine à un premier niveau les ressources à utiliser, leur organisation et leur ordonnancement dans le temps. À un deuxième niveau, la représentation des changements espérés en dehors de la formation, notamment professionnels, guide le choix de la formation, mais aussi « les dispositions et conduites » manifestées au sein de celle-ci (Bourgeois et Nizet, 2005).

Trois temps du projet individuel de formation peuvent être distingués : en amont de la formation ; pendant la formation ; en aval de la formation. À travers les dimensions cognitive et conative du projet de formation, présentés ci-dessus, nous percevons les deux temps du projet de formation, ainsi que le lien qui les unit.

En amont le choix de la formation et du dispositif associé¹¹¹, fait en fonction de la représentation des changements espérés, va se concrétiser dans l'inscription en formation. L'individu va alors s'engager en formation, au sens où il va entrer en formation. Le projet de formation s'avère ainsi être « un projet d'objet, l'objet étant dans l'objectif poursuivi par la formation envisagée. » (Boutinet, 2012 ; p.229).

Durant la formation, le projet de formation vise la réalisation d'une action. Elle est personnelle ou collective, selon que la formation soit de nature individuelle ou qu'elle se déroule au sein d'un groupe. La mise en œuvre du projet se traduit alors par un investissement d'énergie, un choix de ressources, mais également l'adoption de stratégies, orientées par les changements anticipés que la formation doit permettre de faire advenir. Le projet de formation est ici un « projet-méthode ». La méthode adoptée étant celle par laquelle la formation va advenir. Là encore, on parlera de l'engagement en formation, mais du point de vue des conduites adoptées.

En aval de la formation, le projet vise à favoriser pour l'adulte « une nouvelle insertion ou de nouvelles réalisations au sein du cursus professionnel » (Boutinet, 2012, p.229). Cela pourra se faire via la mobilisation par les individus de leurs capitaux qui auront augmenté en fonction des conduites adoptées pendant la formation. C'est cette augmentation des capitaux, qui fait le lien

¹¹⁰ La conation est l'ensemble des processus psychiques permettant d'aboutir à l'action (Heutte, 2019)

¹¹¹ Congé individuel de formation, alternance, cours du soir, formation à distance, ou encore formation de type micro-accréditations en ligne comme cela est le cas dans notre travail.

entre les deux derniers temps du projet de formation. Il s'agit à nouveau d'une figure de projet-objet, où un but est poursuivi.

Nous venons de le voir, les deux premiers temps du projet de formation sont relatifs à l'engagement en formation. L'un concerne l'entrée en formation et l'autre le suivi de celle-ci. Ces deux temps font écho aux deux premières questions de recherche que nous nous posons dans notre recherche. Il nous semble alors important de développer cette notion d'engagement en formation en distinguant ces deux temps, afin de mieux les appréhender et d'identifier ce à quoi il nous faut particulièrement faire attention dans notre recherche. Pour ce qui est du troisième temps du projet, nous l'avons précisé ci-dessus, celui-ci est envisageable grâce aux capitaux de l'individu qu'il aura augmentés en suivant la formation. Or, nous pensons que c'est l'adoption de certaines stratégies qui permet de les faire augmenter. Nous présentons donc dans ce chapitre les stratégies qui sont selon nous susceptibles de faire augmenter les trois capitaux que nous avons décidé de considérer dans notre travail : humain, social et culturel.

Dans la suite de ce chapitre, nous développons ces trois temps, afin de construire étape par étape notre cadre conceptuel. À la fin de chaque étape, nous proposons une synthèse sous forme de schéma, mode de présentation suggéré par Miles & Huberman (2003).

2. L'engagement en formation entendu comme l'entrée en formation

La question de l'engagement en formation, à comprendre comme l'entrée en formation, est spécifique à la formation pour adulte (Fenouillet, 2011). Cet engagement réfère à la concrétisation de l'intention d'un individu de s'inscrire dans un dispositif de formation en particulier. Intention issue de la représentation des changements attendus à l'issue de la formation. Elle constitue le résultat de la phase amont du projet de formation.

2.1. Un processus complexe de décision

L'engagement dans une formation, résulte d'un processus complexe de prise de décision. Les raisons invoquées pour justifier de cet engagement en font certes partie, mais d'autres facteurs peuvent également être impliqués, comme le suggèrent Henry & Basile (1994) : les caractéristiques sociodémographiques ; le moyen par lequel les personnes ont pris connaissance de l'existence de la formation ; les caractéristiques de la formation ; la réputation de l'institution proposant la formation ; les éléments dissuasifs. Ces facteurs sont alors articulés dans un cadre, présenté ci-dessous (**Figure 4**).

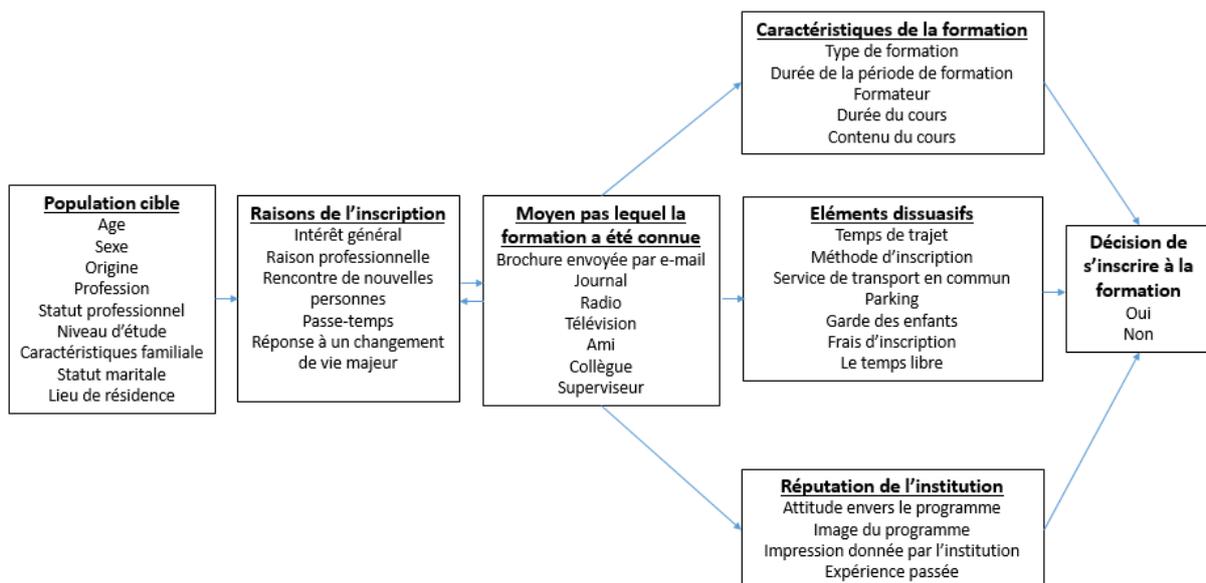


Figure 4. Cadre d'analyse proposé pour comprendre la décision de s'inscrire à une formation
- traduit de Henry et Basile (1994)

Afin d'identifier les facteurs contribuant véritablement à la prise de décision de s'inscrire dans une formation, Henry et Basile (1994) ont fait une recherche auprès d'adultes, ayant manifesté l'intention de s'inscrire à une formation dans une université. Ils ont fait le choix d'enquêter d'une part des personnes s'étant effectivement inscrites ($n = 138$), et d'autre part des personnes ne l'ayant pas fait ($n = 180$). Les caractéristiques sociodémographiques de ces deux populations étaient relativement similaires. Henry et Basile se sont appuyés sur leur cadre, présenté ci-dessus (**Figure 4**), pour mener à bien leur travail. En distinguant les personnes s'étant

effectivement inscrites de celles ayant renoncé à le faire, ils ont effectué une régression logistique.

Ils ont alors relevé que le fait de devoir payer soi-même ses propres frais d'inscription était négativement corrélé avec la décision finale de s'inscrire à la formation. En outre, il s'avère que les personnes ayant décidé de ne pas s'inscrire en formation percevaient les coûts et les facteurs nuisibles associés à la participation à la formation envisagée comme des barrières davantage que les personnes ayant décidé d'y participer.

Concernant les aspects motivationnels, le fait d'avoir déclaré vouloir s'inscrire à la formation pour rencontrer de nouvelles personnes et sortir de chez soi, pour répondre à un changement de vie majeur ou encore par intérêt général pour la formation étaient corrélées négativement avec le fait de s'inscrire effectivement à la formation. Cela s'explique notamment par le fait que pour les deux premières raisons, il existe des alternatives pour répondre à ces besoins, bien moins coûteuses que l'inscription à une formation. Pour ce qui est de la motivation liée à un intérêt général, il semble que ce ne soit pas une motivation assez forte pour que l'inscription en formation se concrétise.

D'autre part, pour les deux populations enquêtées, des raisons professionnelles étaient principalement invoquées pour justifier l'intérêt pour la formation. C'est pourquoi ces raisons ne permettent pas de différencier ces populations. Néanmoins, les résultats de la recherche menée ont montré que certains facteurs en lien avec la vie professionnelle étaient en faveur de l'inscription en formation dans le cas où les personnes souhaitaient s'inscrire pour des raisons professionnelles. Il s'agit de l'envoi d'une brochure sur le lieu de travail et du financement de la formation par l'employeur. D'après Henry et Basile (1994), l'affiliation de la formation avec une université est particulièrement importante pour les personnes ayant une motivation en lien avec leur vie professionnelle. En effet, cette affiliation peut permettre de satisfaire des exigences de certification, pouvant être utile dans l'avancement de leur carrière. De plus, les employeurs peuvent être davantage prêt à financer une formation affiliée à des universités, car elles sont considérées comme légitimes pour dispenser des formations.

La question de la légitimité pose la question de la perception que les individus ont de l'institution proposant la formation qui les intéresse. Or comme évoqué précédemment, la réputation d'une telle institution est l'un des facteurs pris en compte par Henry et Basile, dans leur cadre. Cependant, contrairement à ce à quoi ils s'attendaient, les résultats de leur recherche n'ont pas révélé que ce facteur jouait un rôle particulier dans la décision de s'engager dans une formation ou non. Or, ils estiment qu'une attitude négative envers une institution peut inciter les personnes à ne pas s'inscrire en formation, combien même les autres facteurs, notamment motivationnels s'avèrent positifs. À l'inverse selon eux, l'inscription peut être encouragée dans le cas où l'affiliation avec l'institution en question apparaît bénéfique. Par ailleurs, d'après eux, des personnes ayant déjà une expérience de formation à destination des adultes ou avec l'institution proposant la formation pourraient être plus enclines à s'inscrire. Ainsi, si ce facteur ne ressort pas comme jouant un rôle dans la décision de s'inscrire à une formation, c'est à cause du choix des deux populations enquêtées. En effet, qu'elles se soient inscrites ou non, elles avaient toutes initialement manifesté un intérêt pour la formation proposée par l'institution. Elles avaient de ce fait une attitude plutôt positive envers elle. Pour véritablement tester ce

facteur, il aurait fallu enquêter une population envisageant des formations proposées par différentes institutions.

2.2. Le modèle de l'expectancy-value pour appréhender l'engagement en formation

La recherche menée par Henry et Basile (1994), que nous venons de présenter permet d'envisager l'intention de s'inscrire dans un dispositif de formation comme la résultante d'un processus de décision complexe. Au sein de ce processus la dimension motivationnelle de l'engagement en formation est approchée à travers certaines raisons invoquées pour expliquer pourquoi des personnes envisagent de s'inscrire à la formation. Cependant cette approche ne nous semble pas suffisante pour comprendre les processus motivationnels sous-jacents à l'engagement et à la motivation d'étudiants adultes. Pour mieux les comprendre, nous avons choisi de nous référer à Bourgeois et al. (2009) qui proposent d'appliquer le cadre du modèle de l'Expectancy-Value de Wigfield & Eccles (2000) à la reprise d'études des adultes.

Ce modèle, inspiré du modèle de Atkinson (1957), s'appuie sur deux composants : la perception qu'à un individu de sa capacité à réaliser une tâche avec succès (Expectancy) ; la valeur attribuée à la réussite de cette tâche (Value).

La première composante de ce modèle, l'Expectancy, semble proche de celle de sentiment d'efficacité personnelle définie par Bandura (1997). Elle s'en distingue néanmoins, car le sentiment d'efficacité personnel réfère au « jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles, tandis que la notion « d'expectancy » se centre davantage sur le résultat de l'action. » (Bourgeois et al., 2009, p.122). Appliquée à la formation continue, cette composante fait référence à la perception qu'un individu a de sa capacité à suivre la formation choisie jusqu'au bout et de répondre à ses exigences. Si la formation en question est diplômante ou certifiante, cette composante porte sur la perception que l'individu a de sa capacité à obtenir le diplôme ou la certification.

La seconde composante du modèle, la Value, comporte quatre dimensions : l'importance ; la valeur intrinsèque ; l'utilité perçue ; le coût de la tâche.

- L'importance, dont il est question, est celle accordée au fait de bien réussir la tâche.
- La valeur intrinsèque porte sur le plaisir procuré par le fait même de réaliser la tâche.
- L'utilité perçue renvoie au fait que la réalisation de la tâche permette à l'individu de réaliser les buts poursuivis.
- Enfin, le coût de la tâche réfère aux aspects négatifs liés au fait de s'engager dans la tâche.

Appliquée à la formation continue, l'importance accordée à la formation est relative à l'importance accordée au fait de répondre à ses exigences, notamment à l'obtention du diplôme ou de la certification, s'il s'agit d'une formation diplômante ou certifiante. La valeur intrinsèque fait référence au plaisir d'apprendre, de réaliser certaines activités, d'échanger avec ses pairs, ou encore au plaisir relatif aux conditions dans lesquelles la formation se déroule. L'utilité perçue, fait en revanche référence à une valeur extrinsèque accordée à la formation. En quoi la formation peut être utile à un individu. L'utilité perçue de l'engagement dans une formation en particulier peut ainsi être de résoudre certaines tensions identitaires, d'accompagner la

réalisation d'un projet professionnel, de permettre aux personnes de se sentir plus à l'aise dans leur activité ou encore leur permettre de se maintenir à niveau dans leur activité professionnelle. Enfin le coût est, entre autres relatif à l'argent, au temps et aux ressources cognitives à investir pour suivre la formation. D'après Cross (1981) qui parle pour sa part d'obstacles les individus auraient tendance à vouloir s'engager dans la formation qui s'avèrera la moins coûteuse. Or, Bourgeois (2009) affirme qu'il existe certains arguments appuyant le fait que « plus la formation représente un coût important pour le sujet et plus celui-ci consent effectivement à ce coût, plus il va s'y engager et persister dans son engagement » (p. 249).

Dans cette dernière citation, la notion de persistance est évoquée car le coût à consentir pour suivre une formation ainsi que tous les éléments que nous avons précédemment déclinés ont également une incidence sur l'engagement des individus durant la formation et sur leur décision de persister ou non dans celle-ci.

Si cette conception de l'engagement en formation est celle de Bourgeois (2009) c'est également celle de Cross (1981) qui a proposé un modèle pour expliquer et prédire l'entrée en formation d'adultes en s'appuyant aussi sur le paradigme d'expectancy-value. D'après Bourgeois (2009), elle dépasse cependant ce paradigme puisque son modèle « identifie une série de conditions qui doivent être successivement réunies pour prédire une entrée effective en formation » (p. 241). Ainsi, selon ce modèle l'individu doit en premier lieu avoir un rapport favorable au savoir, à l'apprentissage et à la formation et doit également se percevoir positivement en tant qu'apprenant. Si cela est le cas il détermine si la formation envisagée peut lui permettre de réaliser ses buts personnels (*instrumentality*) et s'il accorde une valeur assez importance à ces derniers pour envisager de s'engager dans la formation (*value*). D'après ce modèle, le sujet se questionne également sur sa capacité à réussir la formation (*expectancy*), avant de décider de s'y engager. Enfin la question des coûts à consentir se pose alors. D'après Bourgeois (2009) ce modèle est original car il combine des variables sociologiques et psychologiques et les ordonne les unes par rapport aux autres, pour établir le processus conduisant à l'entrée en formation.

2.3. Synthèse sur l'engagement en formation en matière d'entrée en formation

Dans le processus décisionnel menant à l'inscription en formation, proposé par Henry & Basile (1994), trois facteurs influençant directement la décision de s'inscrire ou non à une formation sont relevés : les caractéristiques de la formation ; la réputation des institutions qui la dispense ; ainsi que des aspects dissuasifs liés aux conditions de déroulement de la formation et à son organisation. Nous pensons pour notre part que ces trois facteurs peuvent être regroupés sous le label « caractéristiques de la formation ». En effet, ce sont certaines caractéristiques d'une formation, par exemple sont coût, qui peuvent pour certains être perçus comme des aspects dissuasifs. Il existe ainsi une certaine part de subjectivité, s'expliquant par les caractéristiques propres aux individus eux même. Par ailleurs le fait qu'une formation soit dispensée par une institution ou une autre est également une caractéristique de la formation. La perception qu'un individu a de ces caractéristiques dépend notamment de la façon dont ce dernier a pris connaissance de la formation, comme cela apparaît dans le cadre proposé par Henry & Basile (1994). Cela dépend également des articulations que le sujet fait entre les activités proposées par le dispositif de formation et ses pratiques de référence, professionnelles, d'apprentissage ou d'enseignement. En effet, selon ces articulations, certaines caractéristiques du dispositif de formation paraissent plus ou moins saillantes (Charlier et al., 2006b).

En nous référant à présent au modèle « Expectancy-Value », il nous semble que les caractéristiques de la formation envisagée ont une influence sur les deux composantes de ce modèle. Il en est de même des caractéristiques propres à l'individu et des tensions identitaires avec lesquelles ce dernier est en prise. Dans la suite de notre travail, nous utilisons le terme « Espérance de réussite » pour évoquer la composante « Expectancy » et le terme « Valeur » pour évoquer la composante « Value ».

Concernant la valeur, nous avons précédemment défini les quatre dimensions qui la composent, notamment lorsque le modèle est appliqué à la formation des adultes. Or, en décrivant la valeur intrinsèque et l'utilité perçue dans ce cadre, nous avons identifié de fortes similitudes avec respectivement les motifs d'engagement en formation intrinsèques et extrinsèques présentés par Carré (2001), décrits dans le chapitre 2¹¹². Nous proposons de ce fait de remplacer ces deux dimensions par la notion de motifs d'engagement.

Le schéma ci-dessous (**Figure 5**) synthétise visuellement le processus menant à l'engagement en formation, construit à partir des travaux mobilisés dans cette section.

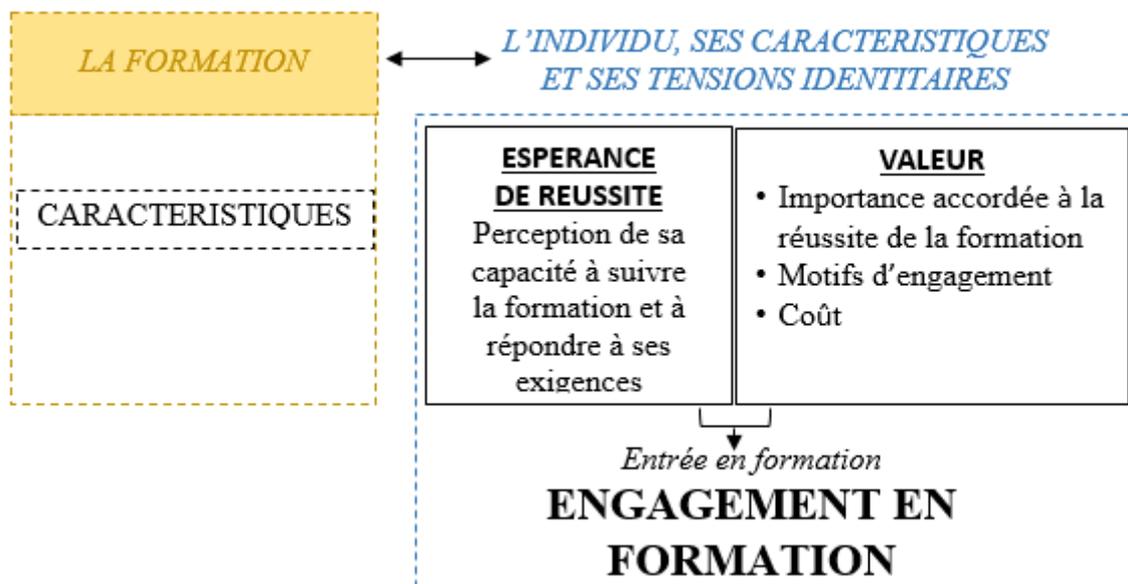


Figure 5. Représentation graphique du processus décisionnel menant à l'engagement en formation

¹¹² Chapitre 2, 1.1.1.2

3. De l'engagement à l'adoption de conduites durant la formation

L'engagement en formation peut également s'appréhender au travers des conduites adoptées pendant une formation, pour la suivre. Or, notre deuxième question de recherche porte sur la façon dont les formations (de type micro-accréditations) sont suivies par les personnes y participant, comme nous l'avons précisé dans le chapitre 2.

Cet engagement s'exprime dans le deuxième temps du projet de formation, qui correspond à l'action de formation en elle-même. La représentation, qu'à un individu, des changements qu'il espère, notamment dans le champ professionnel, influence les « dispositions et conduites qu'il manifesterà à l'intérieur de cette action de formation » (Bourgeois et Nizet, 2005, p.39). Par ailleurs, le choix des ressources pédagogiques à mobiliser, leur organisation et leur ordonnancement dans le temps dépendront de la représentation que les individus ont des changements escomptés en matière de connaissances (Ibid). Comme nous l'avons déjà évoqué dans la section 1 de ce chapitre, plusieurs paramètres sont à prendre en compte pour analyser un projet (Boutinet, 2012), les stratégies et les moyens utilisés pour mener à bien le projet, en l'occurrence ici le projet de formation, en font partie. Dans notre travail, nous retenons tout particulièrement ce terme de stratégie, pour parler des conduites adoptées par les individus pour essayer de faire advenir les changements escomptés. En effet, une stratégie peut être définie comme un « ensemble d'actions coordonnées, d'opérations habiles, de manœuvres en vue d'atteindre un but précis », d'après le Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales¹¹³. Nous retrouvons d'ailleurs ce terme dans les théories permettant de traiter des conduites adoptées par les individus en formation, présentés dans la suite de cette section.

Nous présentons d'une part des théories relatives aux conduites des individus en formation, permettant notamment de mettre en exergue les facteurs ayant une incidence sur ces conduites et les ajustements de celles-ci : Théorie des approches d'apprentissage, Théorie de l'autorégulation. D'autre part nous nous intéressons plus particulièrement à la notion de stratégie. Dans ce cadre nous faisons appel à différents travaux, notamment sur les stratégies d'apprentissage. Nous présentons également les différents capitaux individuels retenus dans notre recherche. Nous cherchons ainsi à faire le lien entre ces capitaux et les stratégies adoptées¹¹⁴. Procéder de la sorte nous permet de mettre en exergue de nouvelles catégories de stratégies, que nous appelons stratégies de suivi, qui sont celles retenues dans notre recherche.

3.1. Les approches d'apprentissage et l'autorégulation pour appréhender les conduites

Dans le cadre de notre travail, notre objet de recherche est une formation en ligne, dispensée à distance. Or, nous avons vu dans le chapitre précédent¹¹⁵ que l'autonomie des apprenants étaient accrue dans ce type de formation, puisqu'ils doivent gérer leur temps d'étude, leur espace de travail, sélectionner, étudier et traiter les ressources qu'ils estiment pertinentes. Dans ce même

¹¹³ <https://www.cnrtl.fr/definition/strat%C3%A9gie> consulté le 05/02/2020

¹¹⁴ Nous faisons cela, car comme nous l'avons précédemment précisé, notamment dans l'introduction de ce chapitre, nous pensons que les stratégies adoptées pour suivre une formation permettent d'augmenter les capitaux des individus. Ces capitaux peuvent par la suite être mobilisés par les individus pour chercher à faire advenir des changements dans leur vie professionnelle.

¹¹⁵ Chapitre 2, 2.1

chapitre, nous avons également vu, que les conduites adoptées pouvaient dépendre de la nature de l'environnement de la formation¹¹⁶.

Pour traiter des conduites adoptées par les individus dans ce type de formation, les chercheurs se sont intéressés aux notions d'engagement et d'autorégulation (Cosnefroy, 2019; Poellhuber & Michelot, 2019).

Nous avons déjà fait référence à la notion d'engagement précédemment. Il était alors question de l'engagement en formation, c'est-à-dire la décision d'entrer dans une formation et de s'y investir. Ici il est question de l'engagement dans la formation, entendu comme l'investissement consenti pour la suivre. Cet investissement se distingue sur trois plans : comportemental ; cognitif ; affectif (Poellhuber et al., 2016). L'engagement comportemental réfère à la quantité d'efforts consentis visibles, alors que l'engagement cognitif réfère à la qualité des efforts consentis. L'engagement affectif se rapporte quant à lui à l'intérêt accordé à la tâche. L'évocation de la quantité d'efforts consentis ainsi que la qualité de ces efforts, n'est pas sans nous rappeler la théorie des approches d'apprentissage en surface ou en profondeur (Biggs, 1987). Bien que cette théorie ait été développée dans le cadre scolaire, nous pensons qu'elle peut sur certains aspects s'appliquer à la formation des adultes. En effet, bien que les enjeux de la formation soient différents selon que la cible soit des enfants ou des adultes, nous pensons que ces deux publics peuvent s'investir à des degrés plus ou moins importants et cela pour différentes raisons. Cette théorie permet d'en approcher certaines, que nous présentons dans cette section.

Pour ce qui est de l'autorégulation, il s'agit du « processus dans lequel les gens organisent et gèrent capacités, pensées, émotions et comportements en vue de l'atteinte d'un certain but » (Poellhuber et al., 2016, p. 116). L'autorégulation est à l'origine des choix opérés et des décisions prises en fonction d'un but fixé par soi-même (Jézégou, 2019a). Elle est nécessaire à la fois pour s'engager dans un ensemble d'actions requises pour atteindre le but fixé, mais également pour persévérer dans ces actions. Cette théorie s'applique à tous les individus, indépendamment de leur âge. Elle n'est pas non plus spécifique au domaine de la formation, mais est fréquemment mobilisée dans ce cadre. Outre le fait qu'elle permette de comprendre les agissements des individus, nous trouvons cette théorie intéressante, car elle met en évidence le fait que des comportements puissent être réajustés à la suite de l'évaluation d'une certaine action et de ses résultats. Or, dans notre recherche si nous cherchons à comprendre comment les participants de la formation étudiée la suivent, nous nous demandons également si les conduites adoptées sont stables ou si elles varient. Dans le second cas, nous souhaitons essayer de comprendre pourquoi et comment elles varient.

3.1.1. Approches d'apprentissage en surface ou en profondeur

La théorie de l'approche d'apprentissage a, à l'origine, été développée par Marton & Säljö (1976) qui étudiaient la nature des apprentissages à l'issue de la lecture d'un texte dans le cadre scolaire. Deux approches d'apprentissages avaient alors été identifiées : approche en profondeur ; approche en surface. L'approche en surface renvoie à l'intention de satisfaire les exigences de la tâche et l'approche en profondeur à l'intention de comprendre.

¹¹⁶ Chapitre 2, 2.2

Par la suite d'autres comme Biggs (1987) ou encore Romano (1991) ont également travaillé sur cette théorie. Aux deux approches évoquées ci-dessus Biggs (1987) a ajouté l'approche stratégique centrée sur la réussite. Il décrit les trois approches ainsi :

- L'approche en surface : basée sur la motivation extrinsèque, elle consiste à trouver un équilibre entre un niveau d'investissement peu élevé et l'obtention de résultats satisfaisants ;
- L'approche en profondeur : basée sur la motivation intrinsèque, en lien avec l'intérêt porté par le sujet à la tâche, elle consiste à maximiser la compréhension pour satisfaire la curiosité de la personne en formation ;
- L'approche centrée sur la réussite : volonté d'améliorer son ego au travers des résultats visibles, comme de bonnes notes, elle implique une gestion du contexte d'apprentissage, une organisation temporelle et spatiale, ainsi que des choix à faire quant aux parties du cours à couvrir pour que l'investissement soit le plus rentable possible.

La mise en évidence de ces trois approches, résulte de la mise en place d'un instrument appelé « Study Behavior Questionnaire » (Biggs, 1987). Chacune d'elle combinent des motifs et des stratégies (Biggs, 1987). Pour Romano (1991), qui cite Legendre (1988), l'approche adoptée est « une façon générale d'étudier une question d'aborder un problème ou d'atteindre une finalité » ; elle « est généralement associée à la poursuite d'une ou de quelques finalités » et « s'appuie sur une ou quelques stratégies » (p.7).

Romano (1991) présente des résultats similaires à ceux de Biggs (1987), mais en traitant d'orientations face à l'étude. En effet, en évoquant Ramsden (1984) et Entwistle (1988), il explique que ce qu'il nomme orientations face à l'étude référerait à « une tendance générale de l'élève à adopter une approche d'apprentissage particulière et à ses motivations et ses attitudes face à l'étude » (p.7), bien que l'approche adoptée dépende du contexte pédagogique de la formation. Les orientations présentées par Romano, sont issues des travaux de Entwistle & Ramsden (1983) avec le questionnaire « Approaches to Studying Inventory ».

Les trois orientations qu'il relève sont l'orientation centrée sur la :

- Signification :
 - Motivation intrinsèque ;
 - Approche d'apprentissage en profondeur ;
 - Stratégies d'apprentissage visant à mettre en relations les idées et à questionner « la nature des preuves apportées. » (p.8).
- Reproduction :
 - Répondre aux exigences de l'évaluation ;
 - Peur de l'échec ;
 - Approche d'apprentissage de surface ;
 - Importance accordée à la mémorisation des faits.
- Réussite :
 - Besoin d'accomplissement ;
 - Motivation extrinsèque ou instrumentale ;
 - Recherche d'informations sur les exigences de l'évaluation ;
 - Approche d'apprentissage de surface ou en profondeur selon ces exigences, afin d'obtenir la meilleure note possible.

Vis-à-vis des trois approches d'apprentissages évoquées, différents modèles ont été proposés. Ainsi Ramsden (1988) propose le modèle de l'apprentissage en contexte que Romano (1991) a traduit en français. Quant à Biggs, il propose le modèle des 3P (Pressage, Process, Product) portant sur le processus d'apprentissage en contexte.

3.1.1.1. Présentation de deux modèles relatifs à la théorie des approches d'apprentissage

Modèle de l'apprentissage en contexte (Ramsden, 1988)

Dans ce modèle, la perception que les étudiants ont des méthodes d'enseignement, des méthodes d'évaluation, du programme et des demandes ou des exigences de la tâche influencent en partie l'approche ou la stratégie d'apprentissage utilisée.

Vis-à-vis de l'enseignement, la liberté de pouvoir choisir le contenu à étudier et les méthodes d'apprentissage utilisées inciterait à l'adoption d'une approche en profondeur. En revanche, l'inverse se produirait en cas de restriction. L'approche adoptée dépend également de l'enseignant. Par exemple, s'il porte de l'intérêt aux étudiants, qu'il est réactif lorsque qu'on lui demande de l'aide et enthousiaste lorsqu'il fait cours, les étudiants auront tendance à adopter une approche d'apprentissage en profondeur. Concernant l'évaluation, Romano (1991) affirme, en citant Fransson (1977), que « l'anxiété créée par une situation d'évaluation perçue comme menaçante augmente la probabilité qu'une approche en surface soit utilisée » (p.9). Par ailleurs, il semblerait que la nature des questions d'un examen ait une influence sur le choix de l'approche adoptée. D'après Romano (1991), évoquant la recherche de Thomas & Bain, (1984), les questions fermées inciteraient davantage à l'adoption d'une approche en surface que les questions ouvertes. Romano (1991) évoque également la recherche de Entwistle & Ramsden (1983) sur la charge de travail. En effet cette recherche semble mettre en évidence qu'une charge de travail perçue comme excessive inciterait à adopter une approche en surface. Concernant à présent le programme, les différences de méthodes d'enseignement et d'évaluation employées, mais également la perception des contraintes relatives à chaque spécialité pourrait expliquer les différences d'approches adoptées selon divers départements/établissements, mais également selon les disciplines (Romano, 1991).

Par ailleurs, évoquant les travaux de Rossum & Schenk, (1984), Romano (1991) affirme que le choix de l'approche à adopter est également influencé par la conception de l'apprentissage de l'étudiant. En effet, l'approche en profondeur sera plus probablement adoptée lorsque l'apprentissage est considéré « comme un processus visant à interpréter la réalité, plutôt que comme une accumulation de connaissances » (p.9).

La représentation graphique de ce modèle de l'apprentissage en contexte est présentée ci-dessous (**Figure 6**).

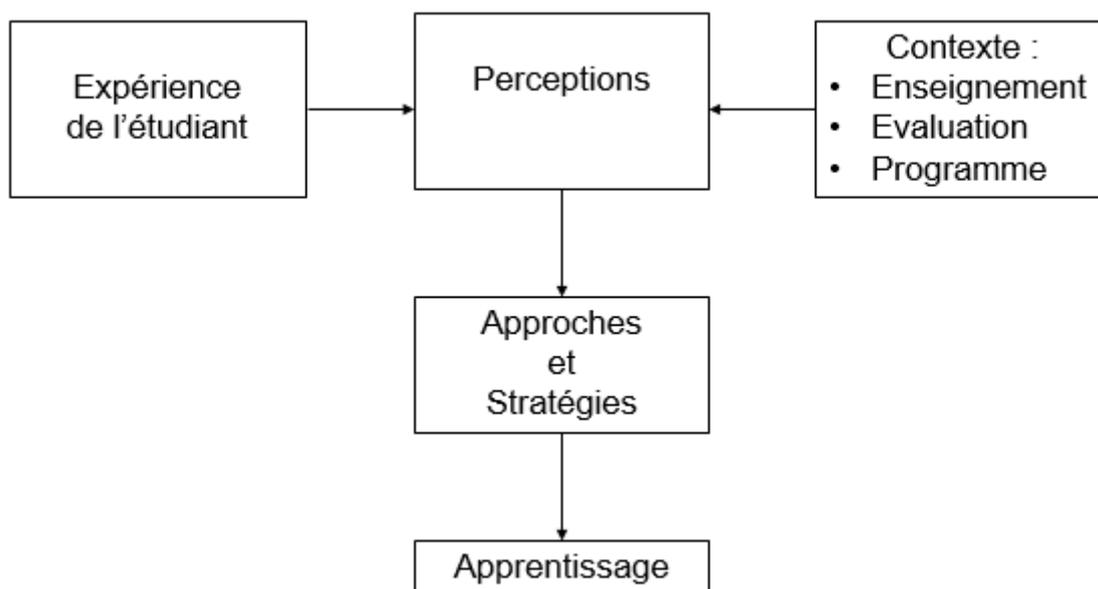


Figure 6. Représentation du modèle de l'apprentissage en contexte de Ramsden (1998) traduit par Romano (1991)

Le Modèle 3P du processus d'apprentissage dans le contexte (Biggs, 1991)

Le modèle proposé par Biggs, « Modèle 3 P » est assez proche du modèle précédent. Il est composé de trois phases. La première phase est intitulée « Présage ». Nous y retrouvons un certain nombre de points évoqués lors de la présentation du précédent modèle : les caractéristiques de l'étudiant, le contexte d'enseignement et la perception de ces contextes. La deuxième phase, intitulée « Process », comporte les trois approches d'apprentissage que nous avons préalablement décrites : en surface¹¹⁷, en profondeur¹¹⁸, orientée vers la réussite¹¹⁹. La troisième phase, intitulée « Produit », porte quant à elle sur les résultats d'apprentissages des étudiants. Ils peuvent être évalués quantitativement, qualitativement et institutionnellement. Ces résultats ont une incidence sur les caractéristiques de l'étudiant, plus précisément sur la perception qu'il aura de son efficacité. Ils ont également une incidence sur le contexte d'enseignement, qui pourra éventuellement être réajusté en tenant compte des résultats de l'ensemble des étudiants.

La représentation graphique de ce modèle est présentée ci-dessous (**Figure 7**).

¹¹⁷ Consiste à trouver un équilibre entre un niveau d'investissement peu élevé et l'obtention de résultats satisfaisants.

¹¹⁸ Consiste à maximiser la compréhension pour satisfaire la curiosité de la personne en formation.

¹¹⁹ Volonté d'améliorer son ego au travers des résultats visibles, comme de bonnes notes, elle implique une gestion du contexte d'apprentissage, une organisation temporelle et spatiale, ainsi que des choix à faire quant aux parties du cours à couvrir pour que l'investissement soit le plus rentable possible.

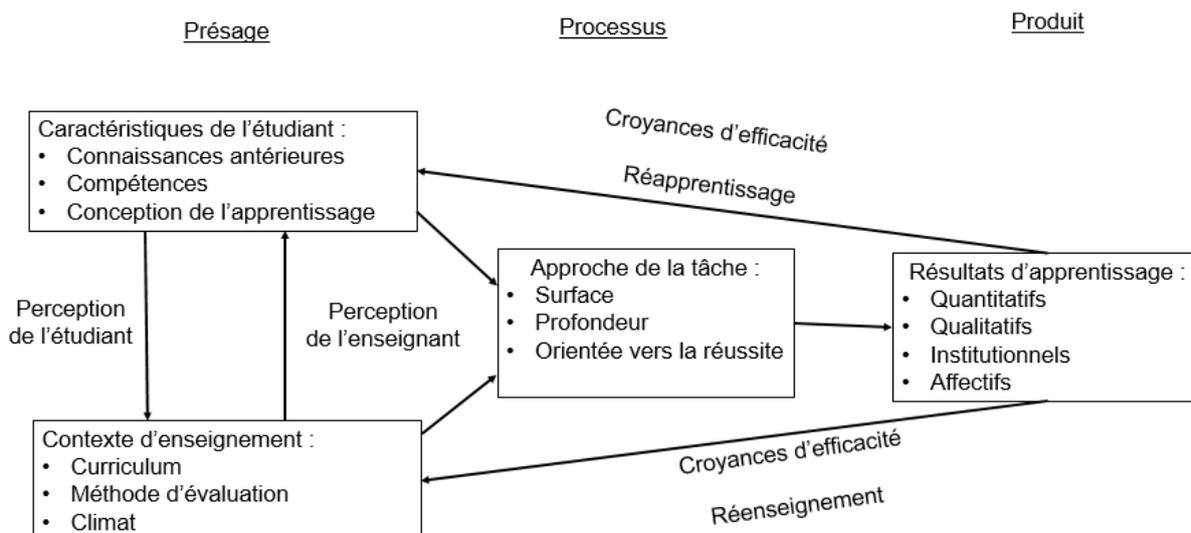


Figure 7. Le Modèle 3P du processus d'apprentissage dans le contexte (traduit de Biggs, 1991)

3.1.1.2. Précision sur le rôle des caractéristiques des dispositifs de formation

Dans les deux modèles présentés ci-dessus, nous constatons que les caractéristiques des individus et du dispositif de la formation suivie ont une incidence sur l'approche d'apprentissage et les stratégies adoptées. Dans le deuxième modèle, celui de Biggs (1991), la perception de l'étudiant, mais également de l'enseignant sont introduites. Cette introduction est très importante, car si certains comme Entwistle (2003) ont identifié certaines caractéristiques de formation incitant selon eux les étudiants à adopter une approche d'apprentissage en profondeur, Charlier et al. (2006b) précisent qu'il ne s'agit que d'hypothèses¹²⁰. En effet, selon eux, les caractéristiques d'un dispositif peuvent être perçus comme positifs par certains et pas par d'autres. Ils précisent que ce sont en réalité « les configurations formées à un moment donné entre les caractéristiques d'un étudiant et des caractéristiques d'un dispositif qu'il faut considérer » (Ibid, p. 94). Ils relèvent également qu'il est important pour un étudiant de percevoir que le dispositif de formation est cohérent relativement aux objectifs pédagogiques annoncés, les méthodes utilisées et les pratiques d'évaluation mise en œuvre. Or, cette représentation diffère d'un étudiant à un autre, puisque cela dépend de leurs caractéristiques individuelles. L'interprétation qu'un individu fait d'un dispositif peut par ailleurs modifier ses « caractéristiques individuelles, la vision de soi, ou encore le projet poursuivi, en le confortant ou non dans la réalisation de celui-ci. » (Charlier et al., 2006b, p. 105). Les différences d'interprétation, entre deux sujets d'un même dispositif, reposent plus précisément sur des articulations différentes que chacun peut faire entre les activités proposées par le dispositif et leurs pratiques de référence, qu'elles soient professionnelles, d'apprentissage ou d'enseignement. En effet, en fonction de ces articulations, certaines caractéristiques du dispositif de formation paraissent plus ou moins saillantes.

¹²⁰ Charlier et al. (2006b) ont mené une recherche auprès d'un public d'adultes inscrits dans des institutions de formation dans différents pays francophones en Europe, Amérique du Nord et Afrique de l'Ouest. Ils désignent alors les personnes inscrites en formation comme des étudiants. Le public cible de la recherche est ainsi assez similaire à celui de notre recherche. Cependant, nous préférons pour notre part parler de « participants », car nous pensons que ce n'est parce que des individus sont inscrits en formation qu'ils apprennent. Nous parlons néanmoins parfois d'apprenants.

3.1.2. Autorégulation et apprentissage autorégulé

L'autorégulation fait référence aux pensées, sentiments et comportements auto-générés qui sont orientés vers la réalisation d'objectifs (Zimmerman, 2002). Les fondements historiques de l'autorégulation se trouvent dans les théories cybernétiques¹²¹ (Cosnefroy, 2011; Poellhuber & Michelot, 2019). Le mécanisme de boucle de rétroaction négative est au cœur de ce concept. Il s'agit de la mise en œuvre d'une action particulière, en vue de réduire un écart, constaté au moyen d'un mécanisme dit comparateur, entre un état présent et une valeur de référence. S'il avait s'agit d'accroître l'écart on aurait parlé de boucle de rétroaction positive.

Le concept d'autorégulation est mobilisé dans diverses disciplines, notamment en psychologie. Certaines approches ont été plutôt décontextualisées, quand d'autres ont été appliquées à des champs de recherche spécifiques. Trois domaines ont tout particulièrement été étudiés : la psychologie du travail et des organisations, la psychologie de la santé, la psychologie de l'éducation. C'est dans ce troisième champ que le concept d'apprentissage autorégulé est apparu (Cosnefroy, 2011). Il s'agit d'un « mode spécifique d'apprentissage qui permet d'être autonome, volontaire et stratégique et, par la même, de réussir. » (Ibid, p.10).

Il s'avère cependant que l'apprentissage autorégulé est coûteux en matière de ressources. Les ressources étant ici entendues comme les « capacités, possibilités (physiques ou morales) dont elle [une personne] fait preuve dans la difficulté ou l'effort. » (définition du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales)¹²². De ce fait, quatre conditions se doivent d'être remplies pour que « l'apprenant » se mette au travail et persévère (Cosnefroy, 2010). Ainsi, la motivation initiale doit tout d'abord être suffisante. Elle dépend de la valeur accordée à la tâche et du sentiment d'efficacité personnelle. Ces éléments rejoignent les deux composantes du modèle de l'Expectancy-Value que nous avons présenté précédemment dans ce chapitre¹²³ pour expliquer l'engagement en formation, à une petite différence près¹²⁴. Ensuite, un but à atteindre doit être défini. Il agira comme un critère de référence au cours de l'action. Pour atteindre ce but un répertoire de stratégies d'autorégulation doit être disponible. Enfin « des processus métacognitifs d'auto-observation et d'auto-évaluation » (Cosnefroy, 2010, p.15) doivent pouvoir être mis en place pour pouvoir décider si le fonctionnement actuel doit être réévalué ou non.

La structure du processus d'autorégulation peut être vue comme un cycle comprenant trois phases : réflexion préalable ; performance ; autoréflexion (Zimmerman, 2002).

La phase de réflexion préalable réfère au processus et aux croyances qui se produisent avant l'effort d'apprentissage. Au cours de cette phase les individus définissent les buts à atteindre et planifie les stratégies à adopter pour cela. Par ailleurs selon le sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1997) qu'ont les individus, ainsi qu'en fonction de leurs attentes quant aux résultats d'apprentissage, la motivation pour réaliser la tâche sera différente. Si l'apprenant valorise les compétences liées à la tâche à réaliser, on parlera d'intérêt intrinsèque pour la tâche. De même

¹²¹ Science du contrôle des systèmes, vivants ou non-vivants

¹²² <https://www.cnrtl.fr/definition/ressources> consulté le 30/01/2020

¹²³ Voir section 2.2.

¹²⁴ Pour rappel, la première composante de ce modèle, l'Expectancy, que nous avons traduit par « Espérance de réussite », est orientée vers le résultat de la tâche, alors que le sentiment d'efficacité personnelle porte davantage sur le jugement des individus quant à leurs aptitudes personnelles à réussir.

si le processus d'apprentissage est valorisé pour lui-même, on parlera d'orientation vers un but d'apprentissage.

La phase de performance est relative au processus qui se produit lors de la mise en œuvre d'un comportement. Durant cette phase, des méthodes et des stratégies spécifiques, sélectionnées durant la phase précédente, sont appliquées. On parle de maîtrise de soi. Parmi les méthodes qui ont été étudiées, il est possible d'évoquer : l'imagerie, l'auto-instruction, l'attention focalisée, des stratégies de tâche. L'auto-observation intervient également au sein de cette phase. Elle consiste en l'enregistrement d'événements personnels ou en l'expérimentation personnelle permettant d'identifier la cause de ces événements. L'auto-surveillance est une forme d'auto-observation qui réfère au suivi cognitif d'un fonctionnement personnel.

La phase d'autoréflexion réfère au processus qui se produit après chaque effort d'apprentissage. L'auto jugement fait partie de cette phase. Une des formes d'auto-jugement est l'auto-évaluation, qui consiste à comparer sa performance avec certains standards : une performance passée ; la performance d'une autre personne ; une norme de performance absolue. L'attribution causal est une autre forme d'auto-jugement, qui se rapporte aux croyances sur la cause des erreurs ou des succès. L'auto-réaction fait également partie de cette phase, dont l'une des formes est l'autosatisfaction concernant sa propre performance. L'augmentation du sentiment d'autosatisfaction améliore la motivation pour apprendre, alors qu'une diminution d'autosatisfaction l'ébranle. Les auto-réactions peuvent aussi prendre la forme de réponses adaptatives ou défensives. Les réactions défensives font références aux efforts pour protéger une certaine image de soi en retirant ou en évitant les opportunités d'apprendre et de performer (par exemple abandonner un cours ou être absent pour un examen). À l'inverse, les réactions adaptatives font références à des ajustements conçus pour augmenter l'efficacité d'une méthode d'apprentissage (par exemple se débarrasser ou modifier une stratégie d'apprentissage inefficace).

La structure du processus d'autorégulation est cyclique. Cela signifie que l'autoréflexion sur de précédents efforts d'apprentissage affecte les prochaines phases de réflexion préalable à l'action.

3.2. Stratégies de suivi

Comme nous l'annoncions précédemment, le terme stratégie, que nous avons choisi pour parler des conduites adoptées en formation est mentionné dans les deux théories que nous venons de présenter. Dans la théorie de l'autorégulation, il est explicitement question de stratégies dans les deux premières phases de la structure du processus d'autorégulation, intitulées « réflexion préalable » et « performance ». Phases durant lesquelles l'individu définit les comportements à adopter puis les adopte. Quant à la théorie des approches d'apprentissage le terme stratégie est employé dans le modèle de Ramdsen (1988). Par ailleurs, nous estimons que les orientations face à l'étude décrites par Romano (1991) peuvent se traduire par l'adoption de certaines stratégies.

Pour notre part, nous parlons de stratégies de suivi d'une formation, en référence aux conduites adoptées par un individu en formation, en vue de chercher à faire advenir certains changements, tant en matière de connaissances, que vis-à-vis de sa situation, notamment professionnelle. Il nous semble cependant que ce ne sont pas toujours directement les stratégies adoptées qui

permettent de faire advenir les changements espérés. Charlier et *al.* (2006b) dans leur travail, réalisé sur les « formations continuées », ont entre-autre essayé de montrer que les personnes sont au cours de leur vie, mais également en formation, occupées à accumuler des capitaux. Or, nous pensons que ce sont ces capitaux qui permettent aux individus de prétendre à certains changements. « Empruntée à l'appareil conceptuel de l'économie, la notion de capital désigne en première analyse l'ensemble des ressources dont disposent les individus et les groupes et qui affectent leurs trajectoires, notamment dans les domaines scolaire, professionnel, matrimonial et familial. » (Coulangeon, 2012). D'après Bourdieu, la notion de capital désigne à la fois les fins poursuivies dans le cadre de trajectoire¹²⁵ et les moyens mis en place pour arriver à ces fins (Charlier et *al.*, 2006b). Ainsi, il apparaît dans un premier temps qu'à travers le suivi de la formation, les individus accumulent des capitaux. Puis dans un second temps, ils les mobilisent pour atteindre les buts, notamment professionnels, qu'ils se sont donnés. Dans leur travail, ce sont les capitaux culturel, social et économique de Bourdieu que Charlier et *al.* (2006b) ont pris en compte. Ils ont à titre d'exemple relevé qu'en matière de capital culturel, certains individus ayant suivi une formation « valorisent et/ou mobilisent *le diplôme*, dont ils attendent qu'il assure une certaine stabilité professionnelle et familiale ainsi qu'une progression dans la hiérarchie professionnelle et, plus généralement dans la hiérarchie sociale. » (p. 125). D'autres individus « valorisent et/ou mobilisent des *compétences* qui leur permettent de répondre aux sollicitations que des collègues leur adressent, ainsi que de mener à bien des activités, des projets. » (p. 126). En matière de capital social, ces chercheurs ont relevé que certaines personnes ont cherché « à *étendre leurs relations*, à nouer des contacts nouveaux, parfois lointains – grâce notamment aux TIC –, qui les enrichissent et peuvent contribuer à leur insertion professionnelle et à la bonne conduite de leurs projets. » (p. 126).

Pour notre part les capitaux auxquels nous nous intéressons sont : le capital humain (Becker, 1994) ; le capital culturel (Passeron & Bourdieu, 1970) ; le capital social (Lin, 1995). Nous retrouvons ici le capital culturel traité dans la recherche de Charlier et *al.* (2006b), ainsi que le capital social. Concernant ce second capital, nous avons cependant choisi de nous référer à un autre auteur que Bourdieu, pour des raisons que nous explicitons dans la suite de cette section. Nous n'avons par ailleurs pas choisi de retenir le capital économique, car selon notre entendement ce n'est pas directement le suivi de la formation qui permet de l'augmenter. En effet, c'est la mobilisation des autres capitaux, par exemple en mettant en avant un certificat labellisé ou en démontrant des compétences acquises, qui permet éventuellement de faire augmenter ce capital, si cette mobilisation ouvre à l'individu certaines opportunités, par exemple une promotion. En revanche nous avons décidé de retenir le capital humain de Becker (1994), qui peut sur certains aspects se rapprocher du capital culturel, mais qui s'en distingue néanmoins sur certains points. Pour mieux comprendre notre propos, nous présentons rapidement chacun des capitaux évoqués ci-dessus dans la suite de cette section. Une fois cela fait, nous évoquons plusieurs stratégies pouvant être adoptées par les apprenants, qui permettraient spécifiquement d'accumuler ces capitaux.

¹²⁵ Le terme trajectoire est ici entendu au sens de trajectoire intergénérationnelle, il s'agit donc de ce qui décrit les changements entre les positions occupées successivement par un même individu.

3.2.1. Stratégies permettant d'augmenter le capital humain

Le capital humain peut être défini comme l'ensemble des « connaissances, qualifications, compétences et autres qualités possédées par un individu et intéressant l'activité économique » (OCDE, 1998).

Ainsi, toutes stratégies permettant aux individus d'acquérir de nouvelles connaissances, qualifications ou compétences leur permettent d'augmenter ce capital.

Parmi les stratégies allant dans ce sens, nous pouvons évoquer les stratégies cognitives de traitement et d'exécution (Bégin, 2008). Il semble également que la stratégie d'accroissement des ressources disponibles aille également dans ce sens (Cosnefroy, 2010). Cette stratégie vise à rendre la tâche d'apprentissage « plus maniable en obtenant des informations supplémentaires ou en renégociant la tâche prescrite (par exemple : recherche d'aide matérielle sur internet ou à la bibliothèque, rechercher l'aide d'autrui) » (Ibid, p. 27). La notion de ressource est ici utilisée au sens documentaire, mais aussi humaine.

La recherche d'aide peut être envisagée de plusieurs façons. Les apprenants peuvent faire appel à des personnes au sein de la formation (professeur, pairs, tuteurs) ou bien en dehors (amis, famille, collègues). Au sein de la formation l'aide peut provenir du professeur, des tuteurs ou bien des pairs. Par ailleurs les moyens privilégiés pour rechercher une telle aide peuvent être divers : face à face ; messages privés ; forum ; classe virtuelle ; groupe de travail institutionnalisé ou non. La participation à des groupes de travail peut apparaître comme une stratégie permettant le développement de connaissances, qualifications et compétences. Cela est d'autant plus vraie, si le groupe est hétérogène. En effet, les individus ont alors l'opportunité de confronter différents points de vue et d'expertise. La participation aux échanges sur le forum, que ce soit pour poser des questions ou bien pour répondre à celles des autres sont également des stratégies permettant le développement de connaissances. Le simple fait de consulter le forum peut également être une stratégie, pour apprendre des autres, sans pour autant participer aux échanges.

Concernant les ressources « documentaires », la recherche d'informations supplémentaires n'est pas la seule stratégie pouvant être adoptée. La sélection elle-même des ressources, notamment celles déjà disponibles au sein de la formation, apparaît comme une stratégie importante à prendre en compte. À ce sujet la nature des ressources mobilisées, ainsi que la quantité de ressources traduisent des stratégies différentes. Il en va de même selon le moment de la formation où les ressources sont mobilisées : pendant les cours ou pendant la phase précédant le passage de l'examen final, dans le cas d'une formation sanctionnée par un examen final.

Enfin les stratégies de gestion du temps et de l'espace ne sont pas négligeables (Cosnefroy, 2010). En effet, s'assurer de bonnes conditions de travail en s'aménageant un environnement propice à l'apprentissage et en planifiant des séances de travail régulières sur des temps où l'individu est cognitivement disponible est important pour assurer la qualité de l'apprentissage.

3.2.2. Stratégies permettant d'augmenter le capital culturel

Le capital culturel (Passeron & Bourdieu, 1970) est l'un des quatre capitaux sociologiques développés par Pierre Bourdieu. Il s'agit de l'ensemble des ressources culturelles qu'un

individu possède et peut mobiliser. Ce capital existe sous trois états (Bourdieu, 1979) : incorporé ; objectivé ; institutionnalisé.

Pour accumuler du capital culturel à l'état incorporé, du temps doit être investi par la personne qui va en bénéficier. Pour Bourdieu (1979), ce capital est sous cette forme « un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un habitus » (p. 4). Ce capital ne peut être transmis « instantanément ». En revanche, cela peut se faire « de manière totalement dissimulée et inconsciente » (Ibid). S'il est généralement « transmis dans la sphère familiale », le capital culturel incorporé « peut aussi correspondre à des dispositions et des connaissances acquises au fil d'expériences sociales diverses, en autodidacte, ou au sein du système scolaire » (Serre, 2012, p. 8). Les stratégies permettant d'augmenter cette forme de capital culturel seront similaires à celles permettant l'augmentation du capital humain des individus.

L'état objectivé du capital culturel prend la forme de biens culturels qu'un individu possède. Le capital culturel est sous cette forme transmissible. Cependant, plusieurs des propriétés de cette forme de capital « ne se définissent que dans sa relation avec le capital culturel dans sa forme incorporée » (Bourdieu, 1979, p. 5). En effet, afin de pouvoir s'approprier un bien qui lui a été transmis, un individu peut avoir besoin de certains instruments qui relèvent du capital culturel incorporé. Il faudra alors posséder ce capital personnellement ou bien par procuration pour s'approprier son capital culturel objectivé. Les stratégies adoptées par les individus pendant la formation, permettant d'augmenter ce capital seront des stratégies de sélection, de structuration, d'organisation et d'appropriation des ressources documentaires proposées au sein de la formation ou bien recueillies par leurs propres moyens.

La dernière forme de capital culturel est l'état institutionnalisé. Il prend alors la forme de titres scolaires qui viennent attester de compétences culturelles possédées par un individu. Pour Bourdieu (1979), ces titres confèrent « à son porteur une valeur conventionnelle, constante et juridiquement garantie sous le rapport de la culture » (p. 5). Selon l'orientation vers l'étude adoptée par les individus¹²⁶, les stratégies permettant d'optimiser les chances des individus d'être certifiés à la fin de la formation ne seront pas forcément les mêmes. Dans le cadre d'une orientation centrée sur la signification, les stratégies adoptées seront vraisemblablement celles assurant le développement de connaissance, qualification et compétences, que nous avons précédemment évoquées.

En revanche, d'autres stratégies peuvent être envisagées si l'orientation est centrée sur la réussite. Les apprenants chercheront à maximiser leur performance, parfois en minimisant les efforts à fournir, via ces stratégies. La sélection des ressources documentaires à mobiliser peut-être une stratégie. Il s'agira de mobiliser le moins de ressources tout en s'assurant que celles choisies permettront d'atteindre le but souhaité. Par exemple, si nous considérons les ressources que sont les exercices, il pourra s'agir de ne réaliser que les exercices notés ou permettant de prétendre à un bonus.

Le temps alloué à la formation peut également apparaître comme une stratégie dans une certaine mesure. Les personnes souhaitant y accorder le moins de temps possible peuvent préférer concentrer le travail à réaliser en séances de plusieurs heures, parfois même uniquement une

¹²⁶ Décrites dans ce chapitre section 3.1.1

fois tout le contenu délivré, plutôt que de travailler par séquences sur toute la durée de la formation.

Des stratégies d'usage des outils de communication peuvent également être adoptées en vue de récupérer, via ces dispositifs, les informations nécessaires à la réussite des différentes épreuves. Dans cette même optique, le travail de groupe peut être envisagé. Le choix même des personnes avec qui travailler peut constituer une stratégie. Par la suite d'autres stratégies peuvent se mettre en place collectivement. Se rendre à certains événements, où le professeur ou les tuteurs sont présents peut également être une stratégie permettant d'obtenir des informations jugées fiables.

3.2.3. Stratégies permettant d'augmenter le capital social

Le capital social « est l'ensemble des ressources actuelles ou potentielles qui sont liées à la possession d'un *réseau durable de relations* plus ou moins institutionnalisées d'interconnaissance et d'interreconnaissance ; ou, en d'autres termes, à l'appartenance à un groupe, comme ensemble d'agents qui ne sont pas seulement dotés de propriétés communes [...] mais sont aussi unis par des *liaisons permanentes* et utiles. » (Bourdieu, 1980, p. 2). Les sociologues des réseaux sociaux tel que Ronald Burt et Nan Lin, tout comme Bourdieu, conçoivent « le capital social comme le résultat de stratégies délibérées et directement intéressées d'investissement dans les relations pour accéder à des ressources spécifiques. » (Ponthieux, 2008, p. 32). Leurs approches divergent cependant, puisque pour Bourdieu le capital social, tout comme les autres capitaux, font sens dans des « rapports de pouvoir entre les groupes sociaux » (Ponthieux, 2008, p. 32). Or, Burt et Lin s'intéressent davantage « à la position d'un individu dans son réseau » (Ponthieux, 2008, p. 32).

Au sein d'une formation la participation à un ou plusieurs groupe(s) de travail peut être une stratégie visant à augmenter ce capital. La participation aux classes virtuelles et plus particulièrement l'intervention lors de ces dernières, mais également la contribution aux échanges sur le forum sont des stratégies d'investissement dans les relations, visant en l'occurrence à se faire voir. La participation aux événements ayant lieu en présentiel est également une stratégie permettant à la fois de rencontrer ses pairs, mais également le professeur et les tuteurs, ainsi que les experts étant invités lors de ces séances.

3.2.4. 4 Catégories de stratégies de suivi pour alimenter les capitaux individuels

Il semblerait que les différentes stratégies, évoquées ci-dessus, puissent être regroupées en catégories. Ces catégories seront indépendantes des capitaux que les stratégies adoptées permettent d'augmenter.

Ainsi, il nous semble que les différentes stratégies décrites relèvent de quatre catégories, à savoir les stratégies de gestion :

- De l'environnement : choix du lieu, organisation de l'espace, processus de mise en situation, éventuelles précautions prises...
- Du temps : fréquence, moment de la journée, durée, planification ou non, situations particulières...
- Des ressources documentaires : sélection, traitement, stockage, organisation, mise en relation...
- Des interactions avec autrui : recherche d'aide interne ou externe à la formation, participation à un ou des groupe(s) de travail, participation aux événements présentiels ou en direct, participation aux discussions synchrones ou asynchrones...

Les stratégies en lien avec l'utilisation des outils de communication, proposées au sein de formations en ligne, font à la fois partie des stratégies de gestion des ressources documentaires et de gestion des interactions avec autrui. En effet les classes virtuelles, et « les forums asynchrones ne sont pas exclusivement employés pour communiquer, mais aussi pour rechercher des informations » (Audran & Simonian, 2009, p. 10). Il y a d'ailleurs davantage de « zyeuteurs »¹²⁷ en général que de personnes contribuant aux échanges sur de tels espaces de discussion, notamment dans le cadre de formation en ligne (Audran & Garcin, 2011). Ces outils restent néanmoins un moyen de médier les échanges entre pairs et entre participants et l'équipe pédagogique. Parmi ces outils, les forums sont perçus comme « des scènes où les participants se distribuent des rôles » (Audran & Simonian, 2009, p. 16). Les étudiants peuvent permettre de montrer que « ces scènes, ces prises de paroles, ne sont pas complètement désordonnées, qu'elles relèvent de stratégies relationnelles conscientes ou non, de logiques formatives, de débats et d'argumentation assez construits » (Ibid).

La catégorisation de stratégies que nous proposons peut, sous certains aspects faire penser à celle proposée par Cosnefroy (2010) concernant les stratégies volitionnelles de contrôle du contexte d'apprentissage. Elle peut également faire écho aux stratégies de gestion des ressources, qui sont présentes dans certaines typologies de stratégies d'apprentissage (Boulet et al., 1996; Foucher & Hrimech, 2000; O'Malley et al., 1990). Néanmoins, il nous semble que notre catégorisation est plus large que ces dernières. En effet, du fait de nos questions de recherche, notamment la troisième portant sur les effets du suivi de la formation sur la vie professionnelle, les stratégies auxquelles nous nous intéressons ne visent pas uniquement l'apprentissage. Or, c'est le cas des typologies susnommées. Qui plus est, nous avons eu l'impression que dans ces typologies, les stratégies proposées sont pensées indépendamment de la situation dans laquelle, les individus évoluent. Or, dans notre cas, nous tâchons de prendre en compte les contraintes auxquelles ils font face pour comprendre les stratégies adoptées, notamment concernant les stratégies de gestion de l'environnement et du temps.

Par ailleurs, il est important de savoir que les stratégies adoptées par les individus au sein d'une formation ne sont pas forcément adoptées tout au long de celle-ci. En effet, via des stratégies dites métacognitives (Begin, 2008), les stratégies adoptées peuvent être réajustées, si les résultats obtenus ne sont pas ceux qui étaient escomptés. Cela se fera sur le principe d'autorégulation présenté dans la section 3.1.2 de ce chapitre. Les résultats intermédiaires

¹²⁷ Traduction du terme « Lurkers » proposée par Audran et Gardin (2011)

obtenus au cours de la formation peuvent être à l'origine de ces ajustements. Ce ne sont cependant pas les seuls éléments à prendre en compte. En effet, il ne faut pas oublier que le contexte dans lequel les individus évoluent peut-être changeant ou leur imposer certaines contraintes les obligeant à réviser leurs stratégies.

3.3. Synthèse sur l'engagement en formation du point de vu des conduites

Comme nous l'avons précédemment annoncé, nous pensons, que pour que le suivi d'une formation permette de rendre effectif les changements envisagés, les individus adoptent au cours de la formation choisie des stratégies qui vont déterminer leurs conduites. Ces stratégies visent plus ou moins consciemment l'augmentation de certains de leur capitaux (humain, culturel, social).

En nous appuyant sur plusieurs théories, présentées dans ce chapitre, nous émettons l'hypothèse que plusieurs facteurs orientent les stratégies adoptées. Dans un premier temps nous pensons que la valeur accordée à la formation et la perception qu'à un individu de sa capacité à la réussir et à répondre à ses exigences font partie de ces facteurs. En effet, nous avons vu que ces deux composantes du modèle Expectancy-Value menaient à l'engagement en formation et qu'elles déterminaient également la motivation initiale d'un individu. Or, cette motivation doit être assez importante pour que « l'apprenant » se mette au travail et persévère (Cosnefroy, 2010)¹²⁸.

Les caractéristiques de la formation et des individus ont également une incidence sur les stratégies adoptées, comme nous l'avons constaté dans la théorie des approches d'apprentissage (Biggs, 1991; Ramsden, 1988; Romano, 1991). Ces caractéristiques sont cependant à considérer du point de vue de la perception qu'en ont les sujets, en fonction de leurs pratiques de référence et des tensions identitaires avec lesquelles ils sont aux prises.

Enfin en nous appuyant sur la théorie de l'auto régulation (Zimmerman, 2002), nous pensons que les stratégies adoptées au cours d'une formation sont amenées à évoluer, notamment en fonction des résultats intermédiaires obtenu au cours de la formation. Ces résultats peuvent être liés aux différents exercices, évaluations proposées au cours de la formation. Ce peut également être des résultats liés à l'efficacité ou plutôt l'inefficacité de certaines stratégies pour réaliser certaines actions.

En synthèse sur l'engagement en formation, nous proposons la schématisation suivante (**Figure 8**).

¹²⁸ Condition nécessaire, mais pas suffisante, puisque trois autres conditions sont également requises comme nous l'avons décrit précédemment.

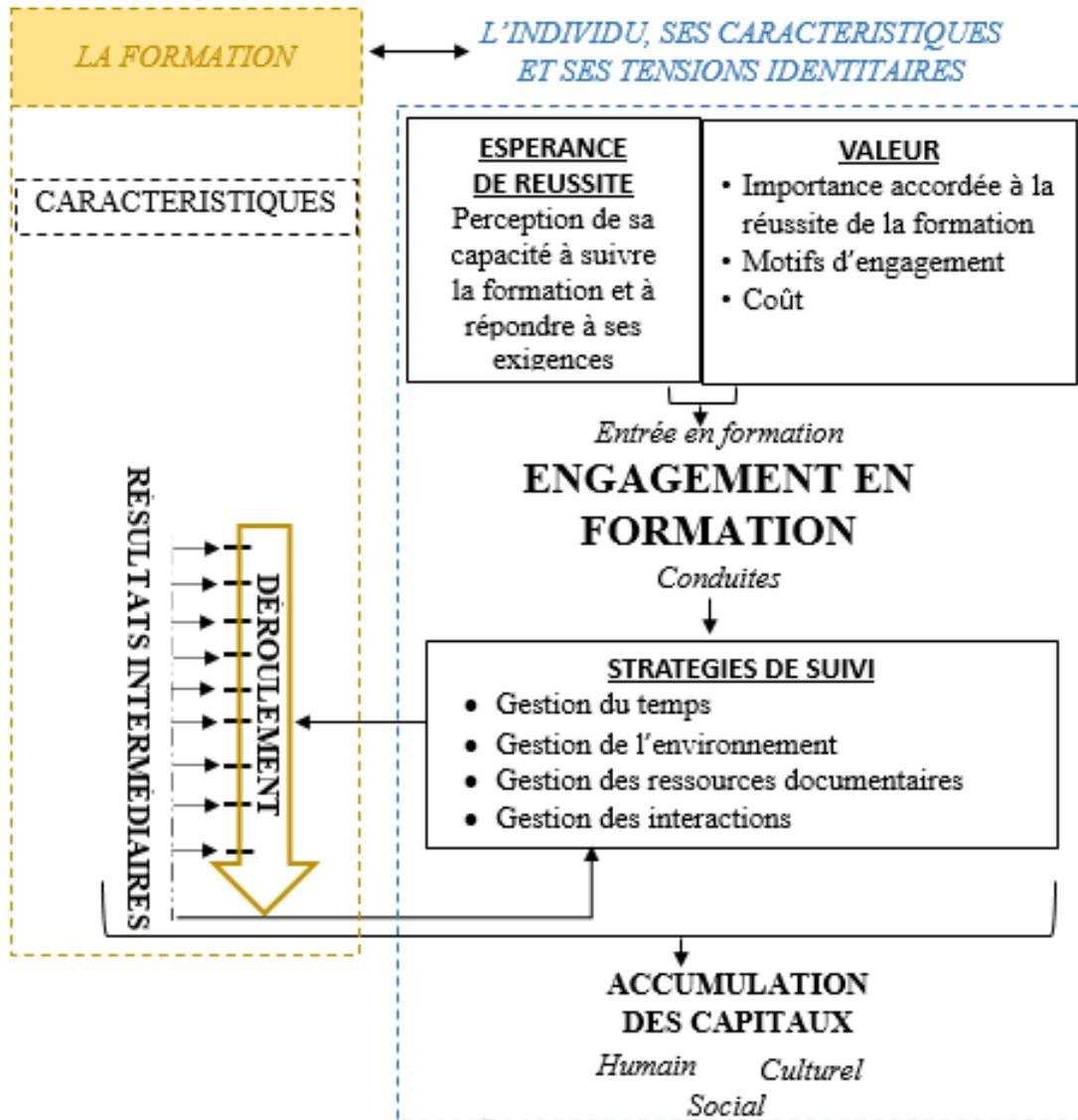


Figure 8. Schématisation de l'engagement en formation : du processus décisionnel menant à l'entrée en formation aux conduites adoptées en formation

4. Construction d'un cadre conceptuel, autour de la notion de projet de formation individuel et de sa mise en œuvre

Ce chapitre avait pour vocation la construction de notre cadre conceptuel. Pour cela nous nous appuyons sur la notion de projet de formation (individuel), qui sous-tend l'engagement en formation (Bourgeois & Nizet, 2005). Les caractéristiques de la formation choisie, mais surtout la façon dont elles sont perçues par l'individu, au prisme de ses propres caractéristiques et des tensions identitaires avec lesquelles il est aux prises, influencent l'ensemble du projet de formation et sa mise en œuvre.

Un projet de formation se décompose en trois temps. Nous avons traité des deux premiers avec l'engagement en formation du point de vue de l'entrée en formation, puis du point de vue des conduites adoptées. Dans le troisième temps, l'individu entend tirer parti de cet engagement afin de favoriser « une nouvelle insertion ou de nouvelles réalisations au sein du cursus professionnel » (Boutinet, 2012, p.229). Pour cela, nous pensons qu'il peut s'appuyer sur ses capitaux (humain, culturel, social).

La mobilisation de ces capitaux, accumulés au cours de la formation, peut donner naissance à deux types d'effets. Les premiers sont dits intangibles et concernent l'individu et ses « images de soi »¹²⁹. Cela peut se traduire par le sentiment d'être compétent dans la matière traitée par la formation, par une prise de confiance en soi ou encore par la perception d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire. Les seconds effets sont quant à eux dits tangibles. Il s'agit de changements professionnels, que l'on peut identifier, par exemple une augmentation de salaire (capital économique), une mobilité, une reconversion, et cetera. Ces effets relèvent plutôt de la situation dans laquelle évolue l'individu.

À ce sujet, nous n'avons fait qu'évoquer la situation de l'individu dans ce chapitre. Or, il s'agit d'un des sept paramètres à prendre en compte lorsqu'on analyse un projet (Boutinet, 2012)¹³⁰. C'est dans la situation dans laquelle se trouve l'individu, que nous appelons situation problématique, que le projet de formation trouve son origine. En effet, soit cette situation va l'amener à faire des recherches de formations, le menant à la formation choisie, puis suivie. Soit, il va prendre connaissance de l'existence de cette formation par un certain canal de communication, sans forcément effectué des recherches, et cela va faire écho à sa situation. Il envisagera éventuellement de s'inscrire à la formation.

Enfin, nous avons conscience que l'homme en société est un homme pluriel (Lahire, 1998, 1999), qui évoluent dans diverses sphères. Ainsi, bien que nous intéressent au suivi d'une formation en particulier, nous ne tenons pas à limiter notre regard au contexte de cette formation. Cela d'autant plus que comme le relèvent Charlier et al. (2006b) les expériences de formation sont souvent mises en rapport avec d'autres expériences de vie qu'elles soient professionnelles, familiales ou encore de loisirs. Pour ces chercheurs, il y a des passages entre le domaine de la formation et les autres sphères dans lesquelles l'individu évolue. Ils qualifient ces passages de transferts, plus particulièrement dans un contexte de tensions identitaires. Ces

¹²⁹ Chapitre 2, 1.1.2

¹³⁰ Chapitre 3, 1.1.1

transferts peuvent prendre diverses formes, tant en matière d'orientation que du type de changement engendrés.

L'orientation peut aller du domaine de la formation vers les domaines professionnel et privé par exemple. À l'inverse, des stratégies, des façons de penser, de procéder ou certaines méthodologies adoptées dans des domaines « hors formation » (par exemple le sport) peuvent être mobilisées pour suivre et s'investir dans la formation.

Concernant les types de changements, ces derniers dépendent des produits transférés. Parmi les produits possibles nous pouvons citer les connaissances, les savoirs faire, les rapports au réel et aux autres, l'image de soi ou encore la motivation. Ces transferts se produisent via un processus donné.

Ainsi pour Charlier et al (2006b) il est « intéressant de constater que des acquis dans un domaine, qu'il s'agisse d'acquis cognitifs, affectifs ou d'action, peuvent servir d'appui pour résoudre des tensions identitaires dans un autre domaine. C'est comme si la réduction d'une tension identitaire et l'établissement d'un nouvel équilibre identitaire dans un domaine permettait au sujet d'envisager la mise en œuvre de stratégies – d'approche ou d'évitement¹³¹ pour réduire la tension identitaire dans un autre domaine. » (p.83-84).

Par ailleurs, les conduites adoptées en formation par un individu, « l'abandon, de même que l'engagement en formation, se situent à la rencontre entre le sujet, considéré dans sa dynamique identitaire, et l'environnement, considéré comme lieu de contraintes et d'opportunité » (Charlier et al., 2006b, p. 59). Ces contraintes et opportunités sont comprises dans la situation problématique du sujet.

Enfin, nous avons précédemment précisé que l'élaboration d'un projet de formation allait souvent de pair avec l'élaboration d'un projet professionnel, sans que nous ayons pu trancher sur l'existence d'une règle d'antériorité de l'un par rapport à l'autre. Il nous semble cependant que le projet professionnel, s'il existe, fait partie de la situation dans laquelle l'individu évolue et dans laquelle le projet de formation naît. Au cours du projet de formation ou même à son issue, ce projet peut cependant évoluer, tout comme la situation de l'individu dont il est l'un des composants.

Afin de synthétiser tout ce qui a été traité dans ce chapitre et de visualiser plus facilement notre cadre conceptuel nous proposons la représentation ci-dessous (**Figure 9**). Dans cette représentation, la quasi-totalité des paramètres d'analyse d'un projet, mis en évidence par Boutinet (2012) sont présents¹³². La situation problème est ici la situation appelée problématique. Les motifs sont intégrés dans la composante « Valeur » menant à l'entrée en formation. Les stratégies constituent une boîte à part entière et il en a été question précédemment. Quant aux résultats et aux effets secondaires, ils sont compris dans les effets tangibles et intangibles. Deux paramètres sont donc manquants, au moins en partie. Le premier concerne les modes d'explicitation des visées et des buts. S'ils ne sont pas représentés, nous en tenons à travers les méthodologies de collecte de données (chapitre 6) et d'analyse (chapitre 7)

¹³¹ Les stratégies d'approches sont des stratégies mises en place afin de se rapprocher d'une image de soi positive. On parle alors de but visé. En revanche, les stratégies d'évitement sont des stratégies visant à éloigner une image négative de soi. On parle alors d'antibut.

¹³² Section 1.1 de ce chapitre

que nous avons adoptées. La deuxième porte sur les acteurs. Si nous ne les avons pas représentés dans notre schématisation, en dehors de l'acteur principal, nous ne les oublions pas pour autant. Nous avons conscience qu'ils ont un rôle important. À ce sujet, Charlier et al. (2006b) ont relevé « la nécessité du soutien des autres dans l'engagement en formation » (p. 42). Cette recherche de soutien est initialement effectuée dans la sphère intime du couple. Le conjoint joue un rôle important dans l'évolution des tensions identitaires, ainsi que dans l'adoption de stratégies pour les réduire. Celui-ci peut rejoindre le sujet dans son souhait de gravir les échelons hiérarchiques sur le plan professionnel ou dans son désir de changer d'emploi ou peut à l'inverse s'y opposer ou tout du moins ne pas partager ce souhait. Il joue alors soit un rôle moteur dans le projet de formation, soit un rôle de frein. En fonction de l'importance accordée au conjoint dans la configuration identitaire du sujet, son rôle sera plus ou moins important dans la décision de s'engager ou non en formation et par la suite de persévérer ou de l'abandonner. Par ailleurs, lorsque le conjoint ne soutient pas le sujet dans son projet de réduction de ses tensions identitaires via l'engagement en formation, ce dernier peut chercher de l'appui auprès d'autres faisant partie d'un « cercle concret » : la famille ; les collègues ; d'autres étudiants¹³³. Si ce cercle fait également défaut, le sujet pourra avoir recours à un groupe plus « abstrait » dont les membres ne sont pas forcément connus. Toutes ces personnes auprès de qui le sujet va chercher de l'appui sont ce qui est appelé les « autres significatifs ».

¹³³ Terme employé spécifiquement par Charlier et al. (2006b)

Projet de formation individuel et mise en œuvre

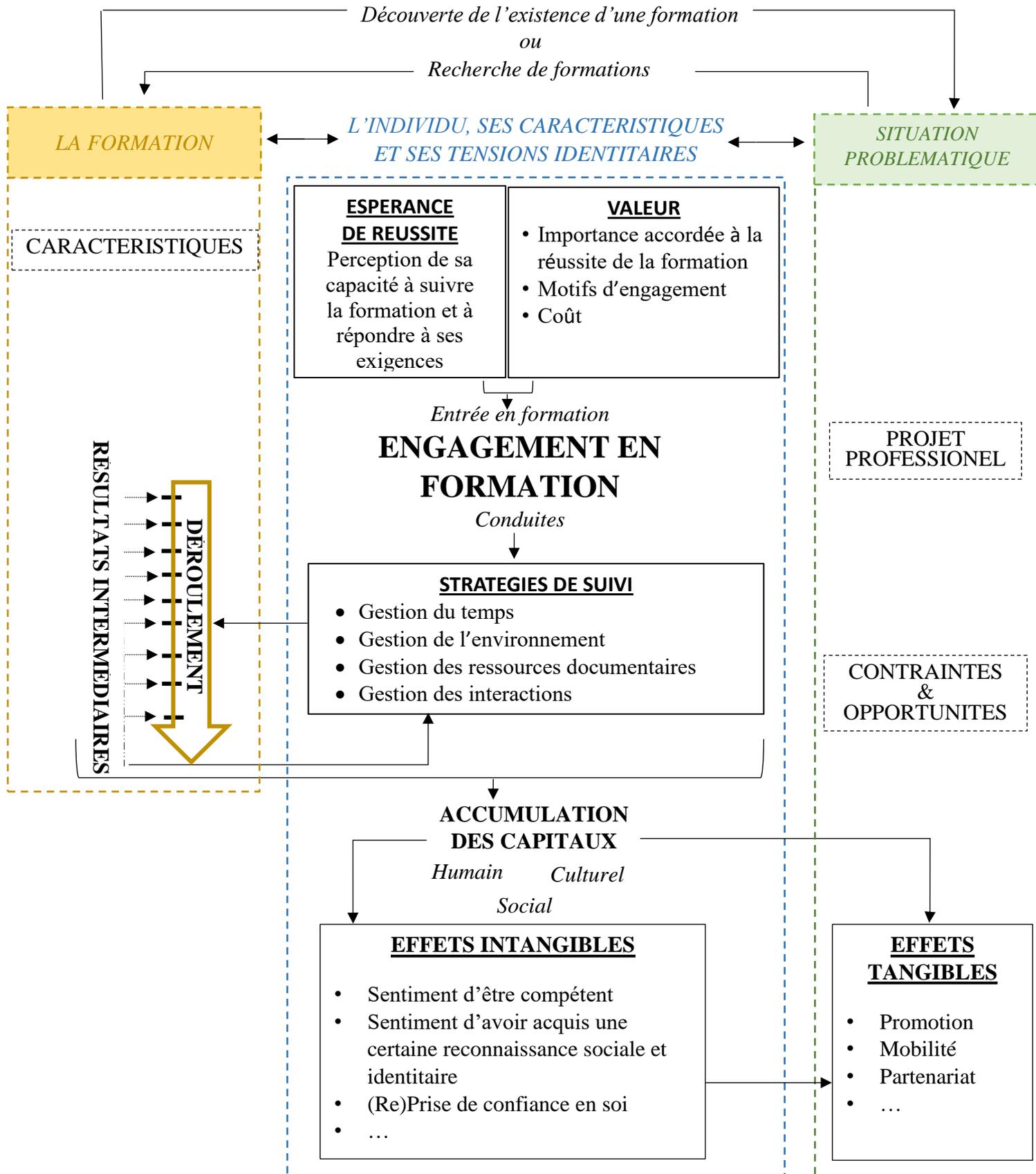


Figure 9. Schématisation de notre cadre conceptuel, s'articulant autour du projet de formation et de sa mise en œuvre

Deuxième partie :

Présentation

de la formation étudiée

&

de la problématique

Chapitre 4 - Cas d'étude de la recherche : la formation ICCF @ HEC Paris

Dans la partie précédente, avec les trois premiers chapitres de ce manuscrit, nous avons posé les bases de notre recherche. Nous l'avons ainsi contextualisée en tenant compte de l'évolution de la formation à distance et de son rôle et sa place en Europe (en particulier en France) et en Afrique Subsaharienne Francophone. Nous avons également présenté notre revue de littérature et mis en évidence les travaux ayant été des sources d'inspiration pour notre recherche ou constituant une bonne base de comparaison. Enfin, nous avons construit pas à pas notre cadre conceptuel.

Dans ces chapitres, nous avons peu mentionné la formation qui constitue notre cas d'étude. Or, pour présenter notre méthodologie et les résultats obtenus, nous ne pouvons poursuivre sans la décrire.

Cette formation, intitulée ICCF @ HEC Paris, est proposée par l'entreprise au sein de laquelle nous avons réalisé notre thèse, First Finance, en partenariat avec l'école de commerce HEC Paris. ICCF est un acronyme qui signifie *International Certificat in Corporate Finance (Certificat International en Finance d'Entreprise)*.

Elle existe depuis 2015 et traite de trois sujets clés de la finance d'entreprise¹³⁴ : l'analyse financière, l'évaluation de société et les choix d'investissement et de financement. Chacun des sujets fait l'objet d'un cours.

Depuis 2015, elle est proposée à raison de deux fois par an en règle générale.

Ainsi, lorsque nous avons commencé à l'étudier, la 6^e édition était en cours. Nous avons ainsi décidé de travailler sur les 6 premières éditions, ainsi que sur la 7^e.

Afin de connaître l'organisation et la genèse de cette formation nous avons interrogé le créateur et professeur dispensant la formation, le tuteur principal de la formation et la cheffe de projet en charge de la formation chez First Finance. Cette dernière met la formation en ligne, gère le planning, suit les participants et leurs résultats. Ayant intégré First Finance alors que la première édition de la formation venait tout juste de commencer et ayant rapidement été nommée référente de cette formation, elle nous a communiqué bon nombre des informations présentées dans ce chapitre. Ayant partagé son bureau durant les premières années de thèse, nous pouvions avoir des échanges quotidiens sur la formation et nous pouvions la questionner quand le besoin s'en faisait sentir.

Aux informations récoltées auprès des acteurs susnommés s'ajoutent les données collectées par First Finance et stockées sur des plateformes dédiées ou bien dans des fichiers réalisés par la cheffe de projet en charge de la formation ICCF @ HEC Paris.

¹³⁴ Corporate Finance en anglais d'où l'acronyme de la formation

Ce chapitre s'appuie sur ces données et sur les informations communiquées, notamment par le professeur de la formation, dont les propos recueillis en entretien sont parfois cités, entre guillemets et en italique.

Dans le chapitre 3, nous avons mis en évidence que les caractéristiques des individus mais également ceux de la formation suivie avait une incidence sur l'engagement en formation, tant du point de vue de l'entrée dans celle-ci, que vis-à-vis des conduites adoptées pour la suivre. C'est pourquoi dans ce chapitre nous abordons dans un premier temps les choix de conception faits, auxquels nous faisons référence lors de la présentation de notre méthodologie (chapitres 6 et 7) et de nos résultats (chapitres 8 à 10). Nous présentons dans un second temps le profil des participants de cette dernière.

Par la suite, nous cherchons à mettre en évidence les raisons pour lesquelles nous avons choisi la formation ICCF @ HEC Paris comme cas d'étude, pour répondre à nos trois questions de recherche et plus généralement à notre problématique présentée dans le prochain chapitre. Ainsi, nous montrons ici qu'il s'agit d'une formation de type de micro-accréditations qui est professionnalisante, exigeante (charge de travail importante et score minimum à atteindre de 500/800) et qui vise à mettre en place une communauté. En tenant compte du positionnement de cette formation dans l'offre de formation des deux organismes qui la proposent, nous soulignons les raisons expliquant l'attrait qu'elle a aux yeux des individus faisant le choix de s'y inscrire, raisons venant également justifier notre choix de l'étudier.

1. Les choix de conception de la formation ICCF @ HEC Paris : structure, encadrement, rythme de la formation et organisation d'événements

L'une de nos questions de recherche porte pour rappel sur la façon dont les participants suivent les formations de type micro-accréditations. Or, pour appréhender cette question, à travers l'étude de la formation ICCF @ HEC Paris, il est indispensable de bien la connaître, dans sa structure, les ressources et l'encadrement proposés. Ce que nous détaillons dans cette section.

1.1. Trois cours et une plateforme de révision

1.1.1. Structure des cours : prérequis, quatre modules de cours, exercices de calcul, étude de cas

La formation est composée de trois cours. Tous proposent la même structure : une première partie consacrée aux prérequis nécessaires pour pouvoir suivre le cours (constitués de vidéos, de textes et d'exercices) ; quatre modules de cours, diffusés hebdomadairement ; des exercices pour s'entraîner aux calculs ; une étude de cas.

Chaque module est découpé en sections, qui comportent des vidéos de cours ainsi que leurs supports visuels. La formation s'appuyant sur *le Vernimmen*, qui est un ouvrage de référence en finance d'entreprise, des synthèses en PDF des chapitres de cet ouvrage, sont également proposées. Sous chacune des vidéos, il est précisé qu'il est possible de se reporter à ces

synthèses organisées sous forme de chapitres. Par module, une fiche de synthèse, ainsi que divers exercices¹³⁵ sont également proposés.

Les vidéos et les documents au format PDF, proposés dans l'ensemble de la formation, sont tous téléchargeables.

Parmi les exercices proposés dans chaque module, il y a systématiquement deux quiz, qui comportent chacun 20 questions. Depuis la deuxième édition, ces deux quiz sont différenciés. L'un est proposé en tant que « quiz d'entraînement » et l'autre en tant que « quiz d'évaluation ». Les « quiz d'entraînement » peuvent être réalisés à plusieurs reprises, en cas d'erreurs, tandis que ceux d'évaluation peuvent l'être qu'une seule et unique fois. Les notes à ces deux quiz n'entrent pas dans le calcul de la note des cours. En revanche l'obtention d'une note supérieure ou égale à 17/20 à l'un des quatre « quiz d'évaluation » d'un cours permet aux participants de bénéficier d'un bonus, faisant augmenter leur note à l'étude de cas de 10%.

Au sein de chaque cours, des « sessions live » (classes virtuelles) sont organisées. Il s'agit de sessions synchrones utilisant un outil de visioconférence. La première a en général lieu à la fin de la dernière semaine consacrée aux prérequis. Les suivantes sont diffusées à un rythme hebdomadaire lié à la diffusion des différents modules. Ces sessions sont l'occasion pour le professeur de revenir sur les notions traitées dans le module de la semaine. Si des exercices sont traités dans le module ils sont corrigés. Le professeur revient par ailleurs sur les questions du « quiz d'entraînement » ayant posé le plus de difficultés aux participants. Dans un deuxième temps, les participants peuvent poser des questions au professeur via le chat du logiciel de visioconférence utilisé. Ces questions sont copiées sur un document textuel qui est partagé avec l'ensemble des participants et le professeur. Chaque session se conclut par une annonce du planning de la semaine suivante et des dates importantes à retenir. Dans chaque cours, une dernière session est proposée pour corriger l'étude de cas.

Des forums de discussion sont par ailleurs proposés dans chacun des trois cours.

Enfin, à partir de la deuxième édition, pour préparer les études de cas, celles des anciennes éditions ont été mises à disposition des participants. Les énoncés des anciennes études de cas sont proposés, les questions associées sont implémentées sur la plateforme et les corrigés sont également fournis.

1.1.2. Des ressources de révisions : une plateforme dédiée et le site du Vernimmen.net

Afin de préparer les participants à l'examen final, une plateforme de révision a été mise à leur disposition, à partir de la deuxième édition de la formation.

Sur cette plateforme, les supports des trois cours sont rassemblés, des fiches de révision leur sont proposées et l'ensemble des quiz et exercices diffusés au cours de la formation sont « remis à blanc ». Les questions posées dans les quiz sont également triées selon les thématiques qu'elles traitent, afin de faciliter les révisions thématiques des personnes.

Deux examens blancs sont par ailleurs disponibles, avec des questions différentes de celles de la base des 2 000 questions sur laquelle s'appuie l'examen final. Plusieurs des participants

¹³⁵ Certains sont au format PDF, d'autres sont des exercices autocorrigés (glisser-déposer, quiz...)

interrogés ont relevé un écart de difficulté entre ces questions et celles posées lors de l'examen final.

Le site du Vernimmen.net¹³⁶, créé par le professeur de la formation, propose également un certain nombre de questions, que certains jugent plus proches des questions posées à l'examen final. Il constitue de ce fait une ressource de révision non négligeable, conseillée par des participants à d'autres, ainsi que par le tuteur didactique.

1.2. Un encadrement technique, pédagogique et didactique

En plus du professeur, les participants de la formation sont encadrés par des tuteurs. L'un d'entre eux est la cheffe de projet chez First Finance évoquée précédemment. Elle est en charge de la mise en ligne du cours sur la plateforme *Open Edx*, mais aussi du support technique et pédagogique des participants. Elle répond à leurs questions techniques et organisationnelles et s'occupe du bon déroulement de la formation. Elle assure le suivi des participants, se charge de la diffusion des contenus et des relances des personnes lorsqu'elle identifie un manque d'activité. En sa qualité de cheffe de projet, elle est également en charge de la planification des différents événements ayant lieu dans le cadre de la formation.

Jusqu'à l'été 2018 (peu de temps avant la fin de la sixième édition de la formation), une équipe localisée à Hong Kong intervenait également sur l'encadrement du programme. Une personne de cette équipe était plus particulièrement en lien avec les participants à l'étranger¹³⁷. Elle les mettait parfois en relation selon leur situation géographique.

Par ailleurs, des tuteurs didactiques ont rejoint l'équipe d'encadrement de la formation ICCF @ HEC, le premier à partir de la deuxième édition et le deuxième à partir de la troisième édition. Tous deux sont d'anciens participants qui se sont particulièrement fait remarquer via le forum. Celui ayant suivi la première édition de la formation est le principal tuteur didactique. Le deuxième n'intervient que très ponctuellement, notamment lorsque le premier a un empêchement. Il intervient davantage durant la période de préparation de l'examen final. Le rôle de ces tuteurs est d'aider le professeur à répondre aux questions des participants sur le forum ou durant des événements synchrones. Le principal tuteur didactique encadre également des séances de préparation des études de cas, depuis la 6^e édition. Ayant été dans la même position que les participants et connaissant de ce fait la formation de l'intérieur, il est à même de les aider et de répondre à leurs interrogations.

D'autres acteurs interviennent dans l'encadrement de la formation, du côté cette fois-ci de HEC Paris. Ils interviennent principalement au moment des Masterclass¹³⁸ et de la cérémonie de célébration des certifiés, car ces événements ont lieu dans les locaux de HEC.

¹³⁶ Site internet dont le nom fait référence à l'ouvrage de finance d'entreprise, *le Vernimmen*, sur lequel s'appuie la formation

¹³⁷ Particulièrement en Afrique Francophone

¹³⁸ Événements présentiels organisés dans le cadre de chaque cours dans les locaux de HEC et au cours desquels un invité intervient. Voir section 1.3.1.

1.3. Rythme de la formation et événements

1.3.1. Une formation comprenant des événements présentiels

Parfois les sessions live, mentionnées dans la section 1.1.1, sont remplacées par des Masterclass (mentionnées ci-dessus) qui sont des événements présentiels dans les locaux de HEC. Selon les éditions, le nombre de Masterclass ayant eu lieu n'a pas toujours été le même. Néanmoins en général, une Masterclass a lieu pour lancer la formation et par la suite il y en a une par cours et une pour conclure la formation.

Organisées en présence, en région Parisienne, elles sont également filmées et retransmises en direct sur YouTube. Ainsi, les participants ne pouvant pas être physiquement présents peuvent y assister et participer en utilisant l'outil de chat.

Une partie du déroulement des Masterclass reprend la structure des sessions live. Une autre est consacrée à l'intervention d'un invité qui présente son activité et parfois son parcours professionnel.

La première et la dernière Masterclass de la formation sont également suivies d'un cocktail, permettant aux personnes présentes de se rencontrer.

Le professeur de la formation, nous a expliqué qu'il faisait déjà ce genre d'événement « *un peu promotionnels pour faire venir les gens* » pour les cours qu'il donnait à la Grande École HEC Paris. Ils ont donc décidé d'en organiser dans le cadre de la formation parce qu'ils se sont « *bien rendu compte que les gens dans le digital, ils étaient quand même preneurs, un de rencontrer le prof de le voir en chair et en os, si ce n'est pas trop loin de Paris et puis deux de se rencontrer entre eux* ».

Par ailleurs, en plus des Masterclass, depuis la 6^e édition, des séances de préparation des études de cas sont organisées dans les locaux de First Finance. Cela a été mis en place suite au déménagement de First Finance dans de nouveaux locaux, pour répondre à la demande des participants. Ainsi, pour chaque cours trois séances sont organisées lors des semaines précédant le rendu de l'étude de cas. Une vingtaine de personnes peuvent alors s'inscrire pour y participer. L'encadrement de ces séances est assuré par le tuteur didactique qui donne des explications aux participants s'ils en ont besoin.

1.3.2. Des périodes de césure plus ou moins longues entre les cours

Entre chacun des cours, une période de césure a lieu, permettant ainsi aux participants, mais aussi au professeur et aux tuteurs de faire une pause. Ces périodes de césure tombent fréquemment sur des vacances scolaires. Elles sont ainsi plus ou moins longues. Lors de la 5^e édition, la césure entre le cours 1 et 2 tombait par exemple lors des vacances d'été. Sa durée était ainsi de plus d'un mois. À la demande des participants, le contenu vidéo du deuxième cours a alors été mis à leur disposition pour permettre à ceux le désirant de prendre un peu d'avance.

Lors de la 7^e édition, cette même césure a eu lieu durant les congés de fin d'année. Bien que cette période soit plus courte, le contenu vidéo du deuxième cours a également été mis à la disposition des inscrits.

Cette diffusion anticipée ne remettait pas en cause le rythme des cours, puisque le reste du contenu, comme les quiz, était bien diffusé hebdomadairement, une fois que le cours avait effectivement commencé.

1.3.3. Un examen en centre Pearson Vue

À l'issue du troisième cours « Choix d'investissement et de financement », les participants ont en théorie deux mois pour passer l'examen final. Pour le passer, ils doivent s'inscrire dans un centre Pearson Vue (centre d'examen). Cet organisme a été choisi, car il présente l'avantage d'être présent (presque) partout dans le monde.

Lors de l'examen, les participants disposent de deux heures pour répondre à 120 questions, qui font partie d'une base de 2 000 questions, créée par le professeur de la formation.

A l'issue de cet examen, ils sont informés de leur note, mais ne reçoivent pas d'informations quant aux erreurs commises¹³⁹.

2. Présentation du profil des participants et de son évolution au fil des éditions

Dans notre cadre conceptuel, présenté à la fin du chapitre 3, nous avons montré que le profil et les caractéristiques des individus ont une incidence sur le processus les menant à entrer en formation, ainsi que sur la façon dont ils la suivent. Nous avons ainsi tâché d'établir les profils des participants des 7 premières éditions de la formation ICCF @ HEC Paris, afin de mieux appréhender le projet de formation des individus.

Pour ce faire, nous nous sommes appuyés sur des données collectées par First Finance, indépendamment du travail de thèse mené. En effet, lors des premières éditions (jusqu'à la 4^e), un questionnaire dit « démographique » était soumis aux participants afin de mieux les connaître. Par la suite, une page de profil a été créée sur la plateforme permettant à ceux le désirant de renseigner les principales informations démographiques les concernant.

Pour certaines questions, les options de réponses proposées n'ont pas toujours été les mêmes. Pour ces questions, nous ne pouvons de ce fait pas présenter de données. Cela a notamment été le cas pour le niveau de diplôme. Nous avons cependant pu identifier que la plupart des inscrits possédaient au minimum un bac + 5.

Les données sur lesquelles nous nous sommes alors appuyés pour établir les profils des participants sont :

- Leur genre ;
- Leur âge ;
- Leur situation vis-à-vis de l'emploi ;
- Leur domaine de formation initiale ;
- Leur pays de résidence.

¹³⁹ En donnant ce genre d'informations, la base de questions pourrait être reconstituée par les participants, qui pourraient alors finir par connaître les questions à l'avance. L'examen n'évaluerait alors plus leur apprentissage, mais leur capacité de mémorisation.

Le détail de l'analyse menée, distinguant les profils selon les éditions, est présenté dans la section 3.1 du document dédié aux annexes.

Vis-à-vis du profil des participants, nous constatons qu'il y a toujours davantage d'hommes mais que la part de femme inscrites à la formation augmente au fil des éditions. Les participants ont principalement entre 25 et 40 ans mais nous observons un rajeunissement du public au fil des éditions.

La grande majorité des participants sont en activité. Nous avons par ailleurs remarqué qu'au fil des éditions de moins en moins de participants déclarent être en recherche d'emploi. En revanche, la part d'étudiants en formation initiale est plus importante pour les éditions 6 et 7. Ce constat s'explique notamment par l'établissement d'un partenariat avec une école de commerce.

Le domaine de formation initiale le plus représenté est incontestablement « Banque, finance et assurance ». Le second est celui de « l'économie, management, marketing, vente ». Par ailleurs, au fil des éditions, la part de participants de formation initiale en « comptabilité, contrôle de gestion et audit » a augmenté.

Enfin, la majorité des participants résident en Europe, plus particulièrement en France. La part de participants résidant en Afrique Subsaharienne est également loin d'être négligeable, puisqu'elle est proche d'un tiers. Cette proportion a particulièrement commencé à augmenter, à partir de la troisième édition de la formation.

3. La formation ICCF @ HEC Paris, une formation, de type micro-accréditations, professionnalisante, prenante, nécessitant un travail en profondeur et menant à la création d'une communauté

À présent que nous avons décrit les choix de conception de la formation et les principales caractéristiques de son public, nous souhaitons mettre en avant les raisons nous ayant poussé à la choisir comme cas d'étude. Ainsi, nous montrons tout d'abord dans cette section qu'il s'agit d'une formation de type micro-accréditations : formation payante composée de trois cours initialement proposés au format MOOC. Nous soulignons ensuite son caractère professionnalisant et le fait qu'elle est exigeante (charge de travail, difficulté de l'examen final et note de validation élevée). Nous évoquons également la communauté qui tente de se mettre en place vis-à-vis de cette formation.

3.1. Du MOOC « Analyse financière » à la formation de type micro-accréditations ICCF @ HEC Paris

En 2012, après avoir créé un premier certificat sur l'Autorité des Marchés Financiers (AMF), First Finance a soumis à un professeur de HEC Paris l'idée de créer un certificat en finance d'entreprise basé sur l'ouvrage de référence *Vernimmen – Finance d'entreprise*. En effet ce professeur est co-auteur de cet ouvrage avec Yann Le Fur, depuis qu'ils ont pris la suite de Pierre Vernimmen quelques années après son décès. Ils ont ensemble « *construit un cours de slides, plein de slides avec une voix derrière* », ainsi qu'un examen final. L'examen final est toujours le même aujourd'hui, mais le « *cours de slides* » a été remplacé par trois « *MOOC* » regroupés pour former un parcours.

Le premier MOOC, « Analyse Financière », a vu le jour en 2013 et a été joué seul à deux reprises (en 2013 et en 2014)¹⁴⁰. Le professeur s'est tourné vers First Finance pour le produire et le diffuser, après avoir demandé à HEC s'ils comptaient faire des MOOC, lorsque ce dispositif est apparu. Plusieurs années auparavant, il avait identifié un besoin concernant l'« analyse financière ». En effet, au début des années 2000, il avait accepté que ses cours sur l'analyse financière soient filmés et diffusés sur iTunes. Ils avaient alors été téléchargés « *des centaines de milliers de fois* », devenant « *numéro un [des téléchargements] francophones sur iTunes* ».

Ce professeur avait « *déjà en tête* » que si le premier MOOC fonctionnait il n'allait « *pas s'arrêter là* ». Il annonçait ainsi aux participants à la fin du premier MOOC qu'ils allaient peut-être se retrouver prochainement parce que « *si on fait des analyses financières, c'est pour faire ensuite des évaluations* » de sociétés. Il a alors avec HEC créé le deuxième MOOC « *Évaluation de société* », hébergé sur Coursera¹⁴¹, car cette plateforme affirmait accueillir les MOOC des meilleures écoles de commerce. Le professeur n'a finalement pas apprécié le positionnement de Coursera envers HEC et le MOOC produit. Souhaitant faire d'autres MOOC, il a proposé à HEC et First Finance un partenariat afin de rassembler les deux premiers MOOC réalisés et d'y ajouter « *une troisième dimension, parce que l'analyse financière ça permet l'évaluation, mais*

¹⁴⁰ <https://www.class-central.com/course/first-business-mooc-analyse-financiere-1610>

¹⁴¹ <https://www.class-central.com/course/coursera-evaluation-financiere-de-l-entreprise-1300>

avec ça on peut faire des choix d'investissement et de financement ». Ces MOOC ont ainsi remplacé les diapositives initialement proposées.

Composée de ces trois cours, la formation ICCF @ HEC Paris représente 80 % du cours obligatoire sur la finance d'entreprise à HEC, dispensé par ce professeur aux masters 1.

Pour rappel, comme précisé dans la section 1.2.2.3 du chapitre 1, les formations de type micro-accréditations, sont des formations composées de plusieurs MOOC sanctionnées par un examen pour l'obtention d'un certificat et de crédits pour d'autres formations. Or, comme nous venons de le voir, la formation ICCF @ HEC Paris est composée de trois cours qui étaient initialement proposés sous forme de MOOC. Elle permet d'obtenir un certificat labellisé par First Finance et HEC Paris, si elle est validée. Enfin, comme nous le verrons dans la section 4.2 de ce chapitre, elle permet d'obtenir des crédits pour d'autres formations proposées par HEC Paris.

Les formations de type micro-accréditations sont par ailleurs payantes, même si les prix diffèrent, ce qui est le cas de la formation ICCF @ HEC Paris. Son coût a d'ailleurs évolué au fil des éditions : de 1 200€ à 2 160 € lors de la 7^e édition.¹⁴²

3.2. Une formation éligible au CPF depuis fin 2016, démontrant son caractère professionnalisant

Depuis fin 2016, la formation est éligible au CPF (Compte Personnel de Formation). Jusqu'à fin 2018¹⁴³, elle était recensée dans l'inventaire de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle. Elle est aujourd'hui recensée au répertoire spécifique. La certification associée à la formation, répond ainsi à la définition suivante :

- Sanctionne une maîtrise professionnelle ;
- Fait suite à un processus de vérification de cette maîtrise ;
- Émane ou est cautionnée par une instance professionnelle légitime, selon un processus pérenne qui en garanti la fiabilité ;
- Fournit une attestation matérialisée par un document.

Recensée plus précisément dans la catégorie C dans l'inventaire de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle, cette certification correspond « à un ensemble homogène de compétences, mobilisables dans une ou plusieurs activités professionnelles et permettant de renforcer ou de favoriser l'insertion professionnelle et le maintien dans l'emploi (utilité économique ou sociale attestée par une entité utilisatrice de la certification). »¹⁴⁴

A travers cette classification, nous relevons bien le caractère professionnalisant avancé de cette formation.

¹⁴² Selon les pays de résidence des personnes, un ajustement des tarifs est parfois proposé.

¹⁴³ Date à laquelle l'inventaire de la Commission Nationale de la Certification Professionnelle a été remplacé par le répertoire spécifique, elle est donc aujourd'hui recensée dans ce répertoire.

¹⁴⁴ <http://www.cncp.gouv.fr/quest-ce-que-linventaire>

3.3.Des conditions de validation exigeantes : trois cours à valider et un examen final nécessitant un score minimal de 500/800

La formation ICCF @ HEC Paris est composée de trois cours qui doivent tous être validés pour passer l'examen final. Pour ce faire, une étude de cas se terminant par un quiz est proposée à la fin de chacun des trois cours. Pour les cours 1 et 3, une note de synthèse, corrigée par les pairs, est parfois également demandée¹⁴⁵.

En cas de report, les notes obtenues dans la précédente édition suivie peuvent être conservées, si les cours n'ont pas été validés au rattrapage. Les participants ne sont alors pas obligés de répondre aux études de cas de la nouvelle édition suivie. Néanmoins, ils sont vivement incités à le faire. S'ils le font, la meilleure des deux notes pour chaque cours est conservée pour le certificat.

Sur les sept éditions de la formation, le pourcentage de personnes inscrites validant les trois cours est supérieur à 69% (**Figure 10**).

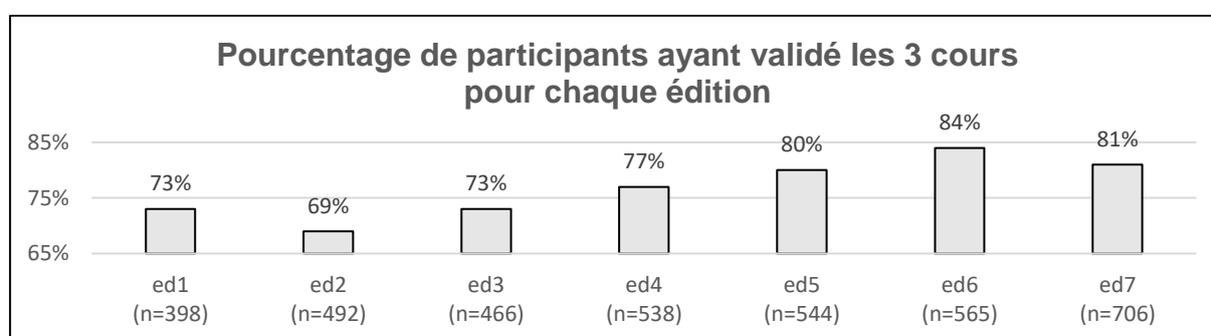


Figure 10. Diagramme en bâtons représentant le pourcentage de participants ayant validé les trois cours pour chaque édition¹⁴⁶

Une fois les trois cours validés, un examen en présentiel dans un centre Pearson Vue est passé par les participants pour prétendre au certificat ICCF @ HEC Paris. Cependant, tous ceux ayant validé les trois cours ne passent pas forcément l'examen final, comme on peut le constater dans la **Figure 11**, ci-dessous.

¹⁴⁵ L'obtention d'une note supérieure ou égale à 10/20 est requise pour valider ces cours. Si la note obtenue est inférieure, un quiz de rattrapage est proposé. Si les participants obtiennent, plus de la moyenne à ce quiz, la note retenue pour le certificat est majorée à 10/20. Depuis la troisième édition seules les personnes ayant répondu à l'étude de cas peuvent prétendre au quiz de rattrapage, alors que ceux ne l'ayant pas réalisée pouvaient y prétendre auparavant.

¹⁴⁶ Edi : édition i – pour rappel nous avons travaillé sur les sept premières éditions de cette formation.

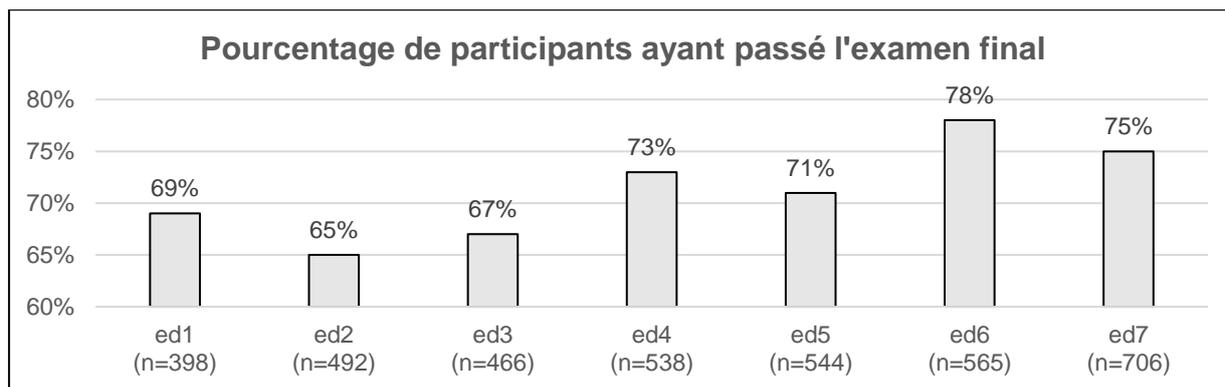


Figure 11. Diagramme en bâtons représentant le pourcentage de participants ayant passé l'examen final pour chaque édition

Pour valider l'examen final, une note supérieure ou égale à 500/800 (soit 12,5/20) doit être obtenue. Si une note relativement proche est obtenue (seuil limite de 490/800), un jury étudie le dossier du participant et ses résultats aux études de cas, afin de décider l'attribution ou non du certificat¹⁴⁷. En cas d'échec au passage du premier examen, un deuxième passage est proposé moyennant un paiement de 150 €. ¹⁴⁸

Le taux de réussite pour chaque édition est de l'ordre de 50 % (**Figure 12**).

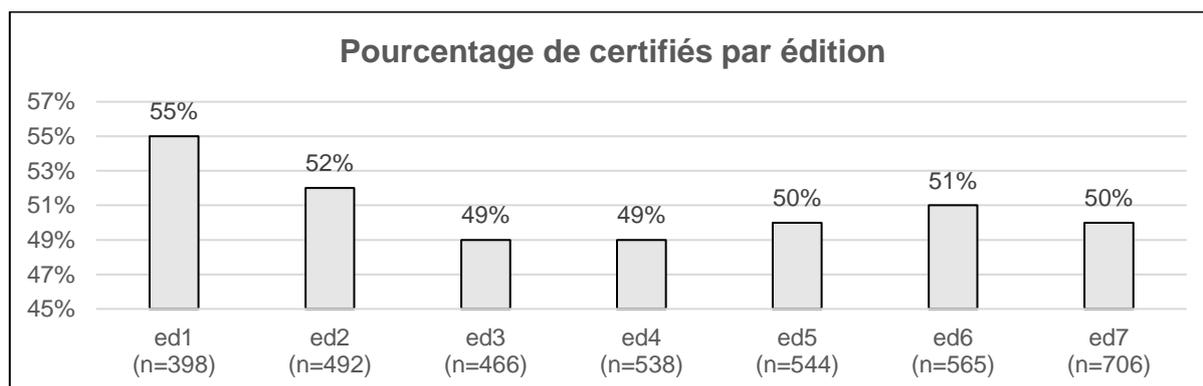


Figure 12. Diagramme en bâtons représentant le pourcentage de certifiés par édition¹⁴⁹

La note retenue pour le certificat est composée en définitive à 30% de la moyenne des notes obtenues aux trois cours et à 70% de la note obtenue à l'examen final.

3.4. Vers la mise en place de communautés

Dès la fin de la première édition de la formation ICCF @ HEC Paris, les anciens participants ont fait part de leur souhait qu'une suite à la formation soit proposée. C'est ainsi qu'a été créée la formation ACCF¹⁵⁰ @ HEC Paris, présentée en section 4.1.2 de ce chapitre. Les participants

¹⁴⁷ Selon les éditions les règles de « repêchage » sont différentes. Auparavant, il suffisait d'avoir validé les trois études de cas en dehors du rattrapage. A présent, il faut avoir une moyenne minimum aux trois cours de 70%.

¹⁴⁸ Depuis l'édition 4, aucun jury n'est convoqué si une note inférieure à 500/800 est obtenue au cours de ce deuxième passage.

¹⁴⁹ Les pourcentages retenus pour l'édition 7 ont été relevés pour la dernière fois en février 2020. Il est alors possible que certaines personnes aient passé l'examen depuis et l'ai réussi. Les deux derniers taux présentés ci-dessus (de passage et de certification) peuvent donc être un peu plus élevé à ce jour.

¹⁵⁰ Advanced Certificate In Corporate Finance (Certificat Avancé en Finance d'Entreprise)

avaient également fait part de leur envie de constituer une association¹⁵¹ des anciens. Le tuteur didactique (voir section 1.2 de ce chapitre) de la formation a lancé l'impulsion pour en créer une. Le professeur de la formation a décrit ce tuteur comme la « *pierre angulaire* » de la création de cette communauté. Ce tuteur explique la naissance de cette communauté, qu'il qualifie pour sa part de « réseau », comme suit :

« Ce réseau en fin de compte ça a été une idée qui a été très, qui a été très récente dans la promotion, dès la promotion 1, de se dire, mais [...] c'est bête on a noué des relations, amicales, professionnelles et tout ça et en plus on est dans un domaine, la finance, où beaucoup de personnes travaillent donc on pourrait s'échanger des idées, on pourrait s'échanger des postes, on pourrait s'échanger plein de choses. » (Tuteur didactique principal de la formation)

Malgré cette volonté, il s'est heurté à certaines difficultés, notamment administratives. Par ailleurs, si beaucoup de personnes sont demandeuses d'une telle communauté, peu semblent véritablement prêtes à s'investir.

Une des premières actions envisagée pour mettre en place une telle communauté a été l'organisation une fois par an d'une conférence dîner pour rassembler les anciens certifiés des formations proposées par First Finance et HEC Paris (voir section 4.1.2 de ce chapitre). Une personne faisant partie du carnet d'adresse du professeur de la formation venait alors parler d'un thème et un dîner avait lieu par la suite. Nous avons pu assister à la conférence dîner ayant eu lieu en 2018. Depuis aucune autre n'a été organisée.

En plus de cet événement, en théorie annuel, des newsletters ont été mises en place à partir de la 3^e édition. Leur objectif était de donner des nouvelles sur les formations dispensées par First Finance et HEC Paris et de permettre aux anciens qui souhaitaient passer des annonces ou qui étaient en recherche d'emploi de se signaler. Le tuteur didactique était en charge de ces newsletters, envoyées en théorie tous les deux trois mois. Pour diverses raisons, en lien avec l'organisation interne de l'entreprise dans laquelle la thèse a été réalisée, ces newsletters n'ont pas été envoyées durant plusieurs mois, en fin d'année 2018 et début d'année 2019. La cheffe de projet en charge de la formation a finalement repris à sa charge leur réalisation, autant que possible en concertation avec le tuteur didactique. Elle n'a cependant pas toujours pu envoyer les newsletters préparées.

Par ailleurs, deux groupes sur LinkedIn sont proposés aux participants des formations. L'un de ces groupes est proposé par First Finance et est ouvert à tous les inscrits. Un autre est géré par HEC Paris et est proposé à tous les certifiés des formations « Executive » de HEC¹⁵². Pour intégrer ce groupe il faut impérativement être certifié.

La communauté dont nous venons de parler et qui essaie de se former est « la communauté officielle » des formations proposées par First Finance en partenariat avec HEC Paris. Elle est menée par le tuteur didactique, en tant qu'ancien participant. First Finance et HEC interviennent parfois, notamment pour mettre des locaux à disposition. Une autre communauté s'est par ailleurs développée en Côte d'Ivoire, à l'initiative d'un petit groupe d'amis, d'après le professeur de la formation. Une association a été créée et propose aux inscrits Ivoiriens des

¹⁵¹ Nous privilégions par la suite le terme de communauté à celui d'association.

¹⁵² Formations présentées dans la section 4.1.2 de ce chapitre.

différentes promotions de se rencontrer tous les samedis dans un hôtel pour travailler sur la formation.

Les anciens participants de la formation ICCF @HEC Paris, ainsi que ceux d'autres formations proposées par First Finance et HEC Paris, portent un intérêt au développement d'une communauté, permettant de faire perdurer les échanges et d'avoir un certain réseau professionnel. Néanmoins, créer et faire perdurer de telles communautés n'est pas chose évidente. Des contraintes d'ordre institutionnel sont notamment à prendre en compte, entre autre à cause de l'usage du nom de l'école HEC Paris.

4. Positionnement de la formation dans les offres des organismes en étant à l'origine

En tenant compte du positionnement de la formation ICCF @ HEC Paris dans l'offre de formation des deux organismes qui la proposent, nous soulignons les raisons expliquant l'attrait qu'elle a aux yeux des individus faisant le choix de s'y inscrire, raisons venant également justifier notre choix de l'étudier.

4.1. Positionnement dans l'offre de formation de First Finance

First Finance, entreprise au sein de laquelle nous avons réalisé notre thèse, est un organisme de formations en finance. Créée en 1996, cette entreprise proposait à l'origine uniquement des formations en présence. C'est à partir de 2013 qu'elle a commencé à proposer des formations en ligne, dont la formation ICCF @ HEC Paris.

Cette offre de formations en ligne se déclinait, jusqu'à la fin de l'année 2018, principalement en trois grandes catégories, traitant de thématiques en finance et en management :

- Des formations sur étagères¹⁵³ proposées en inter¹⁵⁴ et en intra¹⁵⁵ : les « Executive MOOC » ;
- Des formations certifiantes : les « Executives Online Certificates » ;
- Des formations sur mesure proposées en intra.

En 2019, un « portail online de certification de compétences clés en entreprise à l'ère digitale », Skill First¹⁵⁶, a été développé par First Finance en partenariat avec ESCP Europe et l'EM Lyon Business School. Sur ce portail des Unités de Compétences, correspondant à 10h d'apprentissage, sont proposées. La combinaison de sept Unités de Compétences et la réalisation d'un projet permet de prétendre à un Certificat de Compétences.

La plateforme utilisée pour l'ensemble de ces formations est une instance de la plateforme OpenEdx (plateforme OpenSource) personnalisée.

Les formations sur mesure sont des formations réalisées à la demande d'une entreprise. Il peut s'agir de formations préexistantes qui sont ajustées aux besoins de l'entreprise ou bien de formations créées de A à Z. On trouve notamment parmi ces formations les formations

¹⁵³ Il s'agit de formations qui sont déjà créées et qui sont jouées périodiquement

¹⁵⁴ Ouvertes aux particuliers et à plusieurs entreprises

¹⁵⁵ Proposées aux collaborateurs d'une seule entreprise

¹⁵⁶ <https://skill-first.fr/>

réglementaires. Les règles pour ces formations dépendent des clients. Pour certains des sessions live obligatoires sont organisées pour d'autres non.

Dans la suite de cette section, nous détaillons les deux premières catégories de formation susnommées : les « Executive MOOC » ; les « Executives Online Certificates ».

En effet, nous n'avons pas davantage d'informations à communiquer au sujet des formations sur mesure. Quant aux formations proposées sur la plateforme Skill First, nous n'avons pas d'informations particulières à présenter.

4.1.1. L'offre « Executive MOOC »

Les « Executive MOOC » sont des formations qui duraient initialement six semaines dont quatre étaient consacrées aux cours et deux à une évaluation finale. Ces formations ne sont pas certifiantes mais une attestation de réussite est délivrée. Jusqu'à fin 2018, ces formations proposaient un forum et une ou deux session(s) live (classes virtuelles) étaient organisées. Ces formations s'adressaient principalement aux entreprises qui prenaient la décision d'y inscrire un ou plusieurs employé(s). Elles pouvaient notamment faire partie d'un parcours de formations proposé par les banques aux jeunes l'intégrant. Au fil des éditions, ces formations comptaient de moins en moins d'inscrits. L'engagement des participants était faible, tout particulièrement dans les interactions sociales : participation aux sessions live et au forum.

Lors de l'étude de ces formations en début de notre thèse, nous avons relevé des raisons à ce faible engagement et nous les avons présentées lors du « Colloque international E-Formation des adultes et des jeunes adultes »¹⁵⁷, à Lille en 2018. Parmi ces raisons nous en présentons six.

Premièrement, nous avons constaté que le moment auquel le suivi de la formation était accordé ne correspondait pas forcément au moment où l'employé avait besoin de la formation, notamment en raison des budgets accordés à la formation. Cela renvoie à la notion de « Just in time » auquel le dispositif de formation professionnelle ne pouvait répondre efficacement avant la réforme du 5 septembre 2018, comme le montre Condé (2018) dans son travail de thèse.

Deuxièmement, nous nous sommes rendus compte qu'aucun temps n'était spécifiquement libéré pour la formation. De ce fait, la charge de travail des individus ne leur permettait pas toujours de suivre la formation sur leur temps de travail ou bien de pouvoir planifier à l'avance des sessions de travail et de s'y tenir.

S'ajoutait à cela le fait que la période sur laquelle les formations étaient proposées n'était pas toujours adaptée. Ce pouvait par exemple être la période de clôture des comptes ou bien le moment d'une prise de poste, ce qui demande aux individus beaucoup de ressources cognitives. Ce qui constitue une troisième raison expliquant le faible engagement.

Une quatrième raison relève du fait que parmi les personnes qui n'arrivaient pas à suivre la formation sur leur temps de travail, celles pour lesquelles la formation était hébergée sur l'intranet de l'entreprise, accessible uniquement dans leurs locaux, ne pouvaient pas non plus la suivre depuis chez eux. Les individus se retrouvaient alors dans une situation paradoxale où les seules issues étaient de ne pas suivre la formation ou bien de venir plus tôt le matin, de se

¹⁵⁷ <https://e-formation2018.sciencesconf.org/>

former sur la pause déjeuner ou de rester plus tard le soir. L'une des personnes que nous avons interrogée nous a même dit être venue dans les locaux de son entreprise un jour férié, pour rattraper le retard qu'elle avait pris sur la formation.

Une cinquième raison est d'ordre technique. À titre d'exemple, le logiciel utilisé pour les sessions live, qui avaient lieu sur les heures de travail des individus, puisqu'il s'agissait de formations professionnelles, n'était pas autorisé dans certaines entreprises, à cause du système de sécurité. Ce problème pouvait éventuellement être réglé en prenant contact avec le service informatique. Cependant bon nombre des participants n'étaient pas assez motivés pour faire ces démarches.

Enfin, une sixième et dernière raison à ce faible engagement est l'absence de mise en relation en amont de la formation au sein des cohortes¹⁵⁸.

Depuis 2019, ces formations ont été modifiées. Certaines ont été redécoupées en deux formations, des vidéos ont parfois été retournées. Les inscriptions sont ouvertes en permanence et les participants disposent d'un an pour réaliser les formations. De plus, ces dernières ne proposent plus de forums de discussion ni de sessions live.

4.1.2. L'offre « Executives Online Certificates »

Les formations dites « Executives Online Certificates » sont des formations réalisées en partenariat avec des écoles, qui permettent aux personnes s'y inscrivant de prétendre à l'obtention d'un certificat, labélisé par l'école partenaire. La formation ICCF @ HEC Paris fait partie de ces formations.

Parmi les formations « Executives Online Certificates », d'autres sont réalisées en partenariat avec l'école de commerce HEC Paris : ACCF¹⁵⁹ et Strategy.

La formation ACCF est présentée comme la suite de la formation ICCF. Son coût est de 2 900 € et ne peut pas être financée par le CPF. Elle ne permet pas d'obtenir de crédits pour d'autres formations. Elle dure 24 semaines s'articulant autour de sessions live (classes virtuelles) ayant lieu toutes les trois semaines, au sein desquelles un premier cas est présenté par un groupe d'apprenants et un deuxième cas est traité en direct. Le groupe ayant présenté obtient une note à l'issue de leur présentation. Les participants sont aussi évalués au travers de quiz, pour chacun des sujets traités. Par la suite, les participants doivent passer un examen final. Contrairement à la formation ICCF, la formation ACCF est réservée à des personnes remplissant au moins un des critères suivants :

- Être certifié ICCF ;
- Avoir participé au Cesa Finance ou à l'Executive Mastère de Gestion financière de HEC Paris (présentés dans l'offre de formation de HEC Paris) ;
- Justifier de 5 années d'exercice professionnel en finance d'entreprise.

La formation Strategy est indépendante de la formation ICCF. Elle est néanmoins souvent présentée comme étant complémentaire à celle-ci. Il n'est d'ailleurs pas rare que les personnes s'inscrivent à ces deux formations. Il est cependant plus fréquent que les personnes suivent la

¹⁵⁸ Inscription de plusieurs personnes d'une même entreprise à une même session de formation.

¹⁵⁹ Advanced Certificate In Corporate Finance (Certificat avancé en finance d'entreprise)

formation ICCF, puis Strategy, que l'inverse. Cette formation traite de la thématique « Stratégie, Négociation et Gouvernance ». Elle est destinée aux « cadres dirigeants ou supérieurs appelés à formuler, partager, appliquer ou simplement comprendre la stratégie de leur entreprise »¹⁶⁰. La formation est proposée en français et en anglais au prix de 2 650 €. Les options de financement ne sont pas précisées. La durée de la formation est de 18 semaines qui sont suivies par le passage d'un examen. Tout comme la formation ICCF, la formation Strategy est composée de trois cours, chacun sanctionné par une étude de cas. Cette formation ne permet pas d'obtenir de crédits pour d'autres formations.

D'autres formations réalisées en partenariat cette fois-ci avec des écoles américaines font également partie de cette offre de formations. Deux formations sont ainsi proposées en partenariat avec Columbia Business School¹⁶¹, une autre avec Wharton Online¹⁶² et une dernière avec UNC Kenan-Flagler (école de commerce à Chapel Hill, en Caroline du Nord)¹⁶³. Le coût de ces formations est légèrement plus faible que celui des formations faites en partenariat avec HEC, bien qu'il reste dans le même ordre de grandeur. L'une de ces formations (une des deux réalisées en partenariat avec Columbia Business School) est la version anglaise de la formation ICCF. Trois de ces quatre formations ont la même structure que les formations ICCF et Strategy : trois cours à valider avec des études de cas et un examen final à passer dans un centre Pearson Vue. La quatrième, qui est la deuxième en partenariat avec Columbia Business School, n'est composée que d'un cours traitant de sept thématiques. Ce cours est sanctionné par une étude de cas et la formation par un examen final à passer en centre Pearson Vue.

Plus récemment, des formations en chinois et en espagnol, en partenariat avec une école de commerce en Espagne et une en Chine ont été développées. Il s'agit dans les deux cas de l'adaptation de la formation ICCF.

Finalement, l'offre de formation "Executive Online Certificates" de First Finance s'articule autour de la formation ICCF, produit « phare » de l'entreprise : déclinaison dans différentes langues ; proposition d'une formation complémentaire sur un autre domaine (Strategy) ; proposition d'une formation pour aller plus loin en finance d'entreprise (ACCF).

En décrivant les différentes formations, nous constatons par ailleurs que 6 formations sur 8 ont un format assez similaire à celui de la formation ICCF : trois cours, avec 4 modules diffusés hebdomadairement, évalués par une étude de cas et le tout sanctionné par un examen final en salle.

En tenant compte du faible engagement des participants inscrits aux formations de l'offre d'« Executive MOOC » et de la place centrale occupée par la formation ICCF @ HEC Paris dans l'offre d'« Executives Online Certificates », il nous semblait évident d'étudier plus amplement cette formation. En outre, nous avons constaté qu'il s'agissait de la seule formation proposée par First Finance éligible au CPF et qui accordait des crédits pour d'autres formations, même si ces derniers ne concernent que certaines formations proposées par HEC Paris (voir

¹⁶⁰ <https://www.first-finance-institute.com/fr/certificat/strategy-hec-paris/>

¹⁶¹ <https://www8.gsb.columbia.edu/>

¹⁶² <https://online.wharton.upenn.edu/>

¹⁶³ <https://www.kenan-flagler.unc.edu/>

section ci-dessous). Il s'agit par ailleurs, d'une des formations les plus anciennes proposées par First Finance. C'est également la formation qui de par sa genèse correspond le plus à la définition de ce qu'est une formation de type micro-accréditations.

A présent que nous avons pris connaissance du positionnement de la formation ICCF @ HEC Paris dans l'offre de formation de First Finance, intéressons-nous à son positionnement dans l'offre de formation de l'autre institution en étant à l'initiative : HEC Paris.

4.2. Positionnement dans l'offre de formations de HEC Paris¹⁶⁴

HEC Paris est une des plus anciennes « grandes écoles » françaises¹⁶⁵. Cette école a été créée en 1881 par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris (CCI)¹⁶⁶. Son statut est donc celui d'école de commerce consulaire. Elle est ainsi reconnue par l'État et fixe elle-même les frais de scolarité. En tant qu'école de commerce consulaire, HEC Paris prépare à des diplômes nationaux mais délivre aussi ses propres certificats, pour lesquels une reconnaissance peut être demandée à l'État.

Les valeurs fondamentales que cette école prône – qui sont affichées sur son site internet - sont celles de l'« excellence », de la « diversité » et de la « communauté ».

Cette école revendique particulièrement son excellence à travers différents classements, au sein desquels les formations qu'elle propose sont particulièrement bien positionnées au niveau international.¹⁶⁷

Spécialisée dans le management, l'économie, la finance et le droit, son offre de formations se décompose en six programmes :

- Les programmes Grande Ecole & Masters
- Les programmes MBA
- Le programme doctoral
- Les programmes d'Executive education
- Les programmes Summer school
- Les programmes HEC Online

Nous nous concentrons ici sur les programmes au sein desquels la formation ICCF @ HEC Paris est référencée à savoir : les programmes d'Executive education et les programmes HEC Online. Nous nous intéressons plus précisément à deux types de formation

¹⁶⁴ Nous nous sommes donc appuyés sur le site internet de cette école présentant les différentes formations proposées, pour établir le positionnement de la formation ICCF @ HEC Paris dans l'offre de formations de HEC Paris

¹⁶⁵ « Historiquement, l'expression "grandes écoles" désigne les établissements publics assurant une formation de haut niveau pour les futurs serviteurs de l'État, qu'ils soient ingénieurs ou administrateurs [...] Cependant, la notion s'est étendue à l'ensemble des établissements délivrant une formation de haut niveau. On parle alors aussi d'"écoles supérieures." »

Fourquet, T. (2013) Qu'est-ce qui fait une "grande école"? Retrieved March 18, 2019, from <https://www.letudiant.fr/etudes/classes-prepa/les-grandes-ecoles/prepa-cest-quoi-une-grande-ecole-10199.html>

¹⁶⁶ « Organismes chargés de représenter les intérêts des entreprises commerciales, industrielles et de services d'une zone géographique et de leur apporter certains services » Wikipédia

¹⁶⁷ <https://www.hec.edu/fr/en-bref/qui-sommes-nous/classements>

qui sont ceux parmi lesquels la formation ICCF @ HEC Paris est classifiée : les certificats executive ; les programmes executives en ligne.

Le détail des formations analysées est présenté dans la section 1 du document dédié aux annexes. Dans cette section, nous présentons uniquement la formation ICCF , ainsi que les autres formations de l'offre de HEC Paris, classées dans les mêmes catégories qu'elle dans l'offre de formation de HEC Paris, selon quatre critères (Cf. **Tableau 7** pour les formations en partenariat avec First Finance et **Tableau 6** pour les autres) :

- Critères d'admission ;
- Coût de la formation ;
- Options de financement disponibles ;
- Délivrance de crédits ou non pour d'autres formations

Tableau 6. Synthèse des principales caractéristiques des formations classées dans les mêmes catégories que la formation ICCF @ HEC Paris, proposées avec d'autres partenaires que First Finance

Nom de la formation	Critères d'admission	Coût (affiché en mars 2019)	Option de financement	Crédits
<i>Executive Finance – Abidjan (Blended Learning)</i>	Oui (non explicités)	9 880 €	Non spécifiée	Executive Mastère Gestion Financière : 3/8
<i>Certificate in innovation management and entrepreneurship</i>	Oui (non explicités)	3 450 €	Non	Msc In Innovation & Entrepreneurship (nombre de crédits non spécifiés)
<i>Online Master's in innovation and entrepreneurship</i>	Oui (explicités)	20 000 €	Non	Il s'agit déjà d'un diplôme
<i>Programme Court Executive Marketing : De La Stratégie À L'expérience Client (blended)</i>	Oui (non explicités)	3 310 €	Non spécifiée	Non
<i>Certificate un financial economics</i>	Oui (non explicités)	15 145 €	Non spécifiée	Executive MSc in Finance : 1,5/5
<i>Business performance management</i>	Oui (non explicités)	14 950 €	CPF	Executive Mastère gestion Financière : 3/8 Executive Mastère Management D'une Unité Stratégique – Spécialités : 3/9
<i>Certificat executive finance – Paris</i>	Oui (non explicités)	17 950 €	CPF	Executive Mastère Gestion Financière : 4/8 Executive Mastère Management D'une Unité Stratégique – Spécialités : 4/9

Les formations ICCF @ HEC Paris et Strategy @ HEC Paris sont les deux seules sans condition d'admission.

Par ailleurs, les formations proposées en partenariat avec First Finance sont moins chères que les autres formations. Néanmoins, leur coût tend à se rapprocher de celui des formations suivantes, qui est légèrement plus élevé actuellement :

- Certificate in innovation management and entrepreneurship ;
- Programme Court Executive Marketing : De La Stratégie À L'expérience Client.

Même si le coût de la formation ICCF @ HEC Paris est proche de celui de ces deux formations, elle est éligible au CPF, ce qui n'est pas le cas des deux formations susnommées. Par ailleurs, seules deux autres formations sont éligibles au CPF parmi les formations présentées.

Enfin, parmi les formations proposées en partenariat avec First Finance, seule la formation ICCF permet l'obtention de crédits pour d'autres formations proposées par HEC Paris. Les autres formations présentées permettent d'en obtenir, à l'exception de deux, dont l'une qui est déjà un diplôme.

Intéressons-nous à celles permettant d'obtenir des crédits pour les mêmes formations que ICCF @ HEC Paris, c'est-à-dire pour l'« Executive MSc in Finance » et l'« Executive Mastère Management d'une Unité Stratégique – Spécialités ». Nous constatons que la formation « Certificate un financial economics », permet d'obtenir 1,5/5 crédit pour l'« Executive MSc in Finance », alors que la formation ICCF @ HEC Paris permet d'en obtenir 1/5, mais coûte plus de 5 fois moins chère et peut être suivie par tous ceux qui le souhaitent. Les formations « Business performance management » et « Certificat executive finance – Paris » permettent quant à elles d'obtenir respectivement 3/9 et 4/9 pour l'« Executive Mastère Management d'une Unité Stratégique – Spécialités », alors que la formation ICCF @ HEC Paris ne permet d'en obtenir que 1/9. Néanmoins elle est également 5 fois moins chère que ces dernières et ne nécessite pas de répondre à des critères spécifiques pour s'y inscrire.

Tableau 7. Synthèse des principales caractéristiques des formations proposées en partenariat avec First Finance

Nom de la formation	Critères d'admission	Coût (affiché en mars 2019)	Option de financement	Crédits
ICCF @ HEC Paris	Non	2 650 €	CPF	MSc in finance : 1/5 Executive Mastère Management d'une Unité Stratégique – Spécialités : 1/9
ACCF @ HEC Paris	Oui (explicités)	2 900 €	Non	Non
Strategy @ HEC Paris	Non	2 650 €	Non	Non

À partir de ces observations, nous en concluons que la formation ICCF est très attractive dans l'offre de formation de HEC Paris, car :

- Elle est bien moins chère que la plupart des formations de la même catégorie et peut en plus être financée en mobilisant son CPF.
- Au regard du rapport coût crédit(s) accordé(s) pour d'autres formations, elle apparaît très intéressante¹⁶⁸.
- Il n'y a aucun critère d'admission.

Finalement, en comparaison avec les autres formations proposées par First Finance et HEC Paris, ICCF est attractive aussi bien dans l'offre de First Finance que dans celle de HEC Paris. Qui plus est, il ne faut pas oublier qu'elle est dispensée par un professeur très renommé et excellent pédagogue et qu'elle s'appuie sur un ouvrage de référence en finance d'entreprise¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Particulièrement pour l'« Executive MSc in Finance ».

¹⁶⁹ Ouvrage qualifié par certains de Bible de la finance.

5. Les spécificités de la formation ICCF @ HEC Paris et raisons du choix de celle-ci comme cas d'étude

Dans ce chapitre, nous avons présenté notre cas d'étude : la formation ICCF @ HEC Paris.

Dans le chapitre 3, nous avons mis en évidence que les caractéristiques des individus mais également ceux de la formation suivie avait une incidence sur l'engagement en formation, tant du point de vue de l'entrée dans celle-ci, que vis-à-vis des conduites adopter pour la suivre.

C'est pourquoi nous avons commencé ce chapitre en décrivant les choix de conception de la formation et les caractéristiques de son public.

Nous avons ainsi mis en évidence que la formation ICCF @ HEC Paris était composée de trois cours - chacun structurés de la même façon avec des vidéos, des documents textuels, des exercices et des espaces d'échanges synchrones et asynchrones – et d'une plateforme de révision pour préparer l'examen final qui la sanctionne. Nous avons également décrit comment cette formation était encadrée en présentant les principaux acteurs impliqués, ainsi que leur rôle : un professeur, deux tuteurs didactiques (avec un tuteur principal), un tuteur pédagogique (la cheffe de projet en charge de la formation chez First Finance). Enfin, nous avons donné des précisions vis-à-vis du rythme de la formation en présentant les événements présentiels organisés (Masterclass et sessions de travail en groupe) et les moments où ils le sont, en précisant qu'il y avait des périodes de césure dans la formation, dont la durée pouvait avoir une incidence sur le suivi de la formation et en donnant des précisions sur l'examen à passer à l'issue de la formation.

Pour ce qui est des caractéristiques du public de la formation, nous avons trouvé des résultats assez similaires à ceux de Villeret et al. (2013)¹⁷⁰ vis-à-vis du sexe, du statut professionnel et de l'âge moyen : un homme, en activité, d'une trentaine d'années. Nous avons par ailleurs détaillé le lieu de résidence et les domaines de formation initiale. Nous avons alors constaté que la majorité des participants vivaient en Europe et plus particulièrement en France, mais qu'une part non négligeable des participants de la formation ICCF @ HEC Paris résidait en Afrique Subsaharienne. C'est d'ailleurs du fait de ce constat, que nous nous sommes intéressés à la place et au rôle de la formation à distance dans la formation professionnelle continue en France et en dans l'éducation en Afrique Subsaharienne (voir chapitre 1).

Toutes les précisions apportées sur la formation sont selon nous utiles pour mieux appréhender notre méthodologie de recherche (voir chapitres 6 et 7), ainsi que les résultats qui en découlent (chapitres 8 à 10).

Si nous souhaitions dans ce chapitre 4 mettre en évidence les choix de conception de la formation et les caractéristiques de son public, nous souhaitions également expliciter les raisons pour lesquelles nous l'avons choisie comme cas d'étude. A cette fin, nous avons ainsi présenté les caractéristiques de la formation qui justifient notre choix et nous avons montré qu'elle avait un positionnement particulièrement intéressant dans l'offre de formations des deux organismes

¹⁷⁰ Pour rappel, Villeret et al. se sont intéressés aux formations proposées par l'AUF, pour l'année 2012. (Section 3.4.1 du chapitre 1)

qui la proposent : au cœur de l'offre de formations de First Finance ; formation plus accessible que les autres dans l'offre de formation de HEC Paris.

En retraçant la genèse de la formation, nous avons constaté qu'il s'agissait bien d'une formation de type micro-accréditations. Elle permet certes d'obtenir un certificat labélisé par HEC Paris, mais également des crédits valorisables dans d'autres formations de cette école et cela pour un prix tout à fait raisonnable, d'autant plus qu'elle est éligible au CPF.

Cette formation est par ailleurs accessible à tous, car il n'y a pas de prérequis explicités pour s'y inscrire, ce qui s'avère extrêmement rare pour les formations proposées par HEC Paris.

Si le manque de crédibilité accordé aux formations en ligne est souvent liée aux évaluations jugées trop faciles pour permettre de s'y fier pour appréhender les compétences d'une personne ou encore au faible taux de rétention de ces formations (Depover et al., 2017), nous constatons que la formation ICCF @HEC Paris ne fait pas figure d'exemple. En effet, les taux de rétentions sont très bons, puisque le pourcentage de personnes inscrites validant les trois cours est supérieur à 69% pour toutes les éditions. Par ailleurs, si une évaluation est associée à chaque cours, une évaluation finale a également lieu. Celle-ci ne peut être passée que si les trois cours ont été validés. De plus, les conditions de validation sont exigeantes et seuls 50% des inscrits, en moyenne, obtiennent le certificat in fine.

A présent que nous avons présenté la formation étudiée et ses spécificités, nous revenons plus précisément dans le prochain chapitre sur notre cheminement de recherche nous ayant conduit à l'étudier et nous ayant permis de définir notre problématique, que nous explicitons également. Enfin, nous contextualisons notre cadre conceptuel présenté à la fin du chapitre 3, en tenant compte des particularités de la formation étudiée, mises en évidence dans ce chapitre 4.

Chapitre 5 - Bilan et Problématique

Dans les précédents chapitres, nous avons :

- Défini le contexte dans lequel notre travail s'intègre (chapitre 1) ;
- Présenté des travaux faisant écho à nos questions de recherche (chapitre 2) ;
- Fait appel à des notions et des théories de plusieurs champs disciplinaires¹⁷¹ pour construire notre cadre conceptuel (chapitre 3) ;
- Décrit aussi précisément que possible la formation qui constitue notre étude de cas, en mettant en avant les raisons pour lesquelles nous avons choisi de l'étudier (chapitre 4).

Dans ce chapitre, nous faisons le bilan de ce que nous avons précédemment présenté en revenant sur l'émergence et la construction de nos questions de recherche, nous menant in fine à la construction de notre problématique que nous explicitons. Dans un second temps, nous reprenons notre cadre conceptuel présenté dans le troisième chapitre, pour décrire les spécificités associées à la formation ICCF @ HEC Paris.

1. De la construction des questions de recherche à la problématique

Lorsque nous avons intégré First Finance, l'entreprise faisait le constat que les formations « Executives MOOC », présentées dans le chapitre précédent¹⁷², ne rencontraient pas le succès escompté : peu d'inscrits ; taux de complétion plus faible que dans d'autres de leurs formations ; peu d'échanges sur les forums ; peu de participation aux classes virtuelles¹⁷³.

Notre sujet de thèse portait de ce fait initialement sur ces formations. Nous devions étudier les comportements des inscrits afin d'essayer d'améliorer leur apprentissage. Nous avons alors pris la décision d'aborder ce sujet au prisme de la théorie des capacités de Sen (2000). Nous cherchions à identifier quels étaient les éventuels facteurs de conversion limitant ou favorisant la mobilisation des formations et des ressources proposées dans celles-ci, par les individus y étant inscrits. Durant notre première année de thèse, nous avons à cette fin réalisé plusieurs entretiens avec des personnes ayant suivi au moins une de ces formations. Certains de nos premiers résultats ont été présentés dans le chapitre précédent¹⁷².

Cependant, après avoir effectué ces premiers entretiens, nous avons des doutes quant au fait de pouvoir obtenir davantage d'information que ce que nous avons, d'autant plus qu'il nous paraissait difficilement envisageable de faire des observations (personnels de banques dispersés dans différents services). En outre, comme nous l'avons précédemment mentionné¹⁷², ces formations ont été modifiées en 2018. Or, avant que la décision de les modifier ne soit prise, leur avenir était très incertain. Nous ne savions pas ce qui allait advenir d'elles, ni même si elles allaient continuer à être proposées. Nous avons de ce fait dû nous adapter et changer à la fois notre objet d'étude et notre sujet de thèse.

Plusieurs éléments ont contribué à la définition de notre nouveau sujet de thèse. Nous constatons notamment, que First Finance s'orientait de plus en plus vers les formations

¹⁷¹ Sciences de l'éducation ; Psychosociologie ; Psychologie cognitive.

¹⁷² Chapitre 4, 4.1.

¹⁷³ Ces critères étaient établis en référence à la formation ICCF @ HEC Paris, qui a par la suite fait l'objet de notre étude de cas.

certifiantes. La nouvelle plateforme de formation qui a vu le jour en 2019¹⁷⁴, Skill First, est le résultat de cette orientation. Or, la création de cette plateforme était discutée depuis la fin de l'année 2017¹⁷⁵. Ayant par ailleurs eu l'opportunité d'assister en 2017, puis en 2019 à la conférence internationale EMOOCs, mais également en 2019 au séminaire annuel de FUN MOOC, nous avons également relevé que les grandes plateformes de MOOC, s'orientaient vers la formation professionnelle. En outre, dès 2017 de nouvelles formes de formations, dérivant des MOOC, commençaient à être présentées (voir chapitre 1¹⁷⁶). Si différents noms sont attribués à ces formations selon la plateforme de MOOC qui les propose, elles ont été classifiées sous le nom générique de « Micro-accréditations » (Pickard, 2018). Il s'agit de nouvelles certifications rassemblant plusieurs cours sur un sujet donné, mais qui ne sont pas aussi exhaustives qu'un diplôme complet. L'utilité de ces formations dans le cadre de l'apprentissage tout au long de la vie et pour en tirer des avantages au niveau professionnel était dès lors avancée par les représentants de ces plateformes. Constatant que la formation ICCF @ HEC Paris, correspondait à cette description, de par sa forme, mais également du fait de sa genèse (voir chapitre précédent¹⁷⁷), nous avons décidé de nous y intéresser plus amplement.

Ce choix a également été guidé par les échanges fréquents que nous avons eus avec la cheffe de projet, responsable de cette formation. À chaque échange elle nous donnait de nombreuses informations, qui nous permettaient de mieux appréhender cette formation et d'en avoir une vision plus fine. Nous pouvions également tirer parti de l'analyse qu'elle faisait de celle-ci, de par son expérience. Elle nous avait par ailleurs fait part de son envie de mettre en place un suivi des participants à l'issue de la formation. Envie partagée par le professeur de la formation. Nous avons donc défini la première de nos questions de recherche, à savoir : Quels sont les effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris sur la vie professionnelle ?

Ce questionnement a été alimenté par le travail de thèse de Lautz-Cauzanet (2018) et celui de Vrillon, (2018). Le travail de Lautz-Cauzanet (2018) porte sur l'usage du mobile dans la formation enseignante en Afrique Sub-Saharienne. L'approche qu'elle a adoptée dans sa thèse, a été une source d'inspiration, puisque qu'elle n'a pas étudié l'usage du mobile pendant la formation, mais qu'elle a porté son regard sur les usages du mobile que les enseignants formés avaient conservés à l'issue de celle-ci. Le travail de thèse de Vrillon, (2018), déjà mentionné dans le chapitre 2¹⁷⁸, est plus proche de notre sujet. Pour rappel, dans sa thèse elle s'est interrogée sur la façon dont l'égalité formelle d'accès aux MOOC se traduisait en terme d'égalité des chances pour les individus de les utiliser, d'y réussir et d'en tirer des effets (objectifs et subjectifs). La question des effets du suivi de MOOC était ainsi une partie de son travail que nous avons reprise en l'adaptant à notre contexte.

Nous nous sommes également questionnés sur les raisons incitant des personnes, plus particulièrement des adultes, à s'inscrire à une formation. Nous avons appliqué ce questionnement à la formation ICCF @ HEC Paris. Nous faisons dès lors l'hypothèse qu'en s'inscrivant à cette formation, les individus avaient un objectif d'ordre professionnel, particulier. Cette hypothèse était supportée par le fait que la formation soit payante¹⁷⁹, même si

¹⁷⁴ Chapitre 4, 4.1

¹⁷⁵ Nous avons commencé notre thèse en mars 2017 et ce projet a commencé à être mentionné en novembre 2017.

¹⁷⁶ Chapitre 1, 1.2.2.3

¹⁷⁷ Chapitre 4, 3.1

¹⁷⁸ Chapitre 2, 3.2.3

¹⁷⁹ Voir chapitre 4, 3

le coût associé est bien inférieure à une inscription à la grande école HEC Paris, ou même à d'autres formations professionnelles proposées par cette école, comme nous avons pu le voir dans le chapitre précédent¹⁸⁰. Par ailleurs, il s'agit d'une formation assez conséquente, en matière de charge de travail, et relativement exigeante¹⁸¹. Cela supposait alors, selon notre entendement, que les sujets aient un objectif précis en s'inscrivant à cette formation, afin de pouvoir en tirer parti pour atteindre leur objectif. La formation ICCF @ HEC Paris étant éligible au CPF depuis fin 2016, son caractère professionnel est mis en avant. Ainsi les objectifs des individus s'y inscrivant devaient pour nous être d'ordre professionnel.

Les travaux sur les motifs d'engagement, ainsi que sur les dynamiques identitaires, présentés dans le chapitre 2¹⁸² sont venus nourrir notre réflexion sur le sujet. Nous les avons mobilisés à la fois pour la construction de notre matériel de recueil de données¹⁸³, ainsi que pour l'analyse des données recueillies¹⁸⁴.

Les travaux menés par Correia & Pottier (2000, 2001) sur les auditeurs¹⁸⁵ du CNAM, présentés dans le chapitre 2¹⁸⁶, nous ont quant à eux permis de faire le lien entre les deux questions de recherche, que nous venons de présenter. En effet, ces chercheurs se sont intéressés aux effets du suivi des formations du CNAM et les ont confrontés à ce qu'ils ont appelé les mobiles d'inscription.

La dernière question que nous nous sommes posés n'est pas étrangère au premier sujet de thèse que nous avons commencé à traiter, à savoir : Comment les participants, inscrits à la formation ICCF @ HEC Paris, la suivent ? En tenant compte notamment de la théorie des approches d'apprentissage et de la théorie de l'autorégulation, présentées dans le chapitre 3, nous avons reformulé cette question, qui est devenue : Quelles sont les stratégies adoptées par les participants pour suivre la formation ICCF @ HEC Paris ? L'introduction de la notion de stratégie, fait référence à un but à atteindre. À partir de ce terme nous pouvions faire le lien avec les deux autres questions que nous nous posons.

La recherche menée par Wang et al. (2017)¹⁸⁷, présentée au chapitre 2¹⁸⁸ nous a amené à questionner l'existence d'une potentielle relation entre la façon dont des individus suivent une formation en ligne et les bénéfices qu'ils peuvent en tirer par la suite. Ce n'est finalement qu'en mobilisant la notion de capital, que nous avons compris comment faire le lien entre le suivi d'une formation et les effets de suivi : accumulation de capitaux ; mobilisation des capitaux.

¹⁸⁰ Chapitre 4, 4.2

¹⁸¹ Chapitre 4, 3.3

¹⁸² Chapitre 3, 1.1

¹⁸³ Chapitre 6

¹⁸⁴ Chapitre 7

¹⁸⁵ Terme employé pour désigner les apprenants des formations proposées par le CNAM.

¹⁸⁶ Chapitre 2, 3.1.

¹⁸⁷ Pour rappel Wang et al (2017), cherchaient à faire le lien entre la façon dont les inscrits à un MOOC l'avaient suivi et le fait qu'ils aient ou non intégré une communauté scientifique en lien avec le sujet du MOOC à l'issue de ce dernier. Ce travail, tant dans sa méthodologie que dans ses résultats, présente un certain nombre de limites, que nous avons déjà mentionnées.

¹⁸⁸ Chapitre 2, 3.2.4.

Par ailleurs, à travers la notion de projet de formation, qui pour Bourgeois & Nizet (2005) est à l'origine de l'engagement en formation¹⁸⁹, nous nous sommes questionnés sur l'existence potentielle d'un lien entre les facteurs conduisant les individus à s'inscrire à une formation et les stratégies qu'ils adoptent pour la suivre. En effet, pour Bourgeois & Nizet (2005), les individus, en s'inscrivant à une formation spécifique, s'attendent à ce qu'à l'issue de celle-ci, il y ait des changements à deux niveaux : au niveau de leurs connaissances ; au niveau d'autres domaines de leur vie, notamment professionnel. D'après eux pour faire advenir ces changements, deux dimensions du projet entrent en jeu. La première, la dimension conative, est relative à l'énergie investie pour faire advenir ces changements. La seconde, la dimension cognitive, en s'appuyant sur la représentation que l'individu se fait des changements espérés, le conduit à faire certains choix et à adopter certaines conduites, plutôt que d'autres. C'est ce nous avons pour notre part appelé stratégies, en nous appuyant sur le vocabulaire utilisé dans plusieurs théories auxquelles nous avons fait référence dans le chapitre 3¹⁹⁰.

La notion de projet de formation nous semblant particulièrement intéressante, c'est pourquoi nous l'avons approfondie. Ce travail d'approfondissement est présenté dans le chapitre 3. En effet, ce chapitre, visant la construction de notre cadre conceptuel, s'articule autour de cette notion. Nous avons alors développé des travaux en sciences de l'éducation, en psychosociologie et en psychologie cognitive, pour construire notre cadre conceptuel.

En tenant compte de ce cadre conceptuel et du fait que notre travail de recherche s'appuie sur une étude de cas, dont l'objet est la formation ICCF @ HEC Paris, nous formulons la problématique suivante :

« Quels sont les projets de formation individuels des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et comment les mettent-ils en œuvre ? »

Cette problématique peut se décomposer en plusieurs questions, portant sur : l'entrée dans la formation ; les stratégies de suivi de la formation ; les effets du suivi de la formation ; ce qui lie ces trois temps du projet de formation.

¹⁸⁹ Engagement que nous avons distingué selon qu'il s'agisse de la décision de s'inscrire en formation ou de suivre la formation.

¹⁹⁰ Chapitre 3, 3.1

Concernant l'entrée en formation, les questions que nous nous posons sont les suivantes :

- Quelle perception ont les participants de leur capacité à réussir la formation ? Comment cette perception évolue-t-elle au fil de la formation ?
- Qu'attendent les participants de la formation, en s'y inscrivant, en matière de retombées professionnelles ? Ces attentes évoluent-elles au fil de la formation ?
- Quelle valeur les participants accordent-ils à l'obtention de la certification ? Comment cette valeur évolue-t-elle au cours de la formation ?
- Quels sont les coûts consentis et les aspects « pratiques », liés à l'inscription à la formation, perçus par les participants avant de s'y engager ? Leur perception de ces aspects évolue-t-elle au cours de la formation ?
- Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le contexte de leur inscription, influencent la perception qu'ont les participants de leur capacité à réussir la formation et la valeur qu'ils accordent à celle-ci ?

Concernant les stratégies adoptées par les participants au cours de la formation, les questions que nous nous posons sont les suivantes :

- Quelles sont les stratégies, d'organisation temporelle, de gestion de l'environnement, de gestion des ressources documentaire et de gestion des interactions, adoptées par les participants au cours de la formation ? Comment évoluent ces stratégies au cours de la formation ?
- Dans quelles mesures la perception qu'ont les participants de leur capacité à réussir la formation et la valeur qu'ils accordent à celle-ci, influencent les stratégies qu'ils adoptent au cours de la formation ?
- Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le système de contraintes et d'opportunités des participants, influencent les stratégies qu'ils adoptent au cours de la formation ?

Concernant à présent les effets du suivi de la formation, les questions que nous nous posons sont les suivantes :

- Quels sont les effets déclarés du suivi de la formation ?
- Dans quelles mesures les effets déclarés correspondent aux attentes initiales des participants en matière de retombées professionnelles ?
- Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le contexte de leur inscription, peuvent expliquer les effets du suivi de la formation ou l'absence d'effets ?
- Dans quelles mesures les individus ont-ils mobilisés leurs capitaux pour que les effets du suivi de la formation, déclarés, adviennent ?
- Dans quelles mesures les stratégies, adoptées pour suivre la formation, peuvent expliquer les effets du suivi de la formation ou l'absence d'effets ?

2. Adaptation du cadre conceptuel au cas de la formation ICCF @ HEC Paris

L'ensemble des questions présentées dans la section précédente s'appuient sur notre cadre conceptuel, construit à l'issue du chapitre 3 (**Figure 9**). Au travers de ce cadre, nous avons mis en avant l'influence non négligeable des caractéristiques de la formation suivie, mais également celles des individus sur la définition et la mise en œuvre du projet de formation des individus. C'est pourquoi, nous avons ci-dessous repris le schéma de notre cadre conceptuel, présenté dans le chapitre 3, en ajoutant les spécificités de la formation ICCF @ HEC Paris, notamment ces caractéristiques (**Figure 13**). Nous souhaitons parfois préciser certains points, mais n'avons pas eu la place de le faire. Nous avons alors ajouté des * dans le schéma et avons précisé les informations à la suite de ce dernier.

Dans le schéma, nous n'avons pas l'espace nécessaire pour préciser les caractéristiques des participants de la formation ICCF @ HEC Paris. Nous avons néanmoins décrit certaines spécificités du public de cette formation dans chapitre 4¹⁹¹. Nous avons notamment constaté que la majorité réside en Europe, plus particulièrement en France. Par ailleurs, une part non négligeable des participants réside en Afrique Subsaharienne. C'est pour cela que dans le chapitre 1 nous nous sommes attachés à décrire la place et le rôle de la formation à distance dans le cadre de la formation professionnelle continue en France, ainsi qu'en Afrique Subsaharienne.

Nous avons alors vu que dans le contexte de la formation professionnelle continue, les réformes mises en place depuis les années 2000, en France, permettaient de faciliter petit à petit l'intégration des formations à distance et notamment en ligne, dans l'offre de formations professionnelles. La dernière réforme en date, celle du 5 septembre 2018 permet notamment de faciliter la mobilisation des MOOC dans ce cadre. Si cela ne concerne pas la formation ICCF @ HEC Paris, car elle n'est pas considérée comme un MOOC, elle peut néanmoins bénéficier des changements que cette réforme implique vis-à-vis du CPF (Compte Personnel de Formation). En effet, le fait que le CPF soit à présent alimenté en argent et non plus en temps est sensé faciliter l'inscription aux formations y étant éligibles, comme cela est le cas de la formation ICCF @ HEC Paris¹⁹².

Concernant le contexte de l'Afrique Subsaharienne, nous avons relevé que la mise en place de la formation à distance avait pour objectif de faire face à la crise des universités des années 1970, qui perdure avec la massification du nombre d'étudiants. Ce type de formation permet également pour certains de lutter contre la fuite des cerveaux.

¹⁹¹ Section 2 du Chapitre 4.

¹⁹² Du fait du caractère récent de cette réforme, nous n'avons cependant pas pu évaluer son incidence, notamment sur les inscriptions.

Projet de formation individuel et mise en œuvre

Découverte de l'existence de la formation ICCF @ HEC Paris*

ou
Recherche d'une formation en finance d'entreprise

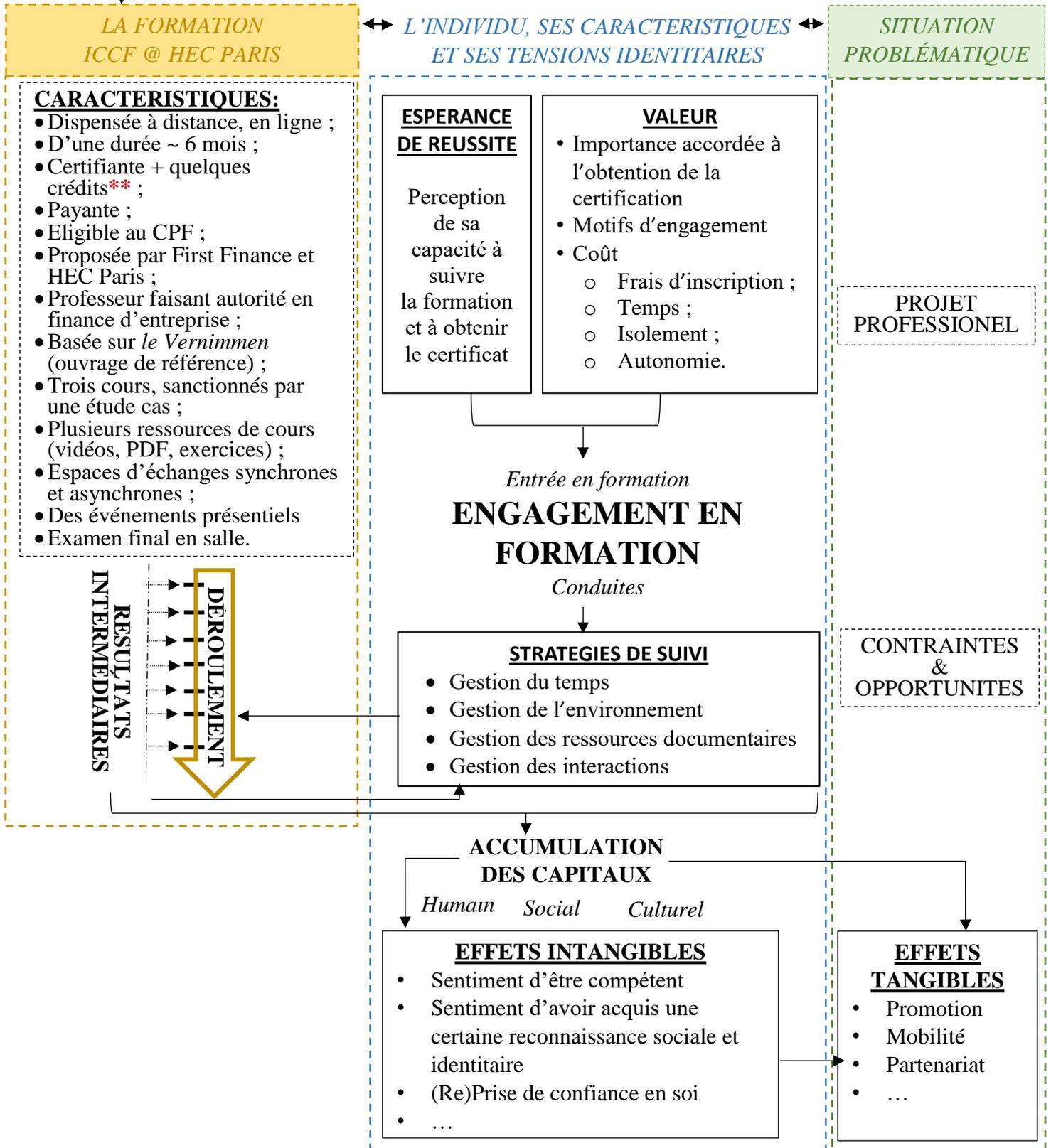


Figure 13. Contextualisation de notre cadre contextuel

*Moyen par lesquels les individus peuvent prendre connaissance de l'existence de la formation ICCF @ HEC Paris :

- Formation recensée dans l'offre de formation de l'entreprise ou proposée (imposée) par le service formation ;
- Formation connue par la lecture d'une lettre envoyée par le professeur de la formation à certaines entreprises pour les informer de l'existence de cette formation ;
- Publicité vue sur internet (par exemple sur LinkedIn) ;
- Site internet de First Finance ou de HEC Paris ;
- Vidéos du premier cours disponibles sur Youtube ;
- Collègues ayant suivi la formation auparavant ;
- Amis ayant suivi la formation auparavant ;
- Autres formations faites avec au moins l'une des deux institutions proposant la formation.

**Les crédits mentionnés sont valables uniquement pour certaines formations proposées par HEC Paris, mentionnées dans le chapitre 4 (4.2).

Ce cinquième chapitre conclut les deux premières parties de notre manuscrit visant à contextualiser notre recherche et à la présenter. Après être revenus sur la démarche suivie pour établir notre problématique, nous avons repris notre cadre conceptuel en le contextualisant à partir des spécificités de la formation étudiée. C'est à partir de ce cadre conceptuel contextualisé que nous avons défini notre cadre méthodologique : méthodologie de recueil de données et d'analyse de données. La partie suivante de ce manuscrit est d'ailleurs dédiée à la présentation de notre méthodologie.

Troisième partie :
Méthodologie
de recueil de données
et les analyses menées

Chapitre 6 - Méthodologie de collecte de données

Dans notre recherche, nous avons collecté différentes données, par différents biais, afin de répondre à notre problématique, qui est la suivante :

« Quels sont les projets de formation individuels des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et comment les mettent-ils en œuvre ? ».

En traitant des projets de formation des individus, nous tenons compte de leur trajectoire, au sein de la formation, mais également de leur trajectoire professionnelle. Or, lorsqu'on s'intéresse à la trajectoire d'individus, au moins deux approches sont possibles : les enquêtes rétrospectives et les enquêtes longitudinales. « Les enquêtes rétrospectives consistent à interroger les individus sur des événements survenus dans leur passé ». Les enquêtes longitudinales, « permettent de suivre les mêmes individus dans la durée » (Levené & Bros, 2011, p. 88).

Comme nous l'avons mentionné dans le chapitre 4, notre cas d'étude, la formation ICCF @ HEC Paris, a été lancée pour la première fois en 2015. Cette formation est en général proposée deux fois par an, mais le calendrier n'est pas fixe. Au moment où nous avons commencé à travailler sur cette formation, au printemps 2018, cinq éditions avaient déjà eu lieu et une sixième était en cours¹⁹³. La 7^e édition allait quant à elle commencer à l'automne de cette même année.

Compte tenu du calendrier de notre thèse, nous avons décidé de travailler sur ces 7 éditions. Nous avons donc fait le choix d'adopter une démarche rétrospective auprès des participants des éditions 1 à 6 de la formation et une démarche longitudinale pour les participants de la 7^e édition.

Dans ce chapitre, nous allons présenter les données collectées, ainsi que la façon dont nous les avons collectées.

¹⁹³ Si nous avons débuté notre thèse en mars 2017, nous n'avons commencé à travailler sur la formation ICCF @ HEC Paris qu'au printemps 2018, suite au changement de notre sujet de thèse, mentionné dans les deux chapitres précédents.

1. Adoption d'une démarche rétrospective

Dans cette première section nous allons présenter la méthodologie de collecte de données, adoptée auprès des participants des éditions 1 à 6. Les 5 premières éditions étant terminées et la 6^e étant déjà entamée, lorsque nous avons commencé notre collecte de données, nous avons adopté une démarche rétrospective.

Avant de détailler notre démarche, nous proposons ci-dessous une schématisation des différentes phases de collectes de données réalisées et la nature des données associées (**Figure 14**).

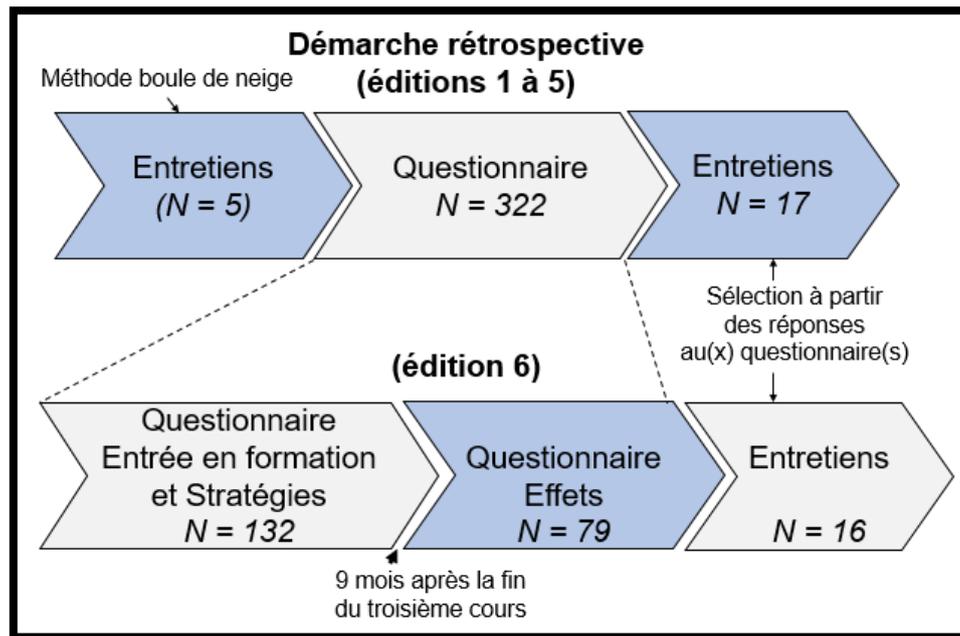


Figure 14. Schématisation des phases de collecte de données et nature des données associées, dans la démarche rétrospective adoptée (éditions 1 à 6)

1.1. Phase exploratoire : entretiens et échanges informels ; observations et identification des ressources disponibles

Nous avons débuté notre travail de recherche par une phase exploratoire nous permettant de mieux appréhender notre « terrain » (Combessie, 2007), c'est à dire l'objet de notre étude de cas la formation ICCF @ HEC Paris.

L'objectif de cette phase était, en tenant compte de nos questions de recherche, de nous aider à construire notre matériel de collecte de données : questionnaire en ligne et guide d'entretien.

Au cours de cette phase nous avons notamment réalisé des entretiens avec différents acteurs (cheffe de projet, tuteur, responsable formation, participants), afin d'en apprendre davantage sur la formation, son public et pour commencer à appréhender les projets de formation des participants.

Nous avons également pris connaissance des données disponibles sur les participants et sur leur activité sur la plateforme des cours, afin d'identifier celles avec lesquelles nous allions pouvoir travailler et identifier à quelles questions elles allaient nous permettre de répondre.

La 6^e édition étant en cours pendant cette phase, nous avons observé son déroulement. L'objectif de cette démarche était de nous familiariser davantage avec la formation et de commencer à observer les interactions entre les participants entre eux et avec les tuteurs et le formateur.

Enfin, nous avons assisté à plusieurs événements (Masterclass, cérémonie de célébration des certifiés, conférence-dîner pour les anciens certifiés), pour savoir comment ils se déroulaient, qui y assistaient, comment les personnes interagissaient, ainsi que pour pouvoir rencontrer d'anciens participants.

1.1.1. Entretiens et échanges informels

Avant toutes choses, nous avons interrogé la cheffe de projet en charge de la formation ICCF @ HEC Paris (entretien non directif¹⁹⁴), puis le tuteur didactique de la formation (entretien semi-directif)¹⁹⁵. Ces échanges ont été enregistrés et retranscrits.

Tous deux ont été des informateurs¹⁹⁶ privilégiés tout au long de notre recherche. Ils nous ont beaucoup aidé et nous ont conseillé sur certains points, notamment sur les terminologies à employer pour parler de la formation. Nous avons ainsi complété les entretiens réalisés avec de nombreux échanges informels, au quotidien avec la cheffe de projet¹⁹⁷ et plus particulièrement lors de la 7^e édition avec le tuteur didactique¹⁹⁸.

Ces échanges nous ont permis de recueillir des informations relatives à nos trois questions de recherche initiales portant sur : l'entrée en formation ; le suivi par les participants de la formation ; la valorisation de la formation et les effets de ce suivi. Ils nous ont également permis d'en savoir plus sur la formation et sur son évolution. L'ensemble des informations recueillies ont été particulièrement utiles pour construire notre questionnaire en ligne et préciser notre guide d'entretien.

L'entretien réalisé avec le tuteur didactique de la formation était organisé autour de deux volets : son expérience en tant que participant et son expérience en tant que tuteur.

En tant qu'informateurs, la cheffe de projet et le tuteur nous ont mis en contact avec d'autres personnes : un responsable formation et deux anciens participants.

L'une d'entre elle, nous a à son tour mis en contact avec un ancien participant. Nous en avons rencontré un autre, lors d'un événement auquel nous avons participé, qui a accepté de s'entretenir avec nous.

¹⁹⁴ Nous avons commencé l'entretien en lui demandant de nous parler de son activité depuis son arrivée chez First Finance, puis avons rebondi sur différents aspects au cours de l'échange.

¹⁹⁵ Ces deux acteurs ont été présentés dans la section 1.2 du chapitre 4

¹⁹⁶ Selon le terme employé par Combessie (2007) pour désigner les médiateurs privilégiés dans une recherche.

¹⁹⁷ Partageant son bureau, il nous était possible de lui poser régulièrement des questions. De plus, observant indirectement son activité quotidienne, nous rebondissions sur des informations qu'elle recevait ou donnait à d'autres, que ce soit des participants, le formateur ou même des collègues.

¹⁹⁸ Il était en charge des sessions de travail en groupe dans les locaux de First Finance, auxquelles nous avons assisté, comme nous l'expliquons dans la section 2.2.3 de ce chapitre.

Le responsable formation que nous avons rencontré avait inscrit plusieurs collaborateurs à la formation, lors de différentes éditions. Nous avons échangé ensemble au cours d'un entretien exploratoire, que nous n'avons pas eu le droit d'enregistrer. Au cours de cet entretien il nous a expliqué qui étaient les collaborateurs qui avaient été inscrits, pourquoi ils l'avaient été, comment ils avaient été encadrés et comment ils s'organisaient pour suivre la formation.

Les entretiens réalisés avec les anciens participants, ont quant à eux été des entretiens semi-directifs. Nous les avons enregistrés et retranscrits. Ils nous ont permis de commencer à appréhender les projets de formation des participants et leur mise en œuvre. À partir de ces échanges, nous avons également retravaillé notre guide d'entretien et préparé notre questionnaire en ligne.

Si la cheffe de projet en charge de la formation et le tuteur ont été nos principaux informateurs, un autre informateur et non des moindres, est le professeur de la formation, qui la dispense et qui l'a également créée. Nous ne l'avons cependant interrogé qu'après avoir diffusé notre questionnaire, car nous souhaitions déjà avoir des éléments et avoir un guide d'entretien bien structuré, avant d'échanger avec lui. Nous avons alors réalisé un entretien semi-directif à partir d'un guide d'entretien spécifique que nous avons préparé. Nous l'avons enregistré et retranscrit. Avec le recul, nous estimons que cet entretien aurait dû être fait en phase exploratoire et que nous aurions dû réaliser un entretien non-directif. En effet les informations qu'ils nous ont données auraient pu être très utiles pour la construction de notre questionnaire et de notre guide d'entretien.

1.1.2. Observations et identification des ressources disponibles

Afin d'implémenter les formations, les encadrer et suivre les participants, les chefs de projets chez First Finance disposent de plusieurs outils. Étant intégrée à leur équipe, nous avons accès à ces mêmes outils.

Parmi ceux que nous avons utilisés nous pouvons citer :

- L'outil de gestion de la relation client ;
- Une plateforme donnant accès aux tableaux de bord individuels des participants recensant leur activité et à la vision synthétique de ces tableaux pour les participants à une même formation (même édition également) ;
- Un outil de sondage.

À partir de l'outil de gestion de la relation client, nous avons recueilli la liste des inscrits de chaque édition de la formation, ainsi que leur profil¹⁹⁹ s'ils l'avaient renseigné. Les notes que ces personnes ont obtenues aux trois cours et lors de leur passage d'examen sont également renseignées dans cet outil. Nous avons également récupéré les forums de discussion de la formation ICCF @ HEC Paris à partir de la 4^e édition²⁰⁰.

L'outil donnant accès aux tableaux de bord individuels des participants, nous a permis d'avoir des informations sur l'activité des participants, des éditions 4 à 6 (puis par la suite la 7). Une vue synthétique des tableaux de bord individuels, donnait à voir un résumé de l'activité de chaque participant. En revanche, si nous regardions le tableau de bord d'une personne en

¹⁹⁹ Sexe, date de naissance ou âge, statut professionnel, domaine de formation initiale, pays de résidence.

²⁰⁰ Non disponibles pour les éditions précédentes.

particulier, nous avons davantage d'informations, notamment sur son organisation temporelle : quand elle s'était connectée, combien de temps, si elle avait consulté des vidéos, si elle avait fait des exercices.

Nous avons utilisé ces tableaux de bord pour questionner les participants lors des entretiens.

Bien qu'intéressant ce tableau de bord présente plusieurs limites :

- Il n'est pas possible d'identifier quelle vidéo a été consultée à quel moment²⁰¹ ;
- Si une vidéo est consultée, seule la première consultation est relevée dans l'activité du participant, même si le temps de consultation est censé être mis à jour²⁰² ;
- Il n'est pas possible de savoir si un exercice a été fait une ou plusieurs fois ;
- Si une personne se connecte plusieurs fois le même jour, il n'est pas possible de le savoir.

Or, ces informations auraient pu être intéressantes pour mieux appréhender l'activité d'étude des participants.

En explorant ces tableaux de bord, nous nous sommes rendus compte que certains participants validaient les exercices autocorrigés sans pour autant répondre aux questions. Un tel comportement nous a interrogé : Ces personnes avaient-elles fait les exercices hors ligne ? Souhaitaient-elles récupérer la correction ? Pensaient-elles qu'il était obligatoire de faire les exercices et n'avaient pas le temps de les faire correctement ? Face à cette interrogation, nous avons décidé de questionner les anciens participants à ce sujet dans notre questionnaire.

Pour ce qui est de l'outil de sondage, nous l'avons utilisé uniquement pour récupérer les résultats de certains questionnaires : questionnaires démographiques ; questionnaires de satisfaction ; inscription aux Masterclass.

Nous n'avons pas utilisé cet outil pour réaliser notre questionnaire, car :

- Il ne permettait pas de faire de filtres ;
- Le nombre de caractères pour les questions et les réponses étaient limités ;
- Les seuls formats possibles de questions étaient des questions à choix multiples ou requérant une réponse textuelle.

²⁰¹ A cette fin nous avons eu accès à un moment à une API, cependant la personne qui la développait et qui nous l'avait donnée, a quitté l'entreprise peu de temps après que nous ayons commencé à prendre en main cet outil.

²⁰² Nous avons relevé des problèmes dans le calcul du temps de consultation des vidéos.

Au-delà des outils que nous venons de décrire, les chefs de projet produisent leurs propres documents, qu'ils enregistrent sur le réseau de l'entreprise. Parmi les documents produits, ceux qui nous ont intéressés sont :

- Les bilans des précédentes éditions de la formation ;
- Les documents de suivi des participants pendant la formation et pour le passage des examens ;
- Un document recensant les inscrits depuis la première édition de la formation avec toutes les éditions suivies le cas échéant.

En plus d'avoir identifié toutes les données que nous pouvions recueillir et comment le faire, nous avons décidé de suivre l'édition 6 de la formation. Nous avons commencé à la suivre comme un participant, en regardant les vidéos et en faisant les exercices. Cela demandait beaucoup d'investissement, nous n'avons de ce fait pas pu continuer. Nous avons décidé à la place d'adopter une posture observante, en lisant les messages sur le forum régulièrement, en assistant aux sessions live et aux Masterclass afin de voir comment cela se déroulait comment les personnes intervenaient. Si nous n'avons pas collecté de données, tout du moins que nous les avons pas exploitées dans le cadre de nos analyses, cette expérience nous a permis de développer une meilleure connaissance de la formation et de son déroulement.

Cette phase exploratoire nous a permis de développer une connaissance assez fine de la formation, de sa structuration, son déroulement et les évolutions qu'elle avait connues. Nous nous en sommes notamment servis pour rédiger le chapitre 4 de ce manuscrit.

Ces connaissances étaient par ailleurs indispensables, pour interroger les anciens participants sur les stratégies adoptées pour suivre la formation, que ce soit en entretien ou via le questionnaire. Certains des constats nous ont conduit à intégrer des questions sur ces sujets dans notre questionnaire. À titre d'exemple nous pouvons citer :

- Le fait de valider des exercices sans les avoir réalisés ;
- Le fait de pouvoir obtenir des points bonus avec certains exercices ;
- Le fait que la cheffe de projet ait mentionné que certains participants adoptaient des stratégies particulières pour créer leur groupe de travail.

Par ailleurs, l'importance accordée aux interactions sociales par le tuteur et sa volonté de créer une communauté des anciens nous a également incité à poser des questions à ce sujet en entretien et dans le questionnaire. Enfin les questionnaires de First Finance que nous avons recueillis et les échanges formels ou informels, avec les premiers anciens participants rencontrés, nous ont permis de définir les modalités de réponses que nous allions proposer pour expliquer dans quelle perspective l'inscription à la formation avait été faite et quelle importance était accordée à l'obtention de la certification.

1.2. Un questionnaire en ligne diffusé aux participants des six premières éditions de la formation

Dans notre recherche, nous souhaitons notamment pouvoir évaluer :

- Dans quelle(s) mesure(s) le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris pouvait avoir des effets sur la vie professionnelle des personnes ;
- Si les éventuelles effets du suivi de la formation étaient bien ceux anticipés lors de l'inscription à cette formation ;
- Si des stratégies particulières étaient adoptées selon les attentes initiales ;
- Si certaines stratégies étaient à l'origine de certains effets.

À cette fin, il nous semblait que la mise en place d'un questionnaire en ligne était adaptée, puisque cette modalité quantitative de recueil de données permet de « produire des chiffres » sur un sujet encore mal connu (de Singly, 2012, p. 9).

Lorsque nous avons décidé de mettre en place ce questionnaire, les cinq premières éditions de la formation étaient terminées depuis un certain temps (9/10 mois pour la cinquième édition, 3 ans pour la première). L'édition 6, était quant à elle en phase d'achèvement. De ce fait, notre questionnaire devait s'adresser aux participants de ces 6 éditions. Nous devons cependant tenir compte du fait qu'il était trop tôt pour interroger les participants de l'édition 6 sur les effets du suivi de la formation sur leur vie professionnelle. Or, le moyen de diffusion du questionnaire que nous envisagions à ce moment-là, ne nous assurait pas que seuls les participants des cinq premières éditions allaient répondre. Nous avons alors décidé de mettre en place, dans le questionnaire, un scénario particulier pour les participants de cette 6^e édition et de leur faire parvenir la partie du questionnaire relative aux effets du suivi la formation quelques mois plus tard.

1.2.1. Présentation du questionnaire

Le choix de la mise en place d'un questionnaire en ligne, nous paraissait adapté pour enquêter l'ensemble des personnes s'étant inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris. N'étant pas toutes localisées au même endroit²⁰³, l'usage d'un questionnaire matérialisé ne semblait pas adapté. Par ailleurs, la construction d'un questionnaire en ligne présentait de nombreux avantages (Fripiat & Marquis, 2010), notamment le coût peu élevé et la souplesse de l'outil permettant de proposer un protocole de passation uniformisé (Ganassali & Moscarola, 2004). Cette façon de procéder permettait également de gagner du temps, puisqu'il n'était ainsi pas nécessaire de saisir manuellement toutes les données collectées lors des passations en face à face (Guegen & Yami, 2004).

Nous avons construit un questionnaire auto-administré, que nous avons diffusé en une fois pour les participants des éditions 1 à 5, et en deux fois pour les participants de l'édition 6²⁰⁴. Ce questionnaire est constitué de 60 questions, structurées en trois grandes parties :

1. L'entrée en formation
2. Les stratégies de suivi
3. Les effets perçus de la formation

²⁰³ Une part conséquente des participants sont notamment des personnes vivant en Afrique Francophone

²⁰⁴ L'intégralité du questionnaire est disponible dans la section 2.1 du document dédié aux annexes.

En plus de ces parties, nous avons inséré des questions préliminaires, pour savoir quelle(s) édition(s) de la formation les répondants avaient suivie(s) et quels résultats ils avaient obtenus. Nous avons également posé des questions permettant de collecter des données d'ordre sociodémographiques à la fin du questionnaire, comme préconisé par De Singly (2016). Nous avons également ajouté quelques questions complémentaires, portant notamment sur la poursuite d'autres formations.

Toutes les questions n'étaient pas obligatoires et tous les répondants n'étaient pas concernés par toutes les questions. En effet, trois scénarios étaient proposés, selon que les répondants avaient suivi l'édition 1, les éditions 2 à 5 ou l'édition 6. Ces différences, pour les participants de l'édition 1 et ceux des éditions 2 à 6, s'expliquent principalement par le fait que certaines ressources ou conditions de validation n'étaient pas encore en place lors de la première édition. Le scénario pour les participants de l'édition 6 différait des autres, car nous ne voulions pas leur poser les questions sur les effets perçus de la formation, au moment où nous avons diffusé le questionnaire. Les questions portant sur la situation professionnelle dans laquelle les répondants étaient avant de suivre la formation ICCF @ HEC Paris, qui étaient comprises dans la partie relative aux effets, ont été reportées dans la partie finale. Par ailleurs, des séances de groupes de travail dans les locaux de First Finance ont été instaurées à partir de cette 6^e édition. Nous avons donc ajouté une question à ce sujet. Pour mettre en place ces trois scénarios, la fonction filtre proposée par le logiciel utilisé, nous a été particulièrement utile.

Le questionnaire, qu'il ait été diffusé en une ou deux fois, a été administré à l'aide du logiciel en ligne LimeSurvey, dont les données collectées sont hébergées sur un serveur propre au logiciel. La durée de la passation a été estimée à une vingtaine de minutes et nous avons constaté qu'en moyenne le temps de réponse avait été de 25 minutes. Nous avons donc un peu sous-estimé le temps nécessaire pour y répondre.

1.2.1.1. Première partie du questionnaire : l'entrée en formation

Dans cette partie, les questions portaient sur :

- L'inscription à la formation (origine de l'inscription et financement)
- Le motif principal d'engagement dans la formation
- La valeur accordée à la certification.

Comme nous l'avons précisé dans notre cadre théorique, différents facteurs contribuent à ce qu'une personne décide de s'engager dans une formation. Deux composantes interviennent en particulier, à savoir :

- La perception qu'à un individu de sa capacité à réussir la formation ;
- La valeur accordée à la formation.

Motif d'engagement en formation

La valeur accordée à la formation se distingue selon différents aspects. Dans notre cadre conceptuel, nous avons notamment montré que les motifs d'engagement en faisaient partie. En nous appuyant entre autre sur le témoignage de la cheffe de projet, réalisé en phase exploratoire et nous ayant amené à formuler notre première question de recherche²⁰⁵, nous avons très vite émis l'hypothèse que les participants s'inscrivaient à la formation ICCF @ HEC Paris dans une

²⁰⁵ Section 1 du chapitre 5.

perspective professionnelle. À noter, que cette dernière a employé dès notre échange le terme projet.

« je pense qu'ils ont un projet dans leur tête [...] Tu te dis ben je vais peut-être postuler à un autre métier, je vais peut-être m'avancer un peu, je vais peut-être me proposer auprès de mon manager pour faire un autre poste, mais il faut que je lui montre que j'ai de la volonté. Et du coup moi j'en ai beaucoup qui cherche de l'avancement. Et du coup, ben il faut qu'ils suivent la formation, s'ils n'ont même pas la volonté de la suivre et encore moins de la valider, ils ne sont pas pas près d'être très cohérent pour demander autre chose ou voilà pour justifier. » (Cheffe de projet en charge de la formation)

Ce côté professionnel était par ailleurs accentué par le fait que la formation soit éligible au CPF.

Dans notre questionnaire, les options de réponses, que nous avons proposées pour recueillir le principal motif d'engagement en formation des répondants sont :

- Vous adapter à un nouvel emploi
- Vous maintenir à niveau dans votre emploi
- Vous adapter à un changement dans le contenu de votre travail
- Préparer une reconversion ou le développement d'un projet personnel
- Obtenir un emploi trouver un nouvel emploi/ trouver un stage
- Obtenir une promotion
- Faire évoluer votre situation dans votre emploi (augmentation de salaire, changement de type de contrat de travail, évolution de votre temps de travail)
- Tirer parti d'une période de transition
- Aucune raison en lien avec votre vie professionnelle

Les trois premières options sont issues de l'enquête "Formation continue 2006"²⁰⁶. De cette enquête, nous n'avons pas retenu l'option « Acquérir de nouvelles compétences », car elle correspondait au premier niveau du projet de formation défini par Bourgeois et Nizet (2005) et pas au second, qui lui s'intéressent aux changements attendus en dehors du champ de la formation, notamment dans la vie professionnelle. Les autres propositions ont été construites à partir des retours que nous avons eus lors de notre phase de travail exploratoire. Par exemple, le motif « tirer parti d'une période de transition » a notamment été construit à partir d'entretiens menés avec des personnes en recherche d'emploi, suite à un licenciement collectif ou à une démission volontaire, qui souhaitaient retrouver un emploi, mais ne comptaient pas forcément sur la formation pour en trouver un²⁰⁷.

Nous nous intéressions également au motif d'engagement identitaire, présent dans la typologie de Carré (2001), et sur lequel Bourgeois (2006) a également travaillé. Cependant nous ne l'avons traité que partiellement via la valeur accordée à l'obtention de la certification. Avec le recul, il nous semble que ce motif aurait dû être intégré directement dans la question portant sur les motifs d'engagement. En effet, suivre une formation pour légitimer sa position, notamment en l'absence de diplômes y correspondant est un motif à part entière, qui ne s'accompagne pas forcément d'une recherche de changements ou d'accroissement de la performance.

²⁰⁶ <http://www.cereq.fr/index.php/articles/Enquetes-FC/Tableaux-et-graphiques-FC-2006> (tableau 5)

²⁰⁷ Avec ce motif, nous nous adressions plutôt à des personnes en recherche d'emploi, mais nous avons constaté que des personnes en activité s'étaient positionnées sur ce motif.

S'il était important pour notre travail, de recueillir le motif principal d'engagement en formation, nous gardons à l'esprit deux choses : les motifs sont en général multiples (Carré, 2001) ; notre démarche étant rétrospective, il est probable que les motifs aient été reconstruits durant ou à l'issue de la formation. En effet, comme le souligne Bourgeois (2000), « la question de la construction du sens de l'engagement ne concerne pas seulement l'entrée en formation [...] l'expérience de formation elle-même contribue en retour à la transformation de ce sens. ».

Importance accordée à l'obtention de la certification

L'importance accordée à l'obtention de la certification était un deuxième aspect à prendre en compte pour apprécier la valeur accordée à la formation. C'est pourquoi nous avons demandé aux répondants s'il était pour eux important d'obtenir cette certification.

Dans le cas où la réponse était positive, nous leur avons demandé quelle en était la raison principale. Nous souhaitions ainsi savoir comment les participants pensaient pouvoir valoriser la certification pour atteindre leur objectif, que nous supposons d'ordre professionnel. La réponse, la plus évidente à proposer, était de faire attester les connaissances et les compétences acquises durant la formation.

Il nous a également semblé que certaines personnes pouvaient déjà avoir les connaissances et les compétences, mais ne disposaient pas d'un document pour les attester. C'est pourquoi, nous avons décliné la proposition précédente en remplaçant « acquises durant la formation » par « que vous aviez déjà ».

Ayant conscience de l'attrait des participants pour le label HEC, nous pensions que vouloir ajouter ce label sur son profil sur les réseaux sociaux professionnels ou sur son CV pouvait justifier l'importance accordée à ce certificat.

Au-delà de ce label, c'est au réseau associé à la formation que certains participants s'intéressent d'après la cheffe de projet en charge de la formation. C'est pourquoi nous avons proposé une option de réponse allant dans ce sens.

Nous avons par ailleurs appris par la cheffe de projet en charge de la formation, que le certificat permettait d'obtenir des crédits pour intégrer d'autres formations proposées par HEC Paris. Elle permettait également de pouvoir demander à suivre la formation ACCF @ HEC Paris²⁰⁸. Nous avons de ce fait ajouté une modalité de réponse orientée vers cette perspective. À présent nous pensons que cette modalité de réponse aurait dû faire partie des modalités de réponses relatives au motif d'engagement dans la formation. En effet, la formation ICCF @ HEC Paris peut pour certains être perçue comme une étape intermédiaire. L'objectif visé n'est alors pas forcément un changement professionnel, mais peut-être d'intégrer une formation plus conséquente, voire une école de commerce. Par ailleurs, ajouter une telle modalité de réponse aurait probablement permis de prendre davantage en compte le cas des étudiants.

Enfin, en nous appuyant sur Dussarps (2018), nous pensions que le certificat pouvait constituer aux yeux des participants une preuve de leur capacité à s'investir, à se remettre en question, en

²⁰⁸ Formation présentée dans la section 4.1.2 du chapitre.

se formant et surtout une preuve qu'ils étaient allés jusqu'au bout. Nous avons ainsi ajouté une modalité de réponse allant dans ce sens.

1.2.1.2. Deuxième partie du questionnaire : les stratégies de suivi

Cette partie comporte 21 questions, qui ne sont pas toutes obligatoires. D'autre part, toutes ne sont pas posées à tous les répondants. Certaines s'adressent uniquement aux participants de la première édition, d'autres uniquement à ceux des éditions suivantes et d'autres uniquement aux participants de la 6^e édition. Par ailleurs, selon les réponses données, des filtres sont appliqués.

Dans cette partie, nous souhaitons appréhender les stratégies de gestion des ressources documentaires, ainsi que celles de gestion des interactions, mentionnées dans notre cadre conceptuel.

Pour définir les questions à poser, nous nous sommes appuyés sur les informations collectées lors de notre phase exploratoire, notamment les différents échanges avec la cheffe de projet en charge de la formation.

Nous avons ainsi questionné les participants sur les différentes ressources documentaires utilisées durant la phase dédiée aux trois cours, puis durant la phase consacrée aux révisions. Nous avons également posé des questions spécifiques à certaines ressources (anciennes études de cas, quiz).

Afin d'appréhender d'autres stratégies de gestion des ressources documentaires et de gestion des interactions, nous nous sommes également intéressés à l'utilisation qu'avaient les répondants des forums de discussion en matière de consultation et de participation. Nous avons fait de même vis-à-vis des sessions live.

Nous avons également voulu savoir si les répondants avaient assisté en direct aux Masterclass. En effet, ces événements représentaient des occasions de faire du réseautage. Cependant, ayant lieu en région parisienne, tous ne pouvaient pas y participer. C'est pourquoi à la fin du questionnaire nous demandions aux participants de préciser s'ils résidaient en « région parisienne ».

Enfin, nous avons plus amplement interrogé les répondants sur le travail en groupe, car ils étaient incités à travailler en groupe dans la formation. Il nous avait par ailleurs semblé dès notre phase exploratoire que les interactions étaient véritablement importantes dans le cadre de cette formation.

Pour les participants à la 6^e édition, nous leur demandions également s'ils avaient participé aux sessions de travail en groupe réalisées dans les locaux de First Finance.

1.2.1.3. Troisième partie du questionnaire : les effets du suivi de la formation

Cette partie comporte 20 questions, qui ne sont pas toutes obligatoires et qui ne sont pas posées à tous les répondants.

Bilan de la situation professionnelle des répondants avant et après avoir suivi la formation

Les premières questions font tout d'abord un bilan de la situation professionnelle des individus avant de suivre la formation ICCF @ HEC Paris : niveau de diplôme, domaine de formation initiale, catégorie socio-professionnelle. Les répondants ayant suivi l'édition 6, ont également

eu à répondre à ces questions, mais à un autre moment du questionnaire. Pour les apprenants des autres éditions, si cette situation avait changé à l'issue de la formation ICCF @ HEC Paris, ils étaient invités à préciser les changements.

Concernant la catégorie socio-professionnelle, nous nous sommes rendu compte a posteriori que nous n'aurions pas dû la demander. En effet, tous nos répondants n'étaient pas familiers avec cette notion. C'était notamment le cas de ceux ne vivant pas en France. Or, nous nous étions principalement appuyés sur des travaux menés auprès d'un public résidant en France, pour établir notre questionnaire. Pour la suite, cette question nous aura permis de distinguer les étudiants des autres participants.

Déclaration de changements professionnels et attribution au suivi de la formation

Afin d'investiguer si des changements étaient intervenus dans la vie professionnelle des personnes, une liste de changements (pouvant être mis en lien avec les motifs d'engagement proposés) était proposée. Nous avons procédé en deux temps :

- Déclaration des changements indépendamment du suivi de la formation ;
- Attribution des changements, au moins en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

Les changements sur lesquels il était possible de se positionner étaient les suivants :

- Obtention d'un emploi ;
- Obtention d'un meilleur emploi²⁰⁹ ;
- Mobilité interne ;
- Augmentation de salaire ;
- Promotion ;
- Modification du temps de travail ;
- Modification du contrat de travail ;
- Changement de domaine d'activité ;
- Reconversion ;
- Développement d'une activité professionnelle ;
- Inscription dans une école de commerce.

Il était à chaque fois possible de sélectionner plusieurs changements.²¹⁰

Comment expliquer que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris ait des effets sur la vie professionnelle ?

Dans notre cadre conceptuel, présenté dans le chapitre 3, nous avons mis en évidence que la façon dont les participants à une formation la suivait, permettait ou non d'augmenter leurs capitaux : social, culturel, humain. C'est ensuite grâce à cette augmentation ou non de leurs capitaux que les participants peuvent envisager de faire évoluer leur situation professionnelle en les mobilisant.

²⁰⁹ Dans l'analyse nous avons recodé ce changement en mobilité externe en veillant à exclure les cas où les personnes aient déclaré en même temps une mobilité interne.

²¹⁰ En menant notre analyse, nous nous sommes rendus compte que des changements avaient été attribués en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris, alors qu'ils n'avaient pas été sélectionnés lorsqu'il s'agissait de relever l'ensemble des changements ayant eu lieu. Il est de ce fait possible que certaines personnes n'aient pas déclaré certains changements en partie attribués au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Malheureusement, nous ne sommes pas en mesure de le vérifier. En revanche nous avons recodé les données pour lesquelles nous avons observé ce décalage.

Nous nous sommes alors questionnés sur la perception que les participants avaient de l'incidence de différents éléments constitutifs de leurs capitaux pour expliquer que des changements adviennent dans leur vie professionnelle. Pour cela, nous avons demandé aux répondants de préciser pour plusieurs éléments s'ils estimaient qu'ils pouvaient avoir une incidence sur le fait que des changements professionnels adviennent. 4 réponses allant de « Pas du tout » à « Tout à fait » étaient proposées.

Les éléments sur lesquels nous avons demandé aux répondants de se positionner étaient :

- Le certificat²¹¹
- Le label HEC associé à la formation et au certificat
- Les compétences et connaissances acquises lors de la formation
- Le réseau professionnel créé lors de formation ou à son issue
- L'aptitude à se former démontrée en suivant une telle formation
- Le fait que la formation ICCF @ HEC Paris soit une formation en ligne

Les deux premiers éléments jouent un rôle de signal (Spence, 1974). Ce sont des éléments qui peuvent être mentionnés sur le curriculum vitae et sur les réseaux sociaux professionnels afin d'attirer l'attention des recruteurs et/ou éventuellement de clients. L'obtention de ce certificat et la labélisation viennent renforcer le capital culturel des individus (Bourdieu, 1979).

Les compétences et les connaissances acquises au travers de la formation viennent quant à elles renforcer le capital humain des individus (Becker, 1994) qui peuvent de ce fait espérer des évolutions dans vie professionnelle (un retour sur investissement).

Le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris peut conduire les participants à se constituer un réseau professionnel, ce qui vient enrichir leur capital social ((Lin, 1995 ; Bourdieu, 1980).

Nous savons que pour suivre une formation à distance, les participants doivent faire preuve d'autonomie et doivent pouvoir s'autoréguler (Cosnefroy, 2011). Ces capacités peuvent donc être valorisées par la suite dans le monde du travail. Nous retrouvons d'ailleurs cette idée dans l'enquête menée par Dussarps (2018), dans la section 3.2.2 du chapitre 2. C'est donc pourquoi nous avons proposé aux répondants d'évaluer l'importance qu'ils accordaient au fait de démontrer leur « aptitude à se former ». Cette aptitude peut être associée au capital culturel des individus.

Nous avons par ailleurs décidé de parler du fait que la formation soit en ligne, parce que nous pensions que suivre une formation de ce type démontrait la maîtrise de compétences numériques, actuellement recherchées et valorisées en entreprise (littératie numérique). Nous avons cependant fait le choix de ne pas traiter cet élément, par la suite, car la formulation que nous avons proposée portait à confusion sur ce que nous souhaitions évaluer. En conséquence, nous n'avons pas d'informations particulières sur la potentielle valorisation de compétences numériques démontrées, par la participation à des formations telle que ICCF @ HEC Paris.

²¹¹ Seules les personnes ayant déclaré avoir été certifiées ont été invitées à s'exprimer au sujet du certificat.

Sentiment d'être compétent et d'avoir acquis une certaine reconnaissance

En plus d'investiguer l'existence potentielle d'effets tangibles, nous nous intéressions également aux effets que nous avons qualifiés d'intangibles. Il s'agit d'effets que nous ne pouvons pas objectivement évaluer, identifier.

Ainsi, nous souhaitions savoir si les personnes ayant suivi la formation avaient le sentiment de posséder les connaissances et compétences en finance d'entreprise, nécessaires pour réaliser leur activité professionnelle ou poursuivre leurs études. Le cas échéant, nous voulions savoir si ce sentiment de compétence était attribué au suivi de la formation. Or, pour cela, il nous fallait être prudent, car certaines personnes avaient déjà un niveau de connaissances avancé, voire très avancé en finance d'entreprise. D'autres, n'avaient quant à elles pas besoin de la finance d'entreprise pour leur activité. C'est pourquoi nous avons proposé plusieurs options de réponse, permettant de prendre en compte ces cas, mais aussi de moduler le degré d'attribution de ce sentiment à la formation ou encore de l'attribuer à tout autre chose.

Nous ne souhaitions pas poser cette question aux personnes ayant déclaré ne pas être en activité ou bien être retraitée. Or, nous nous sommes rendus compte que certaines personnes qui n'étaient pas initialement en activité avaient trouvé un emploi, mais n'avaient pas mentionné avoir changé de catégorie socio-professionnelle. De ce fait la question ne leur a pas été posée²¹².

Par ailleurs, nous souhaitions savoir si les répondants estimaient que le suivi de la formation leur avait permis d'acquérir une certaine reconnaissance sociale et identitaire (Dubar, 2015). S'agissant d'une question difficile, nous l'avons rendue optionnelle.

Métiers exercés, notamment dans les fonctions finance d'entreprise et de comptabilité

La formation ICCF @ HEC Paris étant une formation en finance d'entreprise, nous souhaitions savoir si à l'issue de la formation les répondants exerçaient un métier des fonctions finance d'entreprise et si oui lesquels. L'idée était d'opérer une comparaison avant après. C'est pour cela que nous avons opéré en deux temps :

- Déclaration de l'exercice d'un métier des fonctions finance d'entreprise ou comptabilité : avant la formation, après la formation ou les deux
- Positionnement sur les métiers exercés à partir d'une liste (non exhaustive)

La liste de métiers sur laquelle nous demandions aux individus de se positionner, provenait d'un document proposé par l'APEC.²¹³

Au-delà de cette liste de métiers prédéfinie, nous laissons également la possibilité aux répondants de spécifier le ou les métier(s) exercé(s) en amont et en aval de la formation, à partir d'un champ texte. Les répondants n'étaient pas obligés de répondre. Nous avons fait le choix d'une question ouverte, car lors de la construction du questionnaire, nous n'arrivions pas encore

²¹² Peu de personnes sont néanmoins concernées.

²¹³

https://recruteurs.apec.fr/files/live/mounts/media/medias_delia/documents_a_telecharger/referentiel_metiers/referentiel_des_metiers_de_la_finance_d_entreprise_et_de_la_comptabilite/c7f12aa89dc14ab50b3b1b9964e9207f.pdf

à identifier tous les métiers que les personnes pouvaient exercer. Or, nous nous retrouvons à présent face à deux difficultés

- L'absence de réponses
- Le manque d'homogénéité des réponses

Valorisation sur les réseaux sociaux

Les réseaux sociaux professionnels jouant aujourd'hui un rôle important vis-à-vis de l'emploi (Charrière, Dejoux, & Dupuich, 2014), nous avons fait l'hypothèse que mentionner le suivi de la formation sur de tels réseaux révélait une volonté de le valoriser d'une façon ou d'une autre. Nous avons donc interrogé les répondants sur cette pratique. Nous voulions néanmoins distinguer ceux qui ne le mentionnent pas volontairement, de ceux qui ne sont pas présents sur les réseaux sociaux.

Relations conservées et intérêts pour les événements

Lors de notre phase exploratoire, plusieurs des participants avaient mentionné être toujours en contact avec des personnes rencontrées lors de la formation. Le tuteur nous avait expliqué que depuis la fin de la première édition, ils essayaient de mettre en place une véritable communauté des anciens participants. Face à ces premiers constats, nous avons voulu savoir si les relations entre participants perduraient à l'issue de la formation et quelles en étaient la nature. Par ailleurs, une fois par an un événement était organisé, pour permettre aux anciens participants certifiés de se rencontrer à nouveau. Au travers de notre questionnaire, nous souhaitions savoir si les anciens participants étaient intéressés par ces événements ou non. Cependant, nous avons constaté au travers de certains entretiens, réalisés par la suite, que ces événements étaient parfois confondus avec d'autres : cérémonie de célébration des certifiés, gala de la finance organisé tous les ans par First Finance.

1.2.2. Diffusion du questionnaire

Avant de diffuser notre questionnaire massivement nous l'avons fait tester par quelques participants rencontrés auparavant.

Par la suite, nous avons tenté de contacter l'ensemble des personnes ayant été inscrites à au moins l'une des éditions 1 à 6 de la formation, soit 2 641 personnes.

Le premier canal de diffusion que nous envisagions était la newsletter qui était envoyée tous les trois mois, aux participants ayant été certifiés. Or, ce canal-là, ne nous assurait pas que seuls les participants des éditions 1 à 5 répondent. Nous avons fait en sorte de terminer notre questionnaire, pour qu'il puisse être prêt lors de la diffusion de la newsletter du mois d'octobre 2018. Notre communication était prête et intégrée à la newsletter, cependant pour différentes raisons, celle-ci n'a jamais été envoyée.

Après avoir attendu quelques semaines, nous avons pris la décision de diffuser notre questionnaire via d'autres canaux. Ayant été ajoutée au groupe LinkedIn des participants des formations certifiantes proposés par First Finance, nous avons déposé dans un premier temps un message sur la page LinkedIn de ce groupe (**Figure 15**). Il comptait au moins 1 218 participants des anciennes éditions de la formation ICCF @ HEC Paris.

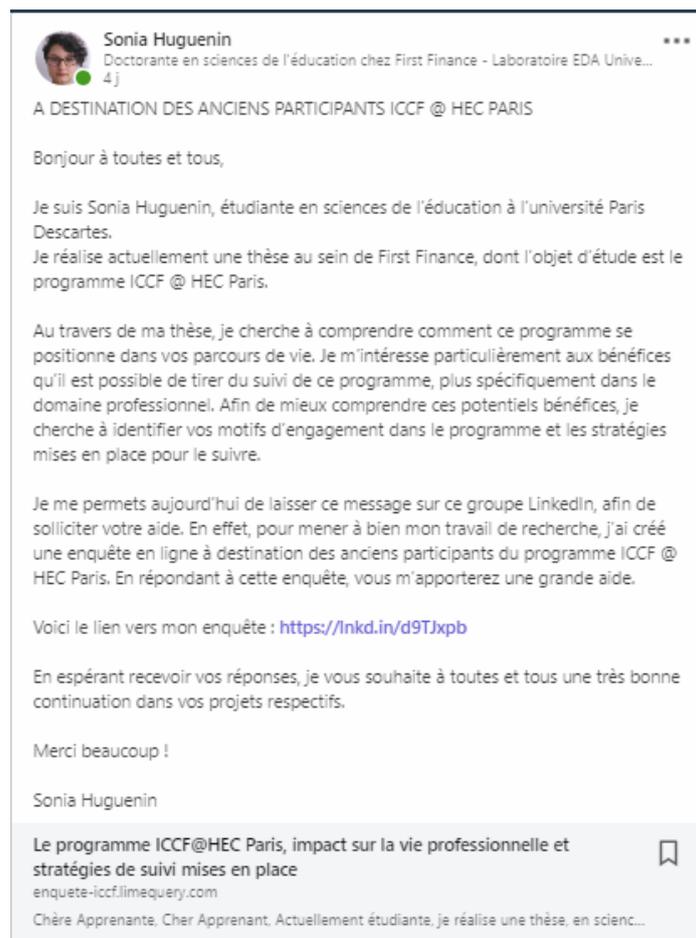


Figure 15. Copie d'écran du message posté sur le groupe LinkedIn de la formation pour annoncer le questionnaire

Après trois jours de présence sur la page du groupe, nous n'avons reçu que peu de réponses. Nous avons de ce fait décidé d'envoyer des mails à l'ensemble des inscrits à partir de l'outil de gestion de la relation client de First Finance et des listes d'adresses mails qui y étaient renseignées. Nous avons séquencé l'envoi selon les 6 éditions, afin d'observer l'évolution du taux de réponses en fonction des éditions.

Ce découpage par éditions a également été réalisé, afin d'éviter de contacter plusieurs fois les personnes ayant suivi plusieurs éditions.

Une phase de relance de l'ensemble des éditions a par la suite été réalisée. Pour cela un nouveau mail a été créé. Le message était cette fois-ci au nom de First Finance et annonçait qu'il était temps, après six éditions, de faire un bilan.

Par ailleurs, un article pour le blog de First Finance a également été réalisé pour introduire l'enquête. Cet article présentait une analyse de données collectées par l'entreprise préalablement. Il a été déposé sur le blog de First Finance et relayé sur les réseaux sociaux (Huguenin, 2018).

La prise de contact directe sur LinkedIn avec les membres du groupe des anciens a été le dernier canal de diffusion déployé. Il s'agissait de la méthode la plus lourde. En effet, après avoir identifié parmi les membres qui avaient participé à la formation, il fallait alors les contacter un à un. C'est pourquoi nous avons attendu d'obtenir un maximum de réponses, afin de retrancher

les anciens participants ayant laissé leurs coordonnées. Procéder ainsi, nous a permis de faire face au problème d'obsolescence des adresses mails renseignées lors du suivi de la formation. Par ailleurs, nous pensions que cette prise de contact, plus directe, pourrait davantage inciter les personnes à répondre au questionnaire, en ayant notamment la possibilité de consulter notre profil.

Comme nous le précisions préalablement, le questionnaire a été diffusé en deux parties pour les personnes ayant suivi l'édition 6 de la formation. Ainsi, afin de leur faire parvenir la deuxième partie du questionnaire, nous avons utilisé les adresses emails, qu'ils avaient communiquées, à la fin de la première partie de questionnaire. Nous avons cette fois-ci utilisé l'outil de gestion des contacts de Lime Survey, pour faire ces relances²¹⁴.

1.2.3. Taux de participation

Nous avons reçu 650 réponses à la première partie de notre questionnaire, s'adressant aux participants des éditions 1 à 6. Nous avons cependant décidé de ne retenir que les réponses des personnes étant allées au bout du questionnaire ou jusqu'à l'avant dernière page, soit 454²¹⁵ (le détail est présenté dans le **Tableau 8**), car nous avons au minimum besoin qu'elles aient renseigné les informations les concernant : âge, sexe, lieu de résidence.

Tableau 8. Répartition du nombre de réponse selon la première et la dernière édition suivie

	Edition 1	Edition 2	Edition 3	Edition 4	Edition 5	Edition 6
Première édition	58	55	59	78	80	124
Dernière édition	51	50	61	81	79	132

Sur les 132 personnes, pour qui la 6^e édition était la première à laquelle ils étaient inscrits, 104 nous ont laissé leur adresse email. Par la suite, 79 personnes ont répondu à la deuxième partie du questionnaire. Nous comptons ainsi 454 réponses pour les questions relatives à l'entrée dans la formation et les stratégies de suivi, soit un taux de réponses de 17%. En revanche nous n'avons plus que 401 réponses, soit un taux de réponse de 15 %, pour l'ensemble du questionnaire.

Les participants des premières éditions sont moins nombreux que les autres à avoir répondu, ce qui peut s'expliquer par

- Un manque d'intérêt suscité par notre recherche, à cause du temps passé ;
- L'obsolescence des adresses courriels possédées²¹⁶.

²¹⁴ Cet outil permet de créer un message d'invitation et les messages de relances, en identifiant qui, parmi les personnes contactées sont à relancer.

²¹⁵ Ce chiffre tient compte également des réponses que nous avons supprimées car certaines personnes avaient répondu plusieurs fois

²¹⁶ Pour illustrer l'obsolescence des adresses courriels, nous pouvons faire référence à la deuxième édition, au cours de laquelle une banque avait inscrit une quarantaine de collaborateurs. N'ayant pas de témoignages de personnes ayant été inscrites par leur entreprise, avec d'autres collaborateurs, nous avons voulu les contacter pour nous entretenir avec eux, même s'ils n'avaient pas forcément répondu au questionnaire. Or, pour bon nombre d'entre eux, nous avons reçu un message nous informant que l'adresse email utilisée n'existait plus.

1.2.4. Description de la population de répondants et représentativité

Afin de mieux appréhender les réponses recueillies, nous avons comparé certaines caractéristiques des répondants avec celles de l'ensemble de la population (n = 2 641). Pour cela, nous avons défini plusieurs variables caractérisant les individus :

- Le fait d'être ou non certifié
- Le sexe
- L'âge
- Le statut professionnel : étudiants vs actifs
- Le lieu de résidence
- Le domaine de formation initiale

Les données sur lesquelles nous nous appuyons, afin de mener cette comparaison, sont celles collectées par First Finance lorsque les personnes commençaient à suivre la formation. Le renseignement de ces données, n'étant pas obligatoire, nous ne disposons des informations que pour une part de la population totale (n = 2 641) qui varie selon les critères. Pour chacun d'entre eux, nous avons écarté les personnes ne s'étant pas prononcées pour réaliser nos pourcentages.

À chaque fois nous présenterons les données pour les 454 répondants et les 401 répondants.

1.2.4.1. La certification

La majorité des individus ayant répondu à notre questionnaire ont été certifiés (89%²¹⁷). Ce pourcentage est aujourd'hui plus élevé, car certains participants ont depuis obtenu la certification²¹⁸.

Or, en tenant compte des reports, les certifiés représentent 58% de la population totale (n = 2 641). Les certifiés sont ainsi surreprésentés dans notre échantillon. Ce constat n'est guère étonnant, puisque les personnes n'ayant pas obtenu la certification à l'issue de la formation peuvent ne pas avoir envie d'en entendre à nouveau parler²¹⁹. Ces personnes, si elles n'ont pas pu aller au bout de la formation, pour une raison ou une autre, peuvent également ne pas se sentir légitimes pour répondre à nos questions²²⁰.

1.2.4.2. Le sexe

Les femmes représentent 24% (n = 401) des personnes ayant répondu à l'intégralité du questionnaire. Cette proportion bien qu'étant inférieure à celle des femmes dans la population totale (n = 2 641), qui est de 28%, reste néanmoins assez proche. Si nous tenons compte des personnes n'ayant répondu qu'à la première partie du questionnaire (n = 454), les femmes représentent 28% des répondants. Nous pouvons dire que notre échantillon est relativement représentatif de la population concernant la répartition d'hommes et de femmes, que l'on considère uniquement les personnes ayant répondu à l'intégralité du questionnaire ou également celles n'y ayant répondu qu'en partie.

²¹⁷ 88% si on tient compte des répondants ayant répondu uniquement à la première partie du questionnaire

²¹⁸ Nous nous sommes d'ailleurs entretenus avec deux d'entre elles.

²¹⁹ Nous avons d'ailleurs rencontré ce cas avec une ancienne participante qui nous a informés, par retour de mail, qu'elle ne répondrait pas à notre questionnaire, car la formation était pour elle « un mauvais souvenir ».

²²⁰ Nous avons également reçu des mails allant dans ce sens.

1.2.4.3. L'âge

L'âge des personnes a été récolté par First Finance par tranches d'âges. Pour mener nos comparaisons nous avons attribué les mêmes tranches d'âges à chacun des répondants : des tranches d'âges avec des pas de 5 ans, en dehors des deux extrémités, où nous avons alors distingué les personnes de moins de 25 ans et celles de plus de 50 ans²²¹.

Nous constatons dans un premier temps que les proportions de personnes de chaque tranche d'âges dans la population totale et parmi les répondants, sont dans l'ensemble assez proches (**Figure 16**). Parmi les personnes ayant répondu à l'intégralité du questionnaire, les 25-30 ans sont néanmoins un peu moins représentés que dans la population totale. En revanche, les 35-40 ans sont un peu plus représentés. En tenant compte des personnes ayant répondu uniquement à la première partie du questionnaire, nous constatons que les plus de 30 ans sont dans l'ensemble plus représentés²²².

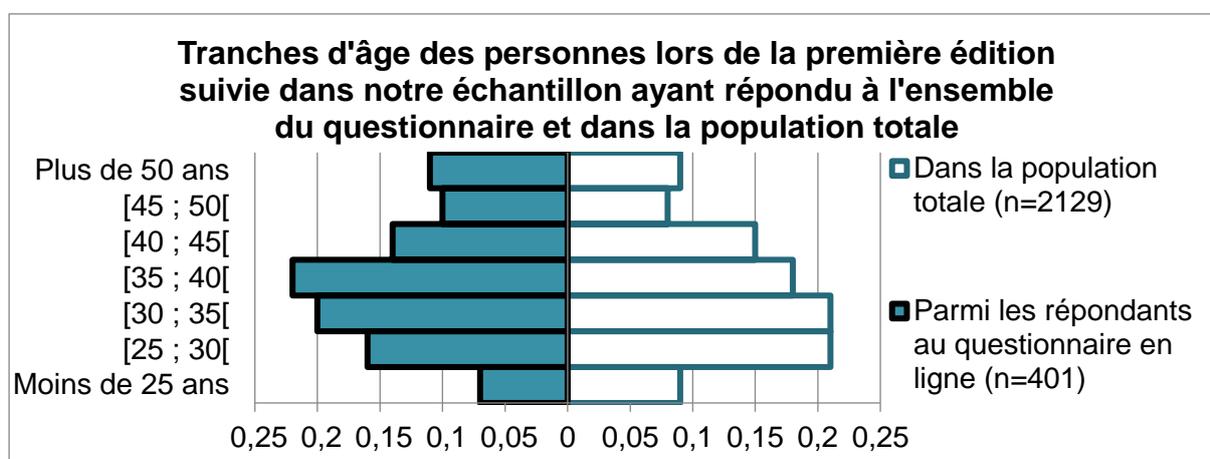


Figure 16. Pyramide des âges de la population totale des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et de notre échantillon ayant répondu à l'intégralité du questionnaire

1.2.4.4. Le statut professionnel : étudiants vs actifs

Dans le cadre de notre questionnaire, nous avons recueilli le statut professionnel des répondants à partir des catégories socio-professionnelles. Or, comme précisé précédemment, cette façon de procéder constitue une limite méthodologique de notre travail, néanmoins elle permet de distinguer les étudiants et les actifs.

Ainsi, nous constatons que la proportion d'étudiants est un peu plus faible parmi les personnes ayant répondu à l'intégralité du questionnaire (8%, n =401) qu'au sein de la population totale (11%, n =2 199). Cette proportion est plus importante, si nous tenons compte des personnes ayant répondu uniquement à la première partie du questionnaire (10%, n =454).

1.2.4.5. Le lieu de résidence

Nous nous sommes intéressés au lieu de résidence des personnes en tenant principalement compte des continents. Nous avons cependant tenu à distinguer la France de l'Europe, puisque la formation est dispensée par deux institutions françaises.

²²¹ Pour les personnes ayant suivi plusieurs éditions, nous avons pris en compte l'âge qu'elles avaient lors de la première édition suivie.

²²² Pyramide des âges disponible dans la section 3.2.1. du document dédié aux annexes

Dans l'ensemble, nous constatons que les proportions de personnes vivant dans chacun des lieux de résidence, que nous avons relevés, sont assez similaires dans la population totale et parmi les répondants au questionnaire, que l'on tienne compte ou non des répondants ayant répondu uniquement à la première partie du questionnaire (**Tableau 9**). Ainsi, nous constatons que les participants à la formation sont plus nombreux en France et que près de 30% d'entre eux résident en Afrique (francophone).

Tableau 9. Lieu de résidence des participants à la formation ICCF @ HEC Paris

Lieu de résidence	Dans la population totale (n = 2547)	Parmi les répondants à l'intégralité du questionnaire (n = 401)	Parmi les répondants au questionnaire, en tenant compte de ceux ayant répondu uniquement à la première partie (n = 454)
Europe (France)	64%	59%	58%
Afrique	29%	31%	32%
Europe	5%	6%	6%
Amérique du nord	1%	2%	2%
Amérique du sud	0,5%	0,5%	0,5%
Asie	1%	1%	1%
Océanie	0%	1%	1%

1.2.4.6. Domaine de formation initiale

Le domaine de formation initiale est la variable pour laquelle nous observons le plus de différences entre les données récoltées par First Finance (n = 2218 pour ce critère) et les nôtres.

Les personnes de formation initiale en comptabilité et contrôle de gestion sont surreprésentées parmi les répondants au questionnaire en ligne, en comparaison de la population totale (**Tableau 10**). En revanche les personnes de formation initiale en économie sont sous représentées. Il est ici important de préciser que nous n'avions pas mentionné le domaine de formation « Économie » et que ce dernier a été précisé par certains répondants à partir de l'option de réponse « autre ». Si certaines personnes ont précisé ce domaine de formation initiale, d'autres se sont peut-être positionnées sur d'autres domaines de formation que nous avons mentionnés, comme la comptabilité et le contrôle de gestion. Nous constatons également que les personnes de formation initiale en sciences de l'ingénieur sont sous représentées parmi les répondants.

Nous notons par ailleurs que la proportion de personnes, ayant déclaré un autre domaine de formation initiale, est bien plus élevée parmi les répondants au questionnaire que dans la population totale. Nous supposons que cela est dû au fait que nous proposons un grand nombre d'options de réponses. Les options étaient moins ouvertes dans le cadre de la collecte de données menées par First Finance. Certaines personnes ont de ce fait peut être choisi par défaut un domaine de formation, parmi les propositions faites par First Finance, en évaluant celui se rapprochant le plus du leur. Cela pourrait alors expliquer certaines des différences de proportions observées.

Malgré les différences relevées, nous constatons que la proportion de personnes de formation initiale en banque, finance et assurance est la plus élevée, dans la population totale, tout comme pour les répondants au questionnaire en ligne. Par ailleurs, les proportions de personnes de formations initiales en droit, sciences politiques ainsi qu'en management, marketing et vente sont assez similaires pour ce qui est de la population totale et des répondants au questionnaire.

Tableau 10. Domaines de formation initiale des participants à la formation ICCF @ HEC Paris

Domaines de formation initiale	Dans la population totale (n = 2218)	Parmi les répondants à l'intégralité du questionnaire (n = 401)	Parmi les répondants au questionnaire, en tenant compte de ceux ayant répondu uniquement à la première partie (n = 454)
Banque, finance et assurance	37%	32%	32%
Sciences de l'ingénieur	15%	8%	8%
Economie	13%	2%	1%
Droit, sciences politiques	10%	9%	9%
Management, Marketing, Vente	10%	10%	9%
Comptabilité, contrôle de gestion	8%	25%	27%
Autre	7%	15%	15%

1.2.4.7. Synthèse de l'analyse de la représentativité des participants ayant répondu au questionnaire en ligne

Au travers de l'analyse menée, nous avons dans un premier temps constaté que les personnes ayant répondu à notre questionnaire²²³ étaient majoritairement des personnes ayant été certifiées. Bien que nous souhaitions nous adresser à l'ensemble des participants et pas seulement aux certifiés, nous nous attendions à ce résultat.

Nous avons par la suite constaté que la répartition d'hommes et de femmes parmi les répondants au questionnaire était assez représentative de la population totale des participants. Nous faisons à quelque chose près le même constat concernant les tranches d'âges de ces personnes. En effet, seules les 25-30 ans sont un peu sous représentés par notre échantillon, au sein duquel les 35-40 ans sont en revanche un peu surreprésentés. Il en est de même pour les plus de 30 ans, si nous tenons compte des réponses des personnes ayant uniquement répondu à la première partie du questionnaire. Si nous n'avons pas souhaité traiter en détail le statut des participants²²⁴, nous avons pu comparer la proportion d'étudiants et d'actifs. Nous avons alors relevé que la proportion d'étudiants est un peu plus faible parmi les répondants ayant répondu à l'intégralité du questionnaire. Cette proportion n'en est cependant pas pour autant négligeable.

Pour ce qui est du lieu de résidence, il nous est apparu que notre échantillon dans sa répartition semblait représentatif de la population totale des participants.

²²³ Que l'on tienne compte ou non des personnes ayant répondu uniquement à la première partie du questionnaire.

²²⁴ Nous avons essayé de l'appréhender à partir des CSP, or ce n'était pas adapté à notre contexte

Si pour les variables précédentes, à l'exception du fait d'être certifié, nous observons une certaine représentativité de notre échantillon vis-à-vis de la population totale des participants à la formation ICCF @ HEC Paris, ce n'est pas le cas pour la variable « domaine de formation initiale » déclaré par les participants (**Tableau 11**). En effet certains domaines paraissent surreprésentés dans notre échantillon, quand d'autres semblent sous représentés.

En revanche les personnes de formation initiale dans l'un des domaines suivants sont bien représentées dans notre échantillon :

- Banque, finance et assurance
- Droit, sciences politiques
- Management, marketing, vente

Tableau 11. Domaines de formation initiale sous ou sur représentés parmi les répondants au questionnaire

Domaines de formation initiale sous- représentés dans l'échantillon	Domaines de formation initiale surreprésentés dans l'échantillon
Economie	Comptabilité, contrôle de gestion
Sciences de l'ingénieur	Autre

Les sous et surreprésentations observées peuvent potentiellement s'expliquer par la construction de notre questionnaire. Dans notre questionnaire, nous souhaitions proposer une liste de domaine de formation initiale la plus exhaustive possible, afin que les personnes puissent se positionner facilement. C'est pourquoi nous nous sommes appuyés sur une liste de domaines destinées aux étudiants. Cependant, au travers de ce choix nous nous sommes encore une fois appuyés sur le modèle Français, qui ne correspond pas à tout notre public cible. De plus, en procédant ainsi, nous nous sommes privés d'une bonne base de comparaison avec les données récoltées par First Finance. Avec le recul, nous pensons qu'il aurait été plus judicieux d'utiliser les mêmes catégories que celles utilisées par First Finance, sans chercher à être exhaustif, afin de faciliter les comparaisons entre notre échantillon de répondants et la population totale.

1.3. Entretiens compréhensifs avec d'anciens participants

Dans le cadre de la phase exploratoire de notre recherche, nous nous sommes entretenus avec 5 anciens participants à la formation ICCF @ HEC Paris²²⁵. Afin de mieux appréhender le projet de formation des anciens participants à la formation, la façon dont ils l'avaient mis en œuvre et les potentiels effets que le suivi de la formation avait eu, nous souhaitions réaliser de nouveaux entretiens avec des personnes de profils diversifiés. Nous en avons alors réalisé 33.

Le tableau ci-dessous (**Tableau 12**) récapitule la période à laquelle les entretiens ont eu lieu, leur nombre et les moyens de sélection des enquêtés.

²²⁵ Le tuteur principal de la formation faisait partie de ces 5 personnes.

Tableau 12. Synthèse des entretiens réalisés

Phase de l'enquête	Période	Nombre d'entretiens	Mode de sélection
Phase exploratoire, pour construire le questionnaire	Juin-Juillet 2018	5	Effet boule de neige
Phase compréhensive	Novembre 2018 – Septembre 2019	33	Répondants au questionnaire ayant donné leur accord pour un entretien et autres personnes n'ayant pas répondu mais ayant un profil intéressant.

Dans cette section nous allons présenter plus amplement cette deuxième phase durant laquelle nous avons réalisé des entretiens en :

- Précisant comment nous avons sélectionné les personnes avec qui nous entretenir ;
- Décrivant le matériel sur lequel nous nous sommes appuyés pour réaliser les entretiens ;
- Donnant des précisions sur la passation de ces entretiens.

Avant cela, nous proposons ci-dessous une représentation visuelle du profil des anciens participants avec qui nous nous sommes entretenus (**Figure 17**), phase exploratoire comprise.

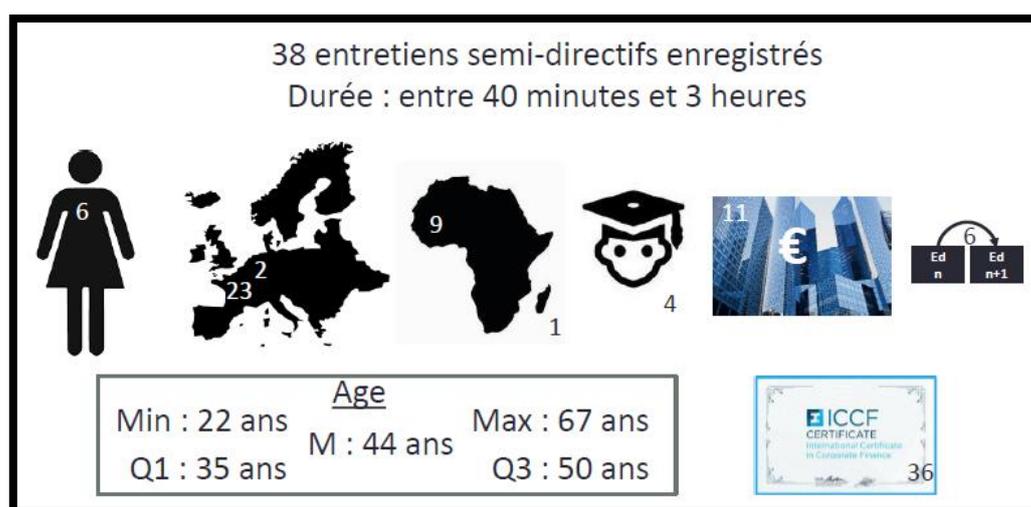


Figure 17. Représentation graphique du profil des personnes interrogées²²⁶

1.3.1.1. Recrutement des participants pour les entretiens

C'est à partir du questionnaire en ligne, préalablement diffusé, que nous avons principalement recruté les nouvelles personnes avec qui nous entretenir²²⁷. En effet, à l'instar de ce qui a été fait dans l'enquête menée par Ferrand & Imbert (1993) et comme cela a été préconisé par Combessie (2007), nous avons à la fin de notre questionnaire demandé aux répondants s'ils seraient d'accord pour nous accorder un entretien afin d'approfondir les thèmes qui étaient abordés dans ce questionnaire.

²²⁶ Sur 38 personnes interrogées : 6 femmes et 32 hommes ; 23 personnes en France, 2 en Europe, 9 en Afrique Subsaharienne, 1 à la Réunion, 1 aux Etats-Unis, 1 au Brésil, 1 en Martinique ; 4 étudiants et 34 actifs ; 11 personnes pour qui la formation a été financée par leur entreprise ; 6 personnes ayant été inscrits à plusieurs éditions ; 36 certifiés (lors des entretiens ils étaient 34, car deux étaient reportés sur l'édition 7).

²²⁷ Certains participants n'ont pas attendu que nous les contactions et ont pris l'initiative de nous écrire un e-mail, pour nous informer qu'ils étaient disposés à nous accorder un entretien dans les semaines qui suivaient.

À partir du questionnaire, nous avons alors extrait les réponses des personnes ayant donné leur accord pour un entretien (224/401). Ne pouvant contacter l'ensemble d'entre eux, nous avons défini des critères²²⁸ sur la base desquels les contacter :

- Critère 1 : Inscription à l'origine de l'entreprise ou issue d'une négociation entre l'entreprise et le salarié
- Critère 2 : Inscription financée par l'entreprise à la demande de l'individu
- Critère 3 : Personnes non certifiées
- Critère 4 : Travail en groupe sur uniquement un ou deux cours
- Critère 5 : Travail en groupe justifié par le fait d'être de la même entreprise ou de se connaître initialement
- Critère 6 : Participation aux sessions de travail en groupe chez First Finance
- Critère 7 : Participation en présence aux Masterclass

En plus de ces critères, nous avons décidé, après quelques échanges avec des participants des premières éditions, de ne contacter que ceux ayant suivi les dernières (à partir de la quatrième). En effet, quand l'édition suivie était plus ancienne, les personnes avaient des difficultés à se remémorer comment elles avaient suivi la formation. De plus, nous n'avions pas accès aux traces d'activité pour les éditions antérieures à la quatrième édition. Nous avons également essayé de faire en sorte de diversifier les profils de sortes à ce que les personnes interrogées soient à peu près représentatives de l'ensemble de la population quant à leur sexe, lieu de résidence, statut (étudiant ou actif).

Nous avons également sollicité certaines personnes pour des entretiens, parmi celles n'ayant pas répondu au questionnaire. Il s'agissait de personnes qui avaient un profil intéressant, que nous avons rencontrées lors d'événements ou dont on nous avait parlé. Cela nous a permis d'aborder davantage les effets en matière de réseau professionnel, pour l'une de ces personnes. Pour une autre, cela nous a permis d'aborder l'intérêt de la formation, pour se distinguer des autres étudiants ayant la même formation initiale, en vue de s'insérer professionnellement.

1.3.1.2. Le guide d'entretien et les supports au questionnement

Les entretiens réalisés étaient des « entretiens semi-directifs », c'est-à-dire des entretiens s'articulant autour d'un thème spécifique, en l'occurrence celui du projet de formation relatif à la formation ICCF @ HEC Paris et à sa mise en œuvre (Combessie, 2007).

Pour les mener nous avons rédigé un guide d'entretien²²⁹, comportant des questions s'articulant autour de nos trois questions de recherche qui pour rappel concernait :

- L'entrée en formation ;
- Le suivi de la formation avec les stratégies adoptées ;
- Les effets (professionnelles) de la formation.

Pour comprendre l'entrée en formation, nous avons besoin de connaître l'enquêté et sa trajectoire professionnelle. Notre guide d'entretien commençait ainsi par la question suivante :

« Pour commencer pouvez-vous me parler de vous et de votre trajectoire professionnelle ? »

²²⁸ Cas plus rares que nous souhaitons avoir dans notre échantillon

²²⁹ Notre guide d'entretien est disponible dans la section 2.2 du document dédié aux annexes

Par la suite, nous avons défini un certain nombre de thèmes à aborder, formulés sous forme de questions. Pour chaque participant nous préparions également un guide plus personnalisé tenant compte des réponses données au questionnaire et des traces d'activité (**Figure 18**) laissées sur la plateforme de formation, lorsqu'elles étaient disponibles.

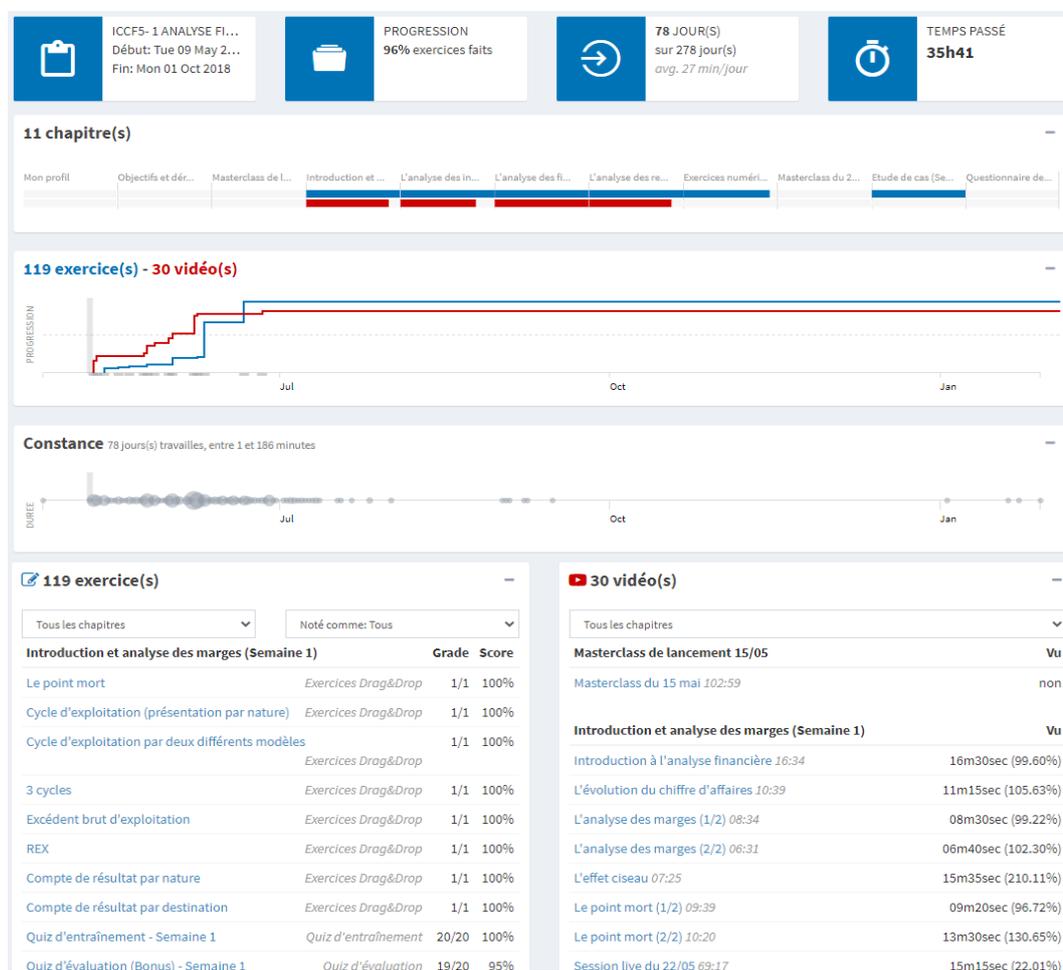


Figure 18. Copie d'écran du tableau de bord d'un participant sur le premier cours de la formation ICCF @ HEC Paris

1.3.1.3. Passation des entretiens

Les entretiens réalisés ont duré entre 40 minutes et 3 heures. Seul un entretien a duré 25 minutes, car il a été écourté par un problème de connexion du côté du participant.

Tous nos entretiens commençaient par « l'annonce » (Combessie, 2007) dans laquelle nous présentions l'essentiel de notre recherche. Initialement, nous faisons également signer un formulaire de consentement, mais nous avons arrêté de le faire après les premiers entretiens²³⁰.

La première question que nous posons pour lancer les échanges étaient toujours la même question relative à la trajectoire professionnelle de la personne. Certaines personnes répondaient exclusivement à la question, d'autres à partir des thèmes annoncés durant

²³⁰ Suite à une formation au cours de laquelle nous avons été informé qu'il ne s'agissait pas d'une obligation.

« l'annonce » débordaient parfois pour les aborder. Dans les deux cas nous procédions toujours à un moment ou un autre à des relances pour :

- Inviter l'enquêté à préciser son propos ;
- Revenir sur les éléments mentionnés préalablement, mais qui n'avaient pas été développés ;
- Recentrer l'entretien ou changer de thème.

Pour effectuer ces relances, nous prenions appui sur les notes prises : des phrases, des mots ou des expressions qui nous avaient marquées.

L'ordre des questions de notre guide d'entretien ainsi que la formulation des questions prévues n'étaient que peu respectés, car nous essayions dans la mesure du possible d'intégrer nos questions dans la dynamique de la discussion.

Certains entretiens ont été réalisés en face à face (dans les locaux de First Finance, dans un café, chez l'enquêté), d'autres à distance, soit par visio-conférence (ZOOM), soit par téléphone (appel par WhatsApp, lorsque la personne était à l'étranger).

Lorsque nous avons réalisé les entretiens à distance, nous avons dû faire face à certaines difficultés, principalement en matière de connexion internet : son de mauvaise qualité ; coupures fréquentes.

Enfin, les personnes enquêtées n'étant pas toutes en France ou en Europe, il nous a fallu prendre en compte le décalage horaire, en plus des contraintes professionnelles et personnelles des personnes.

1.4. Collecte des forums de discussion

La participation aux échanges sur les forums de discussion et la nature des messages, traduisent les stratégies que les participants adoptent pour suivre la formation. Ces stratégies relèvent des stratégies de gestion des interactions²³¹. Le contenu de certains messages peut également donner d'autres informations, notamment sur le profil des participants et sur les raisons les ayant incités à suivre la formation, lorsqu'ils se présentent par exemple sur le forum. C'est pourquoi, il était intéressant de récupérer les forums de discussion des éditions passées, lorsqu'ils étaient disponibles.

Dans les bases de données de First Finance, les forums de discussion des éditions 4, 5 et 6 étaient enregistrés. Nous avons alors relevé l'intégralité des messages pour chaque fil de discussion. Pour les stocker, nous avons créé quatre documents textuels, un pour le forum de chaque cours et un pour le forum de la plateforme de révisions. Dans ces documents, nous avons copié l'intégralité des fils de discussion de chaque forum.

D'autre part, dans la base de données de First Finance, il y avait une fonctionnalité permettant de connaître le nombre de messages déposés par une personne et cela pour chaque fil de discussion. Nous avons également relevé ces informations, que nous avons cette fois-ci copiées dans un tableur. Nous avons plus précisément créé un classeur, pour chacune des trois éditions. Dans ce classeur, il y avait quatre feuilles : une pour le forum de chaque cours et une pour le

²³¹ Le cadre conceptuel est présenté à la fin du chapitre 3, ce chapitre étant dédié à sa construction.

forum de la plateforme de révision. Dans chacune d'elles, nous avons attribué deux colonnes pour chaque fil de discussion : une pour indiquer les participants ayant participé ; une pour indiquer le nombre de messages déposés.

2. Adoption d'une démarche longitudinale

Dans cette deuxième section nous allons présenter la méthodologie de collecte de données, adoptée auprès des participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris. Avec les précédentes éditions nous ne pouvions adopter qu'une démarche rétrospective. Si cette approche permet de collecter des données intéressantes, elle présente néanmoins des limites. En effet, concernant dans un premier temps le suivi de la formation, nous ne disposons que des traces finales. Or, elles ne permettent pas d'observer la trajectoire des participants dans la formation et leurs potentiels ajustements, en référence à la théorie de l'autorégulation (Zimmerman, 2002)²³². Ces informations peuvent être collectées par le biais d'entretiens. Cependant, certaines personnes ne se souviennent pas toujours très bien, la façon dont elles ont procédé. De plus, elles n'arrivent pas toujours à décrire les changements de stratégies adoptées. Concernant par ailleurs, les raisons incitant les personnes à s'inscrire à la formation, notamment via la notion de motif d'engagement, dont nous avons parlé dans les chapitres 2 et 3, nous savons qu'il s'agit d'une construction située, produite à un moment par un sujet singulier, dans un contexte particulier et dans une relation donnée à autrui (Bourgeois, 2000). Ainsi, le moment où le motif est déclaré conditionne l'individu. Jusqu'à présent, nous n'avons pu accéder qu'à des motifs déclarés à posteriori. En adoptant une démarche longitudinale, nous avons pu recueillir les motifs d'engagement déclarés en amont de la formation et en aval et nous avons pu les comparer.

Cette démarche longitudinale se veut donc complémentaire à la précédente. En procédant ainsi, nous souhaitons pouvoir aller plus en profondeur sur l'aspect stratégies de suivi de la formation, puisque nous avons accès à davantage de données.

Avant de détailler notre démarche, nous proposons ci-dessous une schématisation des différentes phases de collectes de données réalisées et la nature des données associées (**Figure 19**).

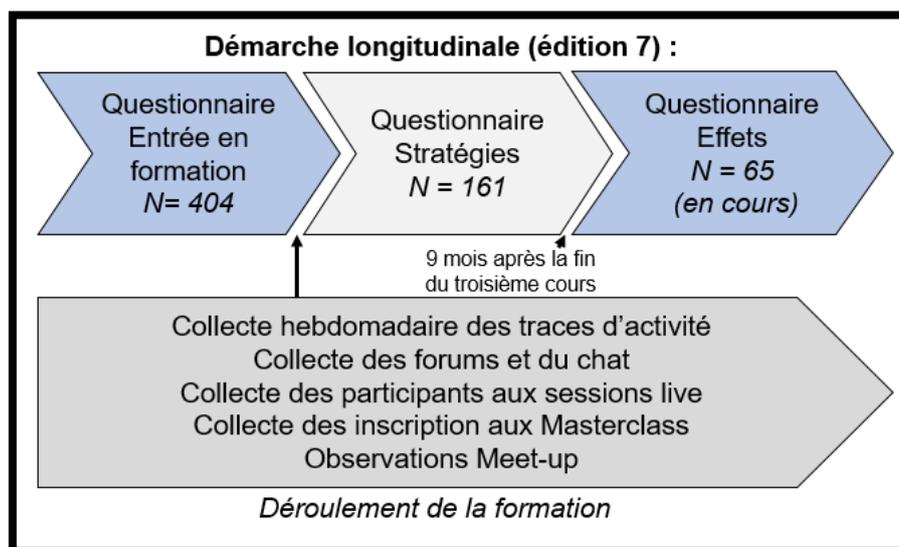


Figure 19. Schématisation des phases de collecte de données et nature des données associées, dans la démarche longitudinale adoptée (édition 7)

²³² Théorie présentée dans la section 3.1.2 du chapitre 3.

2.1. Un questionnaire en ligne diffusé en trois fois

2.1.1. Découpage du questionnaire initial en trois parties et ajustements

Le questionnaire diffusé aux participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris est dans l'ensemble le même que celui diffusé aux participants des éditions 1 à 6. Il a cependant été découpé en trois parties, diffusées à trois moments différents.

Ce découpage correspond globalement au découpage en trois parties, présenté précédemment dans ce même chapitre²³³.

La première partie portait sur l'entrée en formation : perspective de l'inscription, intérêt pour le certificat, origine de l'inscription, financement. Nous avons également ajouté les questions relatives au niveau que les personnes pensaient avoir en finance d'entreprise en entrant en formation. Nous les avons également questionnées sur les métiers exercés jusqu'alors. Enfin, c'est dans cette partie que nous avons recueilli les informations d'ordre démographiques : sexe, année de naissance, lieu de résidence, niveau de diplôme, domaine de formation initiale, catégorie socio-professionnelle. À la fin de cette partie, nous avons demandé aux personnes de nous laisser leur adresse e-mail afin de pouvoir les recontacter, pour leur faire parvenir les deux autres parties du questionnaire.

La deuxième partie du questionnaire était relative aux stratégies adoptées pendant la formation. Cette partie a été décrite dans ce chapitre dans la section 1.2.1.2. Étant donné que nous allions pouvoir obtenir des traces d'activité, qui seraient plus précises que les réponses données dans le questionnaire, nous avons supprimé certaines questions, notamment celles portant sur les sujets suivants :

- Nombre de messages écrits sur les forums de discussion de la formation,
- Participation lors des sessions live (classe virtuelle)
- Participation aux sessions de travail en groupe dans les locaux de First Finance.

En effet, nous avons eu ces informations en collectant les forums de discussion, les chats de discussion lors des sessions en live, ainsi que les fiches d'émargement, lors des sessions de travail en groupe.

Par ailleurs, en assistant aux sessions de travail en groupe ayant lieu dans les locaux de First Finance, nous nous sommes rendus compte que lorsqu'ils travaillaient en groupe, les participants n'avaient pas forcément qu'un seul et unique groupe. Nous avons alors ajouté une question pour demander aux personnes à combien de groupes de travail ils appartenaient.

La troisième partie du questionnaire était quant à elle relative aux effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris, sur la vie professionnelle des individus. Nous avons apporté plusieurs modifications par rapport à cette troisième partie, présentée dans la section 1.2.1.3 de ce chapitre.

Ayant notamment constaté avoir fait une erreur en voulant approcher le statut professionnel des personnes par leur catégorie socio-professionnelle, nous avons cette fois-ci demandé aux personnes si à leur entrée en formation elles étaient : en activité, en recherche d'emploi, étudiant

²³³ Questionnaire présenté dans ce même chapitre dans la section 1.2.1.

ou retraité. Nous leur avons posé cette même question vis-à-vis de leur situation actuelle. La réponse à ces questions nous a par la suite permis de faire des filtres pour poser les questions suivantes. Nous avons défini différents scénarios, en fonction des réponses à ces deux questions.

Pour la suite de cette troisième partie du questionnaire, nous avons conservé les questions posées aux participants des 6 premières éditions en les ajustant parfois : changements professionnels ayant eu lieu ; attribution des changements déclarés au suivi de la formation ; éléments pouvant expliquer que la formation ait des effets sur la vie professionnelle ; sentiment de compétence ; sentiment de reconnaissance sociale et identitaire ; valorisation de la formation sur les réseaux sociaux ; évaluation des modalités de la formation pour expliquer qu'elle puisse être bénéfique.

Nous avons également demandé aux personnes, si elles avaient gardé des relations avec d'autres personnes rencontrées, au cours de la formation et la nature de ces relations le cas échéant. En revanche, nous avons enlevé les questions relatives aux événements organisés par la communauté des anciens certifiés, ainsi que sur la newsletter. En effet, depuis leur certification aucun événement n'avait été organisé et les newsletters n'étaient plus diffusées de façon régulière.

Nous avons questionné les personnes sur les métiers qu'elles avaient exercés et sur ceux exercés depuis la fin de la formation. Enfin, nous avons demandé aux personnes si elles avaient continué à suivre des formations ou si elles envisageaient de continuer à en suivre pour aller plus loin en finance d'entreprise, sur des sujets connexes à la finance d'entreprise ou sur tout autre sujet.

2.1.2. Diffusion des trois parties du questionnaire

Les trois parties du questionnaire ont été diffusées à trois moments différents : dès le début de la formation ; à la fin officielle de la période consacrée au passage de l'examen final ; 9 mois après la fin du troisième cours.

Le lien vers la première partie du questionnaire a été ajouté à la page de garde du premier cours de la formation, ainsi que dans la partie introductive du cours. Lorsque nous nous sommes présentés sur le forum du cours, en expliquant notre démarche, nous avons également précisé ce lien, en demandant aux personnes de participer. Des relances ont par la suite été faites, par l'intermédiaire de la cheffe de projet, en charge de la formation. Cela a été fait sur plusieurs semaines consécutives.

Pour les deux autres parties, nous avons contacté les participants nous ayant laissé leur adresse email, en utilisant l'outil d'enquête en ligne, Lime Survey.

2.1.3. Taux de participation pour chacune des trois parties

Concernant la première partie de notre questionnaire, diffusée dès le début de la formation, nous avons reçu 463 réponses. Toutes n'étaient cependant pas complètes. Par ailleurs, sur ces 463 réponses, 405 personnes avaient laissé leur adresse email. En prenant connaissance de ces adresses, nous avons constaté que certaines personnes avaient répondu au questionnaire alors qu'elles ne faisaient pas partie des participants : le tuteur de la formation ; une commerciale de First Finance. Nous avons également constaté que certaines personnes avaient répondu plusieurs fois. Enfin, lorsque nous avons cherché à lier les personnes ayant répondu à cette

partie du questionnaire avec leur identifiant apprenant (sur la plateforme de formation), nous avons remarqué que certaines personnes, inscrites uniquement au premier cours, avaient également répondu au questionnaire. Suite à ces différents constats, nous avons supprimé plusieurs réponses.

Par ailleurs, si nous avons été capable d'identifier ces différents cas lorsque les personnes ont laissé leur adresse e-mail, nous ne pouvions le faire sans. Or, il n'est pas exclu que parmi les personnes n'ayant pas laissé leur adresse, certaines aient répondu plusieurs fois ou encore que d'autres aient répondu sans être concernées par la recherche. C'est pourquoi, nous avons pris la décision de ne conserver que les réponses des personnes ayant laissé leurs coordonnées. Avec ce choix et le tri effectué, nous avons finalement retenu 348 réponses, soit 75% des réponses initialement collectées et 49% des participants à cette 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris (n = 706).

Sur ces 348 personnes, 164 réponses ont répondu à la deuxième partie de notre questionnaire. Nous en avons finalement retenu 156 (22% des participants), car certaines réponses n'étaient pas assez complètes.

Pour la troisième partie du questionnaire, nous avons reçu 104 réponses. Nous en avons retenu 89 (13% des participants). Les réponses que nous avons retirées étaient soit des doublons, soit des réponses qui étaient plus qu'incomplètes. Sur les 89 réponses retenues, 83 étaient complètes.

Nous avons réussi à associer à chaque participant, ayant répondu à notre questionnaire²³⁴, son identifiant apprenant, attribué lors de leur inscription à la formation. C'est ainsi que nous avons pu mener nos analyses de représentativité (section suivante), et que nous avons pu faire des liens avec les traces d'activité collectées.

2.1.4. Description de la population des répondants ayant suivi la 7^e édition de la formation et représentativité

Tout comme nous l'avons fait pour les participants des éditions 1 à 6²³⁵, ayant répondu à notre questionnaire, nous avons également réalisé une étude de la représentativité des participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris ayant répondu à notre questionnaire.

Les variables étudiées étaient les mêmes que celles prises en compte pour les éditions précédentes :

- Le fait d'être ou non certifié
- Le sexe
- L'âge
- Le statut professionnel : étudiants vs actifs
- Le lieu de résidence
- Le domaine de formation initiale

Nous en avons ajouté une nouvelle qui est l'inscription à une précédente édition.

²³⁴ Uniquement ceux pour qui nous avons conservé les réponses.

²³⁵ Section 1.2.4 de ce chapitre

Nous nous sommes appuyés sur les données collectées par First Finance au début de la formation, pour réaliser notre comparaison. Le renseignement de ces données, n'étant pas obligatoire, nous ne disposons des informations que pour une part de la population totale (n = 706). Selon les critères, le nombre de réponses varie. Pour chacun d'entre eux, nous avons de ce fait écarté les personnes ne s'étant pas prononcées pour réaliser nos pourcentages.

Au travers de l'analyse menée, nous avons constaté que les personnes ayant répondu à la première partie de notre questionnaire étaient assez représentatives de l'ensemble des participants de cette 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris²³⁶. Seule la variable relative au report d'une ancienne édition n'était pas bien représentée. Or, nous avons pu expliquer ce constat par le moment auquel nous avons diffusé la première partie de notre questionnaire (dès le début de la formation).

En revanche, nous avons relevé des différences plus marquées entre l'ensemble des participants de la 7^e édition et ceux ayant répondu à la deuxième partie, puis à la troisième partie de notre questionnaire, vis-à-vis des variables suivantes :

- La certification ;
- L'âge ;
- Le domaine de formation initiale.

Les personnes ayant répondu aux deux dernières parties du questionnaire sont majoritairement des personnes ayant été certifiées. Elles sont par ailleurs plus âgées, puisque les 45-50 ans sont davantage représentés parmi les répondants à la deuxième partie du questionnaire et les plus de 45 ans sont plus représentés pour les répondants à la troisième partie du questionnaire. À l'inverse les moins de 25 ans et les 35-40 ans sont moins représentés parmi les répondants à la deuxième partie du questionnaire et les moins de 25 ans et les 35-45 ans sont moins représentés parmi les répondants à la troisième partie du questionnaire.

Concernant le domaine de formation initiale, nous avons constaté que le domaine de la comptabilité est surreprésenté par les répondants à la deuxième partie et à la troisième partie de notre questionnaire. Ce constat avait déjà été fait lors de l'analyse menée sur les répondants des éditions 1 à 6. En revanche, les personnes de formation juridique sont moins bien représentées.²³⁷

2.2. Collecte de traces d'activité

En adoptant une démarche longitudinale auprès des participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris, nous avons pu recueillir un certain nombre de traces relatives à leur activité durant la formation. Parmi ces traces nous avons des « documents-traces » (Chabin, 2004), ainsi que des « traces numériques ». Pour ce qui est des « documents-traces » nous faisons ici référence aux documents faisant office de feuille d'émargement ou encore les résultats d'un sondage. Une trace numérique est quant à elle d'après Laflaquière et al. (2007) « un enregistrement automatique d'éléments d'interaction entre un utilisateur et son environnement,

²³⁶ Certification, répartition hommes/ femmes, âge, statut professionnel, lieu de résidence, domaine de formation initiale.

²³⁷ Le détail de notre analyse de la représentativité est présenté dans la section 3.2.2 du document dédié aux annexes.

dans le cadre d'une activité donnée. [...] dans le cadre de l'utilisation d'EIAH²³⁸, l'activité en question est l'activité pédagogique réalisée par l'utilisateur du système informatique. » (p.1). Pour ces auteurs, une trace numérique est quelque chose qui est « capable de "retracer" ce qui s'est passé au cours d'une activité. » (Ibid).

Dans cette section nous allons présenter les traces que nous avons collectées, ainsi que la façon dont nous les avons collectées.

2.2.1. Tableau de bord recensant l'activité des participants sur la plateforme de formation

Lorsque les participants se connectent à un cours sur la plateforme de formation, regardent des vidéos ou font des exercices, cela laisse des traces numériques. Ces traces sont traitées et viennent alimenter un tableau de bord personnel²³⁹ auquel les participants peuvent accéder. Sur ce tableau de bord, des graphiques retracent chaque connexion et leur durée. Le nombre de vidéos consultées et d'exercices réalisés, lors de chaque connexion, sont également recensés. Pour chaque vidéo, le temps de consultation total est précisé. Pour chaque exercice une note est associée dès lors qu'il a été réalisé. En passant la souris sur la ligne d'un exercice, la date à laquelle il a été fait s'affiche.

Si les tableaux de bord personnel de chaque apprenant sont accessibles²⁴⁰, il est fastidieux de consulter chacun d'entre eux pour avoir des informations sur l'avancement de l'ensemble des participants.

Ainsi une vue plus synthétique a été développée. C'est d'ailleurs cette vue que l'équipe en charge du suivi des formations proposées par First Finance utilise pour faire le suivi des participants et les relancer si cela est nécessaire. C'est également à partir d'elle que nous avons recueilli les données sur l'activité des participants sur la plateforme des cours.

Dans cette vue, les informations suivantes sont affichées pour chaque participant (**Figure 20**):

- Nombre de vidéos consultées ;
- Temps de consultation des vidéos ;
- Nombre d'exercices réalisés ;
- Score obtenu (note et %) ;
- Nombre de jours de connexion ;
- Temps de connexion.

À l'exception des deux dernières informations, les autres peuvent être filtrées selon les différentes parties du cours. En revanche, il n'est pas possible d'effectuer des filtres par date. Ainsi, si nous voulions observer l'évolution des participants dans le cours il nous fallait relever le tableau, recensant les différentes données relatives à l'activité des participants, à plusieurs reprises (**Figure 20**). Le rythme du cours étant hebdomadaire, nous avons opté pour un relevé hebdomadaire de la vue synthétique de l'ensemble des tableaux de bord. Nous le faisons le jour de la semaine où les nouvelles ressources étaient diffusées. Nous relevions dans un premier

²³⁸ Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humaine

²³⁹ Tableau de bord développé par des développeurs de First Finance et exploitant les traces numériques évoquées.

²⁴⁰ Nous nous sommes appuyés sur ces tableaux de bord pour préparer nos entretiens

temps les données pour l'ensemble du cours, puis nous faisons des filtres pour relever celles relatives à chaque partie du cours.

Nous avons procédé ainsi pour les trois cours. Pour chacun d'entre eux, nous avons créé un fichier Excel. Dans ce document, nous avons créé plusieurs feuilles : une feuille pour l'ensemble du cours et une feuille pour chacune de ses parties.

Lors de chaque relevé il nous fallait nous assurer de bien faire correspondre les lignes de chaque participant d'une semaine à l'autre²⁴¹.

La collecte hebdomadaire de ces données avait pour objectif d'apprécier l'activité de participants tout au long de la formation et son évolution. Procéder ainsi, nous permettait d'approcher les stratégies de gestion du temps auxquelles nous avons fait référence dans notre cadre conceptuel²⁴².

ELÈVE	VIDÉO 42	TEMPS VIDÉO	EXERCICE 121	SCORE 348	SCORE %	JOURS*	TEMPS PASSÉ*
[REDACTED]	36	8h29	75	286	82%	23	20h12
[REDACTED]			32	36	10%	11	01h40
[REDACTED]	29	5h09	106	306	88%	43	21h16
[REDACTED]	5	2h30	44	98	28%	20	11h49
[REDACTED]						1	00h01
[REDACTED]	4	1h34	79	189	54%	48	20h06
[REDACTED]							
[REDACTED]	32	6h54	53	224	64%	17	17h01

Figure 20. Capture d'écran d'une vue synthétique des tableaux de bord des participants à la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris sur le premier cours

Nous avons commencé à relever les données relatives à l'activité des participants dans les cours, dès leur ouverture. Nous avons poursuivi jusqu'à la cérémonie, organisée pour féliciter ceux ayant été certifiés.

Toutes ces données ne sont cependant pas exploitables. En effet, nous sommes rendus compte, qu'il y avait initialement eu un problème dans le calcul du temps de visionnage des vidéos. Nous avons également constaté qu'il était arrivé que, d'une semaine à l'autre des vidéos considérées comme visionnées ne le soient plus. La consultation de certaines vidéos n'étaient

²⁴¹ Il y avait des décalages, car d'une semaine à l'autre il y avait soit de nouveaux participants (inscrits tardifs ou reports tardifs) ou des désinscriptions (souvent dû à des absences de paiement) ou des personnes ayant décidé d'être reportées sur une prochaine édition. Dans ce dernier cas, un nouveau statut d'auditeur est attribué aux participants concernés et ils n'apparaissent plus dans le tableau synthétisant les tableaux de bord des participants.

²⁴² Cadre présenté à la fin du chapitre 3, chapitre consacré à sa construction

en outre pas toujours recensée²⁴³. Enfin, sur les dernières collectes, les filtres permettant de ne visualiser que les données d'activité relatives à chaque partie des cours ne fonctionnaient plus pour les vidéos et le temps de consultation associé. Au lieu d'indiquer, pour chaque partie du cours, le nombre de vidéos consultées et le temps de visionnage associé, il était à chaque fois indiqué le nombre de vidéos consultées dans l'ensemble du cours et le temps de visionnage associé. Ce problème technique est le moins problématique de ceux que nous venons de citer, puisque les cours étaient finis depuis plusieurs mois, lorsqu'il est survenu.

Si nous avons tout de même pu exploiter une partie des traces relevées, comme nous l'expliquerons dans le prochain chapitre, il nous paraît important d'apporter des réserves sur les informations que nous apportent l'analyse de ces données, compte tenu des problèmes techniques évoqués ci-dessus.

2.2.2. Participation aux échanges synchrones et asynchrones

La participation aux échanges sur les forums de discussion ou sur le chat lors des sessions live et plus encore les fils de discussion, dans lesquels les personnes interviennent et la nature des messages envoyés, traduisent les stratégies que les participants adoptent pour suivre la formation. Ces stratégies relèvent des stratégies de gestion des interactions²⁴⁴. Le contenu de certains messages peut également donner d'autres informations, notamment sur le profil des participants et sur les raisons les ayant incités à suivre la formation, lorsqu'ils se présentent par exemple sur le forum.

Concernant les forums de discussion, la démarche que nous avons adoptée pour cette 7^e édition est similaire à celle décrite dans la section 1.4 de ce chapitre : collecte des messages et du nombre de messages sur les différents fils de discussion sur les trois cours et sur la plateforme de révisions.

Concernant à présent le chat rattaché à chaque session live, nous avons collecté celui de 15 sessions sur les 16 ayant eu lieu au cours de cette 7^e édition²⁴⁵. À défaut d'avoir récupéré le chat pour la 16^e session, nous avons récupéré le document Word, dans lequel les questions posées par les participants sont recensées. La plupart du temps pour chaque question l'identifiant de la personne l'ayant posée est précisé. Une des limites de cette collecte concerne le fait que sur le chat seuls les messages envoyés publiquement ou ceux adressés en privé sont visibles. Si des participants ont communiqué en utilisant l'option message privé, nous ne pouvons pas le savoir.

²⁴³ Le commentaire d'une participante, lu sur l'un des forums de discussion de la formation, nous a alerté sur le fait que la consultation des vidéos n'était pas toujours prise en compte. En effet, ayant consulté son tableau de bord personnel, elle a fait remonter le fait qu'elle avait regardé toutes les vidéos et que pour autant certaines étaient toujours affichées comme n'ayant pas été vues.

²⁴⁴ Le cadre conceptuel est présenté à la fin du chapitre 3, ce chapitre étant dédié à sa construction.

²⁴⁵ Nous n'avons pas l'intégralité de ces chats, car ce document est généré à l'issue d'une session live avec l'enregistrement vidéo. Or, lors d'une session, un problème technique est survenu et l'enregistrement vidéo et du chat n'a pas pu être fait. S'il nous est arrivé de récupérer manuellement le chat, lors de sessions auxquelles nous étions connectés, il s'avère que nous étions ce jour-là connecté sur notre téléphone et que nous avons pu le faire de fait.

2.2.3. Participation aux sessions live, aux Masterclass et aux sessions de travail en groupe

Dans le cadre de la formation ICCF @ HEC Paris plusieurs événements synchrones sont organisés : sessions live ; Masterclass ; séances de travail en groupe dans les locaux de First Finance.

Le fait de participer ou non à ces événements, mais également la façon d'y participer traduisent des stratégies adoptées par les participants. En référence à notre cadre conceptuel, il peut s'agir de stratégies de gestion des ressources documentaires ou bien de gestion des interactions²⁴⁶. C'est afin d'appréhender ces stratégies, que nous nous sommes intéressés à la participation des individus à ces événements et plus précisément à leur trajectoire de participation sur toute la durée de la formation. Ainsi, nous pouvions voir si les participants avaient ou non modifié leurs stratégies au cours de la formation, en référence à la théorie de l'autorégulation (Zimmerman, 2002).

Concernant la participation aux Masterclass²⁴⁷, au nombre de 4 lors de l'édition 7 de la formation ICCF @ HEC Paris, nous avons collecté les fichiers Excel dans lesquels, les participants faisaient part de leur intention de participer à l'événement en présence, à distance ou bien de ne pas y assister. Remplir ce document n'étant obligatoire que pour ceux souhaitant venir, nous ne pouvons pas conclure que les personnes ne l'ayant pas renseigné ne suivaient pas pour autant celui-ci à distance.

Des sessions live²⁴⁸ étaient par ailleurs organisées hebdomadairement à l'issue de chaque module (4 modules par cours). Il y en avait également pour corriger les études de cas. Lors de l'édition 7 de la formation ICCF @ HEC Paris, 16 sessions live ont eu lieu. L'outil de visio-conférence utilisé pour ces sessions est ZOOM. À l'issue de chaque séance, il était possible durant un mois de télécharger un rapport de cette séance. Dans ce rapport était recensées les personnes ayant assisté à la séance avec l'adresse e-mail utilisée pour se connecter, ainsi que l'identifiant renseigné. Un taux « d'attention » est également associé pour chaque participant²⁴⁹, mais nous n'en avons pas tenu compte. Le lendemain de chacune de ces séances nous téléchargeons ces rapports.

Enfin tout au long de la formation, 9 séances de travail en groupe, à raison de 3 par cours, avaient été organisées. Elles ont eu lieu dans les locaux de First Finance, en région Parisienne, en présence du tuteur de la formation. Le nombre de places pour chaque séance était limité à une vingtaine de personnes, selon la capacité de la salle mise à leur disposition. La participation à ces séances était soumise à inscription. Avant chaque séance une feuille d'émargement était préparée. À leur arrivée les participants devaient la remplir. Nous récupérions cette feuille à l'issue de chaque séance. Cela nous permettait de savoir quels participants étant inscrits étaient effectivement venus, lesquels n'étaient pas venus, mais également lesquels étaient venus alors

²⁴⁶ Le cadre conceptuel est présenté à la fin du chapitre 3, ce chapitre étant dédié à sa construction.

²⁴⁷ Événement réalisé en présentiel dans les locaux de HEC Paris au cours duquel le professeur revient sur le déroulé de la formation et au cours duquel un invité intervient pour parler d'un sujet en lien avec la partie de la formation suivie.

²⁴⁸ Classes virtuelles

²⁴⁹ Ce taux tient compte de l'affichage de la session, sans que la personne connectée ne fasse autre chose sur son ordinateur.

qu'ils n'étaient pas inscrits. Ce dernier cas est tout particulièrement intéressant en matière de stratégies, puisque les personnes prennent la décision de venir en dépit des règles imposées.

En plus de récupérer les feuilles d'émargement, nous avons assisté à 8²⁵⁰ de ces séances et avons ainsi mené des observations.

Les participants pouvant arriver à différents moments, nous ne pouvions pas nous présenter et expliquer pourquoi nous étions présents à l'ensemble des participants en même temps. Nous avons de ce fait réalisé un document, sur lequel nous nous présentions et expliquions notre démarche afin d'informer les participants de notre présence. Nous avons imprimé ce document en plusieurs exemplaires et l'avons disposé dans différents espaces de la salle.

Pour guider nos observations, mais surtout pour structurer la restitution de celles-ci, nous avons créé une grille d'observation. Nous la complétons à l'issue de la séance à partir de notes prises en vrac pendant les séances²⁵¹.

En assistant aux séances nous pouvions voir qui étaient les participants présents, comment les groupes se formaient, comment les membres de chaque groupe interagissaient entre eux, ainsi qu'avec le tuteur. Nous pouvions ainsi identifier certaines stratégies de gestion des interactions. En fonction du matériel dont chaque participant disposait, nous pouvions également identifier certaines stratégies de gestion des ressources documentaires. Nous pouvions en savoir plus sur ces stratégies en relevant les propos que certains participants tenaient. Les propos tenus nous renseignaient également parfois sur les stratégies de gestion du temps et de l'environnement adoptées par les participants. Nous pouvions également recueillir des informations sur les raisons ayant incités les participants à s'inscrire à la formation, sur ce qu'ils en attendaient, leur perception de la formation ou encore sur leur situation problématique.

Certains des participants qui assistaient à ces sessions venaient très régulièrement. Nous avons alors pu en apprendre à chaque fois un peu plus sur eux. Nous avons également parfois eu l'occasion d'échanger de manière informelle avec eux.

²⁵⁰ Nous n'avons pas pu être présente à la deuxième pour des raisons personnelles. Pour compenser cette absence, nous avons échangé avec le tuteur encadrant ces séances la semaine suivante, afin qu'il nous décrive le déroulement de la séance à laquelle nous n'avons pas pu assister.

²⁵¹ Une grille d'observation complétée est disponible dans la section 2.3 du document dédié aux annexes.

Chapitre 7 - Traitement et analyse des données collectées

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les données collectées, ainsi que les méthodes de collecte. Dans ce chapitre, les traitements et les analyses réalisés sur ces données sont présentés.

Au travers des données récoltées et des analyses effectuées, nous cherchions à répondre à la problématique suivante :

« Quels sont les projets de formation individuels des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et comment les mettent-ils en œuvre ? »

Dans le chapitre 5, nous avons détaillé les questions qui se rapportaient à cette problématique, qui étaient relatives aux trois temps d'un projet de formation : l'entrée en formation ; le suivi de la formation ; les effets de la formation.

C'est autour de ces trois temps du projet de formation que nous avons en partie organisé ce chapitre. Les trois premières sections de ce chapitre sont chacune dédiées à l'un de ces temps. Les traitements présentés dans ces sections, sont ceux effectués sur des données issues des questionnaire(s), des traces d'activités, ainsi que des forums de discussion. La quatrième section présente la démarche que nous avons adoptée, pour mettre en évidence la singularité des projets de formation, par le biais de la rédaction de portraits à partir de certains des entretiens réalisés. Dans la cinquième partie, nous présentons des analyses qualitatives complémentaires réalisées à partir des 38²⁵² entretiens menés, d'échanges informels, ainsi que sur les observations faites lors des séances de travail en groupe.

1. L'entrée en formation appréhendée à travers le forum discussion et le questionnaire

À partir de l'analyse d'un fil de discussion d'un des forums de la formation et de l'analyse de certaines questions posées aux participants des éditions 1 à 7 de la formation ICCF @ HEC Paris, via le questionnaire en ligne, présenté dans le chapitre précédent, nous avons tâché de répondre aux questions suivantes :

- Quelles retombées professionnelles attendent les participants de la formation, en s'y inscrivant ? Ces attentes évoluent-elles au fil de la formation ?
- Quelle valeur les participants accordent-ils à l'obtention de la certification ? Comment cette valeur évolue-t-elle au cours de la formation ?
- Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le contexte de leur inscription, influencent la perception qu'ont les participants de leur capacité à réussir la formation et la valeur qu'ils accordent à celle-ci ?

Les résultats, issus des traitements et des analyses que nous allons décrire, sont présentés dans la section 1 du chapitre 9 de ce manuscrit.

²⁵² 5 en phase exploratoire et 33 par la suite.

1.1. Analyse du fil « Bienvenue » du 1^{er} cours selon la typologie des motifs d'engagement de Carré (2001)

Ayant constaté que sur le fil « Bienvenue » du premier cours de la formation, dédié à la présentation des participants, certains faisaient part des raisons pour lesquelles ils s'étaient inscrits à la formation et ce qu'ils en attendaient, nous avons décidé d'analyser ce fil pour identifier les principaux motifs d'engagement énoncés.

Nous avons tout d'abord identifié combien de participants étaient intervenus sur ce fil selon les éditions et nous avons calculé quelle proportion cela représentait par rapport au nombre d'inscrits (**Tableau 13**).

Tableau 13. Nombre de participants ayant écrit au moins un message sur le fil de Bienvenue selon les éditions

Edition	4	5	6	7
Nombre d'inscrits	538	545	563	706
Nombre de personnes ayant participé au fil de discussion « Bienvenue »	110 (20%)	75 (14%)	81 (14%)	112 (15,8%)

Sur les quatre éditions pour lesquelles nous avons pu récupérer les forums de discussion, nous avons constaté que seuls 14 à 20% des participants avaient écrit un message sur ce fil « Bienvenue ».

Nous avons ensuite procédé à une analyse thématique avec le logiciel NVivo sur les messages des fils de Bienvenue. Après avoir chargé les documents textuels du premier cours, des éditions 4 à 7 dans les fichiers du logiciel, nous les avons parcourus, pour en extraire les motifs d'engagement énoncés dans un nœud que nous avons intitulé « Motifs d'engagement ».

Nous avons ensuite créé des sous-nœuds, correspondant aux motifs d'engagement de la typologie de Carré (2001), décrit dans le chapitre 2 (**Tableau 1**).

Nous avons alors relu les motifs que nous avons relevés et avec le logiciel, nous les avons classés dans les sous-nœuds qui correspondaient selon nous aux messages rédigés. Certains messages comprenant plusieurs motifs, nous en avons classés certains dans plusieurs sous-nœuds.

1.2. Analyse des questions relatives à l'entrée en formation

Dans le questionnaire que nous avons diffusé aux participants des éditions 1 à 7, plusieurs questions portaient sur l'entrée en formation, notamment les deux suivantes :

- Dans quelle perspective vous êtes-vous inscrit à la formation ICCF @ HEC Paris ?
- Était-il important pour vous d'obtenir la certification ? Si oui, pourquoi ?

Si nous avons posé ces questions uniquement à l'issue de la formation aux participants des éditions 1 à 6, enquêtés rétrospectivement, nous les avons posées au début et à la fin de la formation pour les participants de la 7^e édition, enquêtés de façon longitudinale²⁵³.

1.2.1. Des recodages nécessaires

Pour les deux questions énoncées ci-dessus, les participants avaient la possibilité de ne pas sélectionner une des propositions de réponses et de rédiger à la place leur propre réponse. Nous avons analysé ces réponses et les avons associées aux propositions de réponses prédéfinies par nos soins, lorsque le message était similaire.

Dans la première question énoncée ci-dessus, il était question de la perspective dans laquelle les participants s'étaient inscrits à la formation. Cette question permettait selon nous d'approcher les motifs d'engagement des participants dans la formation. Pour celle-ci nous avons procédé à davantage de recodages, notamment en regroupant plusieurs modalités, afin de pouvoir procéder ultérieurement à des tests statistiques.

1.2.1.1. Recodages des motifs d'engagement, à partir des options de réponses proposées dans le questionnaire

Les motifs d'engagement sur lesquels les répondants pouvaient se positionner étaient les suivants :

- Vous adapter à un nouvel emploi
- Vous maintenir à niveau dans votre emploi
- Vous adapter à un changement dans le contenu de votre travail
- Préparer une reconversion ou le développement d'un projet personnel
- Obtenir un emploi trouver un nouvel emploi/ trouver un stage
- Obtenir une promotion
- Faire évoluer votre situation dans votre emploi (augmentation de salaire, changement de type de contrat de travail, évolution de votre temps de travail)
- Tirer parti d'une période de transition
- Aucune raison en lien avec votre vie professionnelle

Nous avons décidé de regrouper les motifs « Vous adapter à un nouvel emploi » et « Vous adapter à un changement dans le contenu de votre travail » sous le label « S'adapter à un nouvel emploi ou un changement de contenu dans son activité ou pour diversifier son champ d'activité ». En effet, si ces deux motifs étaient liés à des changements de différentes natures, la notion d'adaptation renvoyait au même besoin d'acquisition de connaissances et de compétences pour faire face à un changement d'ordre professionnel.

Nous avons également regroupé les motifs « Obtenir une promotion » et « Faire évoluer votre situation dans votre emploi (augmentation de salaire, changement de type de contrat de travail, évolution de votre temps de travail) » sous le label « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion ». En effet, ces deux motifs traduisaient la volonté des individus de rester dans leur entreprise tout en souhaitant que leur situation évolue au sein de leur poste ou sur un autre poste.

²⁵³ Pour rappel le questionnaire a été diffusé en trois parties à des moments distincts

Comme nous l'avons précédemment précisé, certaines personnes ont fait le choix de préciser leur motif d'engagement. Selon la formulation de ces réponses nous les avons intégrées aux motifs préexistants. Certaines personnes ont notamment dit vouloir réviser ou acquérir de nouvelles connaissances, sans pour autant préciser d'objectifs professionnels. Nous avons décidé de regrouper ces réponses avec le motif « mobile non professionnel ». Le label que nous avons alors conservé est « Réviser ou approfondir la matière sans mobile défini ou pour un mobile non professionnel ».

Ainsi les motifs d'engagement en formation que nous avons retenus sont les suivants :

- Se maintenir à niveau dans son emploi
- S'adapter à un nouvel emploi ou un changement de contenu dans son activité
- Se reconvertir ou développer une activité professionnelle
- Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage
- Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion
- Réviser ou approfondir la matière sans mobile défini ou pour un mobile non professionnel
- Tirer parti d'une période de transition

1.2.1.2. Recodage des motifs d'engagement : catégorisation selon les effets escomptés

Nous avons vu dans le chapitre 2, qu'en étudiant les effets des formations du CNAM, Correia et Pottier (2000 ; 2001) ont défini plusieurs types de mobiles d'inscription : promotion sociale ; gestion rationnelle ; gestions sous contraintes. Ils avaient déterminé ces types de mobiles à partir de cinq caractéristiques principales (section 3.1 du chapitre 2).

Tout comme eux, nous souhaitons catégoriser nos motifs d'engagement en formation, pour mener certaines analyses, sans pour autant adopter leur typologie. D'une part nos données ne nous le permettaient pas. D'autres part, nous souhaitions catégoriser ces motifs selon les types d'effets attendus, pour répondre à la question suivante :

Dans quelles mesures les effets déclarés correspondent aux attentes initiales des participants en matière de retombés professionnelles ?

La nature du recodage effectué a ainsi été guidée par cette question (Martin, 2017). Pour établir ce recodage, nous nous sommes appuyés sur la typologie de Carré (2001). Les catégories de motifs d'engagement en formation que nous avons ainsi retenus sont les motifs d'engagement :

- Opératoires professionnels ;
- Économiques et vocationnels ;
- Autres, plutôt intrinsèques.

Les motifs d'engagement que nous classons dans la catégorie « motifs d'engagement opératoires professionnels » sont :

- « Se maintenir à niveau dans son emploi »
- « S'adapter à un nouvel emploi ou un changement de contenu dans son activité »

Cette catégorie se rapproche en quelque sorte de la catégorie « gestion rationnelle » défini par Correia et Pottier. Elle regroupe les motifs pour lesquels les effets attendus sont relatifs au besoin d'être compétent en finance d'entreprise.

Les motifs d'engagement que nous classons dans la catégorie « motifs d'engagement économiques et vocationnels » sont :

- « Se reconverter ou développer une activité professionnelle »
- « Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage »
- « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion »

Cette catégorie regroupe ainsi les motifs de participants cherchant à faire advenir des changements dans leur vie professionnelle. Elle se rapproche en quelque sorte de la catégorie « promotion sociale » défini par Correia et Pottier. Nous gardons cependant en tête que dans leur catégorie, les reconversions volontaires sont classées parmi les motifs de « gestion rationnelle ». Quant au motif « Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage », dans le cadre du travail de Correia et Pottier une différence serait faite entre la recherche d'un emploi car la situation professionnelle est menacée ou bien parce que la personne est au chômage et la recherche d'un emploi pour connaître une évolution de trajectoire ascendante. Dans le premier cas ce motif serait classifié dans le type « gestion sous contraintes » et dans le deuxième cas il serait classifié dans « promotion sociale ».

Les motifs d'engagement que nous classons dans la catégorie « motifs d'engagement, autres, plutôt intrinsèques » sont :

- « Réviser ou approfondir la matière sans mobile défini ou pour un mobile non professionnel »
- « Tirer parti d'une période de transition »

Nous avons fait ce choix, car il nous était difficile de définir quel(s) étai(en)t les effets escomptés par les personnes s'étant positionnées sur ces motifs.

1.2.2. Traitements quantitatifs restitués sous formes de tables : tris à plat, tris croisés et tables de mobilité

Pour les motifs d'engagement et l'importance accordée à l'obtention de la certification, déclaré via le questionnaire en ligne, nous avons réalisé des tris à plats afin d'identifier quelles étaient les réponses les plus déclarées.

Pour les motifs d'engagement, nous avons choisi de distinguer les étudiants, des participants engagés dans la vie active, dans la mesure où les étudiants sont principalement dans une logique d'insertion professionnelle ou de poursuite de leurs études.

Nous avons également distingué les réponses des participants des éditions 1 à 6, de ceux de la 7^e édition, dans la mesure où ces participants n'ont pas été interrogés au même moment de la formation.²⁵⁴

Les réponses des participants de la 7^e édition nous ont été particulièrement utiles pour observer l'évolution des réponses données entre le début et la fin de la formation.²⁵⁵ Pour apprécier ces évolutions, nous avons réalisé des tables de mobilité (Combessie, 2007).

²⁵⁴ Pour les éditions 1 à 6, 44 étudiants, 409 actifs et 1 retraité ; pour l'édition 7, 57 étudiants, 291 actifs

²⁵⁵ Seulement sur les 348 participants ayant initialement répondu, seuls 89 ont répondu aux trois parties du questionnaire, dont 78 actifs.

Dans un second temps nous avons réalisé des tris croisés entre les motifs d'engagement en formation déclarés et les caractéristiques individuelles des participants, en tenant également compte du niveau initial en finance d'entreprise déclaré et de la modalité de financement (entreprise ou autofinancement principalement). En procédant ainsi, nous cherchions à répondre à la question suivante :

Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le contexte de leur inscription, influencent la perception qu'ont les participants de leur capacité à réussir la formation et l'importance qu'ils accordent à celle-ci ?

Enfin, nous avons réalisé un tri croisé entre les motifs d'engagement des participants et l'importance accordée à l'obtention de la certification, afin d'identifier si selon les motifs d'engagement les participants avaient l'intention de valoriser la certification d'une certaine façon, plutôt que d'une autre.

2. Le suivi de la formation appréhendé au travers des traces d'activité et les réponses au(x) questionnaire(s)

Tout comme pour l'entrée en formation, nous avons énoncé dans le chapitre 5 plusieurs questions, associées à notre problématique, relatives cette fois-ci à la façon dont les participants ont suivi la formation.

Les questions, auxquelles nous avons alors essayé de répondre, via l'analyse des traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation (n = 706) et via les réponses des participants des éditions 1 à 7 au(x) questionnaire(s) (n = 610), sont les suivantes :

- Comment les participants s'organisent-ils temporellement, gèrent-ils les ressources documentaires et les interactions sociales pour suivre la formation ? Comment ces comportements évoluent-ils au cours de la formation ?
- Dans quelles mesures la perception qu'ont les participants de leur capacité à réussir la formation et la valeur qu'ils accordent à celle-ci, influencent les comportements qu'ils adoptent au cours de la formation ?
- Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le système de contraintes et d'opportunités des participants, influencent les comportements qu'ils adoptent au cours de la formation ?

Dans le chapitre 5, nous avons employé le terme « stratégie » en lieu et place du terme « comportement », dans les questions énoncées ci-dessus. Cette substitution est volontaire et réfléchie, dans la mesure où un comportement ne devient stratégie qu'à partir du moment où nous pouvons accéder à la logique des personnes, venant justifier l'adoption dudit comportement. Or, nous ne pouvons le faire avec des traces d'activité ou des déclarations factuelles faites dans un questionnaire (sauf à partir de questions ouvertes). Une étape supplémentaire, tenant compte des méthodologies de collecte de données qualitatives (entretiens et observations) est nécessaire en vue de passer de l'étude des comportements à l'étude des stratégies.

Quoi qu'il en soit, les résultats, obtenus à partir des traitements et analyses réalisés, que nous allons décrire, seront présentés dans la section 2 du chapitre 9 de ce manuscrit²⁵⁶.

2.1. Construction des indicateurs à partir de traces d'activité

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent, nous avons effectué des relevés chaque semaine sur le tableau de bord synthétisant l'activité des participants de la 7^e édition de la formation (n = 706) : activité sur l'ensemble du cours et activité spécifique à chaque partie du cours. Nous avons procédé ainsi, pour chacun des trois cours.

En procédant à des soustractions, sur Excel, entre les données récoltées d'une semaine à une autre, nous avons alors accès à des informations sur l'activité des participants sur la semaine s'étant écoulée. Nous étions plus précisément en mesure de connaître pour chaque participant, sur chaque cours :

- Le nombre de connexions à la plateforme de cours par semaine ;
- Le temps passé sur la plateforme de cours par semaine ;
- Le nombre de vidéos vues et d'exercices faits dans chaque partie du cours par semaine.

À partir du nombre de connexion à la plateforme d'un cours par semaine, nous avons établi un indicateur, pouvant prendre quatre valeurs : aucune connexion, une ou deux connexions, trois ou quatre connexions, plus de cinq connexions. Nous avons défini cet indicateur, pour chaque semaine et pour chaque cours.

Concernant le temps passé sur la plateforme de chaque cours, nous avons décidé de le relever à l'échelle de chaque cours, sur une période définie²⁵⁷, plutôt que de tenir compte du temps passé sur la plateforme de chaque cours, chaque semaine. Nous avons alors établi un indicateur par cours pouvant prendre cinq valeurs définies à partir des quartiles relatifs au temps de connexion de l'ensemble des participants à l'échelle de chaque cours, en distinguant également les participants s'étant connectés moins de 1h à la plateforme de cours²⁵⁸.

Le nombre de vidéos vues et le nombre d'exercices faits dans chaque partie du cours, nous ont quant à eux permis d'établir plusieurs indicateurs.

Nous avons tout d'abord identifié les parties de chaque cours dans lesquelles les participants avaient regardé des vidéos ou faits des exercices chaque semaine. À partir de formules, implémentées sur Excel, nous avons comparé les parties dans lesquelles les participants avaient eu une activité, avec la partie du cours à laquelle la semaine en cours était officiellement dédiée²⁵⁹. Cela nous a permis de définir un indicateur d'état d'avancement dans chaque cours, par participant et cela par semaine. Cet indicateur pouvait prendre les valeurs suivantes : À jour ; En partie à jour ; En retard ; Absent. Dans le cas du deuxième cours, cet indicateur pouvait également prendre la valeur « En (partie en) avance ». En effet, lors de la 7^e édition de la formation, le deuxième cours avait lieu à l'issue des congés de fin d'année. Pour permettre aux

²⁵⁶ Seules les analyses des incidences des composantes menant à l'entrée en formation et des caractéristiques individuelles sur les profils de participation sont eux présentés dans la conclusion du chapitre 9.

²⁵⁷ De l'ouverture du cours jusqu'à la fin de la période consacrée à l'étude de cas ou à la correction par les pairs, le cas échéant.

²⁵⁸ Incluant, ainsi les participants ne s'étant jamais connectés.

²⁵⁹ Pour rappel, la formation se déroule selon un rythme hebdomadaire. Chaque semaine une nouvelle partie du cours est diffusée.

participants, le souhaitant, de prendre de l'avance, durant cette période, l'ensemble des vidéos du cours avaient été mises à leur disposition, avant son ouverture officielle. Peu de participants étant concernés par les différentes configurations dans lesquelles les participants consultaient des vidéos de parties n'ayant pas été officiellement abordées, nous avons fait le choix de ne pas les distinguer. C'est pourquoi nous avons ajouté une unique modalité supplémentaire à cet indicateur, pour le deuxième cours.

Par ailleurs, nous avons relevé à l'échelle de chaque cours²⁶⁰ et pour chaque participant :

- Le nombre de vidéos vues ;
- Le nombre d'exercices, associés aux différentes parties du cours faits ;
- Le nombre d'exercices, dits numériques, faits.

En tenant compte du nombre de vidéos et d'exercices total proposés dans chaque cours, nous avons calculé les proportions de vidéos vues et d'exercices fait pour chaque participant, à l'échelle de chaque cours. Nous avons ensuite classé ces proportions par quart, tout en distinguant le fait de n'avoir vu aucune vidéo ou fait aucun exercice et le fait d'avoir vu toutes les vidéos ou fait tous les exercices. Nous avons alors obtenu des indicateurs relatifs à la proportion de vidéos vues, à la proportion d'exercices, associés aux différentes parties du cours, faits, à la proportion d'exercices numériques faits, et cela pour les trois cours.

Pour le deuxième cours, nous avons également créé deux indicateurs en tenant compte du fait que les participants :

- Se soient connectés au cours, avant son ouverture officielle ;
- Aient regardé des vidéos sur la plateforme du cours ou aient fait des exercices²⁶¹, avant son ouverture officielle

Ces deux indicateurs étaient donc respectivement : connexion à la plateforme du cours avant son ouverture ; activité sur la plateforme du cours avant son ouverture. Tous deux pouvaient prendre la valeur « Oui » ou « Non ».

Nous avons également créé deux indicateurs assez similaires pour chaque cours, cette fois-ci relatifs à la période succédant celle durant laquelle le cours se déroulait²⁶². Il s'agissait des indicateurs suivants : connexion à la plateforme de cours après sa fermeture officielle ; activité sur la plateforme du cours après sa fermeture officielle. Tout comme les indicateurs précédents, ces indicateurs ne pouvaient prendre que deux valeurs « Oui » ou « Non ».

Enfin une autre trace d'activité que nous avons collectée, est la participation²⁶³ à chaque session live (classe virtuelle). Les sessions live étant associée à un cours, nous avons déterminé le nombre de sessions live auxquels les participants avaient assisté en direct. À partir de cette donnée, nous avons créé un indicateur pour chaque cours, relatif au nombre de sessions live auxquelles les participants avaient assisté, pouvant prendre les valeurs suivantes : Aucune ; Une ou deux ; Plus de trois.

²⁶⁰ Sur l'ensemble de la formation et pas uniquement sur la période consacrée à chaque cours spécifiquement.

²⁶¹ Seuls ceux associés aux prérequis étaient disponibles

²⁶² Soit à l'issue de la période consacrée à l'étude de cas ou à la correction par les pairs le cas échéant

²⁶³ Entendu au sens de connexion à ces sessions et pas forcément de contribution écrites au chat (données également relevée).

Pour récapituler, à partir des traces d'activité récoltées nous avons créé les indicateurs suivants :

- Par semaine, au sein de chaque cours
 - Nombre de connexion à la plateforme de cours
 - État d'avancement
- Pour chaque cours
 - Temps de connexion à la plateforme de cours sur la période y étant consacrée ;
 - Proportions de vidéos vues ;
 - Proportion d'exercices, associées aux différentes parties du cours, faits ;
 - Proportion d'exercices numériques faits ;
 - Nombre de sessions live auxquelles les participants ont assisté en direct ;
 - Connexion à la plateforme de cours, à l'issue de la période consacrée au cours spécifiquement ;
 - Activité sur la plateforme du cours, à l'issue de la période consacrée au cours spécifiquement.

À ces indicateurs valables pour l'ensemble des trois cours, viennent s'en ajouter deux spécifiques au deuxième cours :

- Connexion à la plateforme du cours avant son ouverture officielle ;
- Activité sur la plateforme du cours, avant son ouverture officielle.

Outre ces indicateurs que nous pouvions apprécier à l'échelle de chaque cours, nous en avons également établis d'autres, relatifs notamment à l'usage des forums de discussion, à l'intention de participer au Masterclass, à la contribution au chat des sessions live et à la participation aux séances de travail en groupe organisées dans les locaux de First Finance. Nous faisons délibérément le choix de ne pas développer ces indicateurs plus amplement. Nous y ferons référence dans la chapitre 9, lorsque les résultats présentés s'appuieront en partie sur eux.

2.2. Analyses des séquences d'indicateurs et classifications automatiques

À partir de certains des indicateurs construits avec les traces d'activités relevées, nous avons réalisés des séquences.

Pour les indicateurs « Nombre de connexion à la plateforme de cours par semaine » et « Etat d'avancement par semaine », nous avons créé ces séquences à l'échelle de chaque cours.

En revanche pour les indicateurs « Proportions de vidéos vues », « Proportion d'exercices, associées aux différentes parties du cours, faits », « Proportion d'exercices numériques faits » ; « Nombre de sessions live, auxquelles les participants ont assisté en direct », nous avons créé ces séquences à l'échelle de la formation.

Afin d'étudier ces séquences, nous nous sommes appuyés sur le travail de Boelaert & Khaneboubi (2015), présentés dans le chapitre 2. Tout comme eux, nous avons utilisé des outils d'analyse des trajectoires, puisque ces « outils de visualisation et d'analyse statistique [...] permettent de prendre en compte explicitement la dimension temporelle des phénomènes observés. [...] À chaque période, un individu est considéré comme dans un certain « état »²⁶⁴. »

²⁶⁴ Dans notre travail, les états correspondent aux valeurs que peuvent prendre les indicateurs que nous avons précédemment décrits.

(Boelaert & Khaneboubi, 2015). Or, dans notre travail nous souhaitons étudier l'évolution des comportements des participants au cours de la formation. Ne pouvant travailler à l'échelle de chaque individu pour apprécier ces évolutions, nous avons procédé à une classification automatique (clustering), afin de déterminer de manière statistique les différents groupes présents dans la population. Nous avons alors appliqué un algorithme de classification automatique des « K-means » pour regrouper les individus en classe. Nous avons à chaque fois déterminé le nombre de classes à conserver en tenant compte du dendrogramme (arbre de la classification) et de la courbe des sauts d'inertie, puis en procédant par itérations. Afin d'identifier comment caractériser chaque classe ainsi obtenue et les distinguer les unes des autres, nous nous sommes principalement appuyés sur des graphiques sous forme de « tapis ». Dans ces graphiques, chaque ligne représente la séquence des valeurs prises par un indicateur, pour un seul participant.

Pour effectuer les traitements et analyses énoncés, nous avons utilisé le package « TraMinerR » du logiciel libre R. Nous avons créé dans un premier temps un script avec l'ensemble des fonctions nécessaires et nous en avons créé un second faisant appel à ces fonctions pour procéder aux différentes étapes du traitement, ainsi que pour générer les différents graphiques : chronogramme, tapis, dendrogramme, courbe des sauts d'inertie...²⁶⁵ Pour établir ces scripts nous nous sommes principalement appuyés sur l'article de blog de Robette (2012), intitulé « L'analyse de séquences : une introduction avec le logiciel R et le package TraMineR ».

2.3. Étude de la stabilité des comportements et des profils de participation adoptés sur chaque cours

L'analyse des séquences et l'application d'un algorithme de classification automatique, nous a permis d'identifier différentes classes de trajectoires relatives à la consommation de différentes ressources documentaires (vidéos, deux types d'exercices, sessions live) tout au long de la formation. Nous avons ainsi pu apprécier et décrire les évolutions des comportements des participants relativement à la consommation de ces ressources d'un cours à un autre.

Nous avons également pu établir pour chaque cours des profils de participation relatifs :

- Au nombre de connexions par semaine à la plateforme de chaque cours ;
- À l'état d'avancement par semaine.

Nous avons comparé les profils obtenus d'un cours à un autre, ainsi que les profils auxquels les participants étaient associés lors de chaque cours. Pour cela, nous avons réalisé des tables de mobilité entre chaque cours. Préalablement, nous avons ordonné les différents profils de participation, en ligne et en colonne, pour pouvoir plus facilement apprécier les mobilités ascendantes et les mobilités descendantes (Combessie, 2007).

Les valeurs des indicateurs relatifs au temps de connexion à la plateforme de cours, pour chaque cours étant différentes²⁶⁶, nous n'avons pas réalisé d'analyse de séquences sur ces indicateurs. Néanmoins, afin d'apprécier les évolutions de comportements de connexion des participants,

²⁶⁵ Ces scripts sont disponibles dans la section 6.1 du document dédié aux annexes.

²⁶⁶ Nous avons utilisé le même critère pour les établir, à savoir utiliser les valeurs des quartiles, seulement ces valeurs différaient d'un cours à un autre.

quant au temps de connexion sur chaque cours, nous avons tout comme précédemment réalisés des tables de mobilités.

Afin d'étudier la stabilité des comportements et profils de participation à l'échelle de la formation et pas uniquement d'un cours à un autre, nous avons combiné les variables « Profils de participation relatifs au nombre de connexions par semaine à la plateforme de chaque cours » sur les trois cours. Nous avons fait de même pour les variables « Profils de participation relatifs à l'état d'avancement par semaine » et « Temps de connexion à la plateforme du cours ».

En procédant ainsi, nous avons obtenu plusieurs séquences associant les différentes modalités des variables sur les trois cours. En relevant les effectifs associés à chacune de ces séquences, nous avons pu identifier la proportion de profils de participation ou de comportement stables ou sujets à de faibles variations tout au long de la formation.

2.4. Tris à plat réalisé à partir du questionnaire

Dans le questionnaire que nous avons diffusé aux participants des éditions 1 à 7 de la formation ICCF @ HEC Paris, nous avons posé un certain nombre de questions relatives à l'usage de différentes ressources documentaires, à l'usage des outils de communication et au travail en groupe.

Pour apprécier ces résultats, nous avons procédé à des tris à plats, en tâchant de distinguer les réponses des participants des différentes éditions. Cette distinction était importante pour plusieurs raisons :

- Le nombre de répondants était d'autant plus faible que l'édition était ancienne. Les participants, des éditions les plus anciennes, nous ayant répondu étaient de ce fait plus susceptibles que les autres d'avoir été des participants particulièrement engagés dans la formation ;
- Au fil des éditions la formation a évolué. À titre d'exemple, plusieurs ressources documentaires n'étaient pas proposées lors de la première édition ;
- Le rapport des participants à la formation ICCF @ HEC Paris peut avoir évolué au fil des éditions. En effet, les participants des éditions les plus récentes sont plus susceptibles d'avoir eu des retours sur la formation, la façon de la suivre que ceux des éditions les plus anciennes.

2.5. Création de profils de participation relatifs à différents aspects, à partir des traces d'activité et des réponses au(x) questionnaire(s)

Afin d'apprécier la façon dont les participants de la formation ICCF @ HEC Paris la suivait, ainsi que pour pouvoir mettre en relation ce suivi avec d'autres aspects du projet de formation des individus et de sa mise en œuvre²⁶⁷, nous avons voulu établir des profils de participation relatifs à :

- La gestion du temps accordé au suivi de la formation ;
- La gestion des ressources documentaires ;
- La gestion des interactions sociales.

²⁶⁷ Facteurs menant à l'entrée en formation, caractéristiques individuels, effets du suivi de la formation

Pour cela nous nous sommes appuyés sur les traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation ou sur les réponses au questionnaire²⁶⁸.

La démarche adoptée pour établir ces profils était la suivante :

- Sélection des indicateurs pertinents pour déterminer les profils de participation ;
- Réalisation d'une analyse par correspondances multiples à partir de ces indicateurs²⁶⁹ ;
- Application d'un algorithme de classification hiérarchique ascendant indicé sur les deux premiers facteurs issus de l'analyse par correspondances multiples ;
- Création d'une représentation graphique de chaque typologie de profil via la démarche suivante :
 - Collecte des tables de contingences entre la variable contenant les profils issus de l'application de l'algorithme (en colonne) avec celles relatives aux indicateurs placés dans l'analyse des correspondances multiples (en ligne), pourcentages calculés en colonne ;
 - Affectation de coefficients allant de 0 à $(n-1)^{270}$ pour chaque modalité des indicateurs, n'étant le nombre de modalités de l'indicateur ;
 - Pour chaque profil, et pour un indicateur donné, somme des produits entre la proportion associée à chaque modalité de l'indicateur avec le coefficient associé divisé par $(n-1)$;
 - Génération d'un diagramme araignée, à partir d'un tableau comprenant pour chaque profil et chaque indicateur une valeur pondérée comprise en 0 et 1.
- Réalisation de tables de contingence entre les profils et :
 - Les composantes conduisant à l'entrée en formation : motifs d'engagement en formation, importance accordée à l'obtention de la certification, niveau initial déclaré en finance d'entreprise ;
 - Les caractéristiques individuelles des participants : âge, domaine de formation initiale, lieu de résidence, sexe, statut professionnel ;
 - Le fait d'être certifié, la conservation de relations avec d'autres participants, le fait de se sentir compétent en finance d'entreprise.

Ayant récolté les traces d'activité de l'ensemble des participants de la 7^e édition de la formation, les profils de participation établis sont représentatifs de l'ensemble des participants.

En revanche, les profils de participation établis à partir des réponses au questionnaire sont principalement représentatifs des participants certifiés, plus âgés que l'ensemble de la population, issus de certains domaines de formation initiale (notamment la comptabilité). En effet, lors de l'étude de représentativité des répondants, faites dans le chapitre précédent, nous avons constaté que notre panel de répondants n'était pas représentatif de l'ensemble des participants à la formation ICCF @ HEC Paris vis-à-vis de certains aspects.

²⁶⁸ Selon les profils à établir, nous n'avons pas toujours tenu compte des réponses des participants de toutes les éditions.

²⁶⁹ Les plans factoriels selon les facteurs 1 et 2 sont disponibles dans les sections 6.2.1.3, 6.2.2.1, 6.2.3.1 du document dédié aux annexes.

²⁷⁰ 0 étant associé à la modalité de l'indicateur démontrant un engagement moindre, par exemple pour les profils de participation relatifs aux nombres de connexions à la plateforme de cours par semaine, nous avons associé la valeur 0 au profil des absents et la valeur de 4 au profil des réguliers avec plus de 5 connexions par semaine.

2.6. Tris croisés entre les profils et les variables relatives à l'entrée en formation et les caractéristiques individuelles

En nous appuyant sur la littérature, il nous est apparu que les composantes menant à l'engagement dans une formation, ainsi que les caractéristiques individuelles des participants, à ladite formation, ont une incidence sur la façon dont ils vont la suivre. Nous avons d'ailleurs fait apparaître ces incidences dans notre cadre conceptuel présenté à la fin du chapitre 3 et dans le chapitre 5. C'est pourquoi nous avons cherché à identifier de telles incidences dans le cadre de la formation ICCF @ HEC Paris en croisant les variables associées aux composantes menant à l'engagement et aux caractéristiques individuelles avec les différentes typologies de profils de participation établis.

Ces incidences sont présentées dans la conclusion du chapitre 9.

3. Les effets du suivi de la formation, appréhendés à partir des profils de participation établis et des réponses au(x) questionnaire(s)

Tout comme pour l'entrée en formation et le suivi de la formation, nous avons plusieurs questions associées à notre problématique, qui étaient relatives aux effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris, parmi lesquelles :

- Quels sont les effets déclarés du suivi de la formation ?
- Dans quelles mesures les effets déclarés correspondent aux attentes initiales des participants en matière de retombées professionnelles ?
- Dans quelles mesures les caractéristiques sociodémographiques des participants, ainsi que le contexte de leur inscription, peuvent expliquer les effets du suivi de la formation ou l'absence d'effets ?
- Dans quelles mesures les individus ont-ils mobilisés leurs capitaux pour que les effets du suivi de la formation, déclarés, adviennent ?
- Dans quelles mesures les stratégies, adoptées pour suivre la formation, peuvent expliquer les effets du suivi de la formation ou l'absence d'effets ?

Pour étudier ces effets, nous nous sommes principalement appuyés sur les réponses au questionnaire, que nous avons fait parvenir aux participants des éditions 1 à 7 de la formation ICCF @ HEC Paris. Nous avons également exploité les traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation, afin d'évaluer l'incidence des profils de participation établis sur l'augmentation des capitaux (culturel, humain, social) des individus.

Les résultats que nous avons obtenus sont présentés dans le chapitre 10 de ce manuscrit.

3.1. Tris à plats pour appréhender les effets déclarés

Dans le questionnaire que nous avons fait parvenir aux participants des éditions 1 à 7 de la formation ICCF @ HEC Paris, plusieurs questions visaient à évaluer les effets qu'avait eu le suivi de la formation sur la vie professionnelle des participants.

Nous avons adopté la terminologie utilisée par Zhenghao et al (2015) pour distinguer les effets retirés du suivi de la formation, selon qu'ils soient tangibles ou intangibles.

Les effets tangibles sont des changements professionnels attribués, au moins en partie, au suivi de la formation. Contrairement à Zhenghao et al, nous avons considéré la reconversion comme un effet tangible. Ce choix est discutable dans la mesure où une reconversion peut être associée à un changement professionnel (obtention d'un nouvel emploi, création de son entreprise) ou simplement être un processus en cours (suivi de formations, prospection en vue d'une mobilité ou d'une insertion). Cela relève donc une limite méthodologique de notre travail. En effet, nous aurions dû anticiper cette situation en demandant, aux personnes ayant déclaré une reconversion, si elles avaient changé d'emploi/ d'activité professionnelle ou si elles étaient en train de préparer leur reconversion. Nous avons pris en compte cette limite, dans une certaine mesure, lorsque nous avons interrogé les participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris.

Quant aux effets intangibles, nous en avons évalués deux par le biais du questionnaire :

- Le sentiment d'être compétent en finance d'entreprise pour exercer son activité professionnelle ou poursuivre ses études ;
- Le sentiment d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire.

Nous avons ainsi relevé la part de participant ayant déclaré ces effets et ceux ne les ayant pas déclarés.

D'autre part, le questionnaire comprenait à quelques reprises des questions ouvertes. Certains participants en ont alors profité pour mentionner d'autres effets intangibles que nous avons également relevés.

Pour ce qui est des effets tangibles nous avons procédé en deux temps. Dans un premier temps nous avons demandé aux participants de déclarer tous les changements professionnels qui étaient advenus dans leur vie professionnelle. Dans un deuxième temps, nous leur avons demandé s'ils attribuaient ces changements au fait d'avoir suivi la formation ICCF @ HEC Paris, au moins en partie. Nous avons alors relevé la part de participants ayant déclaré chaque changement et la part de ceux ayant attribué chaque changement, au moins en partie au suivi de la formation.

N'ayant pas distingué les effets directs et indirects de la formation, contrairement à Correia et Pottier (2000, 2001), certains effets indirects peuvent ne pas avoir été attribués, même en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Inversement, certains des effets déclarés peuvent être, en réalité des effets indirects.

Vis-à-vis des effets tangibles, nous avons plus globalement relevé la proportion de participants ayant déclaré au moins un changement professionnel, attribué, au moins en partie, au suivi de la formation.

Nous avons comparé la proportion de participant ayant déclaré se sentir compétent en finance d'entreprise, grâce au suivi de la formation et la part de participants ayant déclaré des effets tangibles, avec les résultats des enquêtes menées sur les MOOC de FUN MOOC et de Coursera, présentés dans le chapitre 2.

3.2. Tris croisés pour investiguer l'adéquation des effets déclarés avec les motifs d'engagement déclarés

Dans la section 1.2.1 de ce chapitre nous avons mentionné avoir regroupé plusieurs motifs d'engagement en formation au sein de trois catégories, créées, à partir de la typologie de Carré (2001) en fonction des effets attendus du suivi de la formation par les participants, en vue de répondre à la question suivante :

Dans quelles mesures les effets déclarés correspondent aux attentes initiales des participants en matière de retombés professionnelles ?

Pour les motifs d'engagement, plutôt intrinsèques, nous n'avons pas été en mesure d'identifier quels étaient les effets attendus du suivi de la formation. Pour les motifs d'engagement opératoires professionnels, les effets attendus du suivi de la formation portent sur l'acquisition de connaissances et de compétences afin d'être performant ou à l'aise dans son activité professionnelle, soit un effet intangible. Pour ce qui est des motifs d'engagement économiques et vocationnels, les effets attendus du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris sont des effets tangibles. Cependant, les effets tangibles attendus sont différents selon les trois motifs d'engagement classés dans cette catégorie. Ainsi, avant de croiser les motifs d'engagement avec les effets déclarés il nous a fallu spécifier quels étaient les changements professionnels attendus pour chacun des trois motifs classés dans la catégorie des motifs économiques et vocationnels.

Pour rappel, les motifs classés dans cette catégorie sont :

- « Se reconverter ou développer une activité professionnelle »
- « Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage »
- « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion »

Les changements attendus par les personnes ayant déclaré vouloir se reconverter ou développer une activité professionnelle sont bien évidemment dans un premier temps une reconversion et/ ou le développement d'une activité professionnelle. Une reconversion pouvant se faire au sein de l'entreprise dans laquelle on travaille initialement, nous nous sommes également intéressés au couple d'effets reconversion/ mobilité interne. Le changement de domaine d'activité pouvant être perçu comme une composante parmi d'autres d'une reconversion nous avons également pris en compte ce changement dans notre analyse. Il est par ailleurs également possible que des personnes souhaitant se reconverter aient l'intention de poursuivre leur processus de reconversion en intégrant une école de commerce à l'issue de leur formation.

Les changements attendus par les personnes ayant déclaré vouloir obtenir un (nouvel) emploi ou un stage sont :

- Obtenir un emploi
- Obtenir un stage
- Mobilité interne ou externe

Le motif d'engagement « faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion » est celui pour lequel le plus de changements attendus étaient envisageables :

- L'obtention d'une augmentation de salaire
- L'obtention d'une promotion
- Une mobilité interne
- La modification du contrat de travail
- La modification du temps de travail
- Changement de domaine d'activité

Pour qu'ils correspondent au mobile d'inscription ces changements doivent avoir lieu dans l'entreprise dans laquelle les personnes sont déjà. Nous avons ainsi fait attention à ce que les changements suivants n'aient pas été déclarés en même temps que l'obtention d'un emploi ou dans le cadre d'une mobilité externe :

- Augmentation de salaire
- Modification du contrat de travail
- Modification du temps de travail
- Changement de domaine d'activité

Une fois ces changements définis, nous avons pu étudier l'existence potentielle de corrélations entre le motif principal d'engagement en formation déclaré et les effets déclarés du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Pour cela nous avons procédé à une série de tris croisés. Nous avons traité séparément le cas des étudiants et des actifs, les premiers étant uniquement dans une logique d'insertion professionnelle ou de poursuite d'études. Pour les participants engagés dans la vie active, nous avons procédé à une analyse plus poussée que pour les étudiants, en suivant plusieurs étapes.

En premier lieu, nous avons croisé les trois catégories de motifs d'engagement avec :

- Le sentiment déclaré d'être compétent en finance d'entreprise pour exercer son activité professionnelle ou poursuivre ses études.
- Le sentiment déclaré d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire.
- Le fait d'avoir déclaré ou non des changements professionnels et le cas échéant de les avoir attribués ou non, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

Par la suite, nous avons davantage exploré les motifs d'engagement économiques et vocationnels, en les croisant avec les différents changements déclarés, puis avec les changements attribués, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

Dans un dernier temps nous avons pris en compte le profil²⁷¹ des individus associés à chaque motif d'engagement, afin d'essayer de comprendre les résultats obtenus. Là encore nous avons procédé à des tris croisés.

²⁷¹ Les profils des participants ayant déclaré chaque motif d'engagement en formation sont présentés de façon synthétique dans le chapitre 9 et de façon plus approfondie dans la section 7.1.4 du document dédié aux annexes.

3.3. Tris croisés entre les profils de participation et les éléments constitutifs des capitaux individuels, valorisables pour faire advenir des changements professionnels

Selon notre cadre conceptuel, la façon de suivre une formation permet ou non aux individus d'augmenter leurs capitaux : social, culturel, humain. C'est ensuite grâce à l'augmentation de leurs capitaux, que les participants peuvent envisager de faire évoluer leur situation professionnelle en les mobilisant.

Nous avons de ce fait évalué l'incidence des profils de participation, identifiés à partir de la démarche présentée dans la section 2.5 de ce chapitre, sur les capitaux des individus. Nous nous sommes pour cela intéressés à l'obtention de la certification, puisqu'un certificat vient augmenter le capital culturel sous son état institutionnalisé. Nous nous sommes également intéressés aux relations que les participants ont conservées, puisque la création de nouvelles relations et surtout le maintien de celles-ci augmentent le capital social des individus. Enfin, nous nous sommes intéressés à l'acquisition de connaissances et de compétences des individus, car elles viennent enrichir le capital humain des individus.

Nous avons alors procédé à des tris croisés entre les profils de participation et :

- Le fait d'être ou non certifié ;
- Le fait d'avoir conservé des relations avec des personnes rencontrées dans la formation et la nature de ces relations ;
- Le fait d'avoir déclaré se sentir compétent en finance d'entreprise, au moins en partie grâce à la formation.

3.4. Tris à plat de l'évaluation de l'incidence d'éléments constitutifs des capitaux individuels sur la survenue de changements professionnels

Dans le cas où des changements professionnels ont été déclarés et attribués, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris (effets tangibles), nous souhaitons comprendre le rôle qu'elle a joué.

Pour cela nous avons identifié des éléments directement associés à la formation ICCF @ HEC Paris, susceptibles d'enrichir les capitaux individuels des participants :

- Le certificat délivré à l'issue de la formation
- La labélisation de la formation par HEC Paris
- Les connaissances et les compétences acquises pendant la formation
- Le réseau créé pendant ou à l'issue de la formation et celui associé à la formation ;
- La démonstration de la capacité à se former en ayant suivi et potentiellement réussi une telle formation.

Dans le questionnaire, les participants étaient invités à évaluer chacun de ces éléments selon qu'ils estimaient qu'ils puissent avoir ou non une incidence sur la survenue de changements professionnels.²⁷²

²⁷² Seuls les participants ayant été certifié ont été invité à se positionner vis-à-vis de l'incidence d'un tel certificat.

En distinguant les réponses des étudiants et des participants engagés dans la vie active nous avons réalisé une série de tris à plat relative à l'évaluation de ces éléments. Dans un premier temps ces tris à plat ont été réalisés sur l'ensemble des participants. Dans un second temps, nous les avons réalisés uniquement pour la population de participants ayant déclaré des effets tangibles (changements professionnels, attribués, au moins en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris).

3.5. Tris croisés entre l'évaluation de l'incidence d'éléments constitutifs des capitaux individuels et les effets tangibles déclarés

Afin d'identifier sur quels changements chaque élément constitutif des capitaux individuels, pourrait avoir davantage d'incidence, nous avons décidé de les croiser avec les effets tangibles du suivi de la formation, pour ceux en ayant déclarés²⁷³.

Nous avons ensuite calculé le pourcentage de personnes ayant déclaré chaque effet tangible, parmi celles ayant déclaré que l'élément considéré avait une incidence²⁷⁴ sur la survenue de changements professionnels. Inversement, nous avons calculé le pourcentage de personnes ayant déclaré chaque effet tangible, parmi celles ayant déclaré que l'élément considéré n'avait pas d'incidence sur la survenue de changements professionnels. Nous avons ensuite comparé les taux calculés et avons relevé les écarts strictement supérieurs à 5%.

Nous avons réalisé ces tris croisés, uniquement pour les éléments ne faisant pas consensus : une part non négligeable des participants devait avoir déclaré que l'élément avait une incidence sur la survenue de changements professionnels ; une part non négligeable des participants devait avoir déclaré que l'élément n'avait pas d'incidence sur la survenue de changements professionnels.

4. Des portraits pour mettre en évidence la singularité des projets de formation et leur mise en œuvre

Comme précisé dans le précédent chapitre, nous avons réalisé 38²⁷⁵ entretiens avec des personnes ayant suivi la formation ICCF @ HEC Paris.

Comme préconisé par Rioufreyt (2016), nous n'avons pas retranscrit tous nos entretiens mais seulement certains parmi ceux qui nous paraissaient être les plus intéressants. Nous avons ainsi, nous même transcrit intégralement 26 entretiens sur les 38 que nous avons réalisés, en nous aidant du logiciel Express Scribe. Nous avons procédé à des retranscriptions mots à mots en intégrant les marques d'hésitation, les répétitions, ainsi que les tics de langage.

En nous inspirant de Lahire (2016), nous avons voulu décaler notre regard de façon à étudier les projets de formation des individus et leur mise en œuvre dans leur singularité, en procédant à la rédaction de portraits. Les portraits réalisés par Lahire (2016), autorisent la prise en compte

²⁷³ Uniquement pour les participants engagés dans la vie active.

²⁷⁴ Pour évaluer l'incidence des éléments constitutifs des capitaux individuels sur la survenue de changements professionnels, quatre modalités de réponses étaient possibles. Pour effectuer les tris croisés avec les effets tangibles déclarés, nous avons regroupés les modalités de réponses « Pas du tout d'incidence » et « Pas vraiment d'incidence », ainsi que les modalités « Plutôt une incidence » et « Forte incidence ».

²⁷⁵ 5 en phase exploratoire et 33 par la suite.

de la « constellation » des personnes, contexte et événements qui peuvent avoir une incidence sur le comportement scolaire de l'enfant. Dans notre cas, les portraits autorisent la prise en compte de la « constellation » des personnes, contexte et événements qui peuvent avoir une incidence sur le comportement de suivi de la formation ICCF @ HEC Paris par les individus s'y étant inscrits, ainsi que l'incidence sur de potentiels effets d'ordre professionnel de ce suivi.

Dans son ouvrage intitulé « Portraits sociologique : Dispositions et variations individuelles » Lahire (2005) considère le lecteur comme actif en lui proposant huit études de cas rédigées à partir de la réalisation de 6 entretiens avec chaque personnes, portant sur différents thèmes, parmi lesquels : l'école ; la famille ; le travail ; les amis ; les loisirs et les activités culturelles ; le sport ; l'alimentation ; la santé ; l'habillement. Le lecteur est alors invité à porter attention aux convergences et divergences entre ces études de cas.

Au travers des portraits que nous proposons, nous avons voulu reproduire cette visée émancipatrice en proposant aux lecteurs de se projeter et de procéder eux-mêmes à l'analyse des constellations en jeu.

Sur les 26 entretiens que nous avons transcrits, nous en avons sélectionnés 18 afin de réaliser des portraits. La sélection de ces 18 entretiens a été guidée par plusieurs critères :

- Leur richesse ;
- Leur singularité que ce soit vis-à-vis des facteurs menant à l'engagement en formation, de la façon de suivre la formation, ou encore des effets déclarés du suivi de la formation ;
- Un souci de représentativité de la population des participants à la formation ICCF @ HEC Paris.

Après plusieurs itérations, nous avons défini un canevas que nous avons tâché de respecter, lorsque nous avons rédigés les portraits.

Ce canevas est le suivant :

- Description du participant et de son parcours professionnel ;
- Rapport à la formation et à la formation en ligne si le sujet avait été abordé ;
- Ce qui a amené l'apprenant à s'inscrire à la formation ;
- Contexte dans lequel l'apprenant était pendant la formation ;
- Organisation temporelle et spatiale ;
- Stratégies particulières adoptées relatives aux ressources disponibles et les interactions avec les pairs, tuteurs et formateurs ;
- Effets effectifs, espérés ou absents.

Nous avons initialement commencé à travailler avec le logiciel Nvivo, afin de classer les verbatims relatifs aux différentes étapes de notre canevas. Après avoir rédigé les premiers portraits en procédant ainsi, nous avons finalement préféré relire chaque entretien, mettre en évidence les passages relatifs à ces étapes, directement sur le document, noter sur une feuille quelques mots clé et rédiger le portrait dans la foulée. Afin de faciliter la lecture, nous avons retiré les marques d'hésitations du type « euh », « ben », « ... », ainsi que quelques répétitions lorsque nous avons utilisé les verbatims des participants. Notre objectif était de donner à lire un récit dynamique et fluide, donnant autant que possible la parole aux participants enquêtés, nous avons procédé à quelques ajustements dans les verbatims en passant les pronoms personnels à

la troisième personne du singulier et en ajustant les accords, lorsque cela était nécessaire à la compréhension.

Nous avons anonymisé tous les participants, en leur attribuant un prénom, si possible de la même origine que le leur. Nous avons par ailleurs fait en sorte d'effacer le nom des entreprises des personnes lorsqu'elles le mentionnaient. Nous avons fait de même lorsque les participants faisaient référence à d'autres personnes en les nommant.

Par ailleurs, lorsque l'édition suivie par les participants étaient ultérieure à la 4^e (inclus), nous avons mis en perspective les discours tenus avec les traces d'activité des personnes sur la plateforme des cours. Procéder ainsi, nous permettait d'avoir des compléments d'information sur la façon dont la formation avait été suivie. Nous pouvions ainsi confronter la perception des participants quant à la façon dont ils ont suivi la formation, avec ces traces de leur activité sur la plateforme des cours. Cette façon de procéder rejoint selon nous la démarche de Lahire et al. (2019), pour qui il est important d'utiliser différentes méthodes de recueil de données pour atteindre une diversité d'informations qui renseignent sur « la réalité de l'ordre inégale des choses » (p.15).

Après avoir rédigé les portraits, nous les avons envoyés aux participants concernés, afin d'obtenir leur accord avant de les intégrer à notre manuscrit. Sur les 18 participants contactés, 3 n'ont pas répondu à nos messages, malgré plusieurs relances. Face à cette absence de réponse, nous avons décidé d'intégrer leur portrait, à notre manuscrit, sans retouches, puisque le travail réalisé pour les construire était conséquent et que ces portraits étaient importants dans notre recherche. Pour rappel par ailleurs, tous les portraits étaient anonymisés et les personnes interrogées avaient préalablement donné leur accord pour que l'entretien soit enregistré et pour que nous utilisions les informations communiquées. Parmi les 15 participants, nous ayant répondu, l'un d'entre eux nous a fait part de sa décision de ne plus apparaître dans notre corpus, estimant qu'il pouvait être reconnu malgré l'anonymisation. Bien que lui ayant proposé d'effectuer des modifications, il a maintenu sa décision. Son portrait n'apparaît ainsi pas dans ce manuscrit. Quant aux autres participants certains ont validé leur portrait sans demander d'ajustements, d'autres ont voulu apporter des précisions ou repréciser des points qui ne semblaient pas clairs. Enfin, certains nous ont demandé de réaliser des modifications plus importantes. Ces modifications étaient principalement liées à la gêne de voir retranscrit tels quels les propos tenus en entretien. Certains nous ont ainsi demandé de remplacer certains mots par d'autres ou de corriger certaines tournures de phrases. Après leur avoir expliqué que nous ne pouvions pas modifier les propos tenus car ils se rattachaient à un contexte et étaient porteurs de sens, nous avons proposé des alternatives, en découpant des verbatims et en procédant à de la paraphrase. Ces modifications ont alors été faites en co-construction avec les personnes concernées et nous avons in-fine retenu une version du portrait validée par elles. Nous n'avons procédé qu'à une seule reprise à une modification des propos tenus par un participant lors d'un entretien à la faveur d'une phrase proposée dans un de ses courriels, dans la mesure où cette phrase permettait de mieux comprendre ce que cette personne avait voulu dire. Nous avons précisé avoir procédé ainsi, en note de bas de page dans le portrait en question.

Par ailleurs, le fait de soumettre les portraits aux participants nous a également permis de savoir si leur situation professionnelle avait évolué, depuis que nous avons échangé²⁷⁶. Nous avons

²⁷⁶ La plupart du temps, nous les avons recontactés un an plus tard.

alors pu compléter les portraits, avec l'accord des participants, en ajoutant les nouvelles informations sur leur situation²⁷⁷.

12 des portraits rédigés sont présentés dans le chapitre 8 de ce manuscrit. Les 5 autres sont disponibles dans la section 4 du document dédié aux annexes.

5. Des données qualitatives pour expliquer et approfondir les résultats issus d'analyses quantitatives

Dans les chapitres 9 et 10, nous avons à de nombreuses reprises fait référence aux portraits rédigés, afin d'appuyer certains résultats, de les discuter ou encore de les compléter.

En plus de ces portraits, nous avons tenu compte des autres entretiens que nous avons réalisés. Certains des entretiens sur lesquelles nous nous sommes appuyés faisaient partie de ceux que nous avons transcrits. Pour d'autres, nous avons simplement repris les enregistrements audio et nous avons transcrits la partie qui nous intéressait. Pour savoir à quels entretiens nous référer, nous avons pu nous appuyer sur les notes prises pendant les entretiens. Nous avons également procédé à des recherches par mots clés au sein des entretiens ayant été transcrits.

Nous souhaitions initialement réaliser une analyse thématique (Blanchet & Gotman, 2010) sur l'ensemble des entretiens réalisés, tout du moins ceux transcrits et n'ayant pas été traités sous forme de portrait, mais nous avons renoncé à le faire par manque de temps.

Nous avons par ailleurs eu l'occasion d'échanger avec des participants de façon informelle au cours de plusieurs événements et nous avons observé 8 séances de travail en groupe, ayant eu lieu dans les locaux de First Finance. Les données récoltées à ces occasions nous ont également permis d'éclairer et d'approfondir les résultats obtenus à partir de notre démarche quantitative. Vis-à-vis des observations réalisées lors des séances de travail en groupe dans les locaux de First Finance, nous nous sommes appuyés sur les compte-rendu rédigés à l'aide de notre grille d'observation, à l'issue de chaque séance.

En procédant ainsi, nous avons fait émerger des résultats qui n'étaient pas accessibles via une approche quantitative. À titre d'exemple, nous avons pu identifier différents profils de participation relatifs à l'organisation spatiale, présentés dans la section 2 du chapitre 9. Nous avons également relevé des stratégies visant à compenser le retard pris dans le suivi de la formation. Nous avons aussi pu observer comment les groupes se formaient, se stabilisaient, évoluaient et travaillaient ensemble.

²⁷⁷ Ayant procédé uniquement à un échange de mails, nous n'avons pas pu obtenir des informations très précises, ni le ressenti des participants vis-à-vis de leur situation.

Quatrième partie :

Résultats

Chapitre 8 - Portraits de participants

Dans notre recherche, nous avons choisi de traiter plusieurs entretiens réalisés sous la forme de portraits, à l'instar de Lahire (2016). En procédant ainsi, nous souhaitons donner à voir les dynamiques individuelles de personnes engagées dans une formation de type micro-accréditations, ici la formation ICCF @ HEC Paris, et les bénéfices qu'elles pouvaient en retirer, afin de mettre en évidence leurs singularités.

La démarche que nous avons adoptée pour établir ces portraits a été décrite dans la section 4 du chapitre 7. Nous avons, en plus des entretiens, analysé les traces d'activité des participants ayant suivi les éditions 4, 5 ou 6 pour les confronter au discours tenu. Ces traces sont disponibles dans la section 4.2 du document dédié aux annexes et nous y faisons parfois référence dans les portraits, principalement en note de bas de page.

Dans ce chapitre nous présentons 12 portraits de participants de différentes éditions de la formation ICCF @ HEC Paris. Certains de ces portraits sont ceux d'individus qui étaient étudiants lorsqu'ils ont suivi la formation. Les autres sont ceux de participants qui étaient déjà engagés dans la vie active (en poste ou en recherche d'emploi).

5 autres portraits sont proposés dans la section 4.4 du document dédié aux annexes.

Nous mentionnons dans les chapitres 9 et 10 les participants dont les portraits sont présentés dans ce chapitre, ainsi qu'en annexe, en précisant les prénoms que nous leur avons attribués.

Nous distinguons ici les portraits des étudiants ($n = 2$) de ceux des actifs ($n = 10$).

1. Portraits d'étudiants

1.1. Hugo, étudiant en école de commerce post-bac, développant un goût pour la formation en ligne

La formation « traditionnelle » en face à face : un format convenant peu à Hugo

Hugo, 22 ans, est étudiant dans une école de commerce parisienne, post Bac, standard. Il avait 19 ans au début de la formation. Il a intégré cette école après avoir suivi durant un an une classe préparatoire, pendant laquelle il n'a « *pas fait grand-chose* ». Ce type de formation, dite traditionnelle, ne lui convient pas car les rythmes sont soit des « *rythmes trop rapides, soit des rythmes trop lents, à des heures pas forcément appropriées* ». Il estime, par ailleurs, que son comportement en classe préparatoire était probablement lié au fait qu'il n'avait pas encore réalisé quels étaient « *les enjeux* » de la situation. A savoir, pouvoir intégrer une grande école.

Une volonté de découvrir la finance d'entreprise via une formation flexible, labélisée par HEC Paris

Lors de sa deuxième année d'école de commerce post bac, Hugo a découvert la finance d'entreprise, une matière qui lui a « *vraiment vraiment bien bien plu* ». Un proche ayant auparavant suivi la formation ICCF @ HEC Paris lui a alors conseillé de s'y inscrire. Ayant trouvé le cours qu'il avait eu « *un peu léger* » et séduit par la « *flexibilité* » offerte par le format de la formation et par « *la marque HEC* » y étant associée, Hugo a effectivement décidé de s'y inscrire. C'était pour lui « *cool* » de dire qu'il faisait « *un certificat de HEC* », car HEC « *c'est*

quand même quelque chose qui est très très sélectif enfin dans son programme grande école et ça tout le monde le sait ».

S'il ne savait pas encore ce que le suivi de la formation allait lui apporter, il était persuadé d'en retirer quelque chose, car le public cible était *« des professionnels qui veulent évoluer dans leur perspective de carrière »* et qu'elle était dispensée par un professeur renommé. Pour lui il s'agissait dans un premier temps d'en *« découvrir plus »* sur la finance d'entreprise, estimant qu'il *« en savait zéro sur toute la matière »*. Le suivi de la formation a finalement *« pris son sens au fur et à mesure »* pour Hugo et son format s'est avéré lui être *« totalement adapté »*.

Un passage par le monde professionnel avant de revenir à la vie étudiante

L'édition de la formation ICCF @ HEC Paris à laquelle s'est inscrit Hugo a débuté alors qu'il était en stage de deuxième année d'école de commerce. Ce stage se déroulait dans une société pour laquelle un proche travaillait. Hugo avait pour mission de faire des analyses financières. Ce sujet étant justement celui du premier cours, le stage faisait office de *« cas pratique dans la vraie vie »*. C'était donc pour lui *« vraiment très stimulant aussi et très très intéressant pour pouvoir relier la théorie et la pratique. »*

Étant en entreprise lors de ce premier cours, Hugo a estimé avoir été dans *« la même situation que la plupart de la cible enfin de ce certificat-là »*. Néanmoins cela n'a pas été le cas pour les deux cours suivants. En effet, il se trouvait alors à l'étranger pour ses études. Il n'avait que *« 12 heures de cours par semaine »*, 4 heures réparties sur trois jours, même si *« il y avait pas mal de travail à faire »* à côté.

Entre la salle à manger chez ses parents et une bibliothèque à l'étranger

Lors du premier cours, Hugo suivait la formation à la fois dans l'entreprise où il faisait son stage et chez ses parents : *« Alors l'avantage d'être en... d'être en stage c'est que j'avais des moments de creux, parce que j'avais des tâches un peu quotidiennes [...] étant donné qu'on m'avait demandé de faire l'analyse financière de la boîte, le prérequis, c'était que j'aie compris le cours d'analyse financière, donc grosso modo en fait mon espace de travail c'était surtout mon bureau de travail. [...] j'allais me prendre un sandwich et le midi, je restais justement, je passais sur l'ICCF et après je rentrais chez mes parents, [...] je travaille bien aussi là-bas, sur la table du bas c'est enfin dans la salle à manger, je me pose là et de toutes façons s'il y a ma mère qui fait quelque chose, ça me met aussi dans une ambiance où j'arrive aussi à me concentrer facilement. »*

En revanche lorsqu'il était à l'étranger pour ses études, Hugo n'a pu travailler qu'en allant à la bibliothèque. En effet, il habitait à ce moment-là dans un petit studio et était incapable d'y rester pour travailler : *« je ne peux pas travailler dans l'espace où je dors, c'est impossible. [...] Quand je suis en pyjama, sur mon, sur ma chaise de bureau qu'il y a une pile de documents à côté ou de trucs que soit je n'ai pas traités, soit des choses comme ça que j'ai enfin une corbeille de fruits à côté ou un paquet de gâteau, c'est tout de suite beaucoup plus facile de perdre, ce n'est pas du temps de qualité. »*

Quand il se rendait à la bibliothèque Hugo se mettait *« en condition pour travailler »*. La bibliothèque est décrite comme un espace sans distraction, comportant le strict nécessaire une table et des séparations. Cette mise en condition apparaît comme indispensable pour ce que

Hugo appelle du « *temps de qualité* »²⁷⁸. Il précise notamment que « *ce n'est pas tant le nombre d'heures passées dessus qui est important, ce qui est important, c'est vraiment la qualité du temps passé dessus* ».

La bibliothèque, étant ouverte 24h sur 24, il a pu aller y travailler en soirée, quand bien même il avait du temps libre en journée : « *j'y allais [à la bibliothèque] je ne sais pas vers 19h/20h comme ça j'étais, comme ça la journée je profitais de [la ville], je me baladais dans les parcs, j'allais dans les musées [...]* ».

Choix des activités pour pallier aux irrégularités de suivi de la formation et répondre aux exigences

Pour suivre la formation, Hugo préférait planifier des séances de travail de plusieurs heures au cours desquels il traitait l'intégralité des ressources proposées dans chaque module²⁷⁹. Pour lui cela revenait à suivre « *une grosse conférence* ». Dans la mesure du possible il enchainait la consultation des vidéos avec la réalisation des exercices.

Cependant, Hugo a eu « *pas mal d'irrégularités, enfin d'inconstances dans la façon dont [il a] travaillé sur le certificat* », l'obligeant alors à revoir son organisation : « *Après il m'arrivait d'avoir du retard parfois dans les semaines, ça a dû m'arriver de commencer en semaine 3, la semaine 1, donc là au lieu de prévoir un jour à 4 heures, je prévoyais 3 jours à 4 heures, 4 heures par jour et je les enchainais [...]* »²⁸⁰.

Le rattrapage de ce retard, se faisant parfois « *dans le rush à l'arrache parce que [il avait] laissé passer trop de... trop de contenus avant* », il devait « *stratégiquement* » faire des choix. Ainsi, il faisait « *le cours de base* », il réalisait les quiz jusqu'à en avoir un « *à 17/20 pour avoir le point bonus sur le quiz, sur l'étude de cas* », une fois qu'il avait obtenu une telle note à un des quiz, il n'avait « *pas besoin de faire les autres* » puisque par la suite il allait dans tous les cas « *buter sur l'étude de cas* ». Il se concentrait donc par la suite sur cette « *étude de cas parce que il fallait la rendre* », « *quitte à revenir* » après sur le reste, notamment pour « *avoir toutes les petites pastilles bleues* »²⁸¹.

²⁷⁸ Expression utilisée à sept reprises au cours de l'entretien

²⁷⁹ Cette affirmation se vérifie dans les traces d'activité de Hugo, présentées à la suite de ce portrait, particulièrement sur le cours Analyse financière.

²⁸⁰ On peut observer une telle situation dans les graphiques synthétisant les traces d'activité de Hugo sur le cours Choix d'investissement, présentés à la suite de ce portrait.

²⁸¹ On constate effectivement dans les traces d'activité des trois cours, que tous les exercices ont été réalisés et que certains quiz d'évaluation et parfois les exercices numériques ont été réalisés après que l'étude de cas ait été rendue.

Un changement de stratégie vis-à-vis des vidéos : de la simple consultation à la prise de notes

Lors du premier cours de la formation, Hugo a consulté les vidéos sans pour autant prendre de notes. Cela l'a donc pénalisé au moment de rechercher une information précise :

« je ne l'avais pas fait [prendre des notes] pour l'analyse financière, je m'étais donc retapé les vidéos quand j'avais un doute, l'enfer pour retrouver, parce que je me rappelais qu'il parlait de quelque chose par exemple mais il fallait que je retrouve dans quelle vidéo c'était déjà, parce que je savais que c'était avant l'exemple sur ceci ou dans l'enchaînement de cela mais parfois, j'ai dû ouvrir 7 vidéos pour retrouver le truc, parce que je ne savais plus exactement où c'était. »

Il a donc décidé par la suite de noter *« les bullets points qui apparaissent »* sur les diapositives du professeur dans les vidéos.

Consultation préalable du contenu du deuxième cours pour faire face à la difficulté croissante

La formation étant en pause durant l'été, les vidéos du deuxième cours avaient été mises à disposition des participants avant que ce cours n'ouvre. Le proche d'Hugo l'ayant informé que *« ça commençait plutôt facile avec la session 1 et que ça se corsait avec la session 2 »*, Hugo a décidé de tirer parti de cette période²⁸² :

*« ma stratégie pour la deuxième session, vu qu'il y avait l'été et qu'on nous a donné accès aux vidéos avant, je me suis regardé une première fois, sans note, sans rien au bord de la piscine. Il y a des choses que je ne comprenais pas, je laissais aucun souci, parce que la session elle commence en septembre ou en octobre, enfin le deuxième cours mais juste pour les avoir entendu une première fois, m'être familiarisé avec le cours, l'approche ».*²⁸³

Un travail majoritairement solitaire mais un contact privilégié avec le tuteur didactique²⁸⁴

Lors du premier cours, la directrice financière adjointe de la société dans laquelle Hugo était en stage suivait également la formation. Cela l'a *« rassuré »* et a été pour lui un point *« agréable »*. Bien qu'ayant désigné cette personne comme son *« binôme »*, il a arrêté de travailler avec elle à partir du moment où il est parti à l'étranger pour ses études. En effet, ils n'avançaient plus au même rythme selon lui.

Même s'il a alors travaillé seul, Hugo pouvait faire appel par e-mail au tuteur didactique de la formation. Pour lui *« c'était plus simple »* de lui écrire par e-mail, plutôt que de passer par le forum pour poser une question. En effet poser une question sur le forum suppose *« un temps dédié à un moment pour soit lire la réponse, soit envoyer, il n'y a pas de notifications »*. Lorsque Hugo posait une question au tuteur à laquelle il avait déjà répondu sur le forum, il lui indiquait de s'y rendre. De la même manière le tuteur pouvait également indiquer à Hugo de répondre

²⁸² Sur ces traces d'activité, nous avons constaté qu'il s'était effectivement connecté à la plateforme du deuxième cours, avant qu'il n'ouvre officiellement, sans pour autant avoir regardé des vidéos en ligne à ce moment-là.

²⁸³ On observe sur l'un des graphiques synthétisant certaines traces d'activité de Hugo, des connexions lors de la période de césure, laissant donc penser qu'il a téléchargé les vidéos lors de ces connexions

²⁸⁴ Participant de la première édition de la formation ayant été embauché pour assister le professeur dans la formation, notamment pour répondre aux participants sur le forum

aux autres participants sur des points qu'il avait compris. C'est ainsi que Hugo a une seule et unique fois répondu à deux questions d'une autre participante :

« j'ai vu sa question mais en fait ce qui m'a amené à répondre à ses questions ça c'était le même jour, ok donc elle avait posté les deux à la suite, j'ai dû répondre aux deux à la suite ou dans le même laps de temps, en fait ... [lit le post] ben il me semble en fait que je parlais d'autre chose avec [le tuteur didactique] par mail et il... parce que ça, ça je l'avais... ouai non ça je l'avais compris au moment des vidéos et ... et en fait il m'avait reporté donc le fait qu'elle avait besoin d'un coup de main et voilà ou voilà et du coup j'ai été sur le forum pour voir ».

Le forum : source d'éclaircissements mais parfois d'incompréhensions pour Hugo

Hugo a apprécié le forum, car c'était pour lui un moyen de revoir certains points *« expliqués un peu différemment »*, en lisant les réponses données par le professeur et les tuteurs didactiques²⁸⁵ aux questions des participants. Ce n'est qu'après avoir lu les réponses données qu'il lisait les questions associées. Il n'est *« jamais parti des questions »*, car selon lui quand il lit *« les questions d'apprenants qui du coup posent des questions qui n'ont pas compris en général ça [l'] « embrouille aussi »*.

Hugo ne posait pas lui-même de questions sur forum, *« parce que en fait le problème de poser une question à l'écrit sur quelque chose que vous n'avez pas compris c'est de réussir à bien vous faire comprendre... »*.

Les moments d'échanges synchrones peu exploités, malgré un certain intérêt

La difficulté de poser des questions par écrit, Hugo en a fait l'expérience lors d'une session live²⁸⁶ :

« enfin les live sessions, c'est, c'est compliqué, enfin c'est comme le forum quoi, et puis je me suis rendu compte que j'ai déjà posé des questions en live sessions et finalement enfin, je n'ai pas réussi à vraiment faire comprendre une incompréhension et du coup, [le professeur] m'a répondu sur quelque chose ... en fait il m'a répondu en me disant quelque chose que je savais, enfin du coup, il y a encore plus de frustration par ce que en fait justement je n'ai pas réussi à poser la question de telle sorte qu'il comprenne quelle partie, je n'avais pas comprise [...]»

De ce fait, il n'assistait en général pas à ces sessions en direct. Il les regardait en replay, *« parfois même après avoir fini l'étude de cas »*. C'était pour lui *« plutôt en conclusion tranquille quoi vraiment comme un petit film ou comme un truc comme ça quoi »*.

Concernant les Masterclass²⁸⁷, Hugo n'a pu assister en présence qu'à une de celles organisées lors de son édition et à une autre organisée lors de l'édition suivante de la formation. Il a *« trouvé ça super intéressant »*, *« enrichissant »* et a donc été déçu de n'avoir pu assister davantage à ce genre d'événements :

²⁸⁵ Un autre ancien participant a été embauché comme tuteur didactique pour répondre aux questions sur le forum, mais il intervient davantage durant la phase de révisions

²⁸⁶ Classe virtuelle organisée chaque semaine pour revenir sur le contenu du module de la semaine et sur les difficultés rencontrées par les participants

²⁸⁷ Conférences en présentiel dans les locaux de HEC, retransmises en direct sur Youtube, avec une partie de la séance similaire aux sessions live et une autre partie consacrée à l'intervention d'un invité

« moi j'ai, j'ai été impressionné par le fait que bon on étudie une société en analyse financière et [...] le PDG vient, il nous raconte le truc, c'est enfin, c'est c'est cool quoi enfin c'est très très cool, donc non vraiment c'était très très très bon ressenti de masterclass »

L'apprentissage par la réalisation des études de cas

Après avoir fini le premier cours, Hugo a constaté que le niveau *« de compréhension, de maîtrise »* nécessaire pour réaliser les quiz hebdomadaires et l'étude de cas finale, différait fortement. Il a alors décidé de se *« mettre 0 pression »* pour suivre préalablement le cours. Cette différence explique également que ce soit en réalisant ces études de cas que Hugo a appris :

« Les cases studies, franchement je pense j'ai passé davantage [...] beaucoup plus de temps moyen, en moyenne que ... que les autres apprenants ... j'ai dû faire je ne sais pas 5 ou 6 ébauches à chaque fois, recommencer à 0, en faisant vraiment un nouveau fichier depuis le début et en fait c'est vraiment, enfin learning by doing, genre le faire, le refaire, le refaire, buter, buter, lâcher prise, aller boire une bière avec des copains, sortir en boîte le soir, deux jours plus tard me remettre dessus en me disant je suis bête pourquoi je n'avais pas pensé à faire comme ça ou reregarder juste une vidéo et bam le déclic ».

Pour réaliser ces études de cas, Hugo a pu mobiliser ses notes prises à partir du deuxième cours, ainsi que les vidéos de cours.

Une « grosse épreuve de mise en conditions » pour préparer l'examen final

Hugo s'est accordé cinq semaines pour préparer l'examen final, dont trois durant lesquelles il s'est *« mis en conditions »*. Il a été *« ultra raisonnable par rapport à [sa] raison de d'habitude »*, concernant notamment les sorties. Il a également cherché à s'imposer un cadre (trouver de *« la rigueur »*), en se mettant *« à refaire du sport un peu »*, de sortes à pouvoir *« souffler »*, entre ses phases de révisions, en se dépensant physiquement pour s'endormir *« épuisé »*.

Du recopiage à l'entraînement intensif en passant par l'identification des « points de faiblesse »

Hugo a recherché la meilleure façon de réviser. La première stratégie envisagée était de *« recopier le Vernimmen »*²⁸⁸, *« projet »* qu'il a qualifié lui-même de *« complètement fou »* au vu du temps dont il disposait. Il a ensuite décidé de regarder à nouveau l'ensemble des vidéos mais il n'a pas apprécié de se trouver dans une posture *« passive »*²⁸⁹. Finalement, il a décidé de prendre les choses *« dans l'autre sens, c'est-à-dire »* de prendre *« les questions du QCM et à voix haute d'y répondre »* en justifiant les réponses auprès d'un *« partenaire de révisions »* qu'il s'était créé en faisant sur son mur *« un smiley enfin une petite tête avec des petites punaise »*. A ce moment-là, Hugo n'avait pas encore revu son cours. Il a ainsi identifié ses *« points de faiblesse »* et a révisé *« en priorité les passages où vraiment »* il voyait qu'il avait des difficultés. Il consultait alors le cours, ses notes ou encore le Vernimmen. C'est ainsi qu'il s'est *« rendu compte que ben vous comprenez un petit truc ça ne va pas forcément... parfois c'est un peu isolé, parfois tout d'un coup à avoir révisé 10 trucs isolés, vous allez comprendre »*

²⁸⁸ Ouvrage de finance d'entreprise sur lequel la formation s'appuie

²⁸⁹ Dans les graphiques synthétisant les traces d'activité sur les trois cours, on peut observer quelques connexions sur chacun d'entre eux pendant la période de révisions

mieux le maillon de la chaîne qui manquait et d'un coup, ça fait 11 maillons, et d'un coup le raisonnement est ... enfin solide, la compréhension est vraiment... ».

Il a vraiment essayé de ne pas apprendre les choses « *bêtement et méchamment à part les formules* » mais il s'y est vu contraint pour certaines notions :

« vraiment des passages que je n'arrivais pas à me réexpliquer à m'en souvenir de façon aisée, je me disais bon ben telle phrase je l'apprends par cœur, s'il y a la question ce n'est pas grave je ferai comme ça mais je me rendais compte en le faisant que bon ben j'assurais les scores, je ne sais pas c'était le genre de passages où je savais que bon ben pour l'examen, maintenant que j'avais appris par cœur si la question tombait bon ben nickel, ou si j'étais en entreprise le lendemain, je ne ferais pas le malin »

Après avoir travaillé sur ses « *points de faiblesse* », Hugo s'est attelé à la réalisation des examens blancs. Bien que les résultats obtenus soient bons (794/800 et 762/800 respectivement aux premier et second examens blancs), Hugo était insatisfait de sa performance²⁹⁰ :

« Premier test blanc catastrophique, je n'étais pas bien clairement. Du coup j'ai rérévisé, j'ai, j'ai, je me suis réexpliqué toutes les choses ... [...] deuxième test blanc, pareil je me sentais, enfin ce n'était pas fou »

En raison de son insatisfaction et du fait qu'il ait trouvé « *stressant* » de ne plus avoir de quoi s'entraîner, Hugo a cherché d'autres moyens pour continuer à le faire. Ayant appris par son proche que « *l'examen ressemblait plus aux questions qu'il y a sur le site du Vernimmen* », il a continué à réviser en répondant aux questions sur ce site : « *j'y suis allé hyper fort sur les questions du vernimmen.net* ». Cependant, ayant remarqué que les questions tombaient tout le temps dans le même ordre, Hugo a décidé d'adopter une stratégie particulière pour être « *surpris* » :

« je répondais sans regarder aussi à certaines questions [...] par exemple je répondais à la première question, 2, 3, 4, 5 je ne lisais même pas la question je cochais des trucs en fait mais sans même lire la question ce n'était pas ce qui était important, je voulais justement ne pas mémoriser les questions en fait, donc après, ça me permettait de les avoir au hasard enfin entre guillemets c'était la petite partie marrante, marrante du truc ».

L'ensemble des stratégies successives mises en place dans cette phase de révisions par Hugo, lui a permis d'être assez serein au moment de passer l'examen, il était sûr de « *l'avoir le certificat* ». Néanmoins au-delà de la volonté d'obtenir ce certificat, ce que voulait surtout Hugo, c'était d'« *avoir le score le plus haut pour* » lui, « *pour être content* ». En définitive, il a réussi l'examen du premier coup en obtenant 87/100.

Révélation d'une force de travail « insoupçonnée » et prise de confiance

Vis-à-vis de son parcours, l'engagement de Hugo dans le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris apparaît comme une sorte de revanche. À travers ce suivi, Il a pris conscience de ses capacités de travail, a repris confiance en lui et se sent à présent compétent :

²⁹⁰ Il est possible de soumettre de nouvelles réponses toutes les deux heures à ces examens

« je me suis vraiment pas mal développé là-dessus , je me suis rendu compte que j'étais capable enfin de faire des choses, d'une capacité de travail, un peu, pas un peu insoupçonnée mais je ne m'attendais pas à être capable, à avoir envie même de travailler, de passer autant de temps, j'ai dit non à des bières certains soirs ».

« parfois quand je parle de finance avec des gens qui sortent de master de finance de certaines écoles et tout, ben après c'est peut-être le fait que ce soit récent, c'est peut-être le fait que je l'ai fait sous un format différent totalement adapté à moi, alors que eux c'est vrai qu'ils l'ont suivi dans un format ou justement un cursus classique [...] mais pour le coup quand je parle de finance enfin de concepts que j'ai compris de l'ICCF, ça m'a apporté une aisance mais qui est vraiment... c'est plaisant, ça me... ça... c'est là vraiment que je vois, tous les apports de cette formation »

Découverte d'un goût pour la formation à distance

La formation ICCF @ HEC Paris, lui a permis par ailleurs de prendre conscience de son goût pour la formation, plus particulièrement pour la formation en ligne et à distance. Ce type de formation apparaissant pour lui comme un moyen de *« développement personnel »*, lui procurant du plaisir, de la satisfaction. Ainsi, suite à cette formation et même pendant, il a décidé de s'inscrire à bon nombre d'autres formations proposées par First Finance en partenariat avec HEC ou d'autres écoles : ICCF Columbia, Strategy HEC, Asset management Wharton, ACCF HEC.

Le suivi de la version anglaise de la formation ICCF (Columbia) en parallèle de la même formation en français mais avec un cours d'écart, a permis à Hugo d'améliorer sa compréhension des notions traitées dans ces formations.

De l'avance prise dans ses études et préparation de son avenir professionnel

Selon Hugo, le suivi des formations, évoquées précédemment, lui permet de prendre de l'avance dans ses études et de se projeter plus facilement dans les candidatures pour les écoles de commerces qu'il souhaiterait intégrer en Master :

« Non, c'est, c'est trop cool, l'avantage... le timing est tellement enfin est bien là-dedans puisque avec l'ICCF, Columbia et l'ICCF HEC plus Strategy je pense pouvoir sur mon Master 1, gagner des heures de... enfin toutes les heures de Corporate finance franchement à moins que j'ai une immense surprise hein mais je ne pense vraiment pas [...] j'ai de l'avance du coup, du coup pourquoi pas profiter de cette avance pour maintenir l'avance en tout cas maintenant et donc c'est pour ça que j'ai décidé, que j'enchaîne directement même si je candidate aux écoles »

Concernant, ses candidatures aux écoles, Hugo considère que le fait d'avoir suivi ces formations sont des *« bons points »* qu'il va pouvoir valoriser, notamment dans ses lettres de motivation pour *« démontrer une capacité de travail »* et son *« intérêt pour la finance »*. Pour passer par la suite les entretiens pour entrer dans de telles écoles, Hugo se sent d'ores et déjà prêt :

« c'est bon je pourrais le passer la semaine prochaine l'entretien technique à proprement parler, vraiment c'est resté ancré je le sens, je le vois, c'est ultra plaisant, parce que je sens vraiment l'avant l'après [...] »

Grâce aux compétences acquises, Hugo a d'ores et déjà pu obtenir un stage et lors de son stage, il a été capable de « *déceler une anomalie* » dans un document, qu'il étudiait.

Un an après que nous nous soyons entretenus, Hugo nous a informé avoir « *atteint [son] objectif d'intégrer une grande école* ». Il va y suivre un Master en management. Il prévoit ensuite de faire une année de césure avant d'intégrer un de leur « *Master of Science* » en « *Finance (probablement en corporate finance ou risk management)* ». Bien qu'ayant atteint son objectif Hugo précise pouvoir « *difficilement évaluer l'impact* » de ces formations « *sur cette réussite* ».

1.2. Kouame, ancien étudiant ayant développé un partenariat avec First Finance et HEC Paris pour son école

Une insertion professionnelle dans l'analyse financière puis la gestion du risque

Kouame avait 24 ans lorsqu'il a suivi la formation ICCF @ HEC Paris. Originaire de Côte d'Ivoire, il a réalisé ses études au Sénégal au sein d'un établissement public international spécialisé dans la formation, le conseil et la recherche en gestion. Il y suivait « *une formation en finance comptabilité* ». Une fois diplômé, Kouame a obtenu « *un contrat d'intérim dans un fond* » d'investissement, où il a occupé « *un poste d'analyste financier* » pendant quelques mois. Il exerce actuellement en tant que « *chargé de gestion du risque dans l'une des filiales* » d'une société française de télécommunication. Il ne fait donc plus « *de finance d'entreprise et de finance de marché mais à [ses] temps libre* » il gère son propre compte « *d'investissements* ».

Une recherche de certifications en réaction au métier de comptable qui tend à disparaître et pour être compétitif

Au sein de son école, Kouame suivait « *une formation de comptable* ». Il s'est cependant rendu compte que la fonction comptable tel qu'on la connaît aujourd'hui allait disparaître pour évoluer vers le contrôle financier. Il s'est alors « *focalisé sur [...] la finance d'entreprise* » et sur la finance de marché. Ne s'estimant « *pas encore au point [...] comme un vrai financier* », il a entamé des recherches de « *certifications pour renforcer [ses] capacités et faire en sorte* » de pouvoir être compétitif « *au niveau international* ».

Découverte de la formation ICCF @ HEC Paris par d'anciens étudiants

C'est par « *d'anciens étudiants* » de son école que Kouame et certains de ses amis ont découvert la formation ICCF @ HEC Paris. « *Un de [leurs] aînés qui était dans un fond d'investissement* » leur en avait notamment parlé, car « *il l'avait faite, parce que il voulait faire une équivalence pour aller à HEC Paris* ». Afin d'en savoir davantage, Kouame et ses amis ont « *contacté également deux personnes* » sur LinkedIn, qui avaient suivi la formation pour prendre « *des renseignements* ».

Lancement d'un défi : recruter au moins 30 étudiants pour obtenir un tarif préférentiel

Suite à ces échanges et aux recherches réalisées sur la formation, Kouame et ses amis étaient intéressés par cette formation mais « *le coût était exorbitant* ». A l'issue d'une présentation qui avait été faite au Sénégal, par le professeur de la formation pour « *rencontrer les anciens* » et faire le « *lancement* » de la prochaine édition de la formation ICCF @ HEC Paris, Kouame a pu rencontrer une personne de First Finance en charge de la formation, qui était également présente. Il lui a alors dit que ses amis et lui-même étaient « *véritablement intéressés* » par la formation mais qu'ils n'avaient « *pas les moyens de pouvoir* » la faire. Après plusieurs échanges

à l'issue de cette rencontre, cette personne a « *alors mis au défi* » Kouame « *de réunir au moins trente personnes pour pouvoir faire cette certification à moindre coût* ».

Organisation d'une réunion d'information et recrutement

Initialement Kouame souhaitait mettre en place un « *partenariat avec [son] école* » mais cela n'a pas été possible. En effet son école étant sous la tutelle de la Banque Centrale des États de l'Afrique de l'Ouest, le processus de décision pour que ce type d'initiative soit mis en place est relativement compliqué. Il a alors lui-même cherché à recruter des élèves pour la formation. En tant que « *président de réseau des comptables et des financiers* » de son école, Kouame a alors organisé « *une assemblée générale où [il avait] invité également l'ensemble des filières* ». Au cours de cette séance il a parlé de « *l'importance d'une certification dans le monde professionnel* » et a présenté plus particulièrement la formation ICCF @ HEC Paris. Selon lui avoir une certification est important parce que cela confère une « *reconnaissance internationale* », cela permet de se « *reconvertir à tout moment* », cela « *vient renforcer également [ses] acquis, [ses] compétences également en la matière* » et enfin cela permet « *d'appartenir à une communauté* ». Concernant plus particulièrement la formation ICCF @ HEC Paris, Kouame a demandé aux personnes présentes de « *faire des recherches* » sur First Finance et HEC Paris et de « *regarder le contenu du programme* ». L'objectif de Kouame, en procédant ainsi, était de permettre aux personnes de voir « *la qualité de la certification* » et « *de voir en même temps la notoriété que cette certification-là [allait] leur accorder, parce qu'elle est associée à First Finance* » mais surtout à HEC Paris qui est connu de tous. Lors de cette séance Kouame avait également précisé aux personnes présentes que si elles « *s'engageaient à s'inscrire, il y aurait une réduction comme ça du prix de façon à ce qu'il puisse la faire à 500 € [...] au lieu de 2 100 €* ». Suite à cette réunion, elles avaient « *un délai de 1 mois* » pour se décider et réunir l'argent. Pour certaines personnes ce délai était trop juste. Kouame a donc demandé à la personne de First Finance « *de rendre quand même ces tarifs-là accessibles pour les prochaines sessions* ». In fine, « *il y a 80 personnes qui se sont inscrites* »²⁹¹.

Récupération de la liste des inscrits et mise en place de plusieurs canaux de communication

Une fois les inscriptions faites, Kouame s'était adressé à son interlocuteur chez First Finance, afin d'« *avoir la liste de tous ceux qui étaient inscrits pour voir ceux qui étaient [dans son école] et ceux qui étaient hors [de son école] mais qui étaient* » dans la même ville. Plusieurs « *canaux de communication* » ont alors été mis en place pour les personnes de cette liste, par la personne avec qui Kouame était en contact : un groupe Slack ; un groupe WhatsApp ; un groupe Telegram. « *En fait le but de ces outils, c'était de simplifier la tâche, [...] pour faire de la communication de masse, parce que quand c'est regroupé dans un seul groupe où l'objectif du groupe est dédié à ICCF, on ne parle que de ICCF* ». Le groupe le plus actif était « *le groupe WhatsApp, parce que tout le monde l'avait* ». En effet, « *il y avait une bonne partie* » des personnes inscrites « *qui n'avait pas accès à internet* ». Ces personnes avaient « *souscrit à des pass sociaux* » qui « *donnent accès comme ça aux réseaux sociaux uniquement mais pas à d'autres pages internet. Donc comme ces personnes avaient accès à WhatsApp et ne pouvaient*

²⁹¹ 88 plus précisément

pas avoir accès à la plateforme ICCF, ils souscrivaient juste pour avoir accès à WhatsApp et Facebook ».

Les canaux de communication utilisés pour récupérer les ressources de cours et prendre connaissance des forums de discussion

Les personnes qui ne pouvaient pas aller sur la plateforme des cours, ne pouvaient pas accéder aux ressources de la formation. Avec le groupe WhatsApp elles prenaient alors contact avec d'autres personnes qui y avaient accès pour *« les rencontrer pour pouvoir récupérer les vidéos et les cas pratiques »* mais également les manuels. Sur le groupe WhatsApp, les messages intéressants des forums de discussion de la formation étaient également relayés. En effet, *« les membres du groupe qui étaient hyper actifs et qui avaient accès à internet en permanence scrutaient comme ça le forum en permanence et quand il y avait des nouveautés, ils [leur] faisaient des captures d'écran et les joignaient comme ça dans le groupe WhatsApp »*. Une personne était tout particulièrement active sur ces forums et c'est elle qui *« s'attelait comme ça à poser les questions »* des autres sur les forums. Néanmoins, cela n'arrivait que quand ils n'avaient *« pas de solutions en interne »*. Ils l'ont donc *« fait beaucoup pour l'évaluation des sociétés qui était un peu complexe pour [eux] et puis pour les politiques de distribution aussi pour comprendre certains des mécanismes qui n'étaient pas très répandus dans [leur] espace mais qui étaient très répandus en Europe »*. Kouame pour sa part n'a été amené à poser que deux questions sur les forums de discussion de la formation. Autrement il lisait les messages sur le groupe WhatsApp. Il était surtout en contact avec deux personnes de First Finance, à qui il pouvait poser des questions *« sur les mécanismes de la certification, combien de questions ? comment est-ce que ça va se passer? Les aspects techniques au fait liés à la certification »* et bien plus rarement sur le contenu du cours.

Des séances de travail collectives hebdomadaires

Kouame avait *« négocié avec [son] directeur des études une salle [dans son école] les dimanches »*. Initialement deux créneaux étaient prévus, de 8h à 13h, puis de 13h à 17h mais *« la majeure partie [...] faisait cette séance de révision là à 13h »*. La personne qui arrivait en premier était chargée de préparer la salle. Pendant la période où les modules des cours étaient délivrés, ces séances étaient dédiées à la révision à partir des quiz. Ils s'expliquaient *« les notions qui étaient compliquées pour certains »*, ainsi que *« les parties pratiques, parce que [ils faisaient] les quiz bonus et les quiz d'entraînement ensemble, de telle sorte que ça soit facile »*. S'ils faisaient ces quiz ensemble, *« c'était pour permettre à tout à chacun d'avoir au moins un bonus »*. Lorsque l'étude de cas était diffusée, il n'était plus question de travailler sur les quiz. Les séances étaient dédiées à cette étude de cas, qu'il fallait *« préparer d'avance, en lisant, en faisant le cas »*.

Des résumés des séances initialement envoyés sur le groupe WhatsApp, puis partagés physiquement

Parmi les personnes qui étaient présentes lors de ces séances, *« il y en avait une qui était désignée pour faire le résumé comme ça de tous les quiz qui ont été traités, afin que ceux qui n'étaient pas venus à la séance, puissent les renseigner en s'appuyant sur les justificatifs »*.

Sur les 80 personnes inscrites, toutes ne venaient pas à ces séances. Au fil des séances, *« les gens avaient le plaisir de ne plus venir »* et attendaient *« les réponses à la fin »*. Ce qui fait qu'il y avait une *« moyenne comme ça de 7 personnes sur 25 au départ »* qui venaient. Ce constat a

été particulièrement frappant *« au moment de rendre l'étude de cas, l'évaluation de société, bon nombre de personnes venaient à la dernière séance et le groupe WhatsApp était hyper animé, parce que plein de personnes n'avaient pas eu le temps de réviser, de faire l'étude de cas, n'avaient pas respecté les consignes de départ et [les] suppliaient de leur transmettre la correction afin qu'ils puissent continuer cette certification »*. *« Après cet événement-là »* ils ont donc *« décidé de ne plus accepter de mettre comme ça les réponses dans le groupe »* WhatsApp. *« Tout ce qu'[ils faisaient] comme résumé »* ils se les partageaient donc *« de manière physique »*.

Un travail préliminaire à faire, notamment en sous-groupes de travail

En plus des séances collectives, il avait été demandé aux personnes de former *« des sous-groupes de travail »* de 4 personnes. *« Les gens se connaissaient »,* ils étaient *« dans la même filière, dans un même programme, donc déjà il y avait des affinités, donc les personnes qui avaient le même emploi du temps se sont mises ensemble, elles ont désigné elles-mêmes leur chef de groupe »*. Kouame a alors récupéré les coordonnées de tous les chefs de groupe et a regroupé *« tous ceux qui étaient seuls [...] en un seul groupe pour travailler avec »* lui. L'objectif était que les membres d'un même groupe travaillent ensemble *« en semaine sur les quiz, de telle sorte que le dimanche le travail puisse aller rapidement »*. Kouame et les membres de son groupe travaillaient en ligne et si certains *« avaient des besoins spécifiques, [il partait chez eux pour qu'ils traitent] ensemble comme ça le problème, [qu'il] leur explique, et puis après ce [qu'ils faisaient], c'est surtout des rencontres sommaires aux heures de pause, soit en semaine, soit en weekend »*.

Une période enrichissante mais très intense pour Kouame avec beaucoup de pression

Pour Kouame, le suivi de cette formation *« ce n'était pas facile du tout parce que [il n'avait] pas de repos »*. Il allait *« à l'école du lundi au samedi et à [ses] heures creuses [...] [il préparait] les quiz et les notions compliquées pour la séance de dimanche²⁹² »*. Il regardait également toutes les vidéos *« avant de venir aux séances d'information, parce que tout le monde venait [le] voir, venait [lui] poser des questions »²⁹³*. En effet, comme il était *« major »* de promotion, les autres étudiants estimaient qu'il était *« fort », « donc il y avait cette pression également, qui faisait [qu'il devait] aussi connaître avant d'aller à la séance de travail »*. Kouame faisait *« l'effort d'être là à chaque rencontre »* le dimanche, parce que quand il n'y était pas *« personne ne venait »*. De plus, *« en semaine quand [il était] un peu libre »,* il allait *« encadrer également les professionnels et puis »* des étudiants *« qui n'avaient pas le temps de venir comme ça le weekend »*. L'avantage en procédant ainsi, c'est que *« quand [il partait] faire la révision avec quelqu'un, [il renforçait] un peu ce [qu'il ne comprenait] pas »*. De même pendant les séances collectives du dimanche, Kouame apprenait *« de chaque groupe en fait, lorsque [qu'ils débâtaient], par exemple, lorsqu'[ils avaient] un point qui était complexe, chaque groupe apportait comme ça sa solution par rapport au problème. Et là très souvent aussi [...] il y avait des chefs de groupe ou des membres de groupes qui apportaient des*

²⁹² Nous supposons qu'il préparait les quiz hors ligne car sur ses traces d'activité nous constatons que les quiz n'ont pas toujours été faits avant les séances du dimanche relatives à chaque module.

²⁹³ S'il a regardé des vidéos en ligne, nous supposons qu'il les regardait également hors ligne. En effet sur ses traces d'activité toutes les vidéos n'ont pas été regardées et quand elles l'ont été la temporalité n'est pas celle de la diffusion de chaque module.

réponses claires, limpides et solides, qui [lui] apportaient beaucoup ». Ainsi, Kouame avait « *une ouverture un peu panoramique* ».

Un examen passé quasiment sans révisions pour rassurer ses camarades

Kouame a validé la formation en passant l'examen final dès la première tentative. Il n'a cependant pas « *eu assez de points* », parce qu'il est allé « *composer sans réviser* » ou presque. En effet, les autres étudiants de son école inscrits à la certification « *avaient peur d'aller composer* ». Les personnes qui avaient passé l'examen jusque-là, et qui l'avaient raté n'avaient « *pas voulu expliquer pourquoi. D'autres même se cachaient pour aller composer* ». Ils avaient donc besoin que Kouame le fasse « *pour les mettre en confiance* ». Cependant, à cette période-là, sa « *priorité n'était plus aux révisions* », car il passait des entretiens pour obtenir un emploi et devait « *terminer [son] mémoire* ». Il a néanmoins « *pris [son] courage à deux mains, [il est] parti composer comme ça sans réviser* ». Son « *seul cas de révisions* » ça a été de faire les examens blancs, « *sur deux nuits* », car il ne savait « *pas trop quoi bosser* » et que dans son « *entendement, l'examen final allait ressembler un peu aux examens blancs* ». En réalité « *l'examen c'était autre chose* ». À l'issue, Kouame est revenu vers ses camarades pour leur expliquer « *comment ça se passe à l'examen, voilà les questions qu'on peut [leur] poser* ». Il les a conseillés sur les parties à réviser et leur a « *dit de bien réviser le manuel, qu'il y avait beaucoup de détails dans le manuel, alors ils ont commencé à bosser beaucoup* » avec. Au final sur les 88 inscrits initiaux, 57 ont été certifiés lors de cette édition.

Une formation qui permet de structurer les connaissances et d'adopter de bonnes méthodologies

En suivant la formation ICCF @ HEC Paris, Kouame s'est rendu compte que ce qu'il pensait être de l'analyse financière était en réalité « *juste de l'analyse des ratios financiers* ». Il n'avait alors pas « *une démarche appropriée* » que ce soit en analyse financière ou en évaluation de société. Les cours sur le sujet qu'il avait suivi jusque-là étaient donnés par des personnes qui avaient leur « *idée* » de ce qu'était l'analyse financière et de l'évaluation de société et qui transmettaient « *ça tel qu'ils avaient reçu* ». En plus de ces cours, Kouame et les autres étudiants recherchaient « *des cours également sur internet* ». Ils étaient alors « *saturés[s] d'informations et [ils n'avaient] pas également une structure appropriée qui [leur] permettait de facilement apprendre* ». « *Avec ICCF c'était plus léger, digeste, spécifique, pratique et ça te permettait en tout cas de comprendre ce que tu avais pris du temps à comprendre en fait et [...] pour ceux qui n'avaient jamais fait de la finance, eux ils trouvaient que la finance commençait à devenir plus facile* ». Avec ICCF @ HEC Paris, ils ont, d'après Kouame, « *fait en 6 mois en gros [...] des cours qu'[ils ont] pris au moins 4 ans pour apprendre mais là en 6 mois [ils ont] bien assimilé les modalités pratiques, pragmatiques, [ils ont compris] les thèmes de manière claire et limpide avec des exemples quand même très faciles* ». Il estime qu'ils ont à présent « *une vue de la finance correcte* » et que la formation a permis « *en tout cas de structurer* » les connaissances.

Un effet de la certification labélisée HEC Paris sur l'insertion des jeunes ?

D'après Kouame, « *cette certification [lui] a permis de décrocher pas mal d'entretiens dans des fonds d'investissements et également dans des structures de finance* », grâce au « *nom de HEC surtout* ». En effet, « *le fait [qu'ils disent] que voilà c'est une certification de HEC voilà, ça donne l'impression [qu'ils ont] fait [leurs] études à HEC Paris et [qu'ils sont] diplômés d'HEC Paris* ». Or, « *en Afrique de l'Ouest pour travailler dans le domaine financier, c'est un*

peu compliqué ». « *Il y a une certaine inégalité des chances, on préfère prendre quelqu'un qui est diplômé, par exemple de l'UM Lyon, de Sorbonne, [...] que de prendre quelqu'un qui a eu à faire ses études là en finance* » mais qui « *n'a pas de reconnaissance* » internationale. La certification ICCF @ HEC Paris permet alors d'obtenir en quelque sorte cette reconnaissance et de rivaliser un peu avec ceux qui ont fait leurs études en Europe ou en Amérique. Kouame en a fait l'expérience, lorsqu'il a obtenu le poste en intérim, d'analyste financier, car « *la majeure partie de ceux avec qui [il devait] travailler avaient fait leurs études soit en Europe ou en Amérique* ». Pour obtenir ce poste, il a également bénéficié du fait qu'« *il y avait un aîné également dans la boîte qui avait fait cette certification* ». En effet, ce dernier « *avait témoigné également des avantages que ça lui avait procuré* » de faire cette formation, dans son « *activité comptable d'analyse financière* ». Kouame a donc « *pu jouir* » de la présence de cette personne, d'autant plus qu'elle faisait partie de son « *comité d'entretien* ». Le fait d'avoir fait la formation ICCF @ HEC Paris l'a également aidé à bien répondre aux « *questions techniques, précises, concises* ». Il n'a alors « *pas eu le temps de [se] débattre comme dans d'autres entretiens d'embauche, quand [il n'avait] pas comme ça, cette certification* ». Enfin, selon lui, cette certification lui a « *donné beaucoup plus de crédibilité encore lors de [ses] premières analyses, parce que voilà, ils avaient déjà confiance quand [il a] commencé à aborder les premiers sujets et tout et tout* ». Si avoir fait la formation ICCF @ HEC Paris semble donc avoir été favorable à Kouame pour obtenir son premier emploi, il estime qu'il est encore difficile de « *jouer l'impact comme ça de la certification dans l'insertion* ». En effet, étant toujours en contact avec les anciens étudiants de son école ayant également fait la certification, il constate que même si certains de ceux qui ont été certifiés ont pu « *rentrer dans certaines structures comme ça financière* », ils ne mettent pas forcément « *en application* » ce qu'ils ont fait dans la formation.

Le CFA, principal concurrent de la formation ICCF qui suggère des pistes d'amélioration

Le CFA (Chartered Financial Analyst) est une certification en analyse financière qui se décompose en trois niveaux. D'après Kouame, il s'agit du « *vrai concurrent* » de la certification ICCF. En effet, cette certification, qui se fait en anglais, est reconnue internationalement. Avec « *le CFA tu peux également postuler un peu partout dans le monde et là on ne te fatigue pas beaucoup dans les entretiens, [...] déjà sa notoriété en tout cas te libère en tout cas de beaucoup de sacrifices et de beaucoup de choses, tu n'as pas besoin de faire beaucoup de tapage, tu n'as pas besoin d'enjoliver ton CV, de pouvoir démontrer à quel point tu es bon* ». Dans le monde financier, on estime que si une personne a le CFA, « *c'est qu'elle est bonne* ». Or, ce niveau de reconnaissance, le certificat ICCF en semble encore loin et « *doit faire beaucoup d'efforts voilà pour s'imposer* ». « *Le problème du CFA* », c'est « *qu'il n'y a pas de version française* », donc « *c'est l'un des avantages finalement de l'ICCF, le fait de pouvoir le faire en français* », d'autant plus qu'il existe également « *une version anglophone* ». Malgré cet avantage, la formation ICCF en comparaison avec le CFA est confrontée à un certain nombre de freins, dont le fait qu'il n'y ait que trois cours, alors que le CFA en compte beaucoup plus. D'autre part, la formation ICCF semble manquer de notoriété, même si « *il y a certaines entreprises qui ont commencé comme ça à connaître la certification, parce que leurs cadres ont commencé à passer à cette certification* ». Pour Kouame pour développer cette notoriété il faudrait « *créer un lobbying au niveau des entreprises* » en mettant en place des partenariats. En matière de partenariats, il faudrait également selon lui en faire avec des écoles. Enfin, il pense qu'il serait important de vraiment développer la communauté des anciens, parce que à ce jour il n'a pas

l'impression que celle-ci soit véritablement développée, notamment à l'échelle mondiale et pas seulement européenne.

Une volonté de continuer à se former pour faire face à « la précarité de l'emploi »

Kouame est « *toujours en quête d'apprentissage* » et « *continue toujours de [se] former* ». Grâce à son « *implication dans l'encadrement pour l'organisation* » de la formation ICCF @ HEC Paris auprès entre autres des étudiants de son école, l'opportunité lui a été donnée de faire la formation Strategy @ HEC Paris, qu'il a validée. Il a donc à son « *actif* » deux certifications labélisées HEC Paris. « *Dans un horizon de trois ans* » il pensait également faire une « *certification en finance de marché* ». Kouame prévoyait également « *de faire soit le CFA, soit d'autres certifications anglophones* ».

Kouame « *collectionne ces certifications là pour des reconversions futures peut être ou pour pouvoir accéder à des postes comme ça de responsable, à responsabilités un peu plus élevées et puis pour avoir une connaissance un peu panoramique de tout ce qui est management, tout ce qui est finance d'entreprise* ». Il s'intéresse à la finance de marché, parce qu'il travaille « *beaucoup sur la bourse* », avec notamment son « *club d'investissement* ». « *Avoir une certification pour approfondir [ses] connaissances pour asseoir également [ses] compétences pour avoir également de la notoriété internationale permettrait non seulement à [son] compte comme ça de respecter la stratégie d'investissement [qu'il met] en place, la gestion de portefeuille mais aussi d'avoir également une reconnaissance aussi au niveau professionnel si [il devait] postuler un jour comme ça pour être gestionnaire de portefeuille d'une structure ou d'un fond* ».

2. Portraits d'actifs

2.1. Portraits de participants à leur compte ou en recherche d'emploi

2.1.1. Méлина, en repositionnement professionnel via le développement d'une activité de conseil pour les entreprises

D'un double cursus pharmacie et marketing au conseil en stratégie

Méлина, 43 ans, a un « *parcours quand même très très atypique* ». Ayant initialement suivi une formation en pharmacie, elle a également fait en 2000-2001 un master en marketing à HEC. « *Cette double compétence* » lui a permis « *de faire du marketing* » et de « *la business strategy à l'international.* ». À la suite de plusieurs expériences professionnelles, elle a décidé en 2012 de se lancer dans l'entrepreneuriat en reprenant « *l'entreprise familiale* » dans un tout autre domaine que celui de la santé. Cette expérience ne s'étant pas avérée concluante, elle a décidé en 2016 de se lancer en tant qu'indépendante en montant « *une boîte de conseils dédiée au secteur de la santé avec un nouveau concept d'accompagnement qui est du coaching en stratégie. Voilà pour accompagner les entreprises à développer leur stratégie.* ». En parallèle, elle « *enseigne le marketing et la stratégie [...] dans une petite université* » dans le secteur viticole.

De la formation Strategy @ HEC Paris à la formation ICCF @ HEC Paris

Quelques mois après avoir commencé son master en marketing à HEC en 2000, Méлина avait d'ores et déjà estimé s'être « *trompée* » d'orientation et qu'elle aurait dû suivre le « *master en stratégie* ». Cela ne l'a pas empêchée de faire son « *petit bonhomme de chemin qui dans*

l'entreprise, » l' « a emmenée, là où [elle voulait] aller plus ou moins mais à un moment donné, ça a bloqué ». En développant son entreprise de conseils et coaching, elle a alors décidé de s'adresser à HEC pour *« chercher un programme en stratégie »*. C'est ainsi qu'elle a découvert la formation Strategy @ HEC Paris et qu'elle s'y est inscrite. Elle a alors compris qu'il existait plusieurs niveaux de stratégies : *« la corporate strategy »*²⁹⁴ ; *« la business strategy »*²⁹⁵ ; *« les stratégies fonctionnelles »*. Pensant faire du marketing depuis des années, la formation lui a permis de se *« repositionner au bon endroit finalement dans la hiérarchie »*, à savoir au niveau de la *« business strategy »*. Souhaitant *« travailler au niveau des départements de stratégies ou des directions générales »*, ce qui lui manquait après avoir obtenu *« le tampon stratégie »*, c'était *« le tampon finance »*. La formation ICCF @ HEC Paris étant réalisée par HEC en partenariat avec First Finance, tout comme la formation Strategy @ HEC Paris, Méлина a eu facilement connaissance de l'existence de cette formation et a alors décidé de s'y inscrire.

ICCF @ HEC Paris : une charge de travail supplémentaire conséquente, mal anticipée

Lorsque la formation ICCF @ HEC Paris a démarré, Méлина était en *« repositionnement d'activité, enfin redémarrage d'activité »*. Elle travaillait donc *« 14 heures par jour 6 jours sur 7 »* et *« il fallait caser la finance qui est une matière »* qu'elle ne connaissait pas *« au milieu de tout ça »*. Elle pensait que vis-à-vis de la *« charge de travail »* ce serait *« à peu près comme Strategy »* @ HEC Paris, qu'elle avait suivi auparavant mais c'était en réalité *« cinq fois plus »*. Méлина s'est ainsi *« aperçue qu'une journée ce n'était pas suffisant »*. Or, c'était ce qu'elle s'était donnée comme temps pour suivre la formation initialement. Elle a donc *« commencé à dédier un peu plus de temps, puis à dédier les soirées »* et les week-ends, mettant ainsi sa vie personnelle *« entre parenthèses »*.

Au vu de ce contexte, lorsqu'il y a eu une coupure dans la formation ICCF @ HEC Paris entre le premier et le deuxième cours, durant l'été, Méлина a *« collapsé, il a fallu »*, qu'elle prenne *« des vacances mais des vraies, où »* elle n'a *« touché à rien »*²⁹⁶. Elle en avait d'autant plus besoin que *« ça faisait plus d'un an qu' [elle n'avait] pas pris de vacances, que [elle travaillait] comme une malade »*. Elle n'a donc pas consulté les vidéos du deuxième cours qui avaient été mises à la disposition des participants en avance durant cette période. En revanche elle s'est *« posée »*, s'est *« ressourcée »*, ce qui lui *« a permis de bien recommencer l'année en fait »*.

Un travail préliminaire nécessaire pour aborder les vidéos et les sessions live

Pour Méлина, *« si tu es un financier et que tu en fais tous les jours [de la finance], il est possible de comprendre le cours uniquement avec les vidéos »*. Étant quant à elle scientifique, elle a eu besoin de lire les chapitres du manuel²⁹⁷ associés aux vidéos, avant de les regarder. Si elle ne procédait pas ainsi, elle trouvait *« que la vidéo était très claire mais [elle était] incapable de l'appliquer après, ça restait très abstrait »*. Cela était particulièrement vrai *« sur le module 2 »*²⁹⁸,

²⁹⁴ « qui va être toutes les décisions que tu vas prendre au niveau de l'entreprise, est-ce que je vais m'implanter à l'international, est-ce que je rachète une entreprise pour faire de la croissance [...] et ça c'est en lien avec la finance et la recherche d'investissement, d'où l'intérêt d'avoir stratégie et finance ensemble au niveau corporate.»

²⁹⁵ « c'est plutôt savoir quel est mon marché, qui sont mes clients et comment est-ce que je peux être rentable, quel type de produits ou offres ou services je dois mettre sur le marché pour pouvoir vendre et avoir du chiffre d'affaire et voilà bon là tu es moins en lien avec la finance tu es un petit bout par rapport à la finance»

²⁹⁶ En consultant ses traces d'activité, nous avons d'ailleurs constaté qu'elle a commencé à suivre ce deuxième cours 20 jours après son ouverture officielle.

²⁹⁷ Résumé des chapitres concernés du Vernimmen, ouvrage sur lequel la formation s'appuie

²⁹⁸ Le module 2 correspond au deuxième cours « Evaluation de société »

parce que le module 1 bien que [elle] n'ai pas fait de compta [elle avait] quand même vu passer des comptes de résultats, [elle avait] analysé les [siens]» mais quand est arrivé le module 2, « *tout ce dont on [lui] parlait c'était un monde* » qu'elle ne connaissait pas « *c'était très mathématique, donc les formules [elle arrivait] à les comprendre mais après, [elle n'arrivait pas] à les remettre dans leur contexte* ». A partir du deuxième cours, Mélina s'est donc procuré le Vernimmen, afin de compléter ce qu'elle avait pu déjà voir avec le manuel et les vidéos. Elle estime que « *grosso modo quand on est comme [elle] si on ne lit pas un bouquin de compta plus le Vernimmen dans sa totalité, on ne peut pas y arriver.* »

De même que pour les vidéos, assister aux sessions live en direct ne servait à rien à Mélina, qui ne se sentait « *pas assez compétente* » si elle n'avait pas travaillé avant. D'autant plus que certains exercices étaient corrigés pendant ces sessions. Or, elle était souvent « *à la bourre* ». Elle préférait donc « *prendre du temps de travail* » et regarder ces sessions par la suite après les avoir téléchargées.

Nécessité d'avoir « un espace dédié et du temps dédié »

La formation ICCF @ HEC Paris étant « *quelque chose quand même de compliqué* », Mélina ne pouvait « *pas le faire n'importe où* ». Bien que souvent en déplacement, elle n'a donc jamais suivi la formation dans le train. Elle avait en effet besoin d'être « *dans un environnement confiné de travail, à pouvoir écrire, écouter* ». Elle mettait d'ailleurs ses écouteurs pour vraiment être dans sa « *bulle* ». Comme elle travaillait chez elle à l'époque, elle travaillait dans sa salle à manger ou dans sa chambre si les enfants étaient présents.

Prise de notes et synthétisation méthodiques

« *Si je n'écris pas, je ne retiens pas* » a affirmé Mélina. Elle n'a donc eu de cesse durant la formation de prendre des notes, « *comme à l'école* », et de faire des fiches. Elle a également imprimé le manuel pour le lire, a « *tout stabilisé* » et a pris des notes. Elle a imprimé les « *slides de cours* »²⁹⁹ et a « *gribouillé* » quand elle écoutait les vidéos. Elle essayait de « *mettre les deux en parallèle* » et ça lui « *permettait de rajouter tout ce qui n'était pas dit ou tout ce qui était important* ». En guise de conclusion, elle faisait sur l'ordinateur « *des résumés* ». Elle y incluait des captures d'écran, les formules et des informations supplémentaires recherchées « *soit sur internet, soit dans le Vernimmen* ». Elle imprimait ensuite les résumés et y rajoutait parfois de nouvelles notes à la main. Pour les structurer, elle utilisait des codes couleurs, par exemple « *toutes les formules en couleur, en bleu* » tout ce qu'elle a rajouté, à partir de ses recherches. Cette méthodologie de codes couleur, Mélina l'a acquise « *en pharma* », avec un cours « *magique sur comment lire une publication scientifique : 4 couleurs* ». Les couleurs chez elle, « *elles ont un ordre d'importance, donc plus la couleur est vive et plus c'est important ou alors le jaune c'est [sa] couleur de base [...] Les titres vont être d'une certaine couleur, enfin, selon ... il n'y a pas de règle en tant que telle, la règle elle se met en place au fur et à mesure mais c'est tout en jaune et dès que ça va être quelque chose de beaucoup plus important à retenir, ça va être en rose par exemple.* »

Des ressources pédagogiques téléchargées, stockées et structurées

Mélina passait souvent par l'écrit et imprimait tous les documents fournis ou qu'elle créait et scannait toutes ces notes manuscrites. Que ce soit pour ICCF @ HEC Paris ou Strategy @ HEC

²⁹⁹ Les arrières plans des vidéos où les informations sont affichées

Paris, Méлина s'était créée des dossiers sur Dropbox pour que tout soit structuré, « *accessible tout le temps* ». Pour ICCF @ HEC Paris, elle avait téléchargé tous les chapitres du manuel qu'elle avait « *classés par module* ». Elle avait également téléchargé toutes les vidéos, qu'elle avait rangées par semaine avec les « *slides de cours* » associées. Si en faisant cela elle s'est « *rajoutée du temps de travail* », c'était à la fois pour palier certains problèmes de connexion internet rendant les vidéos moins qualitatives et donc les copies d'écran moins qualitatives par extension mais aussi pour pouvoir « *évaluer la quantité de travail* » qu'elle allait avoir, notamment en fonction des vidéos³⁰⁰. Elle calculait ainsi son « *temps de travail en vidéo* » et elle le doublait puisqu'elle prenait des notes et revenait parfois en arrière. Méлина avait « *énormément besoin* » de faire cette évaluation afin de ne pas être stressée.

Volonté de « *remplir les cases* » et d'obtenir les meilleures notes possibles

Méлина ne se prenait « *pas la tête au départ* » pour réaliser les quiz d'entraînement³⁰¹. En revanche, elle prenait le temps pour bien faire les quiz d'évaluation⁶. En effet ces quiz permettaient sous conditions d'obtenir un bonus de 10% pour l'étude de cas finale, qu'elle ne voulait « *pas laisser passer* ». Donc « *l'objectif, c'était quand même d'avoir plus de 16 sur 20 ou 17* », car « *c'était beaucoup plus facile de réussir ces quiz que de réussir le cas* ». Lorsqu'il lui est arrivé d'être très en retard dans la formation, notamment lors du deuxième cours, elle a malgré tout réalisé tous les quiz après avoir rendu l'étude de cas, « *toujours pour avoir* » les « *10% à l'étude de cas si possible et puis aussi parce que* » elle est « *très scolaire, donc ne pas les avoir faits, ça aurait été un sentiment d'échec pour* » elle. Elle aurait « *eu la sensation de décrocher et on ne peut pas décrocher en milieu de module 2* ». Elle a donc pris « *une heure* » pour faire « *les 4 quiz* » et ça lui a permis de s'« *évaluer et de savoir tout le travail que [elle avait] à refaire* ».

Les anciennes études de cas des modèles à suivre

Afin de réaliser les études de cas de chaque cours, Méлина a consulté les anciennes qui étaient mises à disposition « *pour comprendre comment [le professeur de la formation] faisait des trucs. [...] pour voir comment il avait structuré ses deux pages d'analyse financière [...] pour essayer de comprendre ce qu'il attendait* ». Elle les a « *lues en diagonale pour voir à peu près comment elles étaient faites, quel type de société c'était* », elle a lu « *les questions, si ça correspondait à une question* » du cas à réaliser et elle est « *allée voir comment il avait traité à peu près la réponse, toujours dans une forme logique de travail en fait, de recherche d'informations.* » Les fichiers Excel de ces études de cas étaient également particulièrement utiles « *pour les formules pour savoir comment il les avait traitées dans les fichiers Excel pour s'assurer que la logique dans [son] fichier Excel était la bonne* ».

³⁰⁰ En consultant les traces d'activité de Méлина, nous constatons qu'elle a peu consulté de vidéos en ligne, ce qui s'explique par le fait qu'elle les a téléchargées et qu'elle les a consultées hors ligne, notamment pour des raisons de connexion.

³⁰¹ Les quiz d'entraînement et d'évaluation sont des quiz de 20 questions permettant d'évaluer la compréhension des participants sur les sujets abordés dans la partie du cours concernée. Les notes obtenues ne comptent pas dans la note finale de la formation, mais l'obtention d'une note supérieure à 17/20 à l'un des quatre quiz d'entraînement d'un cours permet d'obtenir un bonus de 10% pour l'étude de cas finale du cours.

Un travail en binôme au sein d'un groupe de travail orienté vers la réalisation des études de cas

Lors de la Masterclass de lancement, durant laquelle les participants avaient été incités à travailler en groupe, Méлина avait rencontré trois hommes avec qui elle avait discuté. Ils s'étaient alors « *dit puisqu'il faut faire des groupes, si on faisait un groupe* ». Après s'être échangé leurs cartes, ils avaient créé un groupe WhatsApp. Par la suite une autre participante avait pris contact avec Méлина, qui lui a alors fait intégrer son groupe.

Ils échangeaient donc « *majoritairement via WhatsApp [...] et après par emails et après quand ça commençait à être plus dur* » ils faisaient « *des téléconférences* ». Avant l'étude de cas « *l'enjeu était moindre, donc chacun avançait à son rythme, de temps en temps [ils demandaient] aux autres si ça allait, comment ça avançait, pas plus. Par contre c'est au moment de l'étude de cas où là évidemment [ils ont] mis toutes les réponses en commun pour essayer d'avoir un maximum de points aux études de cas pour les valider pour pouvoir passer à l'examen final.* ». Avant que les sessions en groupe, par téléconférence, n'aient lieu, Méлина faisait « *un pré travail en binôme* » avec l'autre femme ayant rejoint le groupe plus tardivement. Ce travail en binôme s'explique par le fait qu'elles étaient « *deux filles un peu plus âgées* », qui ne venaient « *pas du monde la finance ni l'une ni l'autre, puisqu'elle, elle était avocate et* » Méлина « *business* » et puis « *c'est surtout [qu'elles se sont] super bien entendues* ». Selon elle, les deux autres membres du groupe procédaient de la même façon. De ce fait, durant les sessions en groupe, il n'était question que de ce qu'elles ou qu'ils n'avaient pas compris et ils se donnaient respectivement des explications.

Une fois qu'ils avaient tous mis leurs réponses en commun pour l'étude de cas, « *il y en avait toujours qu'un qui validait la réponse, ce qui fait qu'il n'y en avait qu'un qui avait tort, deux si le premier avait tort des fois* ». Ils pouvaient « *se re tromper sur la deuxième réponse mais dès qu' [ils validaient] la réponse, les autres la validaient.* » « *ce qui fait que [chacun d'eux] à un moment donné a fait 100% à une des trois études de cas* ». Malgré ce mode de fonctionnement, Méлина a bien précisé que ce travail en groupe ne se limitait pas à récupérer les réponses des autres : « *on échange on essaie de comprendre ce qu'on n'a pas compris* ». Si tel avait été le cas ce n'aurait pas été bénéfique puisque « *on est seul à l'examen donc si on a pris toutes les réponses des autres module 1, module 2, module 3, à l'examen on ne réussira pas, enfin il faut être clair avec ça.* » C'est d'ailleurs ce qui s'est passé selon Méлина pour une « *jeune fille* », ayant intégré le groupe au cours de la formation par le biais des trois hommes, « *qui elle a pris les réponses et qui s'est évidemment plantée à l'examen final.* »

Utilisation du forum « de manière indirecte » via le groupe de travail

Méлина a estimé ne pas avoir « *la personnalité pour le forum* ». Elle a trouvé « *qu'il y avait plein de questions qui ne servaient à rien* » et ça rendait la recherche d'informations difficile. De plus, comme elle est « *toujours charrette [...] quand il est temps de poser une question [...] la réponse elle va être sur le forum parce que quelqu'un l'aura déjà posée avant* ». Elle lisait, néanmoins, le forum « *en diagonale* » quand elle n'arrivait « *vraiment pas à trouver* » la réponse à une question. Cependant dans l'ensemble elle a « *préféré utiliser l'humain qu'utiliser le forum* », c'est-à-dire qu'elle a préféré poser des questions au sein de son groupe de travail. Certains des membres de ce groupe regardaient quant à eux le forum et y posaient des questions. Ainsi quand une question était posée sur le groupe WhatsApp, certains « *disaient [...] ah j'ai vu c'est sur le forum, en fait il faut faire comme ça.* ». Il est également arrivé qu'une question

soit posée sur le groupe et que personne n'ait eu la réponse. Un des membres du groupe s'est alors dévoué pour aller poser la question sur le forum.

Anticipation de l'examen final tout au long de la formation

Ayant fait une formation en pharmacie, Méлина a « *appris à bachoter* » et savait « *qu'au final on [allait leur] demander les mêmes choses* » que tout au long de la formation. De plus ayant préalablement « *fait Strategy* », elle savait « *que les questions, elles ressortaient* » ou du moins qu'il s'agissait du même « *type de questions même si on [lui] avait dit tu verras, ICCF c'est quand même beaucoup plus dur, les questions ne sont pas tout à fait les mêmes.* ». De ce fait, Méлина a créé tout au long de la formation des fichiers dans lesquels elle copiait les quiz d'entraînement et d'évaluation. Elle mettait « *en couleur la réponse* » et quand elle ne la comprenait pas, elle ajoutait ses « *propres informations dans une autre couleur* ». À partir de ces documents qu'elle a imprimés, Méлина a fait « *du par cœur intelligent* ». C'est-à-dire qu'elle a appris « *les mécanismes* », « *la logique* » des questions pour pouvoir par exemple comprendre une question si elle est posée à l'envers.

Une semaine de révision intensive

À l'origine, Méлина et sa « *copine* » devait passer l'examen à la même date. Cependant « *une semaine avant* » elle a dû lui dire qu'elle ne serait pas prête car elle avait arrêté pendant un mois et demi de travailler, appréhendant la difficulté que ce travail de révision représentait. Après avoir décidé de s'y remettre Méлина a fait « *comme quand* » elle était « *à la fac* ». Elle s'est « *enfermée, pendant une semaine et* » elle n'a fait « *que de la finance 12 heures par jour* », sachant que son conjoint était « *parti en vacances avec ses enfants* » pendant qu'elle était « *restée à l'appartement* ». Elle a alors procédé ainsi : « *1, je relis les cours* » ; « *2 j'apprends les formules, 3 je refais les exercices, 4 je fais les* » examens blancs. Dans les faits, Méлина n'a réalisé que le premier test blanc, parce qu'à partir du moment où elle savait « *retourner les questions* » il s'agissait de la même chose. Elle a donc préféré reprendre les questions où elle s'était trompée et se concentrer sur les formules, car elle savait « *qu'à l'examen les questions de math avec les formules étaient les plus notées et si tu ne sais pas la formule, tu n'as pas la réponse* ».

Une grande importance accordée au réseau

Au cours de la formation, Méлина a assisté à pratiquement toutes les Masterclass qui étaient organisées. Outre le grand intérêt porté aux interventions des invités³⁰², il était important pour elle d'être présente « *pour faire du réseau, rencontrer les gens, avoir la sensation de faire partie d'une communauté* ». Pour elle « *le réseau c'est la base, on ne travaille que par son réseau, donc quand on veut changer d'activité* » comme c'était son cas, « *il faut se recréer un réseau, il faut capitaliser sur l'ancien, recréer un nouveau dans son environnement, être vu et cetera* ».

³⁰² « *je trouve qu'entendre un dirigeant enfin un professionnel c'est vachement intéressant et c'est ce qui fait aussi le petit plus de la formation* »

Grâce à la formation Méлина a notamment pu rencontrer une partenaire de travail :

« elle est avocate donc par exemple moi par rapport à mon entreprise ou à mes clients si j'ai besoin d'un avocat, je vais travailler avec elle, elle si elle a un client qui a un besoin de faire de la strategy, je pense qu'elle va me mettre en avant aussi, donc la notion de réseau va super loin. »

Ayant auparavant suivi une formation de HEC grande école, Méлина faisait déjà parti de l'Alumni HEC. Elle estime cependant que ce réseau et celui des formations exécutives, qu'elle a intégrés avec les formations Strategy @ HEC Paris et ICCF @ HEC Paris, sont *« complémentaires »*.

S'étant par ailleurs portée volontaire pour faire vivre la communauté Strategy @ HEC Paris, Méлина peut continuer par ce biais-là à développer son réseau.

L'utilisation des ressources des formations suivies pour construire son offre de services

Dans le cadre du développement de son activité Méлина prévoyait de réutiliser tout ce qu'elle pouvait réutiliser. C'est pourquoi elle a décidé *« de remettre ensemble, de croiser stratégie et finance »* durant l'été, *« de ressortir »* les *« deux cours et de les mettre en parallèle. »* afin de construire *« la base de [son] offre de service »* en créant des supports power point. Par ailleurs, à partir des fichiers Excel qui étaient proposés dans la formation ICCF @ HEC Paris, elle a pu se créer *« des templates »* qu'elle va pouvoir utiliser dans sa *« pratique aujourd'hui »*, notamment pour calculer *« le compte de résultats [...] pour n'importe quelle entreprise pour laquelle »* elle pourrait être amenée à travailler et cela en n'ayant qu'à *« rentrer les données »*, car *« les formules se calculent toutes seules. »*

La formation : la R&D dans laquelle Méлина investit

« Quand on fait du conseil », comme Méлина, *« si on n'est pas à la page, on est has been, donc le mettre sur son cv [qu'on a obtenu un certificat], le mettre en avant c'est pour [elle] hyper important, ça veut dire [qu'elle est] agile dans [sa] tête, [qu'elle est] capable d'apprendre »*. De plus avec *« les smart certificates »* sur lesquels *« les gens peuvent cliquer »* elle peut prouver que *« ce n'est pas inventé »*. Le suivi de formations est donc pour Méлина la *« valeur ajoutée »* qu'elle *« vend »* aux entreprises. Si les entreprises investissent en général dans la R&D, elle investit dans la formation. Elle a d'ailleurs demandé à son comptable de mettre formation, *« à la place de R&D »* dans son compte de résultats, de sorte à ce que *« les gens sachent »* qu' *« il y a 20% de ce qu'ils [...] paient par jour »* à Méлина *« qui est du fait »*, qu'elle est *« au top des compétences, grâce à la formation »*.

Méлина a d'ailleurs l'intention de continuer à se former. Elle devait intégrer à la rentrée 2018, une nouvelle formation à HEC en présentiel sur le *« coaching des organisations internationales »*, sachant qu'elle avait auparavant suivi *« une formation sur Coursera qui est faite aussi par les profs de Strategy d'HEC, qui s'appelle Odyssey 3 14, les business models »*. Elle envisageait également de se former sur la *« responsabilité sociétale et environnementale des entreprises la RSE qui est en lien aujourd'hui avec la finance et tout ce qui est la finance verte et l'extra reporting »*, avec *« un petit cours online de genre 4-5 semaines pour avoir les bases »*. Le choix des formations suivies ou à suivre entre pour Méлина dans la logique d'un *« mini MBA nouvelle génération »*, *« un MBA modulaire »* pour lequel elle choisit *« ses matières »*, afin d'*« aller plus vite dans l'acquisition de [ses] compétences et tamponner*

[...]pouvoir dire ben voilà aujourd'hui [sa] philosophie, la raison d'être de [son] entreprise a été validée par ces quatre certificats ou formations. ».

Quand nous l'avons recontactée, un an et demi plus tard, Mélina nous a dit avoir véritablement évolué vers du coaching. Elle a précisé être en train de devenir « *hyper généraliste* » et cherchait à ajouter les sciences sociales à ses compétences.

2.1.2. François, manager de transition voulant se remettre à jour, développer un réseau et faire face à la concurrence

De la direction d'entreprise et du management de transition au projet de rachat d'une entreprise

François, 51³⁰³ ans, a « *une formation en finance-comptabilité* » et « *en marketing* ». Il exerce « *essentiellement* » « *dans le secteur des Médias à différentes fonctions de direction comme DG, DGA³⁰⁴, en charge des fonctions supports ou DAF³⁰⁵ [...] et ceci dans des entités de taille moyenne PME ou grosses PME avec filiales* ». Il fait également du conseil dans l'« *entreprise sociale et solidaire et notamment dans des sociétés qui s'occupent de la collecte de fonds* ». Il exerce alors en tant que « *manager de transition* » pour plusieurs entreprises en même temps.³⁰⁶ Dans ce cadre, il « *accompagne les dirigeants dans leur stratégie* ». Cette activité de conseil, François l'a maintenue lorsqu'il a occupé, pendant 8 ans, un poste de directeur général d'une chaîne de télévision française. À l'issue de ces 8 années, il a repris cette activité à temps plein.

Il y a quelques années, François a également été « *chef d'entreprise* » et a « *connu réussite et déboire* ». A l'avenir, il souhaite réitérer l'expérience, puisqu'il a dans l'« *idée* » de créer ou de « *racheter une boîte très probablement et de monter une vraie, une vraie affaire à plusieurs dizaines de millions d'euros* ».

Des connaissances et des compétences en finance qui s'estompent au fil des années

Au cours de « *certaines grosses réunions* », ainsi que dans son activité plus généralement, François s'est rendu compte, qu'« *en termes de finance* » « *parfois sur certains dossiers [il ne réagissait] pas comme il fallait. [...] Et comme [il arrivait] à un certain niveau professionnel* », il n'avait pas « *le droit de se tromper* » ou « *d'être dans l'à peu près* ». Il a alors estimé qu'il fallait qu'il se remette « *à niveau dans les connaissances et compétences, parce que au bout de 25 ans [...] on a des façons de gérer des dossiers ou d'approcher des dossiers qui deviennent mécaniques et parfois pas tout à fait justes* ».

Une concurrence rude pour les emplois et les missions

Ayant « *fait le DECS, donc diplôme d'expertise comptable* », sans pour autant « *aller jusqu'au mémoire [...] pour des raisons personnelles* », François avait remarqué qu'il était « *assez coincé souvent pour des prises de postes pour des prises de missions* ». Il avait notamment « *identifié assez vite que les gens avec qui [il était] en concurrence, à l'égard de [son]*

³⁰³ Il en avait 49 lorsqu'il a suivi la formation ICCF @ HEC Paris

³⁰⁴ Directeur Général, Directeur Général Adjoint

³⁰⁵ Directeur Administratif et financier

³⁰⁶ Lorsque nous avons échangé, François travaillait pour trois entreprises.

expérience et de [sa] formation » étaient « des centraliens, des HEC, des polytechniciens parfois, voilà des ESSEC, plutôt ce genre de profils ».

Une recherche de formation tenant compte des constats faits et du projet professionnel

Face à ces différents constats et en vue de préparer le terrain pour son projet professionnel de création ou de rachat d'entreprise, François a décidé de se former. Avant de choisir quelles formations suivre, il a « *mis 6 à 7 mois à faire des recherches* ». En effet, il s'est demandé « *quelles formations est-ce qu'il valait mieux* » mettre en place. Valait-il mieux qu'il se forme en langues ou en finance et en stratégie ? Il s'est ensuite posé la question de l'école avec laquelle faire une formation.

Initialement, il voulait faire une « *une formation plus approfondie tel un MBA mais les coûts encore pratiqués aujourd'hui sont à [son] avis quasi inaccessibles pour le commun des mortels* ». Il a donc plutôt recherché des formations qui ne lui « *coûtent pas non plus trop cher, une formation qui soit une formation certifiante ou diplômante [...] et qui [le] remette à niveau dans les connaissances et compétences* » qu'il avait perçues comme étant en train de s'estomper.

Les formations ICCF et Strategy @ HEC Paris, des formations estampillées HEC, permettant de créer un réseau

Au fil de ses recherches sur internet François a « *trouvé cette formation avec First Finance ICCF* » @ HEC Paris, puis par la même occasion il a découvert la formation Strategy @ HEC Paris. Concernant ICCF @ HEC Paris, il avait constaté qu'elle était dispensée par un professeur renommé. Or, François l'avait « *croisé deux trois fois* » auparavant au cours de sa carrière. « *Du coup [il savait] que ça allait être effectivement une très bonne formation parce que déjà elle est réputée* ». S'il a décidé de commencer par suivre la formation ICCF @ HEC Paris, François avait « *déjà d'emblée prévu de faire la* » formation Strategy @ HEC Paris par la suite.

Dans un premier temps « *il y avait deux choses* » qui l'intéressait dans ces formations. Les formations en elles-mêmes, puisqu'elles allaient lui permettre de se « *remettre à flot sur des raisonnements académiques, applicables à des cas pratiques* » « *et surtout le label HEC* ». Ces deux éléments venaient en effet répondre aux deux constats qu'il avait faits : des connaissances et des compétences qui s'estompent ; des personnes diplômées d'écoles réputées avec qui il était en concurrence pour des postes et des missions. François est une personne qui raisonne avec une logique d'« *alliances intelligentes* », c'est-à-dire rencontrer des personnes « *qui ont un bon niveau d'analyse* » avec qui il pourrait « *s'associer* » dans le cadre de certains projets. De ce fait, il était également intéressé par ces formations « *en termes déjà de réseau, parce que ça crée un réseau avec les participants* ».

ICCF @ HEC Paris une formation qui demande beaucoup plus d'investissement que ce qui est annoncé

Dans le cadre de la formation ICCF @ HEC Paris, le temps de travail annoncé est de « *90 heures sur le cours* », sur 6 mois. Or, d'après François ce volume horaire est très largement sous-estimé. « *Même si vous avez un très bon niveau, si vous ne bossez pas 8 à 10 heures par semaine, les cours, les vidéos* », il n'est pas possible de réussir. Et pour des personnes qui n'ont pas de bases initialement, « *c'est au moins 15/ 20 heures par semaine* » dont elles ont besoin. Pour sa part François n'a « *pas bossé pendant deux mois et demie de l'ICCF* » pour des raisons

personnelles³⁰⁷, et il a « *morflé quand il a fallu [qu'il] rattrape tout pour pouvoir passer l'examen* » intermédiaire. Il a alors dû travailler de « *21 heure à 2 heure du matin, juste avant [...] les examens intermédiaires* » pour les préparer. Il a par ailleurs pu compter sur son groupe de travail sur cette période pour préparer ces « *examens intermédiaires* », car « *à un moment quand la majorité donne une réponse* », cette dernière est adoptée.

Utilisation du forum du premier cours principalement pour des aspects techniques et organisationnels

François ne s'est exprimé sur les forums de discussion de la formation, que lors du premier cours. Il s'est dans un premier temps présenté. Il a également répondu à d'autres personnes sur le forum, lorsqu'il recherchait un groupe de travail et il a posé une question concernant l'étude de cas suite à la participation au premier meet-up. Ses autres interventions étaient plutôt d'ordre technique ou organisationnel : message envoyé trop tôt ; oubli d'un dossier lors d'un meet-up ; vérification de la bonne réception de son travail ; question relative à la correction par les pairs ; identification d'une erreur dans une date annoncée, etc.

Participation aux meet-up sur les trois cours, l'occasion de créer un groupe de travail

Lors de l'édition de la formation ICCF @ HEC Paris que François a suivi, des meet up³⁰⁸ avaient été mis en place pour la première fois dans les locaux de First Finance. Pour chaque cours, trois séances étaient organisées. François n'a pas participé à toutes les séances mais pour chaque cours il a participé à au moins l'une d'entre elles. S'il avait essayé de rejoindre un groupe de travail via le fil dédié sur le forum, c'est en se rendant aux meet-up qu'il a finalement pu en intégrer un. Il a tout d'abord intégré un premier groupe, d'« *où [il est] assez vite sorti* », car il ne s'y sentait pas à l'aise et n'était pas en accord avec la façon de travailler. En effet, François estime être « *un petit peu à l'ancienne, [il aime] bien rencontrer des gens [...] faire que du Skype ce n'est pas [son] truc* ». Dans ce premier groupe, « *c'était des gens qui étaient beaucoup plus jeunes que* » lui, il s'est alors dit qu'ils allaient « *être en phase de décalage sur les horaires, sur les périodes de rendez-vous* » et cetera. Lors d'un meet-up, François avait croisé d'autres personnes qui « *faisaient partie d'un groupe* » et qui lui ont proposé de les rejoindre. Et pour le coup, ce groupe « *a marché [ils se sont] entendus très vite* ».

Un travail en groupe en dehors des meet-up pour préparer les études de cas

Ce second groupe que François a intégré était initialement composé de 15/20 personnes. Ils avaient décidé de se retrouver en dehors des séances organisées par First Finance. La première fois qu'ils se sont rencontrés, en dehors de ces séances, c'était dans un « *Starbucks café* ». N'ayant pas trouvé ce lieu propice au travail, François a proposé pour les prochaines séances de travail « *des salles de réunion* » auxquelles il avait accès. Sur l'ensemble du groupe initial, « *il y en a 11 qui [l]'ont suivi et d'autres qui n'ont pas suivi et après [ils sont restés] tous ensemble* ».

³⁰⁷ Nous supposons que cette période correspond à la fin du deuxième cours et au troisième cours. En effet, comme nous pouvons le constater sur les traces d'activité de François, il s'est très peu connecté sur le troisième cours et a consulté, en ligne, peu de ressources. Quant au deuxième cours, nous pouvons constater que s'il a parcouru tous les modules, il a semblé avoir eu du retard pour les suivre. Il a même consulté certaines vidéos du module 4, après avoir rendu l'étude de cas. D'autre part, nous avons remarqué que s'il a assisté aux sessions live du premier cours, ainsi qu'aux premières du deuxième cours, il n'y a plus assisté par la suite.

³⁰⁸ Séances de préparation des études de cas de chaque cours, ayant lieu dans les locaux de First Finance, en présence du tuteur didactique de la formation.

Lorsqu'ils se retrouvaient, ils portaient « *d'une page blanche* » et ils répondaient ensemble aux questions des études de cas. Ils faisaient les calculs, essayaient « *de comprendre pourquoi c'était telle et telle réponse* ».

Une préparation d'examen sous forme de « *bachotage* », en maintenant le groupe de travail

Pour préparer l'examen final, qu'il a réussi, François a révisé pendant ses vacances d'été. Il avait alors « *demandé à [sa] femme de partir avec les enfants* » et il est quant à lui « *rentré deux semaines plus tôt de vacances* ». Il était alors « *tout seul chez [lui] et [il n'a] fait que ça à raison de 8 heures par jour, pendant deux semaines* ». Il a alors fait du « *bachotage* », en reprenant « *tous les cours, tous les cas* », en se réentraînant. Par ailleurs, François et d'autres membres de son groupe avaient été informés par « *des gens qui avaient bien bossé* » qu'après avoir passé l'examen final, ils s'étaient rendu compte qu'il était « *3 degrés au-dessus* » des examens blancs et qu'il était « *plutôt du niveau des questions du Vernimmen* ». François et son groupe se sont alors « *mis à faire le Vernimmen* » et ils se sont rendus compte qu'ils n'étaient pas « *complètement au niveau* ». Ils ont alors « *créé un rythme de travail, alors chacun chez soi pendant plusieurs heures, c'était 8 heures par jour et tous les deux jours [ils] se [réunissaient] le soir à 5/6 et [ils révisaient] ensemble, c'est à dire qu'[ils faisaient] toutes les questions du Vernimmen* ». Un des membres du groupe, qui était « *contrôleur de gestion* » avait créé « *des tableaux croisés, dynamiques avec des questionnaires dynamiques en reprenant toutes les questions de tous les cours* ». Ce tableau comprenait « *500 questions* », qu'ils faisaient « *tourner* » et une fois qu'ils y avaient répondu, il y avait « *les réponses fausses, les réponses vraies* ».

Une inscription à la formation Strategy @ HEC Paris en groupe

Lorsqu'il s'était inscrit à la formation ICCF @ HEC Paris, François avait déjà l'intention de s'inscrire à la formation Strategy @ HEC Paris. C'est donc ce qu'il a fait mais il ne l'a pas fait seul, puisque qu'ils sont 5 membres de son groupe « *à avoir continué sur la* » stratégie. Ils ont alors continué à travailler en groupe. Tout comme ils s'étaient procuré le Vernimmen, ils se sont procuré « *le Strategor*³⁰⁹ ». Néanmoins, ils l'ont « *un peu moins ouvert le Strategor, parce que les cours de stratégie étaient très très très denses comme l'ICCF mais les cours suffisaient, les études de cas et cetera* ». A la différence de la formation ICCF @ HEC Paris, aucun meet-up n'était organisé. Cela ne les a pas empêchés de continuer à se retrouver le soir. Comme l'un des membres du groupe n'était pas sur Paris, il faisait également ces séances « *en face time ou en vidéo conférence* ». Pour la phase de révisions, la personne qui avait créé le tableau dynamique avec les questions de la formation ICCF @ HEC Paris, a fait de même, avec cette fois-ci les questions de la formation Strategy @ HEC Paris.

La création de relations pérennes, se concrétisant dans des partenariats

François est aujourd'hui « *en contact régulier* », avec une « *douzaine* » de personnes rencontrées au cours de la formation ICCF @ HEC Paris. Ils organisent des dîners et échangent sur divers sujets.

Lors de sa participation aux meet-up, François avait notamment rencontré le tuteur didactique qui les encadrait. Alors que François « *discutait avec d'autres gens* » de ce qu'il faisait

³⁰⁹ Ouvrage sur lequel s'appuie la formation Strategy @ HEC Paris

professionnellement, le tuteur a entendu la conversation et *« ça l'a intéressé »*. Ils ont alors *« pris un verre »*, puis ont *« sympathisé »*. À l'époque, François avait *« un dossier de valorisation »*. Or, c'est une activité que le tuteur didactique faisait et François ne s'estimait pas *« assez pertinent pour monter un dossier de valorisation d'entreprise pour un client »* de longue date. François a donc confié ce dossier au tuteur. Il lui a par la suite proposé d'autres missions. Puis un jour, ils se sont dit et *« si on faisait un truc ensemble »*. Ils se sont donc associés, car comme le tuteur *« est financier pur, vraiment et que [François est] plutôt dans la strat et la gestion d'entreprise au sens direction générale »*, ils se sont dit qu'ils pouvaient *« créer une offre complémentaire »*. Ils ont donc entamé les démarches pour créer leur entreprise et ont créé un site internet pour présenter leur offre. Ils ont pu demander leur avis aux professeurs des formations ICCF @ HEC Paris et Strategy @ HEC Paris sur leur site, qui l'*« ont trouvé très intéressant »*.

« Sur un autre dossier », François a fait *« venir un autre membre de »* son groupe, qui était *« contrôleur de gestion »*. Il s'agissait de la personne qui avait créé les tableaux dynamiques pour les révisions des examens. D'ailleurs, *« c'est comme ça que [François l'a] identifié »*. En effet, il avait *« besoin »* de quelqu'un qui *« manipule Excel avec les tableaux macro, les tableaux croisés dynamique, enfin tous les trucs possibles Excel »*, chose que lui-même ne faisait pas. De plus, il avait *« deux autres gros dossiers »* à traiter, qui lui prenaient beaucoup de temps. François a donc proposé à cette personne de prendre à sa charge ce dossier en montant *« une petite structure »*. Il lui a ensuite *« donné la stratégie, les orientations, les chiffres et puis lui après il a travaillé »* sur ce dossier.

Une évolution du nombre de contacts sur LinkedIn suite à la mention du certificat ICCF @ HEC Paris

D'après François, la formation ICCF @ HEC Paris lui *« a servi beaucoup parce que tout simplement, dès lors [qu'il a] dit sur LinkedIn [qu'il faisait] cette formation ou [qu'il avait] fait cette formation, [...] alors tout d'un coup [il a] eu plein de nouveaux contacts [...] qui comme par hasard parce que vous avez fait une formation labélisée HEC, vous reconnaissent alors qu'avant ils ne vous reconnaissent pas »*.

Au sein de son groupe de 11 personnes, ils ne sont que deux *« pour qui tout d'un coup sur LinkedIn, il y a eu des réactions. Et c'est les deux qui ont des formations plutôt de cadres sup et des niveaux de top managers. Les autres, ils ont eu moins, moins de réactions »*. François était initialement *« dans un réseau sous-jacent existant avec des noms quand même assez connus dans les médias »*. Peut-être, que cela peut expliquer que la mention de la formation ait eu des effets pour lui et pas forcément pour d'autres.

Se former, un indicateur d'une capacité à se remettre en cause qui est appréciée

François a par ailleurs constaté que le fait qu'il ait entrepris une démarche de formation a *« été très apprécié par différentes personnes »*, principalement des *« cabinets de management de transition »*, qui *« ont trouvé ça très intéressant »* comme démarche. En effet, cela indiquait que François était capable de *« se remettre en cause tout simplement »*, ce qui est très important *« quand vous êtes dans des postes de direction »*.

2.1.3. Bertrand, Expert-comptable se spécialisant et mobilisant la formation ICCF @ HEC Paris en complément d'une formation universitaire

Du travail en cabinet de taille locale, en métropole, à la création de son propre cabinet aux Antilles

Bertrand est un expert-comptable de 57³¹⁰ ans qui réside et travaille aux Antilles. Il a « *passé [ses] diplômes en métropole* » et a « *commencé par travailler dans des cabinets de taille locale* ». Il a « *au départ essentiellement travaillé dans le commissariat aux comptes* ». Au bout de quelques années, il a « *voulu quitter un peu ce domaine* » et est « *parti aux Antilles puisqu'on [lui] proposait une direction de cabinet* ». Il était question d'une association mais une fois sur place il a compris assez vite que cela ne se ferait pas. Il a donc pris la décision de quitter son patron et de lui racheter « *une partie de sa clientèle et là [il s'est] développé tout seul* ». Ne pouvant rester seul, Bertrand s'est entouré de « *6 collaborateurs* » depuis une dizaine d'années.

Un besoin de se diversifier en se formant à l'ingénierie du patrimoine

Aujourd'hui, « *les cabinets comptables sont en train aussi de suivre ou de subir la révolution numérique* ». Les clients peuvent notamment faire eux même des choses que les experts-comptables faisaient auparavant pour eux. Cela signifie que le métier d'expert-comptable évolue et « *soit les collaborateurs pourront s'adapter aux missions qui resteront, donc la révision des comptes, l'établissement des dettes fiscales, le conseil, soit ils ne pourront pas* ». Pour Bertrand cette évolution du métier implique « *la nécessité d'actualiser [leurs] compétences sur le domaine du conseil* ». Il s'est pour sa part tourné vers le conseil en gestion patrimoniale puisque depuis quelques années ses clients, qui « *ont à peu près [son] âge* », commencent à lui poser des questions à ce sujet. Or, Bertrand était auparavant « *incapable de répondre à des questions qui [lui] étaient posées* » relatives à « *une problématique patrimoniale, en dehors de toutes généralités que tout expert-comptable connaît à peu près* ». C'est donc pourquoi il a décidé de se former. Pour lui « *la seule manière correcte qui permettait une véritable assimilation des connaissances était le cursus universitaire* ». Il s'est donc inscrit dans un « *Master 2 ingénierie du patrimoine en formation à distance, parce qu'habitant aux Antilles ce genre de formation là* » n'est pas disponible sur place.

La formation ICCF @ HEC Paris, une formation entamée qui a trouvé du sens dans le cadre du Master

Bertrand avait « *eu connaissance des formations en ligne faites par HEC avant de commencer [son] Master* ». Il avait d'ailleurs commencé à suivre la formation ICCF @ HEC Paris, « *mais [il n'a] pas pu la terminer pour des raisons x ou y³¹¹ et c'est quand [il a] fait [son] master [qu'il s'est] dit* » qu'il faudrait qu'il la reprenne. En effet, il s'est « *rendu compte qu'il y avait des passerelles entre la formation universitaire et les formations dispensées par HEC* ». Il a notamment fait le lien entre la formation ICCF @ HEC Paris et le « *module transmission des entreprises* » proposé dans le cadre de son Master. Il a également cherché à « *rattacher d'autres formations* » à sa formation universitaire mais « *malheureusement* » en recherchant des cours

³¹⁰ Il avait 55 ans lorsqu'il s'est inscrit pour la première fois à la formation ICCF @ HEC Paris

³¹¹ Nous pouvons en effet constater sur les traces d'activité de Bertrand que lors de la première édition suivie, il avait arrêté de la suivre. Il n'avait pas suivi tous les modules du premier cours et n'avait de ce fait pas rendu l'étude de cas. Il avait néanmoins commencé à regarder le premier module du deuxième cours, mais s'est arrêté par la suite.

produits par HEC ou l'ESSEC, il n'a rien trouvé qui lui convenait, concernant notamment les « *produits bancaires et boursiers [...] les swaps de taux, les produits dérivés* ».

Une formation suivie en parallèle du Master, le soir et le week-end

L'objectif étant de mobiliser la formation ICCF @ HEC Paris dans le cadre de son Master, il a donc suivi ces formations en parallèle. Concernant la formation ICCF @ HEC Paris, le format des vidéos de « *maximum 15 minutes* » était pour Bertrand « *parfait* ». En effet, cela lui permettait « *de regarder le cours, de le regarder une seconde fois, de prendre les supports* » pour avancer un peu dans la formation, même s'il rentrait chez lui « *assez tard* ». En général, il suivait donc la formation « *le soir ou une fois sur deux et le week-end* »³¹².

Des lectures complémentaires pour suivre la formation ICCF @ HEC Paris

Quand il suit une formation, il est « *important pour [Bertrand] en tout cas, d'avoir un support autre que le support du cours pour vraiment bien aller au profond du cours* ». Ainsi, en plus des ressources proposées dans la formation ICCF @ HEC Paris, Bertrand poursuivait son apprentissage « *par des lectures, c'est à dire à la fin du cours [il poursuivait son] étude [...] en allant au chapitre [du Vernimmen] qui était d'ailleurs conseillé par le cours lui-même* ». À ce sujet, si Bertrand connaissait le Vernimmen « *déjà depuis des années* », c'est en suivant la formation qu'il a « *commencé vraiment à mettre le nez* » dedans. D'autre part, « *lorsqu'on achète le Vernimmen on a la possibilité [...] d'aller lire la lettre [du Vernimmen]*³¹³ *qui est vraiment intéressante* ». Bertrand lisait donc également cette lettre à laquelle il était abonné et estime que « *ce serait une bonne chose de donner la possibilité aux étudiants* » d'y avoir accès, « *parce qu'il y a des problématiques, qui sont utilisées dans le cours, et qui trouvent assez souvent un écho dans* » cette dernière.

Des outils de communication non utilisés et un travail solitaire privilégié

Habitant aux Antilles, il y avait « *5 ou 6 heures de décalage* » horaire avec la France. De ce fait, Bertrand ne pouvait « *pas suivre [...] les séances en live* ». Bien qu'il était possible de les consulter en replay, il ne l'a pas fait, car ces sessions étaient bien trop longues.

Bertrand n'a pas non plus utilisé les forums de discussion. Il avait essayé de participer sur ceux de son Master mais cette expérience n'avait pas été concluante. Cela l'a donc « *un peu découragé* » de réitérer l'expérience avec la formation ICCF @ HEC Paris. De plus, il n'y a « *pas trouvé d'intérêt* » à y participer. « *En matière financière [...] les concepts sont quand même assez bien définis* », il ne voyait donc « *pas trop ce [qu'il] aurai pu échanger sur le forum, à moins de ne faire part de concepts, [qu'il n'aurait] pas compris* ». D'autre part, si Bertrand a « *assez peu échangé* », c'est « *pour des raisons aussi de temps, parce que le cabinet, le master, le certificat [lui ont] pris beaucoup de temps* ». Enfin, il estime faire « *partie aussi d'une génération [...] pour laquelle les réseaux sociaux c'est relativement récent [...] la notion*

³¹² Nous pouvons effectivement constater avec les traces d'activité de Bertrand sur la plateforme de cours, qu'il s'est connecté à la fois en semaine et le weekend. Le sujet n'a pas été évoqué, mais ce suivi n'a pas toujours été très régulier. Bertrand a parfois commencé à suivre le cours, alors qu'il était ouvert depuis plusieurs jours. De plus, dans le cadre du second cours, il semble que Bertrand n'ait pas consulté le deuxième module. Le fait qu'il suivait en parallèle son Master n'est sûrement pas étranger à ces constatations.

³¹³ Il s'agit d'une lettre envoyée tous les mois aux internautes intéressés par la finance d'entreprise et qui y sont abonnés. Cette lettre propose chaque mois : une réflexion sur un problème actuel de la finance d'entreprise, une statistique ou un tableau actualisé par rapport à l'ouvrage "le Vernimmen", la revue critique d'un article de recherche financière, une question posée sur le site Vernimmen.net et sa réponse.

de forum, d'échanges sur internet et cetera ça [leur] reste encore un petit peu étranger ». La démarche de Bertrand était « *par trait de caractère en fait, de [se] débrouiller tout seul et puis d'aller chercher l'information dans la documentation* », lorsqu'il rencontrait des difficultés ou des problèmes de compréhension

Bertrand a également préféré travailler seul plutôt qu'en groupe. Il a en effet « *du mal à travailler en groupe* », à moins que ce soit avec ses « *subordonnés* » ou dans le cadre de « *partenariats* ». Il a malgré tout « *échangé [ses] coordonnées* » avec un autre apprenant vivant également aux Antilles mais ils ne se sont appelés qu'une seule et unique fois pour se présenter et expliquer leurs motivations.

Une préparation d'examen sous forme de « bachotage » en trois jours

Initialement, Bertrand se moquait un peu d'obtenir le certificat. Ce qui l'intéressait, c'était d'« *assister au cours et c'est à la fin [qu'il s'est] pris au jeu, [il s'est] dit pourquoi ne pas passer le certificat* » mais il n'en avait « *absolument pas besoin* ». Il a alors profité d'une formation qu'il devait faire en métropole pour passer son examen sur place. Il avait auparavant essayé de réserver une place dans un centre aux Antilles mais en vain.

« *A partir du moment où* » il avait décidé de passer le certificat, il n'était pas question pour lui, « *de ne pas travailler sérieusement* ». Il a alors « *bachoté* », « *comme un étudiant consciencieux* ». Comme nous pouvons le constater sur ses traces d'activité, il a commencé à réviser un mois avant de passer l'examen. Il a ainsi réalisé l'ensemble des quiz hebdomadaires sur cette période. Il a ensuite intensifié ses révisions trois jours avant la date de son examen. Il a alors « *relu tous les cours* », « *revisonné tous les cours* ». C'est le matin précédant son examen, que Bertrand a par ailleurs réalisé les deux examens blancs. En faisant les quiz et les examens blancs, il notait « *scrupuleusement les questions sur lesquelles [il avait] échoué* », ainsi que les réponses à ces dernières. « *Grand bien [lui] en a pris parce qu'il y avait des questions qui étaient posées de cette nature* » lors de l'examen. Procéder ainsi a de ce fait contribué à sa réussite.

Un format de formation apprécié et perçu comme un outil d'« appoint » à la formation universitaire

Pour Bertrand, « *l'objectif n'était pas d'obtenir ce diplôme, ce certificat [ICCF @ HEC Paris], il était d'obtenir [sa] maîtrise* ». Or, « *compte tenu des spécificités du module évaluation des entreprises, ce diplôme [lui] a été particulièrement avantageux, à la fois pour étoffer considérablement la matière du cours qui était dispensée par l'université, et dans le cadre de l'obtention de [son] diplôme* ». En effet, la formation ICCF @ HEC Paris lui a été « *d'un secours énorme* » car son suivi lui a permis, grâce « *au travail [qu'il a] fourni* », d'obtenir « *d'excellentes notes* » dans ce module. Ces notes ont alors compensé d'autres notes, obtenues dans d'autres modules, qui n'étaient pas très bonnes. Bertrand a « *consacré en outre [son] mémoire sur l'application à l'ingénierie du patrimoine des méthodes d'évaluation qu'on applique aux entreprises [...] là aussi grâce aux acquis que [lui] avaient permis d'obtenir le certificat* ». Il a obtenu « *la meilleure note de la formation* ». Il en a « *conclu que ce type de formation en ligne, alors soit peut être utilisée* » pour « *acquérir, soit approfondir, soit mettre à jour des connaissances en matière, en l'espèce de diagnostic financier mais [...] qu'on peut encore mieux l'utiliser comme un outil d'appoint d'une formation universitaire* ».

Des connaissances remises à jour, restructurées et applicables, grâce à un format adapté

Ce qui est enseigné dans le cadre de la formation ICCF @ HEC Paris sont des éléments que Bertrand avait « *appris [...] durant [son] cursus* ». Cependant celui-ci datait « *d'il y a 25 ans* ». Il a donc « *considérablement remis à jour [ses] connaissances et puis [il les a] restructurées* ». Ce qu'il a appris s'avère par ailleurs « *applicable immédiatement* » dans son activité professionnelle.

S'il a pu apprendre autant, c'est parce que la formation était une formation « *de longue haleine sur 6 mois* », car « *des formations à distance de 3 heures, ça ne vaut rien, d'une journée ça ne vaut rien, il faut vraiment que ce soit de longue haleine avec des cas, des devoirs à rendre, des quiz et cetera et même un certificat à passer à la fin, ça, ça vaut vraiment quelque chose* ».

Un intérêt porté aux relations impersonnelles entre anciens participants

Bertrand n'est « *pas persuadé* » que les formations en ligne permettent de « *continuer des relations au-delà, alors sauf des affinités personnelles bien évidemment* ». Il pense en revanche, que « *c'est une bonne initiative de vouloir ne serait-ce que de façon un peu impersonnelle mais peu importe de vouloir continuer à maintenir un lien entre les étudiants par le biais de LinkedIn et de la newsletter* ». Avec LinkedIn, « *ça reste impersonnel, donc il n'y a aucune obligation les uns et les autres en termes de relations mais ça permet quand même d'avoir un contact avec des gens qui ont suivi la même formation* ». Quant à la newsletter, il pense que c'est une bonne idée, car il croit en « *tout ce qui est communication qui permet de lire* ».

Une volonté de continuer à apprendre mais un manque de formations recensées

« *A l'issue de [son] master et de [son] certificat* », Bertrand n'a pas voulu s'« *arrêter en bon chemin* ». Il a donc décidé de continuer à se former. Il s'est alors inscrit à la formation Strategy @ HEC Paris, « *qui est bien faite* » et à la « *formation culture bancaire* ». Il n'était cependant pas très convaincu par cette seconde formation, car il n'avait pas l'impression d'apprendre « *grand-chose* » et il s'est rendu compte que la formation n'était pas forcément à jour.

Bertrand estime qu'aux Antilles « *le choix de formation [...] est relativement restreint, si on veut des formations de qualité, il faut aller s'exiler entre guillemets en métropole* ». Il le regrette et regrette également que l'ordre des experts comptables ne recense pas de formations à distance. Il pense qu'« *il devrait y avoir plus d'échanges par exemple entre ESSEC HEC et l'ordre des experts comptables* ». S'il a « *connu par hasard* » la formation ICCF @ HEC Paris, il pense que si l'ordre l'avait référencée, ça aurait facilité ses recherches et que cela pourrait être profitable à d'autres experts comptables, qui, il en est « *persuadé* », ne connaissent pas les formations telles que celle-ci.

2.1.4. Pierre, une remise à jour et une recherche de réseau suite à un PSE³¹⁴

Une trajectoire professionnelle dans la finance

Pierre, 55 ans³¹⁵, a « *commencé en tant que trésorier dans une société qui était une filiale* » d'un grand groupe, après avoir fait un DECF³¹⁶, puis pendant « *5/6 ans* » il a exercé cette même profession dans une filiale d'un autre groupe. Il est par la suite « *passé analyste financier des fusions acquisitions* » de ce groupe, au sein duquel il a « *fini [...] en tant que directeur du service Corporate Finance* ». Il était alors en charge des projets de « *fusion acquisition et aussi d'autres éléments qui sont liés à la fonction Corporate Finance* », notamment « *les relations investisseur* » et la « *planification financière* ». Dans le cadre de ses fonctions au sein de ce groupe, Pierre a évolué dans un environnement international, avec de nombreux voyages : en Asie, au Moyen Orient, en Afrique. En somme, toute son « *expérience [professionnelle] est dans la finance* ».

Des formations suivies dans le cadre d'un Plan de Sauvegarde de l'Emploi

Le groupe au sein duquel Pierre travaillait a été racheté par un concurrent et il y alors eu « *un plan de sauvegarde de l'emploi qui a été mis en place* ». Il s'agissait de « *mesures accompagnant les salariés pour pouvoir effectivement mieux rebondir, soit rebondir à l'intérieur de la société, parce que il y a des postes possibles ou soit être accompagné à l'extérieur* ». Dans le cadre de ce plan de sauvegarde de l'emploi, un « *congé de reclassement, qui était sur une période d'un an* » était prévu. Il permettait au personnel concerné de bénéficier d'un « *budget formation* » qui dépendait « *de la nature des formations* ». C'« *est dans ce cadre-là* », que Pierre a « *commencé à chercher* » des formations. C'est ainsi, qu'après s'être renseigné sur « *la formation ICCF* » il s'y est inscrit. Il s'est également inscrit à une formation universitaire en fiscalité d'entreprise, « *qui était [une formation] beaucoup plus lourde [...] qui n'était pas un MOOC, qui était un vrai diplôme de fiscalité* ».

Du catalogue des éditions Francis Lefebvre au petit déjeuner organisé par le professeur de la formation ICCF @ HEC Paris

Initialement Pierre avait regardé « *différentes formations qui tournaient autour de la finance* ». Il s'agissait de formations « *classiques, données par exemple par les éditions Francis Lefebvre entre autre* ». A « *chaque fois* », « *il y avait beaucoup de choses [qu'il avait] déjà vues* ». Au cours de sa recherche auprès de cet organisme, il a « *rencontré une personne [qui l'] a guidé sur justement une formation plutôt fiscalité qu'ils venaient de mettre en place* » avec une université Parisienne. Pierre n'ayant pas fait beaucoup de fiscalité, il a alors décidé de s'engager dans cette formation. En revanche, il se demandait toujours ce qu'il allait faire pour « *la partie finance* ». C'est en allant à un des « *petits déjeuners que fait [le professeur de la formation] pour présenter la nouvelle version du Vernimmen* » que Pierre a eu « *le déclic* ». En effet, à la fin il est allé le voir « *pour justement lui demander des informations* » sur la formation ICCF @ HEC Paris. En effet « *compte tenu de* » son expérience, il se demandait si c'était « *bien utile* ». Le professeur lui a alors « *donné des noms de personnes qui avaient fait ICCF* » lors

³¹⁴ Plan de Sauvegarde de l'Emploi

³¹⁵ Il avait 52 ans lorsqu'il a suivi la formation ICCF @ HEC Paris

³¹⁶ Diplôme d'études comptables et financières, qui s'obtient par la validation de 7 unités de valeurs universitaires : Droit (droit des sociétés et droit fiscal), Relations juridiques, Organisation et gestion de l'entreprise, Gestion financière, Mathématiques et informatique, Comptabilité approfondie et révision, Contrôle de gestion.

d'une précédente édition pour qu'il « *puisse les contacter et leur demander* » quel était « *leur ressenti* ». Il les a donc contactées, suite à quoi il a décidé de s'y inscrire même si « *par rapport à [son] expérience professionnelle* », la formation correspondait à ce qu'il faisait déjà. Il s'est en effet dit que ça allait lui « *permettre de [se] remettre en fait à la page, de [se] refaire une sorte de point de situation* », de « *voir s'il y a des choses nouvelles* » qui auraient pu lui « *échapper, parce que [son] parcours professionnel* » était « *dans un secteur très particulier* » : l'industrie lourde.

Par ailleurs, comme il s'agissait d'une formation « *principalement* » sous forme « *de vidéos en ligne* », il estimait que ça n'allait « *pas prendre énormément de temps par rapport à l'autre formation* » qui se faisait « *en présentiel* ».

De l'importance accordée au label HEC à la volonté d'intégrer/ de développer un réseau
La « *renommée* » du professeur, du « *Vernimmen* », « *la renommée de HEC* », ainsi que le fait que la formation soit certifiante ont compté dans la décision de Pierre de s'inscrire à la formation ICCF @ HEC Paris. Via le certificat, « *implicitement l'objectif* » était pour Pierre d'« *être estampillé HEC pour être dans les alumni HEC* » et ainsi « *d'élargir* » son réseau professionnel via cette communauté « *qui est effectivement dans le domaine de la finance donc qui [lui] permet d'avoir, de pouvoir avoir à ce moment-là des ramifications, c'était plus dans cet esprit [...] plus que pour valider des compétences financières que automatiquement [son] cursus professionnel, de fait, validait.* »

Cet « *aspect réseau* », le professeur en avait parlé à Pierre lors de leur rencontre. Cela l'avait déjà interpellé puisqu'il partait « *de zéro en termes de réseau* », n'ayant « *même pas de profil LinkedIn* » avant de devoir quitter son entreprise.

Par ailleurs, même s'il ne s'agissait pas d'un « *MBA fait à HEC* », « *faire partie de la communauté HEC* » était important « *en termes de reconnaissance* », ainsi que pour assurer une meilleure visibilité en mentionnant être certifié HEC Paris sur le CV et le profil LinkedIn.

De l'entreprise au congé de reclassement

Pierre a suivi en parallèle la formation ICCF @ HEC Paris et la formation universitaire en fiscalité. Cette formation a commencé un mois après la formation ICCF @ HEC Paris et s'est terminée un peu après. Lorsqu'elles ont débuté et pendant les trois mois qui ont suivis, Pierre était « *encore dans l'entreprise mais il n'y avait plus beaucoup d'activité en tant que tel* ». Malgré tout « *pendant trois mois c'était quand même un petit peu soutenu* » par rapport aux mois suivants, avec notamment « *les vacances d'été* ». Les formations ont ensuite repris, permettant ainsi à Pierre « *d'avoir effectivement une occupation* », sachant que la formation universitaire en fiscalité c'était « *trois jours par mois, donc c'était tout à fait compatible avec* » la formation ICCF @ HEC Paris.

À « *un moment donné ça a été un petit peu chaud* » parce que « *il fallait effectivement commencer à préparer* » l'examen de la formation universitaire, qui consistait en l'étude d'« *un cas pratique* » en groupe de trois, avec un rapport à rendre et une soutenance à passer, et il fallait également passer l'examen final d'ICCF. C'est pourquoi, Pierre a rapidement passé l'examen ICCF, afin d'« *être débarrassé* », et ainsi pouvoir se consacrer au travail à faire pour son autre formation.

Pierre a commencé à rechercher du travail après avoir fini ces deux formations, car il ne voulait « *pas cumuler trop de choses à la fois* ». Comme il avait commencé ces formations tôt, il était toujours en congé de reclassement quand il a commencé à rechercher du travail.

Une organisation rythmée par le calendrier de la formation

Le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris était pour Pierre « *relativement guidé par le fait qu'à partir d'un moment* » les vidéos étaient en ligne et qu'il y avait des échéances à respecter. Avec le planning, Pierre savait qu'il y avait « *les vidéos à faire* », ainsi que les quiz et il faisait en sorte de s'organiser pour respecter ce planning. En général, il le faisait en « *one shoot, pas de manière étalée* ». Il y consacrait, une ou « *deux soirées* », « *ou une journée, une après-midi* » où il regardait les vidéos et il enchaînait avec les quiz. Lorsqu'il était en poste, il le faisait un soir de la semaine ou le samedi soir, car il était « *plus tranquille* » sur son « *pc le soir* ».

Pierre a également participé « *à chaque fois* » aux sessions live hebdomadaires, puisque ça lui « *permettait de valider effectivement un petit peu le quiz, et de voir effectivement où on pouvait avoir quelques questions, problèmes, avec d'autres et puis de voir avec les échanges qu'avaient pu avoir d'autres apprenants, les questions qu'ils pouvaient poser* ». Bien qu'il y ait toujours assisté, Pierre n'a jamais participé aux échanges pendant les sessions live, il était « *plus en mode j'écoute et pas en mode intervention* ».

Création d'une base d'informations à partir des vidéos

Au cours de la formation, Pierre s'est « *créé une sorte de... oui une bibliothèque par rapport aux différents modules* ». Il faisait « *une impression des points clés* » présentés dans les vidéos. Il a également pris des notes, « *pas forcément sur l'intégralité* » mais sur « *des points d'attention* » qui lui permettaient « *de mieux comprendre* ». Il dispose donc de « *gros dossiers à la maison* » dans lesquels il peut se « *replonger [...] si besoin sans problèmes* » et qu'il « *espère pouvoir utiliser effectivement plus tard* ». Pour Pierre, ce n'était donc « *pas uniquement de la prise de connaissance comme ça puis ça part, non [il a] cherché à [se] faire une base de données, enfin une base comment dire d'informations sur ce MOOC en dehors du Vernimmen, voilà parce que le Vernimmen certes reprend beaucoup de choses par rapport aux vidéos mais il y a des choses différentes* ».

Le Vernimmen comme complément, notamment pour la préparation de l'examen final

Pierre connaissait déjà l'ouvrage le Vernimmen, car il en avait « *un au travail mais qui datait de quelques années* ». Au cours de la formation il a donc décidé d'en reprendre « *un, un peu plus récent* ». « *Au départ* », Pierre utilisait « *la pédagogie qui était proposée* » dans la formation : les vidéos, les synthèses. Puis « *éventuellement des fois pour des points particuliers* » il allait chercher des informations dans le Vernimmen. Il a donc davantage utilisé cet ouvrage « *en complément, notamment plutôt dans le cadre des révisions* ». Il regardait alors soit les exercices proposés dans le Vernimmen, « *soit la synthèse aussi de paragraphes, de thèmes* » ou bien il recherchait « *certaines informations un petit peu plus précises* ». Pierre a également consulté « *les questions du quiz du Vernimmen en ligne* » puisque « *ils mettent en ligne trois quiz en fonction de différents thèmes* ». Procéder ainsi lui a permis « *d'asseoir un petit peu ces connaissances et de [se] sentir un petit peu plus confortable pour l'examen.* »

Les Masterclass, moment de rencontres des personnes avec qui travailler

Ayant « *la chance d'être sur Paris* », Pierre a pu assister aux Masterclass dans les locaux de HEC. Il a notamment pu assister à la dernière Masterclass de l'édition précédant celle qu'il a

suivi. Il avait dès lors rencontré un homme qui « *ne savait pas trop s'il voulait* » s'inscrire ou pas, parce qu'il « *était en poste* » et avait peur que ça prenne trop de temps. Finalement, cet homme s'est inscrit et avec Pierre ils se sont retrouvés lors de la première Masterclass de leur promotion. Comme on leur avait « *conseillé* » de se « *mettre en équipe pour faire les cas pratiques* », ils ont décidé de se mettre ensemble avec également un autre homme qu'ils avaient rencontré lors de cet événement. « *Au fur et à mesure* », « *en discutant avec d'autres personnes* » durant « *le petit cocktail* » qui avait lieu suite aux Masterclass, ils ont « *élargi le cercle pour finir à 7* ». Cela « *permettait d'avoir justement des visions différentes et avec des compétences complètement différentes* », sachant que dans le groupe initial Pierre et le premier homme rencontré étaient tous deux financiers et que le troisième « *était plutôt ingénieur* ». « *L'objectif premier* » n'était donc pas de faire du réseau mais bien « *de s'entraider* », « *de travailler ensemble avec d'autres personnes qui pouvaient apporter un plus ou qui étaient toutes seules et qui à ce moment-là* » avait besoin « *d'être soutenues* ». Ainsi s'ils rencontraient des personnes « *déjà en groupe* », ils ne fusionnaient pas les groupes, « *par contre quand la personne était seule* », ils lui demandaient comment elle travaillait, ils présentaient leur façon de travailler ensemble et lui proposait de les rejoindre. Certaines des personnes rencontrées « *étaient vraiment seules et [...] n'étaient pas en plus totalement dans le domaine de la finance [...] donc [elles] avaient* » eu un peu plus de difficultés « *dans les premiers modules* ». Elles étaient donc « *contentes de pouvoir travailler avec d'autres personnes qui étaient différentes* ».

Un travail de groupe par échanges de mails

Ce n'est principalement qu'au moment « *des études de cas de chaque fin de module* », que Pierre et son groupe travaillaient ensemble et cela « *uniquement par échange de mails* ». Pour la première étude de cas un questionnaire était à remplir et une note de synthèse était à rédiger. Comme à l'époque ils n'étaient que trois dans le groupe, chacun avait rédigé sa propre analyse et avait relu celles des deux autres. « *C'était uniquement une comparaison par rapport à ce que chacun avait en tête au niveau de l'analyse et voir si globalement [ils avaient] à peu près les mêmes idées* ». En « *aucun cas* » ils ne voulaient faire un document commun, même s'ils ont « *des fois repris* » des éléments les uns chez les autres. En revanche pour le questionnaire de ce cas et les suivants, le groupe définissait une date à laquelle « *tout le monde* » devait envoyer « *son fichier* », plus précisément « *un tableau de réponses* », avec les justifications associées, « *de manière à éviter qu'effectivement que quelqu'un envoie un premier truc et puis après que les autres reprennent mais bon [...] chacun était responsable de ce qu'il voulait faire* ». Au sein du groupe « *tout le monde participait* », seulement « *il y en a qui étaient plus ou moins en avance que d'autres* ». Pierre en l'occurrence était en avance parce qu'il avait « *aussi plus de temps par rapport à la plupart* » qui « *étaient en poste* ». De ce fait, il prenait « *les devants là-dessus mais certains arrivaient un petit peu à la dernière minute*³¹⁷ *mais ce n'est pas grave* ». Ils synthétisaient tout après dans un « *fichier commun* », « *avec plusieurs colonnes et tout le monde [...] répondait, avec des commentaires* ». À partir de ce fichier, ils déterminaient « *les dernières réponses qui n'étaient pas on va dire communes* » et ils les discutaient. S'ils n'arrivaient pas se mettre d'accord sur certaines réponses, il y en avait un qui se lançait et qui disait « *celle-là est bonne, celle-là n'est pas bonne et ainsi de suite* ».

Durant la phase de préparation de l'examen final, Pierre et son groupe n'ont pas travaillé ensemble mais certains ont rappelé aux autres de « *regarder sur les questions du Vernimmen*,

³¹⁷[Onomatopée pour désigner une sorte d'étrangement]

parce que effectivement il peut y avoir des questions dans ce sens, ce à quoi » ils n'avaient pas pensé.

Un forum consulté individuellement et discuté en groupe

Pour Pierre « *le forum est très intéressant pour des gens qui [...] travaillent tout seul pour pouvoir échanger et voir les problématiques* ». Il estimait donc que lui et son groupe avaient moins besoin d'aller sur le forum. Malgré tout, ils y allaient « *de temps en temps* », « *pour jeter un coup d'œil pour voir effectivement quels étaient [...] les problèmes qui étaient soulevés par les apprenants, auxquels peut être [ils n'auraient] pas pensés* ». Certains remontaient alors des questions et ils échangeaient là-dessus au sein du groupe. En revanche, ils ne posaient pas de questions sur le forum, puisque comme ils étaient dans un groupe, « *en fait les questions* » ils se les posaient « *un petit peu entre* » eux.

Une préparation d'examen sous forme de bachotage

Au cours du mois ayant précédé le passage de l'examen final, Pierre a « *refait les modules* » durant « *quinze jours* », « *trois semaines* » « *de A à Z* » pour le préparer. Il a commencé par regarder à nouveau les vidéos, puis il a fait les quiz « *dans la foulée* » avant de reprendre ses notes. Comme sur le forum certains disaient de penser à regarder les quiz du Vernimmen, il a dû « *se remettre dedans* » et s'est alors aperçu, qu'il y avait des choses à revoir.

Ce n'est que par la suite qu'il s'est intéressé aux examens blancs, qu'il a essayé de faire en deux heures. Il a ensuite repris ces examens « *pour essayer d'avoir un petit peu plus d'automatismes* » pour « *se donner plus de temps sur des questions qui de toutes façons seraient un petit peu plus compliquées* » notamment pour « *faire des calculs* ». « *Donc c'était un petit peu plus dans cet esprit-là de bachoter, de refaire les examens avec un certain timing et puis de manière à avoir une sorte de récurrence et de facilité à certaines questions pour être plutôt on va dire facile sur certaines questions et moins facile sur d'autres pour avoir plus de temps.* » Quand, il voyait qu'il ne comprenait pas certaines choses, il revenait « *un petit plus sur le Vernimmen* ».

Acquisition de contact et accès à un « marché caché » de l'emploi

À l'issue de la formation, Pierre est resté en contact avec trois des membres de son groupe de travail. L'un d'entre eux est l'homme qu'il avait rencontré lors de la dernière Masterclass de la promotion précédant la sienne. Avec lui, il continue d'échanger par mail, notamment quand ils ont besoin « *d'informations professionnelles* ». Cette personne « *fait du management de transition depuis 10 ans* » et a donc pu donner à Pierre « *des conseils par rapport à ça* ». Ayant « *un carnet d'adresses* » important, elle a également pu lui donner des adresses de sociétés de management de transition. Si Pierre n'a pas « *trouvé encore de missions via* » ce biais-là, il peut néanmoins prendre contact avec ces sociétés « *avec une certaine recommandation de quelqu'un [qu'il n'aurait] pas connu* » sans la formation ICCF @ HEC Paris.

Par ailleurs, grâce à la certification, Pierre peut également à présent accéder à ce qu'il a appelé « *le marché caché* » de l'emploi, « *propre au réseau ICCF, ICCF FFI* ». En effet, « *en tant que certifié* », il a déclaré recevoir « *des alertes* » du réseau ICCF (via les [anciens] participants ou même le professeur), concernant des offres de postes pas encore rendues publiques sur les sites classiques. Si pour le moment Pierre n'en a pas profité, il a néanmoins eu « *une opportunité qui s'est présentée via* » ce réseau, dont il a fait profiter un ancien collègue qui était dans la même situation que lui. Ce dernier a envoyé son CV au professeur de la formation ICCF @ HEC Paris qui l'a fait suivre et il occupe à présent le poste de trésorier qui était proposé.

2.2. Portraits de participants salariés, ayant autofinancer la formation

2.2.1. Christelle, juriste dans un cabinet d'avocat, se spécialisant dans le droit des sociétés

D'une formation en droit à la spécialisation en droit des sociétés au sein d'un cabinet d'avocat

Christelle, 36 ans³¹⁸, vit et exerce son activité professionnelle en Côte d'Ivoire. Après avoir fait « *le lycée scientifique* » dans « *une école d'excellence* » en Côte d'Ivoire, Christelle voulait « *intégrer une école de commerce* » mais n'ayant « *pas pu* » elle a dû se « *frotter au droit* ». Elle « *ne regrette pas* » pour autant son orientation, car dès la licence quand ils ont « *commencé le droit commercial* », elle a « *tout de suite senti que c'est [son] domaine de prédilection* ». Son parcours universitaire a alors été « *sanctionné par une maîtrise en droit des affaires* ». Suite à l'obtention de ce diplôme, elle a pu intégrer un cabinet d'avocat dans lequel elle exerce toujours. Ce dernier « *s'intéresse à plusieurs matières, notamment le droit des sociétés, les financements structurés, les fusions-acquisitions [...] il y a aussi le volet social, droit social, droit civil et droit des contrats et droit immobilier* ». En intégrant ce cabinet, Christelle s'est dans un premier temps « *frottée à presque toutes les matières pour voir plus ou moins l'étendue de chaque matière, après, avant de [se] spécialiser maintenant dans le corporate, droit des sociétés* » et cela depuis « *pratiquement 3 ans maintenant* ».

Une spécialisation faisant naître un besoin de se former en finance d'entreprise

En se spécialisant dans le droit des sociétés, Christelle a eu à « *traiter plusieurs dossiers de prises de participations dans le private equity* ». Dans ce cadre-là, elle devait notamment participer à des « *heures de réunions* » au cours desquelles elle n'arrivait « *pas à suivre* », car elle n'arrivait pas à se « *familiariser à certains termes* » surtout quand il s'agissait de réunions avec des financiers. « *C'est de là* » que Christelle s'est rendue compte qu'il lui « *fallait une formation qui puisse [lui] permettre aussi de rehausser un peu ou bien de [se] positionner carrément dans le corporate* ». Elle a par ailleurs eu à échanger avec « *le patron [...] qui connaît [ses] compétences* » et qui lui a alors dit qu'il lui faudrait « *une formation en finance pour pouvoir [...] chapoter déjà ce* » qu'elle savait, puis pour élargir son « *champ de compétences* ». Cela l'a alors « *confortée dans [sa] position de vouloir aller de l'avant pas forcément faire comme on a l'habitude de le voir dans les cabinets d'avocats, c'est seulement du contentieux* ». Ce qu'elle voulait c'était « *apporter quelque chose de nouveau [...] être juriste financier et ça [...] il y en a plusieurs c'est vrai mais bon, il n'y en a pas beaucoup qui ont suivi vraiment des formations, c'est des gens qui ont appris sur le tas* », alors qu'elle, elle voulait « *vraiment [s]'imprégner* » se « *mettre dans le bain* ».

En se spécialisant en faisant une formation, Christelle envisageait également à long terme une sorte de « *reconversion* », dans le sens où elle se verrait bien « *un jour occuper un poste, intégrer le service risque par exemple d'une structure ou bien carrément [se] détacher pour faire des financements structurés carrément* », sans pour autant « *être financier à plein temps* ».

³¹⁸ Christelle avait 35 ans lorsqu'elle s'est inscrite pour la première fois à la formation

D'une recherche d'une formation en présentiel au choix de la formation ICCF @ HEC Paris

En commençant ses recherches de formation, Christelle s'est dans un premier temps concentrée sur ce qui était proposé à Abidjan, où elle réside. Elle s'était alors « *rapprochée de plusieurs structures pour voir dans quelles conditions [elle pouvait] suivre des formations mais ce n'était pas vraiment [ses] attentes* ». En effet, elle cherchait « *une formation qui [l]'aiderait quand même à [...] avoir la maîtrise vraiment de ces choses-là mais ici [en Côte d'Ivoire] ce n'est pas franchement le cas [...] le programme n'est pas connu d'avance [...] ou bien vous avez, sans qu'on ne vous prévienne, il n'y a pas cours, bon c'est un peu ces aléas-là, alors que quand tu es dans le monde professionnel tu n'as pas forcément le temps et quand tu es face à ces situations-là [...] tu te désistes vite* ». Elle a donc poursuivi ses recherches et un jour elle a vu des « *affiches ICCF* » en ouvrant sa page internet. Elle s'est donc renseignée davantage sur cette formation. En plus de cette formation Christelle en avait sélectionnées deux autres. Afin de faire son choix, elle a appelé « *des gens aussi qui marquent beaucoup d'intérêt aussi à la formation* » et « *parmi eux il y avait plusieurs auditeurs* » qui avaient « *eu à faire la formation* » ICCF @ HEC Paris. Ils lui ont alors conseillé de la faire en lui disant qu'elle y apprendrait « *beaucoup de choses* » et qu'il s'agissait d'« *une forme d'autoformation* ». De plus, Christelle a également été encouragée à faire cette formation par un de ses supérieurs « *qui a fait dernièrement son master 1 en finance* » et qui s'était inscrit à la formation ICCF @ HEC Paris il y a quelques années, « *mais par manque de temps* » n'avait pas pu « *aller jusqu'au bout* ».

Des difficultés d'organisation, en partie liées à une décharge insuffisante, conduisant à un report

Ayant été informée par les anciens participants que la formation était exigeante et qu'il ne fallait pas penser « *que c'est juste un truc à la volée, tu paies ta formation et en fin de compte on te délivre ton certificat sans avoir fourni d'efforts* », Christelle avait parlé de la formation à ses patrons afin qu'on la « *décharge un peu* ». Elle a alors « *pu avoir un peu plus de temps à* » elle mais pas « *suffisamment* » selon elle. De ce fait, elle n'a pas réussi à valider la formation dans un premier temps et a décidé de se faire reporter sur l'édition suivante pour y arriver. Elle a alors « *dû prendre quelques jours, au moins dix jours de révisions, avant de pouvoir composer* » lors de la deuxième édition suivie, qu'elle a validée. C'est selon elle « *ce temps-là qui [lui] a manqué la première fois* ».

Lors de la première édition suivie, Christelle avait « *déjà plusieurs dossiers sous la main qui [lui] fallait gérer et [elle n'a] pas forcément eu beaucoup de temps* ». Elle n'arrivait « *pas vraiment à [s]'organiser et c'était ça [son] véritable problème* ». Elle ne pouvait suivre la formation que le week-end et a tenu « *jusqu'à un certain moment où [elle était] vraiment épuisée, parce que [elle n'avait] plus vraiment de jours de repos* » puisqu'elle travaillait « *7 jours sur 7* ». Elle a alors « *dû laisser tomber* » pour essayer de se « *réorganiser* ». C'est ce qu'elle a « *réussi à faire* » lors de la deuxième édition suivie, parce qu'elle se trouvait « *vraiment du temps, le soir* » et que « *c'était beaucoup plus simple, parce que [elle avait] déjà eu un premier contact avec la formation* ». Cela lui permettait à la fois de savoir « *ce qu'il fallait faire, ce qu'il ne fallait pas faire* » et ce qui lui fallait travailler puisqu'elle avait « *vu [ses] lacunes* ».

Une affectation à un groupe de travail infructueuse, compensée par l'aide de sa sœur

Lors de la première édition de la formation suivie par Christelle, une personne de l'équipe de First Finance avait « *suggéré* » aux participants « *de former des groupes* ». À cette fin, elle leur avait « *envoyé des fichiers sur lesquels il fallait s'inscrire* ». Des groupes ont alors été formés en fonction du « *lieu d'habitation* » de chacun. Christelle a alors « *essayé de contacter chacun* » des membres du groupe auquel elle avait été affectée. Cependant ces personnes « *n'avaient pas le temps, parce que ils étaient tout le temps partis* ». Une seule personne lui a dit « *qu'elle était disponible mais qu'elle avait aussi sa vie de famille, donc que ce n'était pas évident.* ».

Lors du premier cours, portant sur l'analyse financière, Christelle ne faisait donc pas partie d'un groupe. Elle a « *dû travailler avec [sa] petite sœur qui fait de la finance* ». En effet, comme c'était son « *premier contact avec la finance* » et que de ce fait elle ne comprenait « *pas forcément* », c'est avec l'« *appui* » de sa sœur qui « *essayait de [lui] expliquer les concepts [...] comment est-ce que il fallait appréhender tel cas* » et bien d'autres choses que Christelle a pu réaliser l'étude de cas de ce premier cours.

L'intégration d'un groupe de travail suite à une rencontre lors d'un événement

Dans le cadre de la formation, une rencontre à l'ambassade de France en Côte d'Ivoire a été organisée « *juste après le premier module* ». En se rendant à cet événement l'objectif de Christelle était surtout de « *pouvoir échanger un peu avec des personnes aussi qui comme [elle] faisait pour la première fois la formation* ». Elle a alors « *rencontré plusieurs personnes qui [lui ont expliqué] leur expérience pour d'autres qui commençaient la formation avec [elle], ils [lui] expliquaient plus ou moins les difficultés qu'ils rencontraient et aussi comment est-ce qu'ils arrivaient à travailler en groupe.* ». Elle a alors « *demandé à plusieurs personnes, si [elle pouvait] intégrer leur groupe* » et c'est une dame qu'elle a rencontrée à cette occasion qui lui a proposé d'intégrer son groupe de travail. Ce groupe était initialement composé de dix personnes, puis deux autres personnes l'ont par la suite rejoint. Dans ce groupe, « *il y avait des analystes financiers, bon eux ils travaillaient déjà, il y en avait au moins trois, trois qui travaillaient dans les fonds et il y avait deux autres qui travaillaient au service risque d'une banque donc ils étaient ensemble là-bas, il y avait des comptables, il y avait aussi d'autres qui avaient fait précédemment des études de finance et qui travaillaient aussi dans les banques* ».

Des séances de travail en groupe hebdomadaires, plus ou moins longues, représentant une occasion de discuter de ses projets professionnels

Le groupe que Christelle a intégré à partir du deuxième cours de la formation se réunissait tous les samedis. « *Il n'y avait pas de lieu particulier, souvent* » Christelle proposait « *de les recevoir là où [elle] travaille, parce que [elle avait] l'autorisation de [ses] supérieurs* », d'autres « *qui avaient des salles disponibles* » pouvaient également se manifester, notamment via le groupe WhatsApp, qu'ils avaient créés. « *Quand il n'y avait pas d'étude de cas* », la séance commençait à 8 heures et finissait « *tout au plus à midi* », « *mais quand il y avait les études de cas, là c'était beaucoup plus long* », ils se retrouvaient de « *8 heures à 18 heures* ». En dehors de la période d'étude de cas, tout le temps de la séance n'était pas employé seulement pour travailler, il y avait peut-être « *deux heures de travail et puis bon pour le reste [ils essayaient] d'échanger sur les projets professionnels* ».

Des séances nécessitant une prise de connaissances des ressources ce que Christelle ne pouvait pas toujours faire

Avant chaque séance de travail, ils faisaient « *le programme déjà pour les exercices [...] qui suivaient* » les vidéos du cours. « *Chacun en semaine essayait de travailler là-dessus et quand* » ils se voyaient « *c'était plus pour essayer de voir qui a compris, qui n'a pas compris, comment [...] aider ceux qui ne comprennent pas* ». Pour que ça aille « *plus vite* » « *il fallait faire part* » de ses difficultés sur le groupe WhatsApp, sur lequel des réponses étaient déjà données. Puis en séance, ils avaient « *les manuels* » et « *tous les outils nécessaires pour pouvoir aller vraiment en profondeur* ». Les « *praticiens eux, ils essayaient de [leur] expliquer un peu comment est-ce que ça se faisait dans la pratique.* ». Christelle pour sa part, n'avait « *pas nécessairement* » le temps de regarder les ressources de cours et les exercices avant de retrouver son groupe le samedi³¹⁹. De ce fait, il lui arrivait d'être « *là physiquement mais [elle ne pouvait] pas forcément comprendre* » et elle n'arrivait donc pas « *à refaire les exercices* ».

Des séances pour préparer en direct les études de cas, attendues par Christelle pour avancer

Quand les séances de travail en groupe portaient sur l'étude de cas à rendre, « *il fallait déjà relire un peu pour voir au moins de quoi est-ce que parlait l'étude de cas* ». Ensuite « *ceux qui comprenaient le mieux, ils avançaient pour ceux qui ne comprenaient pas, il fallait se plonger dans le cours pour essayer de comprendre telle partie du cours* ». N'ayant « *pas fait d'études de finance, au préalable* ». Christelle ne comprenait souvent pas quand elle étudiait seule. Elle devait « *forcément attendre* » que les autres « *soient là pour [lui] expliquer un peu* ». En revanche, elle lisait « *les chapitres auxquels il fallait se référer pour pouvoir répondre aux questions* ». Comme « *il y avait beaucoup de praticiens dans le groupe, en fait des gens qui faisaient couramment ces études, disons ces analyses-là* », ils s'appuyaient « *sur leur expertise* », ainsi que sur « *le manuel* », « *le Vernimmen* » et sur « *ceux qui faisaient les exercices régulièrement en ligne* » pour réaliser les études de cas.

Un groupe présent pour répondre aux questions, même après avoir validé la formation

Comme cela a précédemment été évoqué, le groupe dont faisait partie Christelle lors de la première édition de la formation qu'elle a suivie avait constitué un groupe WhatsApp. Ce groupe était utilisé aussi bien pour de l'organisation, par exemple pour trouver une salle pour la séance du samedi, que pour poser des questions en semaine, puisqu'à ce moment-là ils n'avaient « *pas le temps de se voir* ». Ce groupe WhatsApp constituait leur « *premier lieu de travail* » où il était possible d'exposer les difficultés rencontrées lors de la réalisation des exercices et où « *ceux qui avaient les réponses, ils pouvaient [leur] expliquer déjà comment est-ce qu'ils ont procédé* ».

Ce groupe a perduré après la formation, même si une bonne partie de ses membres avaient déjà validé. En effet, « *ceux qui ont eu à valider la première année, la première fois ils n'ont pas déserté, ils sont restés pour pouvoir aider ceux qui n'avaient pas encore validé.* ». Christelle a donc pu poser des questions sur ce groupe lors de la deuxième édition de la formation qu'elle a suivie et cela l'a bien aidée. Certains membres du groupe qui avaient déjà validé la formation

³¹⁹ En consultant ses traces d'activité, nous constatons qu'effectivement à partir du deuxième cours Christelle a peu consulté de vidéos en ligne.

lui avaient même proposé « *d'avoir des séances de travail avec eux* » mais elle a préféré travailler seule à ce moment-là pour pouvoir se « *réorganiser* ».

Comme elle pouvait compter sur son groupe de travail pour avoir « *des réponses à toutes [ses] questions* », Christelle ne fréquentait « *pas beaucoup la plateforme du cours* », le forum.

Une deuxième édition suivie uniquement sur la fin, principalement par de la pratique

N'ayant pu valider la formation lors de la première édition suivie, Christelle a demandé à être reportée sur l'édition suivante et pas celle encore d'après, comme on lui avait suggéré, « *parce qu'il fallait en même temps battre le fer quand il est chaud* ». Or, lorsqu'elle a intégré cette nouvelle édition, les nouveaux participants « *étaient carrément au milieu [...] du deuxième module* ». Elle n'a donc pas suivi régulièrement mais a « *capitalisé vraiment à la fin, c'est à dire les deux mois [...] pour faire la révision* » pour « *vraiment commencer à travailler* ». Elle a alors travaillé seule, en se référant aux membres de son ancien groupe de travail en cas de besoin. Elle faisait alors « *beaucoup d'exercices* » « *dans le Vernimmen, [elle a] presque fait tous les exercices du livre de chaque chapitre, en fin de chapitre il y a beaucoup d'exercices, donc [elle a] eu à faire tous ces exercices, [elle a] pratiqué les examens blancs à quelques jours seulement de l'examen final et puis il y avait aussi des exercices numériques qui [lui] ont permis [...] d'avoir une parfaite maîtrise des formules [...] et puis voilà [elle a] aussi fait les quiz du Vernimmen, voilà [...] et puis après bon [elle se référait] au cours pour essayer de comprendre un peu plus le mécanisme.* »³²⁰.

En plus de tous ces exercices, Christelle a essayé « *d'avoir un raisonnement beaucoup plus pratique que théorique* » en se référant à des dossiers qu'elle a eu à traiter au sein du cabinet. Sa sœur, qui est « *responsable administrative dans une boîte* », « *avait aussi des cas* » qu'elle lui « *ramenait* » pour l'« *exercer* ». « *Elle [lui] exposait des cas* » et elles en discutaient en réfléchissant à « *comment est-ce qu'il fallait procéder* ».

Des bénéfices tangibles obtenus avant même d'être certifiée

Bien qu'elle n'ait pas réussi à valider la formation lors de la première édition qu'elle a suivie, Christelle avait déjà « *appris beaucoup* » et elle arrivait « *plus ou moins à comprendre quand [elle avait] des séances de travail avec des financiers ou bien des gens qui vont être spécialisés dans la finance, voilà donc [elle échangeait] avec eux et donc au regard de cela, [ses] patrons ont pu observer* » qu'elle arrivait « *à [se] défendre que [elle comprenait] plus ou moins les dossiers qu'on [lui] donnait à traiter dans ce domaine et là-dessus* ». Face à ce constat, ils l'« *ont félicitée et ils [lui] ont promis une place supérieure* ». Elle est donc toujours juriste mais se voit maintenant confier « *des dossiers très importants* ». Avec cette évolution sa « *rémunération aussi a suivi* ».

D'un groupe de travail à une communauté de pratique

Le groupe de travail auquel Christelle a appartenu perdure toujours et est même devenu une communauté. Ils se voient et échangent « *sur tout et même dans les milieux professionnels, quand ils ont des difficultés juridiques ils se réfèrent tout de suite à [elle], ils [l]'appellent* ». Elle aussi « *quand [elle] a besoin d'eux* », peut les contacter. Cet aspect est d'une grande

³²⁰ A partir de ses traces d'activité, nous constatons que Christelle a principalement travaillé sur la plateforme de révisions lors de la deuxième édition suivie. Elle a peu, voir pas utilisé les plateformes des trois cours. Lorsqu'elle l'a fait c'était uniquement pour réaliser quelques exercices.

importance pour Christelle qui affirme que « *c'est l'intérêt* » de « *ce genre de formation* » qui permet de faire « *des connaissances, non seulement des connaissances acquises mais en même temps en termes de ressources humaines ou bien de relations [...] c'est toujours bienvenu, les relations autour des liens qu'on tisse ensemble.* ». Ces liens peuvent d'ailleurs s'avérer utiles pour accéder à certaines opportunités professionnelles puisque sur le groupe WhatsApp qu'ils ont conservés « *ceux qui ont des opportunités de travail, ils font de la publication et ceux qui sont intéressés postulent* ».

2.2.2. Moussa, chef d'une unité de finance, souhaitant profiter de l'évolution du monde financier en Afrique pour se reconvertir

Une trajectoire professionnelle dans l'humanitaire et les projets de développement

Moussa, 35 ans, est entré dans la vie active après un « *parcours académique* », au cours duquel il a réalisé un « *BTS en finance comptabilité* », puis « *un Master en audit contrôle de gestion* » en Côte d'Ivoire. Actuellement chef de l'Unité Finance et Comptabilité d'une structure en Côte d'Ivoire, il « *supervise l'équipe de contrôleur financier* » dans le « *secteur d'activité des projets de développement* ». Il était auparavant lui-même contrôleur financier dans cette structure. Avant cela, il avait exercé en tant qu'administrateur financier « *dans le cadre d'un projet qui avait été mis en œuvre par une ONG internationale* ».

En parallèle de son activité professionnelle principale, Moussa exerce une activité de conseil et intervient dans des établissements en tant que professeur vacataire.

Une volonté d'intégrer le secteur de la finance et de la banque

Dans son activité professionnelle actuelle, Moussa dit être « *un peu déconnecté de ces métiers de base de la finance d'entreprise* ». Or, il souhaite intégrer « *le secteur de la finance et de la banque* », d'ici trois à cinq ans. Cela d'autant plus qu'il perçoit une « *évolution de l'écosystème, du monde financier* » en Côte d'Ivoire avec « *des banques d'affaires qui poussent, le métier de conseiller financier qui est beaucoup plus répandu [...] il y a aussi les projets d'infrastructures [...] on parle maintenant au niveau macro-économique de budget, projet, donc les choses sont en train d'évoluer et vu les perspectives à venir, le métier de financier va évoluer, il va tendre maintenant vers ce qu'on peut entrevoir dans les pays développés, dans les pays occidentaux* ».

Un investissement dans la formation pour préparer son projet professionnel

En 2017, Moussa a repris les études et a réalisé un « *master contrôle comptabilité et audit* » dans « *une école de commerce de la sous-région* ». A l'issue de ce master, il a tenté « *de pénétrer le secteur de la finance* » mais il n'a « *pas eu l'opportunité* » de le faire. Ce Master lui a néanmoins permis « *d'avoir des dispenses* » pour « *le diplôme supérieur de comptabilité et de gestion* » organisé « *par l'ambassade de France [...] en coopération avec l'académie de Rennes* », qu'il a décidé de préparer afin « *de prétendre à préparer le stage d'expert-comptable* ». Moussa suit donc à distance la formation préparant à ce diplôme. Celle-ci lui permet « *de toucher à plusieurs domaines de la gestion d'entreprise* » : finance d'entreprise ; management stratégique ; fiscalité. En plus de cette formation universitaire, Moussa a également suivi la formation ICCF @ HEC Paris, qui quant à elle concerne « *spécifiquement la finance d'entreprise* ». Pour lui ces formations « *sont véritablement complémentaires* » et lui permettront « *de renforcer [son] positionnement [s'il] intègre le secteur de la finance, c'est à dire en termes de conseils financiers, en termes d'analyse financière, c'est toujours des valeurs ajoutées* ».

Un engagement dans la formation ICCF @ HEC Paris réfléchi, qui se prépare et motivé par le label

Si Moussa a suivi la formation ICCF @ HEC Paris après que plusieurs éditions se soient déjà déroulées, il l'avait découverte « *depuis la première promotion* » suite à une visite sur « *le site de HEC Paris pour voir les certificats* » proposés. Il avait dès lors relevé qu'elle « *était animée par [le professeur]* » qu'il avait connu « *à travers le Vernimmen* »³²¹. Malgré l'intérêt porté à cette formation, Moussa a « *hésité dans un premier temps* » à s'y inscrire à cause de son coût qui était assez conséquent. Il n'a cependant pas renoncé à le faire et a cherché à voir si autour de lui des personnes avaient suivi cette formation et quels en étaient leurs retours. Il s'est avéré qu'une personne qu'il connaissait s'y était inscrite et lui en a fait « *un très bon retour* ». Moussa a été d'autant plus convaincu que « *cette personne avait fait un Master spécialisé à distance avec* » une grande école de management et de commerce française et que pour autant il avait trouvé de « *l'intérêt* » à la formation ICCF @ HEC Paris, avait apprécié la pédagogie et laissait paraître dans son discours « *une véritable valeur ajoutée* » de cette formation.

Moussa a ainsi pris la décision de s'y inscrire également mais s'est accordé deux ans, afin de se préparer financièrement mais également pour « *aménager [son] agenda afin de pouvoir consacrer le maximum de temps* » à la formation. En plus des retours positifs qu'il avait recueillis sur la formation, sa décision était également fortement motivée par « *le label HEC* », car « *l'école de commerce HEC est cotée, elle a une très bonne renommée et dans la carrière professionnelle, c'est une valeur ajoutée inestimable* ». Ce label était pour Moussa une façon de « *légitimer* » sa position de « *chef unité finance* » et de « *labéliser [son] expertise* ». Si comme précisé précédemment il n'avait pas eu l'opportunité d'intégrer le secteur qui l'intéressait à l'issue de son précédent Master, il estimait que ce label ferait la différence.

Une formation suivie principalement le week-end, en exploitant toutes les ressources à disposition

Bien que Moussa ait essayé de prendre des « *dispositions* » pour avoir le temps de suivre la formation, le « *volume de tâches* » qu'il avait « *ne s'est pas réduit* ». Il lui a alors fallu « *gérer cette pression là et l'ICCF* ». Ainsi, si initialement il a « *essayé d'aménager [son] programme de sorte à visualiser les vidéos, les manuels, chaque jour* », il n'a pas pu procéder ainsi finalement. A la place, il a décidé de bloquer ses samedis pour travailler « *de 9h jusqu'à 18h* »³²². Il visionnait alors les vidéos, lisait les documents ainsi que le Vernimmen puis il faisait les quiz. Il reprenait ensuite les erreurs faites en lisant « *les réponses pour bien comprendre les notions* ». Par ailleurs, Moussa avait constitué un groupe de travail. Avec les membres de ce groupe, ils se téléphonaient avant de répondre au quiz d'évaluation pour clarifier « *certaines points* » concernant principalement le quiz d'entraînement. En effet, comme « *les quiz d'évaluation donnaient le droit à des bonus, personne ne voulait louper ces bonus-là, donc sur les questions qui semblaient équivoques* » ils échangeaient de sorte à se rassurer pour la suite. Enfin Moussa prenait des notes et tâchait de faire à la fin de chaque module sa propre fiche de synthèse. Cela le forçait « *à synthétiser le cours* ».

³²¹ Ouvrage de référence en finance d'entreprise co-rédigé par le professeur de la formation.

³²² D'après les traces d'activité de Moussa sur la plateforme, il semble avoir adopté cette organisation particulièrement pour le troisième cours, même s'il consultait parfois les ressources en semaine également. Lors du deuxième cours, il semble également avoir procédé ainsi pour deux modules.

Une capitalisation sur les petits moments de creux

S'il suivait la formation principalement le samedi, Moussa s'est « *organisé pour télécharger les vidéos, de sorte à profiter de tous les petits temps* » qu'il avait pour suivre la formation. Ainsi, lorsqu'il allait « *chez le médecin* », « *au salon de coiffure* » ou qu'il était dans une « *file d'attente* » il regardait les vidéos sur son « *téléphone portable* ». Il tenait à tout faire « *pour rester dans le bain* ». Il a également procédé ainsi lors des révisions. En effet, il allait avec son téléphone sur le site du Vernimmen et il répondait aux questions pendant son déjeuner, quand il allait au restaurant ou encore quand il échangeait avec des collègues.

Une veille permanente sur le forum, orientant l'étude des ressources pédagogiques

Moussa consultait « *continuellement le forum* » en semaine, même s'il n'avait « *pas le temps de visualiser les vidéos et de lire le manuel* ». Procéder ainsi lui permettait de se garder « *en mouvement et puis ça attirait [son] attention aussi sur les notions qui semblaient complexes* ». Il pouvait identifier ces notions à partir des questions de ses pairs. Ainsi lorsqu'il travaillait le samedi, il portait « *une attention particulière sur ces notions* » et il pouvait par la suite « *rebondir pour partager [sa] compréhension des concepts et des notions sur le forum* ».

A partir de ce qu'il pouvait lire sur le forum, Moussa prenait des notes.

Des outils de communication exploités en vue d'améliorer sa compréhension

Moussa utilisait donc le forum pour orienter son étude mais également pour mieux comprendre. En semaine, il regardait tous les fils de discussion et le week-end il se concentrait sur celui de la semaine en cours. Une fois qu'il avait fini de travailler, il regardait à nouveau tous les fils de discussion. D'après Moussa, « *les questions qui étaient les plus problématiques généralement ressortaient comme questions sur le forum* ». Néanmoins, elles n'étaient pas toujours posées comme il aurait aimé qu'elles le soient. De ce fait, il n'hésitait pas à réécrire un nouveau message sur le fil de discussion concerné. Il ne l'écrivait pas à la suite de la question posée, « *parce que généralement quand la question est posée, elle est traitée de fond en comble par l'équipe pédagogique mais peut être que ce n'est pas l'angle spécifique qui [l']intéressait* ». Il créait alors « *une autre discussion* » avec « *les précisions* » qui l'intéressaient.

Par ailleurs, Moussa participait aux sessions live et il en profitait pour poser des questions. Il procédait notamment ainsi, car il estimait que « *les live c'est beaucoup plus ouvert* », qu'il y avait moins de risques d'être « *hors sujet* » que sur le forum. Comme « *tout le monde voit ce que tout le monde écrit* », Moussa voulait également poser « *des questions très intelligentes* » relatives à la formation, en vue de participer à « *l'émulation intellectuelle* ». Il préparait en général ses questions « *dans la journée du live entre midi et deux à la pause déjeuner* » et d'autres lui venaient au cours des sessions.

Un groupe de travail avec des personnes connues préalablement et sollicitation de connaissances communes

Lors des premières sessions live, Moussa a identifié que deux personnes qu'il connaissait étaient connectées. Il les a contactées et elles ont effectivement confirmé qu'elles étaient inscrites à la formation. Ils ont alors décidé de former un groupe de travail. Pendant la période où le cours se déroulait, ils échangeaient sur les quiz. Ils travaillaient ensuite ensemble au moment des études de cas. « *Chacun préparait à son niveau* » puis ils se retrouvaient pour en discuter « *par rapport aux réponses que chacun avait trouvées* ». Pour chaque étude de cas, ils travaillaient « *au moins deux jours* » dessus chez un des membres du groupe ou bien dans un café. Lorsqu'ils

n'arrivaient pas « *à trouver de solutions communes* », ils sollicitaient par téléphone ou par visioconférence des amis communs, qui n'avaient pas fait la formation mais qui « *étaient dans le métier* ». Cela a notamment été le cas « *sur le cours d'évaluation d'entreprise* ». L'un d'eux est également venu lors de l'une de leur réunion. Ces personnes « *enrichissaient les discussions* ». Elles permettaient également de trancher quand les « *discussions étaient houleuses* » et que « *chacun avait son avis* », l'argumentait et s'y tenait. Moussa pour sa part s'appuyait notamment sur le forum pour argumenter. Les autres membres de son groupe le consultaient moins.

L'un des membres du groupe de Moussa a abandonné la formation lors du troisième cours, car il estimait qu'elle était « *un peu trop scolaire* ». Lors de ce cours, Moussa n'était donc plus qu'avec une personne. Ils ont donc décidé de s'appeler plutôt que de se retrouver.

Une préparation de l'examen « intense » tenant compte des conseils du tuteur didactique
Moussa s'est accordé deux semaines pour réviser de façon « *intense* ». Ainsi, si pendant la formation il travaillait essentiellement le samedi, il a durant cette période, travaillé tous les jours sur la formation. Il a établi « *un planning* » et il s'y référait « *pour apprécier [sa] progression* ».

Pour préparer son examen, Moussa a suivi les conseils donnés par le tuteur didactique qui étaient recensés dans une fiche et a « *exploité toutes les ressources qui étaient mises à [leur] disposition* » : Vernimmen ; manuels ; vidéos ; quiz ; prérequis ; Vernimmen.net ; examens blancs. Procéder ainsi a contribué à lui donner « *confiance* » pour l'examen.

Une « niaque » retrouvée, utile pour préparer ses formations

La formation ICCF @ HEC Paris a « *challenge* » Moussa par « *le formateur, l'ambiance, les forums* ». Il a adopté à nouveau « *avec beaucoup de plaisir* » des méthodes qu'il utilisait étant étudiant. Selon lui, « *l'ICCF [lui] a permis de [se] reconnecter à la niaque [qu'il avait] quand [il était] en Terminal* ».

Cette « *niaque* » lui est particulièrement utile aujourd'hui, notamment dans le cadre de son activité de professeur vacataire, qu'il exerce en parallèle de son activité principale. En effet, cela l'aide notamment pour « *préparer les séminaires de formation* ».

Des ressources de cours stockées utiles dans son activité de professeur vacataire

Ce qui aide également Moussa dans son activité de professeur vacataire se sont « *les ressources du cours, c'est à dire toutes les vidéos* » qu'il a « *stockées sur un périphérique* ». En effet, il lui « *arrive souvent de les consulter* » notamment lorsqu'il est « *amené à rédiger des questions de finance d'entreprise* ». Il « *consulte de façon ponctuelle* » le Vernimmen également mais « *avoue* » ne pas avoir « *la force de reprendre le manuel* ». Il avait imprimé cette ressource lors de la formation mais l'a déchirée par la suite, tout en conservant les versions numériques.

Une volonté de continuer en se formant plus et en accompagnant les autres

Pendant que Moussa suivait la formation ICCF @ HEC Paris, un de ses collègues suivait la formation ACCF @ HEC Paris. Cette formation, qui a été créée pour faire suite à la formation ICCF @ HEC Paris, intéresse Moussa. Via son collègue il a pu obtenir des informations sur celle-ci. Il a également pu assister à un « *live* », qu'il a qualifié de « *haut vol* », un jour où son collègue la suivait au bureau, alors qu'il était encore présent. Moussa s'est donc renseigné sur le programme de la formation, qu'il a « *passé en revue, repassé en revue à plusieurs reprises* ».

Il s'est alors rendu compte « *qu'il y a beaucoup de choses encore qu'il reste à apprendre et ces choses-là, ce n'est pas évident seul* » de les acquérir. Or, avec « *la pédagogie* » du professeur de la formation il estime que cela serait plus facile. S'il ne s'est pas encore inscrit à cette formation, ce n'est que pour une question financière.

Par ailleurs, Moussa a manifesté son souhait d'accompagner les apprenants des prochaines éditions de la formation. Il se sent en effet « *la vocation de partager* » ses connaissances. En outre, avoir cette opportunité lui permettrait de « *garder intactes les connaissances [qu'il a] pu acquérir* ». Il a dans ce cadre-là été contacté par le tuteur didactique de la formation. Néanmoins, à notre connaissance, son souhait ne s'est pas concrétisé à ce jour, tout du moins dans le cadre d'un partenariat avec First Finance et HEC Paris.

Des regrets vis-à-vis de l'animation de la communauté

Pour Moussa, « *l'animation d'une communauté participe également au rayonnement* » de la formation avec le label qui y est associé. Or, il estime que la communauté n'est pas très active et il le regrette. Il reçoit en revanche des invitations pour des conférences organisées par HEC Côte d'Ivoire. Cependant, il a l'impression que la « *distinction est très marquée entre les diplômés et les certifiés* » HEC. « *Si la communauté exécutive était un peu plus active* » il s'en réjouirait, car actuellement il ne ressent pas « *l'appartenance à une communauté* ».

Il a par ailleurs rejoint les groupes LinkedIn FFI alumni et executive HEC. S'il connaît peu l'activité du groupe FFI alumni, probablement parce qu'il y en a peu, il consulte les publications sur le groupe executive HEC. Ces publications lui permettent « *de garder le fil sur le réseau professionnel* ».

Le certificat labélisé HEC Paris, un « passeport » pour intégrer le secteur de la finance

Pour Moussa, « *être doté d'un MBA, être doté d'un certificat ça donne beaucoup plus de légitimité dans le métier* » de la finance. Dans les « *réseaux en rapport avec ce secteur* » qu'il fréquente, quand il dit être « *certifié HEC le regard change* », en tout cas cela interpelle et on lui pose des questions. Il explique alors le parcours de formation, puis commence à « *aborder les discussions en rapport avec le métier* ». Il perçoit alors le certificat labélisé comme « *une porte d'entrée* », une sorte de « *passeport* ». C'est tout du moins comme cela qu'il l'utilise.

D'autre part, il estime que dans les activités de conseil et dans son activité de professeur « *ça vient booster* » son « *aura* » et cela lui donne « *un peu plus de visibilité et d'attraction* ». Concernant plus particulièrement son activité de conseil, il « *communique [son] CV aux partenaires pour qui [il] bosse et le volet HEC, le label HEC impacte positivement* ». En effet, « *par le passé, tant qu'on ne [le] mettait pas à l'épreuve on ne pouvait pas apprécier [ses] compétences* » mais avec le certificat HEC Paris il « *bénéficie d'un préjugé favorable* ».

La certification ICCF « un point de départ » pour la mise en œuvre du projet professionnel de Moussa

A partir de ses échanges « *avec les hommes du métier* » de la finance, Moussa a pu « *identifier des compétences, qui constituent des besoins insatisfaits dans le secteur* ». Or, d'après lui, « *la pédagogie qui est utilisée dans les écoles de commerce* » en Côte d'Ivoire, ne permet pas « *aux étudiants au sortir de ces formations-là d'avoir une certaine efficacité d'analyse, d'apporter autant de valeur ajoutée que quelqu'un qui a suivi la formation ICCF* ».

D'autre part, parmi les « *compétences spécifiques* » nécessaires pour ce secteur, Moussa a notamment identifié des besoins en « *modélisation financière* ». Or, les « *personnes qui savent modéliser ne sont pas nombreuses* ». Si la formation ICCF @ HEC Paris, ne forme pas à la modélisation financière, elle permet l'application de « *connaissances théoriques en utilisant l'outil Excel pour voir les tendances* », notamment « *en termes d'évaluation d'entreprise, de business plan* ». Cela constitue donc un premier contact avec cet outil « *appliqué à la finance* » et Moussa continue à présent ses recherches à ce sujet. Il estime qu'il pourra se « *prévaloir d'une expertise en finance d'entreprise* » s'il « *arrive à [s]'imprégner* » des éléments qu'il a identifiés comme importants pour intégrer le secteur de la finance.

Prise de conscience des limites de la certification dans le cadre de son projet de reconversion

Malgré les espoirs qu'il fondait en cette certification pour mettre en œuvre son projet professionnel, Moussa nous a confié un an après notre échange, qu'il n'avait « *pas réussi à changer de secteur d'activité* ». Il était « *en train de comprendre que ce certificat [ICCF] est plus pertinent pour renforcer voire consacrer l'expertise d'un individu qui évolue déjà dans le secteur de la finance pure. Mais, il ne permet pas systématiquement de changer de secteur. Pour ce faire, il semble qu'un diplôme bien labélisé pourrait s'avérer plus probant* ».

2.2.3. Max, chef de projet dans le secteur de l'automobile, en reconversion pour faire de l'accompagnement stratégique et financier

Un ingénieur avec une expérience de plusieurs années en tant que chef de projet

Max, 44 ans³²³, réside dans le nord de la France. Après ses études réalisées dans une grande école d'ingénieur française, il a commencé à travailler « *en tant qu'ingénieur motoriste [...] en région parisienne* ». Après plusieurs années à ce poste, il a « *voulu avoir une approche plus, plus globale, plus transverse de [son travail], donc [il a] voulu évoluer vers la fonction de chef de projets, donc là [il est] devenu chef de projets chez un fournisseur automobile cette fois-ci dans le nord de la France* ». Dans ses nouvelles fonctions, il était en charge « *de la partie ingénierie, la partie planning, la partie relation clients mais [il avait] notamment la partie financière* ». Suite à cela, il a été durant trois ans « *responsable d'une équipe d'ingénierie* ». Cependant, « *la dynamique de projets* » lui manquant, il est « *au bout de trois ans* » retourné travailler chez le fournisseur automobile pour lequel il travaillait auparavant, « *pour prendre un projet de plus grande ampleur, un projet mondial* ».

Une étape de carrière permettant d'envisager une reconversion dans l'accompagnement stratégique et financier

Dans le cadre du projet qui avait été confié à Max, « *il a fallu développer la stratégie qui allait avec, la stratégie industrielle, la stratégie achat [...] valider le business plan le construire et échanger avec les parties prenantes, prendre le projet dans tous ces aspects pour que ça fonctionne* ». Max a alors « *travaillé de manière rapprochée avec le contrôle de gestion, avec la finance, donc sur ce business plan, sur l'objectif pour démontrer qu'[ils arrivaient] à financer les investissements capacitaires sur [leur] seul projet [...]* ». Il a alors « *pris goût* » à ce travail et notamment « *aux aspects stratégiques* ». Cela faisait déjà bien « *cinq à dix ans* » qu'il s'intéressait aux « *business model de sociétés* », notamment dans le « *secteur de la mobilité* » et que « *de proche en proche, [il a] eu cette envie en fait... à [son] niveau de*

³²³ Cela faisait deux ans qu'il avait suivi la formation

contribuer ou de peser [...] dans cette stratégie et cette partie financière ». L'« élément déclencheur » qui l'a alors incité à se lancer dans son projet de reconversion a été qu'il avait « mené le projet à un stade décisif dans [son] ancienne société », il arrivait « au bout d'une étape de carrière, qui est à peu près trois ans, donc voilà c'était le souhait d'évoluer et cette fois d'aller franchement dans le projet qui [lui] tenait à cœur. ». Il a alors « voulu évoluer vers la stratégie et la finance donc concrètement, [il a] essayé d'évoluer vers le département de fusion et d'acquisition de la société, [...] [il a] eu de bons contacts mais les postes étaient déjà pris en fait, il n'y avait pas de besoins supplémentaires. ». Max a donc « quitté la société au mois de juillet [2018] » et sa « stratégie, [son] souhait à long terme c'est d'être salarié donc soit dans une grosse entreprise soit au sein d'un groupe d'investissements, soit dans un cabinet de conseils en stratégie, ça ça peut prendre des formes différentes mais à court termes » il a dit être « ouvert à des missions ponctuelles en fait, comme ce n'est pas [son] secteur d'origine pour mettre un pied dans le domaine, tester, [se] construire une réputation ».

Une orientation vers l'analyse financière l'ayant amené à découvrir la formation via Youtube

Avant de décider dans quel domaine financier il allait se reconvertir, Max a « *parlé avec des gens qui travaillaient dans la finance, parce que dans la finance il y a plusieurs disciplines et c'est ce qui [lui] a déjà permis de [s] 'orienter dans la finance sur de l'analyse financière* ». Il a ensuite « *fait des recherches, comme [il était] assez adepte des MOOC, [il a] cherché un MOOC en analyse financière* », il est alors « *tombé sur des MOOC par ci par là, des vidéos intéressantes et là pendant les vacances de Noël 2016* », il est « *tombé sur les vidéos YouTube [...] du premier module en accès gratuit* ». Il a alors « *regardé toutes les vidéos et [rires] ça [l]'a passionné* ». C'est donc à partir de ces vidéos qu'il a « *découvert la formation ICCF @ HEC Paris*. Il a alors décidé de s'y inscrire, notamment pour « *découvrir la discipline* » et « *valider [son] intérêt* » pour cette dernière mais aussi pour « *développer du réseau dans la discipline* », puisqu'il ne s'agissait pas de sa formation d'origine.

Une importance accordée au classement

En s'inscrivant à la formation ICCF @ HEC Paris, Max avait tout de suite dans l'idée d'avoir un « *bon classement pour avoir de la visibilité sur l'analyse financière pour pouvoir faire état de [son] niveau et avoir de la visibilité dans cette discipline*. ». Cela était important pour lui, car il n'était « *pas sûr que ce soit très reconnu [le certificat ICCF @ HEC Paris]* ». Ayant fini major de sa promotion, il affirme d'ailleurs, « *qu'en entretien, quand [il dit qu'il a] majoré la formation c'est un autre impact que de dire juste [qu'il a] fait le certificat [...]* ».

Vis-à-vis de cet « *objectif d'avoir un bon résultat et d'être bien classé* », il était donc important pour Max de faire en sorte d'obtenir le bonus de 10% à l'étude de cas du cours, qui était délivré si une note de 17/20 ou plus était obtenue à au moins l'un des quatre quiz d'évaluation du cours en question.

« *La seule démarche* », que Max a alors dit avoir mis en place pour s'assurer d'obtenir ce bonus et d'avoir un bon classement, consistait à « *bien travailler en amont* », notamment avant de se lancer sur les quiz d'évaluation. Il a également précisé avoir « *formé un groupe de travail* », puisqu'ils étaient « *encouragés* » à le faire mais ce n'est que très ponctuellement qu'ils se sont consultés pour ce qui est des quiz d'évaluation. En revanche, ils ont travaillé les études de cas ensemble.

Un suivi de la formation uniquement sur son temps personnel

N'ayant pu obtenir d'opportunités de reconversion en interne dans son entreprise, Max n'a pu faire financer sa formation par cette dernière. Si sa « *hiérarchie* » et « *les ressources humaines étaient au courant [qu'il faisait] la formation* », ce n'était pas le cas de ses collègues. Max avait en effet pris la décision de ne pas les en informer pour « *ne pas perturber le fonctionnement de l'équipe* ». Ayant continué « *de gérer le projet* » durant une période d'un an « *entre le moment où [il a] discuté du départ et le moment où [il est] parti* », son « *rôle* » était « *de piloter l'équipe de motiver l'équipe* ». Comme il lui arrivait d'être « *exigeant sur certaine problématique* », il ne pouvait pas se permettre de leur faire savoir qu'il était « *en train de tout faire pour partir ailleurs* », notamment en se formant. Il a donc utilisé « *son temps personnel* » pour se former. Il a alors précisé que sa « *famille a été compréhensive* », car il s'est « *quand même pas mal investi* », il avait « *tendance à travailler [...] une à deux heures le soir en semaine, très ponctuellement ça [lui] arrivait de travailler le midi au bureau et sinon [...] entre 4 et 8 heures le week-end.* »³²⁴. Les révisions qu'il a faites pour préparer l'examen final, ont également été faites « *à côté du travail* ». Il y a consacré « *trois semaines intensives là pour le coup le soir et week-end, [il a] dû passer trois week-ends quasiment à plein temps pour réviser.* » Il souhaitait se donner un temps limité pour réviser « *parce que [il ne voulait] pas y consacrer trop de temps* », car il avait « *pas mal de travail* » et qu'il avait également sa « *vie personnelle* », sa « *vie de famille* » dont il lui fallait tenir compte. Se donner un temps limité lui permettait également que ce soit « *plus frais dans [sa] mémoire* »

Consultation des ressources internes et prise de notes permettant de « réactiver [ses] connaissances »

Afin de suivre la formation, Max s'est uniquement « *basé sur le support écrit du cours* » et « *sur les vidéos* » qui étaient disponibles sur la plateforme de la formation, même s'il estime qu'il aurait pu « *approfondir avec le Vernimmen* », puisque son « *épouse [lui] avait emprunté* ». Sa façon de procéder était la suivante : il commençait par regarder les vidéos, puis le support écrit du cours et enfin il regardait la fiche de synthèse. Il participait par ailleurs en direct « *aux sessions live du lundi soir* ». Ainsi il pouvait « *participer par exemple pour répondre aux questions* ». De plus, il préférait y assister en direct, parce que « *ne pas y participer en direct, ça veut dire repousser le truc et puis après il faut se motiver soit même pour s'y mettre [...]* ».

Afin de préparer l'examen final, il s'est également appuyé sur ces mêmes ressources, ainsi que sur les notes qu'il avait prises tout au long de la formation et sur « *les exercices qui étaient proposés* » sur la plateforme.

Les notes, qu'il a dit prendre, sont des résumés, qu'il peut « *relire plus tard pour réactiver des connaissances* ». Si ces dernières lui ont été particulièrement utiles « *pour les révisions avant le quiz d'examen final* », il a également affirmé qu'elles pourront lui servir s'il « *a besoin de réactiver [ses] connaissances pour une mission* ».

La formation d'un groupe de travail à distance via le forum

Comme cela a précédemment été évoqué, Max a souhaité former un groupe de travail parce

³²⁴ En consultant ses traces d'activité, nous avons constaté qu'il avait dans l'ensemble été très régulier, même s'il n'a pas toujours semblé avoir adopté la même stratégie en matière de temps accordé à chaque module. En effet, il a suivi certains modules en une ou deux journées et d'autres sur plusieurs jours, notamment lors du premier cours.

qu'il « aime bien travailler dans une dynamique de projet avec une équipe resserrée, c'est vraiment [sa] méthode de travail ». Selon lui « il y a l'aspect échange qui est très riche mais il y a aussi l'aspect motivation qui est très riche ». Sur les conseils du tuteur, Max a voulu former un groupe de quatre personnes. Il est pour cela « intervenu sur le forum pour demander à former un groupe autour de [sa ville de résidence] ». N'ayant pas reçu de réponse, il a alors décidé de répondre à une personne qui proposait « de former un groupe à distance ». Cette personne ne s'est finalement jamais manifestée mais il a tout de même formé un groupe avec ceux qui avaient répondu au message, en prenant contact avec eux par mail. Selon lui, le fait qu'elles aient répondu à la proposition de former un groupe « de manière assez dynamique ça donnait quand même une image de, de la réactivité de chacun ». Son groupe était alors composé de deux femmes, l'une « en contrôle de gestion en Afrique du Sud » et une autre ayant « un profil comptable au Luxembourg » et de deux hommes, lui-même et « un étudiant en école de commerce » dans le sud de la France.

Un travail en groupe principalement orienté vers la réalisation des études de cas, permettant de limiter le « risque »

Le groupe de Max communiquait au travers des « messages par WhatsApp avec des questions et cetera, des échanges de mails » et des « séances aussi vidéos par Hang out ». Leurs discussions portaient « sur l'étude de cas majoritairement, maintenant, ponctuellement sur les quiz ça [leur] arrivait quand même d'échanger, plus vers la fin », notamment sur « des questions pointues de cours ». Pour répondre aux études de cas, chaque membre du groupe travaillait de son côté, « chacun avait son fichier Excel plus ou moins, avec ses calculs et la liste de réponses » et ils mettaient « en commun » au cours d'une séance Hang out. Ils débattaient alors sur les réponses à donner, parfois avec des arguments du type « connaissant [le professeur] [rires], connaissant la manière dont il fonctionne la réponse ça doit être plutôt ça [rires] ». Ce « qui a très très bien fonctionné » selon Max, c'est qu'au cours de ces séances « tour à tour » chacun « répondait à des questions de l'étude de cas donc en validant, donc le premier qui répondait prenait les risques » et ils se répartissaient les questions.

Un « binôme » se détachant un peu du groupe ayant des « compétences complémentaires »

D'après Max, si le groupe « a très bien fonctionné à quatre », il y avait « un binôme qui se détachait », malgré tout. Il s'agissait de lui-même et de la femme vivant au Luxembourg. En effet, ils étaient « tous les deux plus réactifs finalement que les deux autres », notamment quand il y avait « une question sur WhatsApp [...] et pareil pour les séances... Hang out, il arrivait que les deux autres soient, soient absents », alors qu'eux étaient « plus assidus ». Par ailleurs, Max a affirmé que les discussions au sein du groupe avaient été très intéressantes, « notamment avec la personne du Luxembourg », car ils avaient « des compétences assez complémentaires ». Lui était « plutôt à l'aise avec les chiffres donc, sur tout ce qui était question de calculs » mais par contre n'avait « pas d'expérience en finance » alors que « la personne du Luxembourg qui était orientée compta donc comptabilité [lui] apportait plein d'informations, plein de précisions sur le cours » qu'il ne maîtrisait pas.

Un usage du forum venant en complémentarité du groupe de travail

Bien qu'il ait eu un groupe de travail, Max a tout de même utilisé le forum³²⁵. En effet, il considérait cette ressource comme « *une source d'informations complémentaires par rapport aux échanges* » qu'ils pouvaient avoir au sein de son groupe. Au sein du groupe, ils ne posaient finalement « *des questions que sur des points très particuliers* », puisque chacun avait sa « *vie professionnelle* » et sa « *vie personnelle* » à gérer en dehors de la formation. Sur le forum, il pouvait en revanche « *plus facilement, plus souvent poser des questions* », notamment parce qu'il y avait « *les teaching assistants³²⁶ qui sont là pour ça pour [les] aider, donc autant en profiter* ». Ainsi « *les questions techniques* » étaient posées « *directement sur le forum et parfois ça [leur] arrivait d'approfondir certains points au sein du groupe* ».

Une revue systématique du forum et une participation active

Pour ce qui est de la méthodologie, Max a précisé qu'il regardait « *systématiquement le forum* », « *tout ce qui était écrit* » il le regardait « *intégralement* » car il estimait que dans « *tous les échanges sur le forum [...] il y avait beaucoup d'informations* ». « *Au départ [il allait] sur le forum pour poser des questions, [lui-même], avoir des réponses. Ensuite, [il a] vu assez vite que c'était très riche de regarder les réponses, les questions et les réponses des autres personnes, qu'on y trouvait des... des informations très intéressantes. Donc des informations très intéressantes à la fois sur le cours, sur le quiz et sur les études de cas parce que parfois dans les énoncés des études de cas et c'est normal tout n'est pas précisé et c'est normal, il y a certaines précisions qui sont apportées sur le forum et puis progressivement en fait, [il a] commencé à ... à [s]'intéresser aux questions des autres et parfois... [il se prêtait] à l'exercice d'y répondre [lui]-même. Donc [il a] même pris plaisir à répondre à d'autres personnes sur le forum.* » De plus, il a dit avoir « *beaucoup appris en répondant [lui]-même aux questions.* »

Une façon différente de valoriser les MOOC suivis et la formation ICCF @ HEC Paris sur le CV et les réseaux sociaux

Comme cela avait été précisé précédemment, Max est « *adepte des MOOC* » et en a suivi plusieurs, notamment le MOOC « *finance et climat* » et le MOOC « *Mobilité et urbanisme* ». Il évoque ce suivi « *dans [ses] centres d'intérêt dans [son] CV* » et il le fait figurer sur son profil LinkedIn « *dans les réalisations* ». Il a pu être amené à en parler en entretien mais il estime que « *ce n'est pas spécialement reçu* ». « *Par contre dans la mesure où ça s'inscrit dans un projet plus important* », qui dans son cas est de « *de l'accompagnement stratégique et financier, de l'accompagnement d'entrepreneurs et de dirigeants, soit ça, soit faire de la due diligence... stratégique et financière* », « *ça vient renforcer en fait* » ce projet.

Concernant la formation ICCF @ HEC Paris, comme il s'agit d'un certificat, il suppose que « *ça a sans doute plus de poids* » qu'un MOOC, notamment parce que « *c'est quand même une formation qui s'étale sur six mois* ». A ce sujet, en plus d'avoir positionné cette formation dans la catégorie formation sur son profil LinkedIn et non dans la rubrique « *réalisations* » comme il a pu le faire avec les MOOC suivis, il a également précisé la durée de la formation. Avec cette durée, « *on voit que c'est quand même une formation poussée* ». Qui plus est le fait que la

³²⁵ 14 messages sur le forum du premier cours, 35 sur celui du deuxième, 23 sur celui du troisième et 10 sur celui de la plateforme dédiée aux révisions.

³²⁶ Les tuteurs

formation soit dispensée par HEC Paris donne du poids à la formation selon Max, ce qui est également le cas de son classement qu'il a d'ailleurs précisé.

Une formation perçue « de manière » crédible vis-à-vis du projet de Max

En entretien, Max évoque avoir suivi la formation ICCF @ HEC Paris, « *quand [il] parle de [son] parcours* ». Les recruteurs « *découvrent* » cette formation, « *en général ils connaissent HEC, quand ils sont dans le domaine de la finance* ». Max « *complète en disant que c'est une formation qui se base sur le Vernimmen et [il] parle [du professeur] qui fait autorité [...] dans l'analyse financière [...], si ce sont des financiers, ça leur parle* ». Max a alors « *l'impression que c'est bien perçu* », à la sortie des entretiens il dit avoir « *l'impression [...] d'être crédible dans [son] projet* ». Si ce sentiment est « *subjectif* », plus « *factuellement* » il explique que les personnes qu'il rencontre le « *renvoient assez facilement vers d'autres contacts, dans des sociétés qui [l]'intéressent* ». Il perçoit donc que la formation et son projet sont reçus « *de manière crédible* », notamment parce que la formation « *est au cœur de l'activité [qu'il voudrait] faire* ».

Un réseau lié à la formation, non activé

Si dans sa recherche d'emploi, Max pourrait activer son réseau lié à ICCF @ HEC Paris « *en passant par [le professeur] ou par les teaching assistants, par des personnes* » qu'il connaît, il ne l'a pas fait.³²⁷ « *Les contacts réseaux* » qu'il a plutôt activés sont ceux de son « *réseau dans le nord de la France* ». Ainsi cela correspond à une volonté de rester dans le nord de la France, alors que le réseau ICCF @ HEC Paris lui permettrait plutôt d'accéder à des opportunités en région parisienne qu'il a, rappelons-le, souhaité quitter au cours de sa carrière.

« Alors, je ne l'ai pas fait parce que pour l'instant je cherche déjà... le réseau dans le nord m'occupe pas mal et pour l'instant je cherche essentiellement dans le Nord de la France. »

Un retour à la gestion de projet dans l'industrie dans l'attente d'opportunités en « Stratégie d'entreprise »

Un peu plus d'un an après nous être entretenu avec Max nous l'avons recontacté³²⁸. Il nous a alors dit avoir retrouvé un emploi, 6 mois auparavant, en gestion de projet dans l'industrie. Il a alors précisé ne pas être « *parvenu (pour le moment) à [se] reconverter* ». Cela laisse donc penser, qu'il n'a pas abandonné l'idée de travailler dans la « *Stratégie d'entreprise* » à l'avenir.

2.3. Portraits de participants salariés, pour qui la formation était financée par leur entreprise

2.3.1. Hani, juriste en entreprise, ayant besoin d'ôter ses œillères financières

Juriste dans le droit des sociétés, un métier dans lequel il faut interagir avec des financiers

Hani, 29 ans³²⁹ est avocat de formation. Il a fait un Master 1 en droit dans son pays d'origine « *dans une filiale de la Sorbonne, ensuite [son] Master 2 à la Sorbonne, à Paris* ». Suite à ses études et à la réalisation de plusieurs stages, il a intégré une entreprise de service du numérique, dans laquelle il travaille en tant que juriste depuis 6 ans. Il y a d'abord travaillé en France et il

³²⁷ Du moins au moment de notre échange

³²⁸ Envoi d'un courriel pour faire valider le portrait

³²⁹ Il en avait 26, lorsqu'il a suivi la formation ICCF @ HEC Paris

est à présent à l'étranger « *pour une mission juridique* »³³⁰. Travaillant « *dans le droit des sociétés* », Hani « *interagit beaucoup avec les financiers* ». Or, tout comme la plupart des avocats, il n'avait pas « *fait d'études de finance* » avant de rentrer dans la vie active. Les interactions pouvaient donc parfois être compliquées car la finance c'est « *une nouvelle langue* ».

Un « besoin personnel d'aller au-delà de l'aspect juridique »

Dans son activité, Hani est « *amené à faire trois choses principales* » : « *l'approbation des comptes* », l'intervention « *sur des opérations de fusions et d'acquisitions en interne* » et l'intervention sur des opérations de capitaux. Concernant « *l'approbation des comptes* », Hani doit notamment à la fin du processus envoyer tous les documents réalisés aux administrateurs. Or, il se sentait auparavant « *un peu gêné* » quand il avait à le faire, car il ne comprenait pas ce qu'il envoyait. Pour lui c'était « *juste des chiffres* » et même s'il savait que ça avait « *été revu par plein de personnes* », il avait « *envie de [s]'intéresser* ». Pour ce qui est des autres interventions, il était amené à participer à des réunions d'une heure ou deux au cours desquelles seul le dernier quart d'heure était consacré à l'aspect juridique. Le reste du temps était consacré aux aspects financiers, qu'il ne comprenait pas à l'époque et cela « *commençait à [l]'énervé* ». Ainsi, au fil de ses interventions et des nouvelles missions qui lui étaient confiées, Hani a pris conscience qu'il avait besoin à titre personnel de se former en finance d'entreprise et donc « *d'aller au-delà de l'aspect juridique* ». En effet, en tant qu'avocat il estimait avoir « *un devoir de conseil* ». Or, comment conseiller s'il ne comprenait pas « *les paramètres financiers* » en jeu dans les interventions qu'ils faisaient.

Une recherche de formation à distance pour concilier travail et formation

Afin de remédier à cette situation qui était pour lui problématique, Hani a commencé à rechercher une formation, plus précisément une formation à distance. Que celle-ci soit en ligne ou non, cela lui importait peu. Il fallait simplement qu'elle soit compatible avec le « *rythme du travail* ». Or, du fait qu'il veuille « *grandir* », Hani passait « *beaucoup de temps à comprendre les tâches* » dont il aurait pu se « *passer* ». Ainsi, si initialement il avait un rythme de travail « *normal* », son investissement dans la formation créait un rythme intense. Il ne se voyait alors pas demander à son employeur « *trois jours sur cinq pour aller faire un master* » et il n'avait que peu d'heures disponibles en dehors de son temps de travail. Il n'avait par ailleurs pas les « *moyens à cette époque de faire un MBA ou un meilleur truc de finance* ». Comme « *pas mal de monde parlait du CNAM* », il a commencé à se renseigner sur ce qui y était proposé « *mais rien ne [l]'a attiré* ».

La formation ICCF @ HEC Paris, un programme correspondant à ses besoins et labélisé

En faisant des recherches sur internet, Hani a fini par découvrir la formation ICCF @ HEC Paris. Il s'est alors dit que c'était « *exactement* » ce qu'il voulait. En effet, « *l'ordre que [le professeur] a mis, c'est analyse financière, valorisation des sociétés, choix d'investissement et de financement* », c'était donc « *exactement ce [qu'il avait] besoin de voir* » par rapport aux interventions qu'il était amené à faire. Il a été d'autant plus convaincu lorsqu'il a regardé la vidéo de présentation de la formation. En effet, dans cette vidéo, qu'il a qualifié d'« *exceptionnelle* », il a ressenti la « *passion* » et « *l'énergie* » du professeur. Il était alors certain que ce dernier, via sa formation, allait lui apporter beaucoup. Enfin, « *le fait d'avoir le*

³³⁰ Lorsqu'il a suivi la formation ICCF @ HEC Paris, Hani était en poste en France

*nom HEC ce n'est pas du tout négligeable, ça c'est sûr et certain, ça aurait été exactement la même formation avec [...] oupico en finance, [il ne l'aurait] pas prise. Donc HEC bien évidemment ça [l']a attiré » et il s'est « dit, même si c'est en ligne avec HEC ça doit être différent, parce que en gros quand HEC va faire un certificat en ligne, ben ce n'est pas du n'importe quoi ».*³³¹

Un financement de la formation par l'entreprise

Dans l'entreprise d'Hani, il existe une « *commission qui va centraliser les demandes de formations des salariés* ». Ainsi, « *chaque intéressé dès qu'il identifie un sujet [qui l'intéresse] doit faire [...] une lettre de motivation dans laquelle il détaille exactement pourquoi il veut cette formation* ». Hani a donc rédigé une lettre dans laquelle il expliquait « *avoir besoin de comprendre l'analyse financière pour l'approbation des comptes, l'évaluation de sociétés pour les opérations de M&A*³³² *et aussi le choix d'investissement et de financement pour les opérations de financement* » internes. Il a précisé avoir « *une myopie financière* » qu'il voulait « *occulter* ». Sa demande a été acceptée et son entreprise a pris contact avec First Finance. Cependant avant que l'entreprise ne débloque le financement il y avait tout une procédure à suivre. Le temps que « *toutes les formalités* » soient réglées, le financement n'allait être débloqué qu'en novembre alors que la formation débutait en octobre. Hani aurait donc raté un mois de formation si First Finance n'avait pas été compréhensif et ne lui avait pas donné accès à la plateforme de formation avant de recevoir le paiement de la part de son entreprise.

Une formation suivie sur des périodes assez chargées, mais une motivation bien présente

Le premier et le troisième cours de la formation se sont déroulés sur des périodes très chargées d'un point de vue professionnel pour Hani. En effet, le premier cours avait lieu d'octobre à décembre. Or, « *octobre décembre, dans les sociétés surtout dans les départements de droit des sociétés, c'est une période horrible [...] parce que c'est la fin de l'année, donc les gens sont vraiment en train d'essayer de tout boucler très rapidement* ». Quant au troisième cours, il a eu lieu sur « *la pire des périodes en matière professionnelle dans le département droit de sociétés, parce que c'est ce qu'on appelle l'approbation des comptes* » et cela demande beaucoup de travail.

Le deuxième cours s'est en revanche déroulé sur une période où Hani avait « *une charge de travail un peu plus calme* ». Néanmoins, il était « *un peu fatigué* » par le premier cours. Il a par ailleurs sur cette période pris un peu de vacances et a également eu à travailler sur « *pas mal de projets* » qui avaient été lancés en début d'année³³³.

Malgré le fait qu'il ait eu beaucoup de travail, Hani était « *tellement curieux de comprendre poste par poste* » qu'il s'est beaucoup investi. Ainsi, lors du premier cours il était « *presque tous les jours connecté* ».

³³¹ Sa perception de la formation en ligne, au-delà du fait qu'elle soit dispensée par HEC Paris a depuis évolué positivement.

³³² Mergers and Acquisitions : Fusions et Acquisitions

³³³ Cela explique pourquoi sur ses traces d'activité sur la plateforme de formation, nous n'observons pas de connexions sur une dizaine de jours durant le deuxième cours.

Une répartition du travail à réaliser sur la formation sur les jours de la semaine et le dimanche

Pour Hani « *la meilleure* » façon de procéder c'était de « *regarder 1 heure de vidéos tous les jours*³³⁴, *lors des jours de semaines, vraiment, on est en train d'apprendre de nouvelles choses, de lire, écouter et avoir une journée ou un jour par semaine qui était pour [lui] le dimanche où* » il revoyait tout. Il téléchargeait également la fiche de synthèse, la lisait et faisait les quiz. Son objectif était de « *ne jamais avoir un retard de semaine, parce qu'effectivement quand on a deux semaines de retard à rattraper ça commence à être très lourd* ». Néanmoins, il n'a pas réussi à toujours s'y tenir. Il a alors dû passer « *plus d'une heure par jour en jour de semaine de vidéos et dimanche c'était [...] un long dimanche de travail* ».

Une formation suivie sur le lieu de travail pour des raisons logistiques

Que ce soit en semaine ou le dimanche, Hani a suivi la formation sur son lieu de travail. Il a selon lui « *cette mauvaise habitude* » de ne pas pouvoir « *travailler de chez [lui]* ». De plus « *d'un point de vue organisation ou logistique, ce n'était pas agréable pour [lui] de* » le faire. En effet, il était habitué à travailler avec deux écrans, « *chose* » qu'il « *ne peut pas avoir à la maison* ». En travaillant avec deux écrans, il pouvait mettre « *sur un écran la vidéo, sur l'autre écran [il était] en train de prendre des notes* » ou en train de « *regarder en même temps les fiches* ». Lorsqu'il travaillait sur la formation en semaine, il allait « *un peu tôt au bureau [...] par exemple à 6 heure 30 ou 6 heure du matin* » ou bien il restait un peu plus longtemps à son bureau « *après la journée de travail* ».

Une importance accordée au certificat, se reflétant dans la façon d'aborder les exercices

Le fait que la formation soit certifiée par HEC a initialement compté pour Hani. Cependant, au cours de la formation, « *en tant que juriste ou avocat, [il s'est] dit [...] ce qui est important [...] ce n'est pas d'obtenir le certificat, ce qui est important [...] c'est de comprendre. Parfois c'était vrai, parfois c'était juste pour* » se rassurer et « *ne pas lâcher* ». Il a néanmoins, tout fait pour réussir et ainsi obtenir ce certificat, même si l'objectif principal résidait dans la compréhension. Cette approche s'est reflétée, dans la façon avec laquelle il a abordé les exercices. Ainsi, « *pour [lui] les exercices c'était plus dans deux optiques. La première optique c'était de tester [...] est-ce que [il a] bien compris ou non. Et la deuxième chose, c'était aussi pour essayer de sécuriser les 10%*³³⁵ », car il voulait faire de son mieux pour lui, mais aussi, parce que la formation lui avait été financée par sa société. Lors du premier cours, Hani pensait qu'il fallait faire tous les quiz d'évaluation pour prétendre au bonus de 10%. Il avait donc fait en sorte de tous les faire avant l'étude de cas. Par la suite, le professeur a précisé que cela n'était pas nécessaire, si une note de 17/20 avait été obtenue à au moins un quiz d'évaluation. À partir de là, pour Hani la « *priorité c'était d'être sûr de sécuriser les 10%* ». À cette fin il réalisait donc les quiz tant qu'il n'avait pas obtenu une note de 17/20, puis une fois qu'il avait obtenu une telle note à un quiz, il pouvait se permettre, s'il n'avait pas le temps, de ne pas faire les quiz des autres modules. Néanmoins, il est revenu faire ceux qu'il n'avait pas fait « *pendant la*

³³⁴ Au cours de l'entretien Hani a bien précisé qu'il disait cela de mémoire et qu'il s'agissait d'une moyenne. Parfois il y passait plus de temps, parfois moins. C'est d'ailleurs ce que nous pouvons constater sur ses traces d'activité. Le lundi a semblé être le jour de la semaine où il passait le plus de temps sur la formation. Puis effectivement, il y passait beaucoup de temps les dimanches.

³³⁵ Bonus obtenu pour la note de l'étude de cas si au cours de la formation une note de 17/20 ou plus est obtenue à un des quiz d'évaluation du cours.

période de préparation » de l'examen « pour confirmer [sa] compréhension » et pour avoir « le plus possible de modèles de questions pour préparer l'examen final ».

Des forums de discussion peu utilisés, au profit des sessions live et de recherches personnelles

Hani consultait principalement les forums de discussion *« avant les examens pour voir quelles sont les questions qui se posent »*. Pendant le cours, il s'appuyait plutôt sur les vidéos et quand il ne comprenait pas un *« passage »*, il essayait de *« prendre des notes »* ou il copiait le passage en question à partir des sous-titres. Il renseignait alors ce passage *« d'abord sur Google »* pour comprendre *« ce que ça veut dire »*. S'il ne trouvait pas, il allait *« sur les résumés de chapitre, sur la plateforme »*. Si là encore, il n'avait pas l'information recherchée, il allait consulter le Vernimmen. Si jamais après toutes ces recherches il n'avait toujours pas compris, il finissait de suivre le module en cours et puis *« en y pensant »* vaguement, parfois même dans le métro, il finissait par comprendre. Par ailleurs pour lui, la session live hebdomadaire *« c'était vraiment le moment [qu'il attendait] pour comprendre, voir [le professeur] quand il parle, voir un peu ce qu'il va présenter, donc c'était dans une optique de compréhension. [...] [Le professeur] dans ses lives, vraiment c'est intéressant donc on a besoin de suivre, à chaque fois il va préparer un programme des points qu'il n'a pas abordés [...] il va déjà avoir une liste de questions avant le cours qu'il peut préparer »*. Les questions qu'il y avait dans sa liste étaient celles d'apprenants qui les posaient sur le forum dans un fil de discussion dédié à la session live. D'autres questions pouvaient ensuite être posées *« directement pendant l'heure de live »* et c'est ce qu'Hani faisait. Il procédait ainsi pour une question d'organisation, mais parce qu'il *« y a aussi des questions qui vous inspirent ou des questions auxquelles peut être [le professeur] va répondre parfaitement où [lui il n'avait] pas compris ou [lui] ça [lui] a donné une autre question »*. De plus, pour Hani le professeur de la formation fait partie *« des gens qui vous donnent envie de poser des questions »*. Hani posait donc ses questions *« plutôt en live »* et en a seulement posées *« une ou deux »* sur les forums de discussion, qui étaient relatives à des problèmes techniques ou à une demande de précisions sur les modalités de rendu d'un devoir.

Un travail en groupe pour préparer les études de cas sur les deux premiers cours

Au cours de la première Masterclass à laquelle il a assisté, Hani avait *« retrouvé quelqu'un »* de son entreprise, ainsi qu'un avocat qu'il connaissait. Au cours de cet événement, tous trois ont rencontré deux *« comptables qui suivaient la formation »*. Ils ont alors décidé de former un groupe de travail, *« uniquement »* pour préparer *« l'examen »* à la *« fin de chaque module »*. Pour cela ils organisaient *« des calls »*. A cette fin Hani leur avait fait parvenir un lien Skype Business par mail, qu'ils ont utilisé tout au long de la formation pour faire leurs réunions. Ils n'ont par ailleurs *« jamais échangé de mails »* autre que celui-ci. Afin de s'organiser ou de s'informer de leur présence aux Masterclass ils avaient *« créé un groupe WhatsApp »*. Pour chaque cours, ils organisaient en général deux *« calls »*. Au cours du premier chacun *« posait [ses] doutes »*, ils en parlaient un peu, puis ils se donnaient rendez-vous la semaine suivante pour en reparler. Avant ces rendez-vous, *« il fallait préparer parce que sinon, juste participer aux calls ça ne servait absolument à rien »*. Hani a pour sa part participé aux *« calls »* uniquement pour les deux premiers cours. En effet pour le troisième il était *« vraiment sous l'eau »* et n'avait donc pas le temps de le faire. En outre, il estimait que ce cours *« était beaucoup plus théorique »* que les deux premiers et que de ce fait les échanges étaient bien moins nécessaires. Pour le premier cours les échanges étaient importants car il y avait une note de synthèse d'une analyse financière à réaliser. Il était donc intéressant *« de parler avec des*

gens », de savoir « *qu'est-ce qu'ils ont fait dans l'analyse, qu'est-ce qu'ils ont pensé, qu'elles sont les éléments selon eux ?* ». Ces échanges étaient d'autant plus intéressants que les membres du groupe avaient tous des profils différents. Chacun présentait « *sa manière de voir les choses* » et chacun avait « *un avis différent* ». Ils n'étaient donc « *jamais d'accord* » mais c'est ce qui rendait la discussion riche. Pour ce qui est du deuxième cours « *c'était beaucoup de calcul, donc là effectivement, on a besoin de parler avec des gens, voir les chiffres, c'est que des Excels, et il ne faut pas oublier, c'est des calculs qui se basent sur des calculs, qui se basent sur des calculs que vous avez commencés, donc s'il y a juste un seul chiffre qui n'est pas bon, tout n'est pas bon* ». C'est pourquoi, il était véritablement important de comparer ses résultats avec ceux des autres.

Une préparation de l'examen perturbée mais efficace

Afin d'avoir le temps de réviser, Hani s'était inscrit pour passer l'examen en France le dernier jour de la période accordée pour le passer. Après s'être accordé « *une semaine juste pour respirer un peu* » Hani avait entamé ses révisions. Il avait commencé en réalisant le premier examen blanc, afin de « *savoir avec [son] niveau de connaissance actuel* » où il en était. Il s'est avéré que le résultat obtenu ne lui aurait pas permis de réussir l'examen. Néanmoins, « *toutes [ses] réponses qui étaient erronées ou toutes [ses] erreurs* » l'ont « *orienté* » dans ses révisions. D'un point de vue organisationnel il a conservé le rythme de travail adopté pour suivre le cours. Il a regardé à nouveau les vidéos en les mettant parfois « *sur 1.50 vitesse* », afin de « *rafraîchir* » sa mémoire. Il a également lu les résumés qu'il avait imprimés, ainsi que le Vernimmen qu'il avait acheté « *pour la préparation de la formation* ». Il a également réalisé quelques exercices sur la plateforme de révisions et il était retourné faire les quiz qu'il n'avait pas fait pendant les cours. Vers la fin de sa période de révisions, il a réalisé le deuxième examen blanc.

À quelques jours de son passage d'examen, Hani a dû l'annuler et partir à l'étranger pour des raisons personnelles. Il en a informé l'équipe support de First Finance, ainsi que le professeur de la formation, qui l'ont rassuré en lui disant qu'il pourrait passer son examen plus tard. Hani voulait malgré tout « *passer rapidement* » son examen, car il ne voulait « *pas oublier ce [qu'il avait] bossé pendant cette période* ». Il s'est donc inscrit pour passer l'examen dans un centre dans le pays où il était à ce moment-là³³⁶. Entre temps, il n'a pas du tout révisé, mais cela ne l'a pas empêché de réussir son examen. C'était donc la preuve qu'il avait compris et que son investissement durant la formation et la phase de révisions initiale avait porté ses fruits.

Une véritable valeur accordée à la formation en matière de connaissance, particulièrement pour des non-financiers

Aujourd'hui, Hani « *accorde une valeur très importante* » à la formation « *parce [qu'il a] vraiment compris, au final maintenant [il peut] avoir une discussion avec des financiers avec des CFO en ayant confiance en [lui]* ». Il estime que « *la valeur d'un diplôme ICCF si c'est égal à 100, le chiffre 100 pour des financiers et des comptables, c'est égal à 1000 pour des juristes ou des fiscalistes ou des informaticiens, en tout cas à tous ceux qui sont non financiers et non comptables et c'est ça, ça c'est très très important de tous les côtés* ». Si cette formation est si valorisante pour ces profils, c'est parce que ça « *permet de faire en cinq mois un saut de*

³³⁶ Chose permise par le fait que l'examen final se déroule dans des centres Pearson VUE, qui sont présents presque partout dans le monde.

4 ans ou de 5 ans et vraiment se limiter à l'essentiel ». Si Hani est bien conscient que la formation n'est pas équivalente à « *un Master Finance chez HEC* », vis-à-vis de son investissement, notamment financier, il a « *l'impression* » d'avoir fait « *ce Master* ». C'est donc pourquoi il « *recommande cette formation aveuglément* ». Sept personnes à qui il l'a recommandée l'ont d'ailleurs suivie, y compris son épouse.

Une certification perçue comme un renforcement du dossier en interne

Comme Hani ne cherchait pas une évolution de poste ou à changer d'emploi, tout comme les personnes à qui il a conseillé la formation, il ne peut se positionner sur la valeur que celle-ci aurait sur le marché du travail. Néanmoins, il estime que cette formation « *peut renforcer* » un « *dossier en interne pour un changement de rôle* ». Cela confère « *une sorte d'avantage compétitif par rapport à d'autres personnes, y compris ceux qui ont travaillé dans ce domaine* ».

Pour le moment, Hani n'envisage pas d'évoluer vers des postes en finance. Cependant, s'il décidait un jour de le faire, il sait qu'il a « *quelque chose dans [son] sac à dos* ». Il n'hésitera pas à mettre en avant le fait d'avoir fait cette formation et il pense que « *le nom HEC va jouer* » pour faire valoir cette formation, car cela « *donne un sentiment positif* ». D'autre part, le fait que la formation s'appuie sur le Vernimmen est un autre argument à faire valoir. En effet, tous les financiers connaissent cet ouvrage : c'est leur « *bible dans le boulot* ». A cela s'ajoute le fait que la formation ICCF @ HEC Paris soit dispensée par un des co-auteurs de cet ouvrage, ce qui « *est un argument qui tue* ».

De nouvelles formations suivies en réponse à des évolutions dans son métier

Suite à l'offre qui lui a été faite « *d'aller gérer une équipe juridique* » à l'étranger, Hani a voulu se former à nouveau car il estimait ne rien connaître au management et avoir besoin d'apprendre « *des concepts de stratégie* ». Il s'est alors tourné à nouveau vers First Finance pour trouver une formation, suite à son expérience réussie avec ICCF @ HEC Paris. En consultant la vidéo présentant le programme de la formation Strategy @ HEC Paris il a décidé de s'y inscrire. Suite à cette deuxième formation, il s'est inscrit à une troisième formation proposée par First Finance. « *Encore une fois c'est l'évolution de [son] métier* » qui l'y a mené. En effet, une réflexion était menée quant à ce que l'équipe qu'il gérait pouvait « *faire en matière de M&A* ». Or, lui-même ne s'estimait pas assez formé sur le sujet. Il lui « *fallait une formation qui [lui] expliquait en gros de quoi il s'agit et avec un aspect juridique et financier, un aspect stratégique* ». C'est donc pour cette raison qu'il s'est inscrit à la formation M&A @ Columbia Business School. Finalement « *avoir fait ICCF d'abord, ensuite Strategy et à la fin M&A* » c'était « *une sorte de suite logique* ». « *Pour un profil comme le [sien]* », « *il faut d'abord faire la finance d'entreprise, c'est très important, ensuite la Strategy au cas où dans notre vie, on ait à affronter des jobs de management c'est important de voir la stratégie d'exécution et tout et M&A ça complète, c'est un peu la cerise sur le gâteau* ».

2.3.2. Irène, analyste grand compte en banque, validation des compétences acquises sur le terrain

D'études en agronomie au poste d'analyste grand compte en banque

Irène, 46 ans, réside en France. Ingénieure agronome de formation, elle a intégré une banque 5 ans après son entrée sur le marché du travail. Elle a commencé à y exercer en tant que conseillère de clientèle agricole. Elle a par la suite déménagé dans une autre ville mais est restée dans la même banque. Elle a alors eu « *un parcours consultant, chargé de portefeuille*

clientèle ». Puis il y a quelques années un poste « *d'analyste grand compte* » agronome a été ouvert. Irène a alors « *saisi l'opportunité de revenir sur le marché* » de l'agronomie en se positionnant sur ce poste.

Un besoin de suivre une formation en finance suite à son changement de poste

En intégrant son nouveau poste, Irène s'est dit qu'il fallait qu'elle « *complète [sa] formation par une formation en finance* ». N'étant pas banquière de formation, elle avait déjà fait « *énormément de formations et en particulier en analyse financière [...] mais aussi sur beaucoup d'autres thématiques, le droit, le juridique, le management, mais c'était toutes des formations en interne* ». Irène souhaitait donc suivre une formation plus conséquente en analyse financière, qui lui permettrait « *de conforter des acquis* ».

ICCF @ HEC Paris une formation découverte par un collègue ayant évolué sur le même type de poste

Irène n'était pas la seule à avoir évolué sur un poste d'analyste financier grand compte. Ils étaient en effet trois dans ce cas. Or, l'un de ses deux collègues dans la même situation avait « *eu connaissance de la formation ICCF par l'un de ses copains* ». Il en avait donc fait part à Irène et lui avait proposé d'en « *parler à la direction* ». Ils ont alors demandé à leur responsable que l'entreprise finance la formation et à pouvoir la suivre ensemble. Cette demande a été acceptée mais cela a pris un peu de temps. De ce fait, Irène était déjà en poste depuis un moment lorsqu'elle a commencé à suivre la formation ICCF @ HEC Paris.

Une certification vue comme « la cerise sur gâteau »

Pour Irène, ce qui comptait c'était « *sur la partie financière valider des acquis, puis pour tout ce qui était valorisation d'entreprise* » d'acquies « *de la connaissance* ». Elle estimait que la valorisation d'entreprise était « *un plus* » qui pouvait quand même être « *indispensable dans certaines approches* » pour son métier, et même si elle pouvait « *faire sans* » il s'agissait d'« *un complément qui était quand même important à avoir* ». Ainsi, la certification n'avait que peu d'importance, si ce n'est du point de vue de la « *satisfaction personnelle* ». Il s'agissait de « *la cerise sur le gâteau, mais ce n'était pas forcément indispensable, ce n'était pas ce [qu'elle recherchait] en tout cas* ».

Une formation suivie au travail, entre midi et deux

Irène est « *partie du principe au départ qu'il fallait [qu'elle] cède du temps de formation sur [son] temps de travail, parce que sur le temps personnel ce n'est pas toujours simple* ». En effet, elle avait essayé notamment de suivre une des premières sessions live chez elle en direct, mais elle a « *compris tout de suite* » que ça n'allait pas être possible car elle n'arrivait pas à se concentrer. L'« *idéal [pour elle], c'était d'arriver à faire ça entre midi et deux* » en débordant « *légèrement* » parfois « *sur le début d'après-midi* ». Ainsi, elle a travaillé en dehors de son lieu de travail uniquement lors du deuxième cours, où elle a emmené avec elle l'étude de cas à réaliser alors qu'elle était en déplacement. En effet, étant seule dans « *une chambre d'hôtel* » elle pouvait se concentrer.

Irène avait « *tendance à planifier et surtout à [s]'isoler pour ne pas être dérangée* » lorsqu'elle travaillait sur la formation.

Des événements synchrones consultés uniquement en replay

Du fait, qu'elle suive la formation au travail, sur sa pause déjeuner, Irène regardait les sessions live et les masterclass en replay. Cela ne l' « *a absolument pas dérangée de les voir en différé [...] au contraire* », car « *c'était confortable pour [elle] en termes d'organisation* ». En effet, « *le vrai apport* » des sessions live c'était pour elle « *les corrigés des exercices* ». Elle n'était pas très intéressée par « *la partie questions/réponses* ». Pour ce qui est des masterclass, elle a apprécié que des professionnels interviennent car « *c'était un enrichissement complémentaire à la formation* ». De plus, « *c'était une approche un peu moins scolaire [...] parce que le reste, on rend des devoirs, il y a un aspect un petit peu scolaire, le fait d'avoir un avis de l'extérieur ça donne une dimension un peu plus professionnelle* ».

Des vidéos consultées selon la programmation de la formation, mais des exercices parfois faits en différé

En suivant la formation, Irène a essayé « *de ne pas trop dérapier sur le timing pour éviter de prendre du retard* » et cela particulièrement pour ce qui est de la consultation des vidéos. Concernant en revanche les exercices, notamment les quiz, il lui est arrivé d'en réaliser en différé³³⁷. Comme « *les exercices qui étaient proposés [...] n'étaient pas forcément obligatoires* » elle a parfois sur le coup décidé de ne pas les faire, soit parce qu'elle n'avait « *pas le temps* », soit parce qu'elle avait déjà « *bien compris* » le sujet. Cela ne l'empêchait pas néanmoins d'accorder de l'importance à l'obtention du bonus de point pour l'étude de cas finale. C'est dans cette optique qu'elle faisait les premiers quiz « *dans la foulée* » et que par la suite, elle se permettait de laisser « *un peu le temps passer* ». Irène a par ailleurs réalisé les exercices numériques uniquement durant la période de révisions.

Création de nouvelles ressources de révisions par la prise de notes

Pour se former, Irène avait « *imprimé [...] les cours un peu plus détaillés* » et utilisait principalement les vidéos. Elle avait « *hésité à acheter le Vernimmen* », mais elle ne l'a pas fait car, elle s'est dit que « *si c'était indispensable ça aurait été fourni pour la formation* ». Pendant qu'elle regardait les vidéos elle prenait des « *notes systématiquement* ». Ce « *n'était pas juste une prise de notes de quelques mots, les explications étaient précises, [...] c'était vraiment prendre des notes avec le plan* ». C'est d'ailleurs « *avec les notes [qu'elle avait] prises sur les vidéos* » qu'elle a révisé. Quand elle avait besoin de plus de précisions, elle allait « *compléter* » avec les ressources qu'elle avait imprimées.

Les forums de discussion parcourus pour préparer les études de cas et pour les révisions

Pendant les « *sessions d'apprentissage* », Irène n'a pas « *éprouvé le besoin [...] de poser des questions ou d'aller consulter* » les forums, car elle trouvait « *que les vidéos étaient très claires* ». En revanche, elle a eu besoin de les consulter « *au moment des devoirs et au moment des révisions sur des points qui [lui] semblaient un peu plus obscurs* ». Les forums lui ont été particulièrement utiles lors de la réalisation des « *devoirs* », lorsqu'elle était « *coincée sur certaines questions* » ou qu'elle faisait face à « *un problème de formulation, de compréhension des questions* ». En général « *[elle balayait] le forum et [elle arrivait] toujours à trouver les réponses* » à ses interrogations. Ainsi, elle n'a posé une question sur le forum qu'à une seule reprise, « *pour le troisième devoir* ». Par ailleurs, elle s'est aperçue que « *le fait des fois de*

³³⁷ Nous pouvons notamment le constater sur ses traces d'activité sur la plateforme.

lire » les messages sur les forums permettait de se rendre compte qu'elle n'avait « *pas du tout compris de la même manière* » certaines choses, ce qui lui permettait de se remettre en question.

Des échanges ponctuels avec son collègue, principalement la veille du rendu des études de cas

Irène était inscrite à la formation avec l'un de ses collègues. Comme ils travaillaient « *dans les mêmes bureaux* », ils étaient « *en contact* » et « *au fur et à mesure que ça avançait* » ils s'informaient mutuellement de leur avancement. En outre, s'ils avaient « *vraiment des difficultés* » ils s'en faisaient part. Néanmoins, c'était principalement « *quand il y avait des devoirs à rendre* » qu'ils échangeaient. Souvent « *la veille* » de la « *date butoir* » à laquelle le devoir devait être rendu ils se donnaient rendez-vous pour comparer leurs réponses et échanger dessus. « *C'était très utile d'ailleurs, parce que quand vous bloquez sur une question le fait d'en parler avec quelqu'un d'autre, ça permet d'avancer* ».

Un besoin de travailler en groupe non ressenti

Initialement, Irène et son collègue s'étaient dit qu'ils pourraient rencontrer d'autres personnes suivant la formation et résidant dans la même ville qu'eux. Cela ne s'est cependant pas fait et Irène n'en a « *jamais éprouvé le besoin* ». Etant donné qu'elle connaissait « *un peu le sujet avant* », elle n'a pas forcément ressenti le « *besoin de [s]'appuyer sur la connaissance des autres* ». Echanger avec son collègue au moment de « *rendre les devoirs* » lui suffisait.

Une reconnaissance de la réussite de la formation en interne

Pendant la formation, Irène n'a « *jamais eu à justifier* » de son avancement auprès de sa direction. En revanche une fois qu'elle a obtenu son certificat elle l'a communiqué. D'autre part, lors d'une réunion, Irène a été citée parmi les personnes « *qui ont suivi des formations et qui ont réussi* ».

Un CV non mis à jour mais la mention de la formation ajoutée sur LinkedIn

N'étant pas dans « *l'idée de [...] changer d'entreprise* » dans l'immédiat, Irène n'a pas « *remis à jour [son] CV* » en mentionnant la formation. Elle a néanmoins ajouté la formation et le certificat sur son profil LinkedIn. Si elle n'a pas cherché à valoriser cette certification pour le moment, Irène a tout de même pu constater que le fait de mentionner dans une discussion avoir « *une certification avec le logo HEC c'est très valorisant* », cela « *crédibilise vraiment le certificat* ».

Une formation utile pour l'activité quotidienne, ainsi que pour l'enseignement

Pour Irène, la formation lui a permis « *d'avoir conforté, renforcé des bases d'analyse financière, ça c'est à la fois dans [son] quotidien d'analyste et aussi parce [qu'elle] anime des formations d'analyse financière* ». Dans ce cadre-là, avoir suivi la formation lui a permis de se « *rassurer sur des approches [qu'elle transmettait] aux autres et puis la façon de présenter les choses. Ça permet à la fois de se poser des questions et de se rassurer sur la façon de présenter* ».

2.3.3. Jérémie, Ingénieur Relation Client, s'adaptant aux évolutions de la clientèle de son entreprise

Intégration d'une entreprise pharmaceutique suite à une formation en biologie couplée à une école de commerce

Jérémie, 36 ans, travaille depuis « *10 ans maintenant* » pour une entreprise pharmaceutique en France. Il a intégré cette entreprise après ses études en tant que « *commercial pur et dur* », puis après 4 ans il est passé « *commercial avec un niveau managérial un peu plus étoffé* ». Jérémie a un « *cursus universitaire dans la biologie* », qu'il a « *couplé après avec une école de commerce* » afin de « *devenir vendeur ou aller au marketing de sociétés pharmaceutiques* ».

Des évolutions de la clientèle faisant naître des besoins de formations, formalisés par l'entreprise

Les clients de l'entreprise dans laquelle Jérémie travaille sont devenus au fil des années de « *très grosses structures, de plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines de millions d'euros de chiffre d'affaire pour certaines même cotées* ». Toutes « *les personnes managers ou assimilées* », telle que Jérémie, avaient donc besoin de « *comprendre les mécanismes de ces entreprises pour pouvoir se positionner en tant que fournisseur* » et ainsi s'adapter au discours, de plus en plus financier, de leurs interlocuteurs. Par ailleurs, l'entreprise dans laquelle il travaille étant aussi « *cotée en bourse depuis 95 ans [...] il fallait aussi comprendre la mécanique interne de l'entreprise.* » Ainsi des besoins de formation en finance pour certains, mais aussi en anglais pour d'autres ont été remontés. « *Suite à différentes demandes* » faites par des « *commerciaux aspirants à devenir manager ou l'étant* » déjà, leur entreprise leur a proposé « *un parcours de formation complet qui en tout a duré deux ans, donc un an pour la finance et un an pour l'anglais* ».

Une recherche de formation en finance pouvant correspondre aux besoins des commerciaux [aspirants] managers³³⁸

L'entreprise de Jérémie cherchait une formation en finance qui permettrait de « *faire monter [leurs] commerciaux qui sont à la base des scientifiques qui n'ont aucune base financière en compétence [...] pour qu'ils comprennent un peu le discours en fait de leur de leurs clients* ». À cette fin, le service formation « *a essayé plein de choses* », notamment « *les formations finances pour non financiers [...] en une journée* » à la suite de laquelle il ne reste « *pas grand-chose derrière* » quant aux connaissances acquises. Face à ce constat, ils ont donc pris la décision de « *réfléchir différemment* » et de « *chercher quelque chose d'ambitieux* », tout en gardant à l'esprit qu'il fallait former « *des gens qui n'étaient pas des financiers* » et dont « *le mot clé* » est « *business first* », ce qui signifiait qu'il fallait trouver quelque chose « *s'adaptant en fait à leur emploi du temps* ». Après avoir rencontré plusieurs organismes de formation, ils ont échangé avec First Finance qui leur a alors parlé de la formation ICCF @ HEC Paris. Ils ont ensuite réfléchi en tenant compte du fait que la formation durait « *6 mois donc c'était long* » et qu'« *il y avait une certification qui était HEC donc c'était quelque chose qui allait être motivant pour* » leurs collaborateurs. Ils ont finalement décidé de mettre « *ça en place* ».

Des séances en présentiel s'ajoutant à la formation

Pour accompagner ses collaborateurs dans la formation ICCF @ HEC Paris et s'assurer de leur réussite, l'entreprise de Jérémie « *avait payé des cours supplémentaires, donc c'était 4 fois une*

³³⁸ Propos de la responsable formation de Jérémie et ses collègues

journee pendant toute la session » ce qui selon lui « était très bien ». Ces cours se déroulaient dans les locaux de First Finance de « 9 h le matin à 17h30 le soir ». « Il y en avait un premier, c'était pour [les] mettre dans le bain avant le début de la formation en ligne et après c'était à chaque fin de chapitre. ». Le formateur qui intervenait lors de ces séances « reprenait les grands axes du chapitre » qui venait d'être traité, « pour voir ce [qu'ils avaient] compris, ce [qu'ils n'avaient] pas compris ».

Un suivi de la formation pas toujours aisé pour un salarié mobile, avec des enfants en bas âge

Si Jérémie est content d'avoir suivi la formation et « *d'avoir obtenu [son] certificat* », il était « *très content de l'avoir fini* » car cela a été compliqué. En effet, étant un salarié mobile, Jérémie passe « *plusieurs jours par semaine à l'hôtel* », il « *finit tard* » et de ce fait estime qu'il a été difficile de « *suivre régulièrement* » la formation. S'il n'avait pas le temps « *de bosser à l'hôtel* », il bossait alors « *le week-end* » car il tenait « *à être prêt* » pour la « *réunion en ligne le lundi soir* » au cours de laquelle le professeur « *corrigeait les exercices en ligne* ». Ayant des enfants « *en bas âge* » à la maison, il a trouvé que cela était d'autant plus difficile de suivre la formation, déjà qu'en temps normal il « *ramène assez régulièrement du travail à la maison* » il devait en plus réviser. Il a alors dû « *se forcer* » et a même dû « *réviser [ses] cours pendant [ses] vacances* » d'été pour préparer son examen.

Des facteurs importants pour soutenir la motivation : une inscription en cohorte, l'envie de ne pas perdre, l'engagement envers l'entreprise et les noms associés au certificat

Malgré les difficultés rencontrées Jérémie n'a pas lâché, notamment parce qu'ils étaient « *plusieurs dans [son] entreprise* » à suivre la formation, « *des gens avec qui professionnellement [il est] relativement proche, du coup [ils ont] pu se motiver ensemble les uns les autres pour travailler en atelier* ». Qui plus est, sa nature de commercial fait qu'il « *n'aime pas perdre, donc si [il] fait un exam, c'est pour l'avoir* ». Par ailleurs, il avait bien conscience que sa « *boîte* » avait investi de l'argent et qu'il fallait donc aller jusqu'au bout, même si au « *niveau professionnel il ne [lui] serait pas arrivé grand-chose si* » il n'avait pas eu le certificat. Enfin, un point non négligeable qui a contribué à motiver Jérémie est la conscience que ICCF @ HEC Paris « *est un certificat qui fait bien quoi, parce que vous allez marquer des noms qui [...] frappent aux yeux des recruteurs* ». Même s'il n'avait « *pas spécialement prévu de changer de boîte* » il estime qu'avoir un tel certificat sur le CV peut être valorisé à l'avenir « *soit en interne, soit en externe* ».

Un mentorat exercé par l'un des collègues de Jérémie également inscrit à la formation

L'un des collègues de Jérémie, également inscrit à la formation ICCF @ HEC Paris, avait fait HEC « *il y a 12/13 ans* ». Il s'agit d'« *un ancien contrôleur de gestion, qui [...] a été auditeur, il a été commissaire aux comptes et* » à présent « *il est analyste financier, mais pour la partie vente pure* ». Cette personne avait été désignée pour être le mentor de ses collègues tout au long de la formation. Ainsi, « *il s'occupait de s'assurer qu'[ils soient] vraiment à jour, qu'il n'y ait personne qui soit largué* ». Il les a également « *orientés pour tout le travail qu'il y avait à faire* » et leur a fait profiter d'exercices qu'il avait eu étant étudiant. Jérémie parle de cette personne, comme de leur « *coach* ».

Une consultation en ligne des ressources suite aux consignes du « coach »

Jérémie avait téléchargé toutes les vidéos sur son « pc » et d'après lui « *il y a eu des moments où c'est vrai qu'il y a beaucoup de choses qu'[ils n'ont] pas faites en ligne* » avec ses collègues. « *Du coup à un moment donné ça biaisait un peu le parcours de formation* ». Leur « coach » « *a dû se rendre compte qu'[ils téléchargeaient] les vidéos et que du coup* » ils étaient « *affiché[s] avec un temps de connexion très faible* ». Il leur a alors « *demandé de les regarder en ligne, pour compter [leur] temps par rapport à la formation* », car comme « *pas mal d'argent* » avait été investi il fallait que le « *temps sur la plateforme il soit cohérent par rapport à [leur] temps de travail* ». Sur le tableau de bord de Jérémie, il est donc possible d'observer des périodes très courtes sur lesquelles il a regardé les vidéos, car les ayant consultées hors ligne il les a rejouées en ligne « *pour avoir le nombre, la connectivité qui allait bien* ». De manière plus générale, ce temps de connexion en ligne ne reflète pas pour Jérémie tout le travail fourni car que ce soit lire le manuel, faire les [anciennes] études de cas notamment avec des fichiers Excel, regarder des corrections d'exercices ou encore faire des exercices sur d'autres plateformes, tout cela constitue du travail réalisé en dehors de la plateforme du cours.

Une capitalisation sur les temps de trajets pour écouter les replay des sessions en direct et réécouter les vidéos

Si Jérémie essayait d'être présent le lundi soir pour les sessions en direct et qu'il « *est même allé assister aux conférences* » à deux reprises dans les locaux de la CCI, il n'a pu assister à toutes les séances. Cela a été le cas « *notamment sur le deuxième module, [...] il y a eu des moments où [il avait] pas mal de boulot du coup professionnel et donc il a fallu être un petit peu créatif pour avoir des espaces pour pouvoir écouter toutes les vidéos* ». De ce fait, Jérémie en a « *téléchargées une ou deux* » et ça lui « *est même arrivé de les écouter des fois* » en voiture « *parce que [il a] beaucoup de trajets* ». « *Finalement au lieu d'écouter la radio on écoute un truc, on essaie de retenir des éléments* ». « *Par contre [il a été] obligé de les écouter plusieurs fois là pour le coup [...] mais bon quand on doit faire Le Mans-Toulouse, il y a le temps quoi* ».

Si Jérémie a principalement fait cela pour écouter les sessions en direct qu'il avait ratées, « *les grandes vidéos de correction, pour les vidéos de manière générale, ça [lui] est arrivé de refaire ça quand [il a] commencé [ses] révisions, [il a] voulu réécouter toutes les vidéos, parce que il y en avait [qu'il avait] écoutées au mois de février euh voire au mois de janvier, du coup ça faisait un peu loin donc ça [il l'a] fait d'écouter en voiture, de les réécouter pour [se] remettre un peu dans le sujet, en même temps que le soir [il relisait] le pdf, le manuel* ».

Un usage indirect du forum

Jérémie et ses collègues n'ont pas directement utilisé le forum. C'était leur « *coach* » « *qui centralisait [leur] questions et qui les posait sur le forum* », notamment quand « *il y avait une question enfin une réponse où même lui n'était pas tout à fait sûr* ». Ensuite il leur « *lisait la réponse* » et la leur « *commentait* » et éventuellement « *l'étayait un peu* ». Cette personne leur faisait également parfois un retour sur ce que lui-même avait pu lire d'intéressant sur le forum.

Des séances de révision en groupe avant de réaliser les études de cas et pour préparer l'examen

En plus des séances en présentiel organisées par leur entreprise à la fin de chaque session, Jérémie et ses collègues se rejoignaient « *tous ensemble à Paris* » pour réviser leur « *cours avant de passer l'examen de la session* ». Cela se déroulait sur « *une grosse journée* », dans une

salle qu'ils avaient réservée au « *siège* » de la société ou bien « *autrement à l'hôtel* » à côté, afin de « *ne pas être embêté par le boulot, enfin pas trop embêté par le boulot et le quotidien* ». Pour préparer les études de cas, ils réalisaient ensemble celles des éditions précédentes. Par la suite, ils réalisaient l'étude de cas à rendre « *chacun de [leur] côté* », bien qu'il ait pu leur arriver de s'appeler s'ils avaient une question sur laquelle ils buttaient. Par exemple, « *quand il y avait des calculs sur lesquels [ils n'étaient] pas sûrs, ça arrivait quand même qu'[ils regardent s'ils avaient] tous trouvé la même chose* ». Concernant la note de synthèse d'analyse financière qui était à rendre pour être évaluée par les pairs, Jérémie a même précisé qu'ils n'avaient « *pas relu* » celles des autres et qu'ils les ont « *envoyées chacun de [leur] côté* ».

En plus des séances organisées pour préparer les études de cas Jérémie et ses collègues ont refait « *deux petits stages pour se préparer à faire, à passer [leur] diplôme, enfin [leur] certificat* ». Ils s'entraînaient alors « *souvent avec des questionnaires* », « *avec tous ces examens blancs* ». Ils avaient également récupéré des exercices auprès de leur « *coach* » et sur internet, « *des questionnaires en ligne sur lesquels [ils pouvaient] s'entraîner* » sur site du Vernimmen. En effet, ils ont eu « *besoin de trouver des exercices en ligne pour pouvoir s'entraîner vraiment, parce que faire juste les quiz et les examens blancs ça ne suffit pas, il faut en faire plus surtout pour des gens* » qui sont « *des non financiers de base* ».

Une sélection des questions difficiles partagées avec ses collègues

Dans le cadre de ses révisions, Jérémie a travaillé avec les quiz du Vernimmen « *sur les deux dernières semaines [...] les week-ends* » pendant que ses « *filles faisaient la sieste* ». Il a alors créé un document qu'il a appelé « *quiz Vernimmen* » dans lequel il a fait « *des impressions écran* » des questions où il avait faux ou de celles qu'ils avaient trouvées particulièrement compliquées, « *avec la bonne réponse pour après les réviser* » et cela pour « *chacune des [...] cinq parties* ». Il a ensuite donné le lien du quiz à ses collègues pour « *qu'ils fassent ces quiz-là* » et il leur a donné le document qu'il avait créé.

Un usage du manuel dont l'importance a été comprise sur le tard – incitant Jérémie et ses collègues à reporter leur date d'examen

Initialement, Jérémie et ses collègues ont « *beaucoup travaillé sur les vidéos* » en les regardant et en faisant des fiches dessus. « *Et en fait à la fin* » ils ont réalisé qu'il y avait « *un vrai travail à faire de reprendre chacun des modules du manuel en ligne* ». En effet pour valider la formation « *le manuel [...] il fallait l'avoir lu en entier, avoir fait ses fiches, avoir travaillé dessus* ». Or, pour Jérémie cela n'était pas assez clairement dit, que ce soit sur la plateforme ou lors des conférences, aux « *corrections qui sont proposées par HEC* » auxquelles il avait assisté. Ils l'ont donc « *compris un peu sur le tard [...] mais suffisamment tôt pour avoir le temps [...] de travailler dessus* ». Ils se sont « *rendu compte que ça ne suffisait pas la façon dont* » ils travaillaient, car début juillet un de leur « *copain* » a passé l'examen et l'a raté. Suite à cela, Jérémie et ses collègues ont tous « *décalé [leur] date d'examen à fin septembre et puis [ils se sont] penché[s] dessus [le manuel], il y avait une trentaine de chapitres* ». Ils avaient alors « *60 jours* » pour réviser, ils alternaient donc les journées où ils travaillaient sur un chapitre avec les journées où ils faisaient « *un peu d'exercices* ».

Une formation utile pour le travail quotidien, dont le suivi semble pouvoir être valorisé à l'avenir

Qu'il ait obtenu ou non le certificat, Jérémie estime qu'en suivant « *la formation de toutes façons* » il a « *retiré des choses [...] suffisamment [...] pour [son] travail au quotidien* ». Le certificat constitue « *un plus* » qu'il s'est empressé de mettre en avant sur son CV et les réseaux sociaux. Il estime que c'est quelque chose qu'il pourra valoriser « *soit en interne, soit en externe* » à l'avenir, notamment pour que son CV soit sélectionné pour passer des entretiens. En effet, « *tant que vous n'avez pas eu la personne en face de vous en termes de recrutement, vous avez son CV sous les yeux, vous ne pouvez pas savoir* » dans quel domaine elle est vraiment bonne. Par contre « *quand vous avez à faire face à quelqu'un qui a fait une école de commerce devant vous, [...] des labels comme ça, ça attire l'œil quand même sur un CV* ». Au-delà du label, mentionner le fait d'avoir obtenu une telle certification permet de mettre en avant d'autres « *choses qui sont intéressantes* » démontrant certaines capacités et un certain savoir être :

« le fait [...] d'avoir fini un parcours de formation complet en étant salarié [...] ça veut dire qu'on travaille encore en plus de son travail quotidien [...] il se trouve que j'ai eu le certificat et que la même année que j'ai été à plus de 100% de mes objectifs. [...] si on cherche des gens qui sont travailleurs, avoir quelqu'un qui arrive à faire tous ses objectifs et qui en même temps puisse avoir un parcours, un parcours certifiant en plus, vous avez la garantie au moins que vous n'avez pas un fainéant devant vous quoi [...] et vous avez quelqu'un qui aussi essaie de s'intéresser à autre chose que son quotidien, parce que quand on fait une formation de finance comme celle de First Finance, tout ce qui est fusion, acquisition, ce genre de choses, c'est vraiment des choses que nous on ne verra pas [...] c'est du plus ».

Cela démontre aussi une capacité à « *pouvoir se lancer sur des projets à long terme, parce que finalement on parle de deux ans de formation, quasiment, quasiment deux ans de formation entre la finance d'un côté et l'anglais de l'autre, [...] c'est quand même, être capable de se lancer dans des projets* ».

Chapitre 9 - L'engagement en formation : entrée et suivi de la formation

Vis-à-vis de notre problématique, nous nous intéressons au projet de formation des individus, engagés dans la formation ICCF @ HEC Paris, et à sa mise en œuvre, à travers :

- ce qui les conduit à s'y inscrire ;
- la façon dont ils la suivent ;
- les effets de ce suivi sur leur vie professionnelle.

Dans ce chapitre, nous allons présenter nos résultats vis-à-vis des deux premiers de ces trois éléments, sous l'angle de ce nous appelons l'engagement en formation.

L'entrée dans la formation fait l'objet de la première section de ce chapitre. Son suivi fait l'objet de la seconde section. À l'issue de ces sections nous présentons l'incidence des composantes, relatives à l'entrée dans la formation, sur la façon dont les participants la suivent. Nous présentons par la même occasion l'incidence de leurs caractéristiques individuelles sur ce suivi.

1. L'entrée en formation

Comme nous l'avons mis en évidence dans le chapitre 3 (section 2), la décision de s'engager dans une formation, de s'y inscrire, est influencée par :

- la perception qu'un individu a de sa capacité à suivre la formation à laquelle il envisage de s'inscrire et de répondre à ses exigences ;
- la valeur qu'il accorde à cette formation.

Nous n'avons pas relevé d'informations au sujet de la perception que les participants avaient de leur capacité à suivre la formation et de répondre à ses exigences, avant de s'y engager. Seule une femme de 32 ans, contrôleur financier, ayant suivi deux éditions de la formation, a quelque peu abordé le sujet. Lors de la première édition à laquelle elle était inscrite, cette femme s'est retrouvée dans une situation professionnelle faisant obstacle au suivi de la formation dans de bonnes conditions. Elle n'avait cependant pas anticipé cette situation lorsqu'elle s'était engagée dans la formation :

« quand je me suis inscrite, je ne pensais pas que ça se passerait comme ça, donc je m'étais engagée »

Ainsi, dans la mesure où les personnes interrogées étaient déjà inscrites à la formation, nous supposons que toutes se pensaient initialement en mesure de réussir la formation et de répondre à ses exigences. Ce n'est qu'au cours de la formation que certaines ont pu émettre des doutes à ce sujet.

Dans cette section, nous détaillons de ce fait uniquement la valeur accordée par les participants à la formation ICCF @ HEC Paris. Pour cela, nous développons les aspects suivants :

- Les motifs d'engagement dans la formation ;
- L'importance accordée à l'obtention de la certification ICCF @ HEC Paris ;
- Le coût et les aspects pratiques associés à l'inscription à la formation.

1.1. Motifs d'engagement : Pourquoi s'inscrire à la formation ICCF @ HEC Paris ? Quelles attentes vis-à-vis de cette formation ?

Nous présentons dans un premier temps les motifs d'engagement dans la formation ICCF @ HEC Paris relevés. Dans un second temps, nous nous intéresserons au profil des participants ayant déclaré chaque motif.

1.1.1. Raisons professionnelles et attentes de changements

Sur le fil de bienvenue des forums de discussion des éditions 4 à 7 de la formation, nous avons constaté que les motifs invoqués pour justifier l'inscription à la formation étaient principalement opératoires professionnels (134/286³³⁹) et vocationnels (106/286) (Carré, 2001). Ces motifs peuvent être distingués en sous-catégories. À titre d'exemple, parmi les motifs vocationnels, certains voulaient créer une entreprise, quand d'autres mentionnaient vouloir évoluer professionnellement dans leur entreprise³⁴⁰.

D'autres catégories de motifs étaient également représentées par certains messages. Aucun ne relevait cependant des motifs économiques, prescrits et dérivatifs. Les messages étant déposés sur un forum de discussion, qui est un espace public dans lequel les participants se mettent en scène, ce constat se comprend aisément, car il ne s'agit pas de motifs d'engagement socialement valorisants. L'absence de tels motifs, dans les messages récoltés, ne signifie pas pour autant qu'aucun participant ne justifie son inscription à la formation par l'un de ces motifs.³⁴¹

Avec le questionnaire, diffusé aux participants des éditions 1 à 7, nous avons pu davantage apprécier les raisons venant justifier l'entrée dans la formation. Nous laissons ici de côté les étudiants qui sont principalement dans une logique d'insertion professionnelle (voir la section 7.1.1.1 du document dédié aux annexes), pour nous concentrer sur les actifs. Nous distinguons également les réponses des participants des éditions 1 à 6, de celles des participants des éditions 7, car nous ne les avons pas interrogés au même moment, vis-à-vis du déroulement de la formation³⁴².

³³⁹ Le nombre total de messages sur ce fil de discussions pour les éditions 4 à 7 est de 531. Selon les éditions la proportion de messages contenant une ou plusieurs raisons justifiant l'inscription à la formation est variable. Par exemple pour l'édition 6 cela concerne 77% des messages (n=100), alors que cela ne concerne que 32% des messages (n=127) sur l'édition 7.

³⁴⁰ Des tableaux présentant les sous-catégories avec des exemples de messages recueillis sur le fil de discussion précédemment évoqués sont présentés dans la section 5 du document dédié aux annexes.

³⁴¹ Moins de 20% des participants lors chaque édition ont rédigé un message sur le fil de discussion analysé. De plus, sur les messages relevés un peu moins de la moitié ne contiennent aucune référence aux raisons justifiant l'inscription à la formation.

³⁴² Les participants des éditions 1 à 6 ont été interrogés à l'issue de la formation, alors que ceux de la 7^e édition ont été interrogés en amont. Or, comme nous l'avons déjà mentionné dans le chapitre 2, un motif d'engagement est une construction située, ce qui signifie qu'il est produit à un moment donné par un sujet singulier, dans un contexte particulier et dans une relation donnée à autrui. De ce fait, nous pensons notamment que le motif d'engagement en formation déclaré par les participants à la formation ICCF @ HEC Paris est susceptible d'évoluer entre le moment de l'entrée dans la formation et à l'issue de la formation.

Avec la **Figure 21**, nous constatons que les participants, actifs, des éditions 1 à 6 ont déclaré des motifs d'engagement

- Opérateurs professionnels, pour 47% d'entre eux (193/410) ;
- Économiques et vocationnels, pour 38% d'entre eux (157/410)
- Autres, plutôt intrinsèques, pour 15% d'entre eux (60/410)

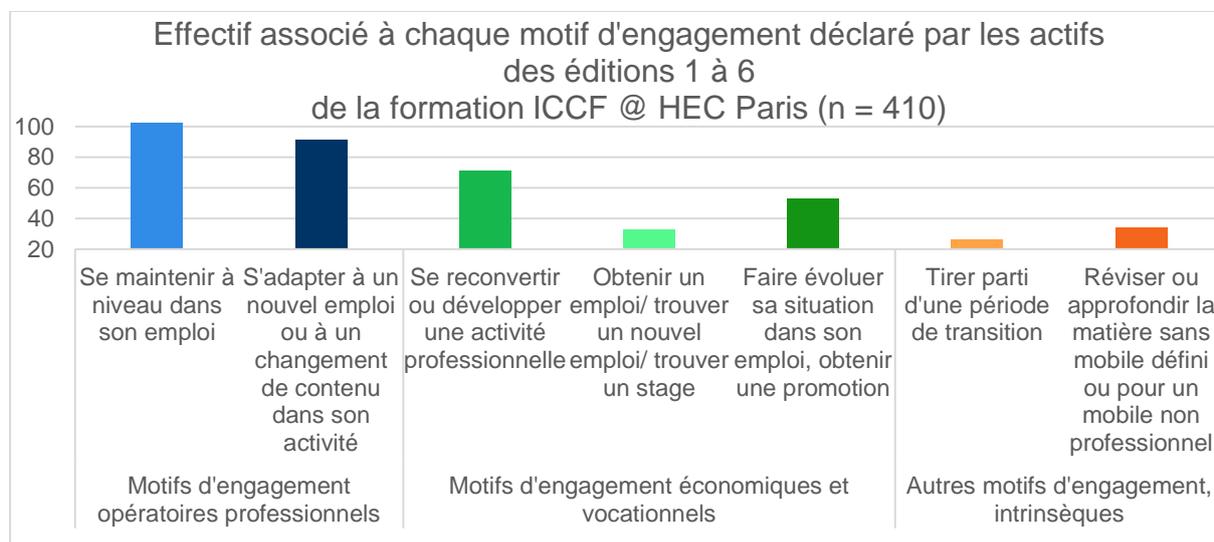


Figure 21. Diagramme en bâton représentant la répartition des motifs d'engagement déclarés par les actifs ayant suivi une des 6 premières éditions de la formation ICCF @ HEC Paris et ayant répondu au moins à la première partie du questionnaire

Si les participants, engagés dans la vie active, des éditions 1 à 6 ont davantage déclaré des motifs d'engagement opératoires professionnels, les participants de la 7^e édition ont quant à eux davantage déclaré des motifs économiques et vocationnels.

En effet, à partir de l'histogramme présenté ci-dessous, nous constatons que les participants, actifs, de la 7^e édition ont déclaré, des motifs d'engagement :

- Économiques et vocationnels, pour 55% d'entre eux (161/291)
- Opérateurs professionnels, pour 39% d'entre eux (114/291)
- Autres, plutôt intrinsèques, pour 5,5% d'entre eux (16/291)

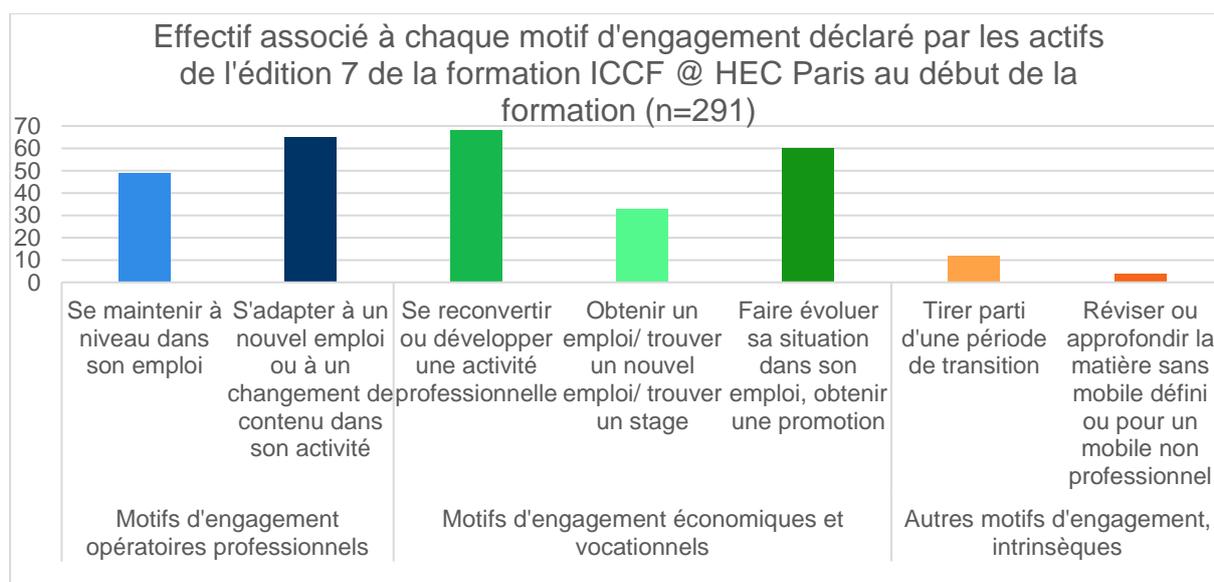


Figure 22. Diagramme en bâton représentant la répartition des motifs d'engagement déclarés par les actifs ayant suivi l'édition 7 de la formation ICCF @ HEC Paris et ayant répondu au questionnaire

Nous avons émis deux hypothèses pour expliquer cette différence.

Hypothèse 1 : Le moment où les personnes sont interrogées³⁴³ a une incidence sur le motif déclaré - En absence de changements professionnels, des participants, ayant initialement un motif économique et vocationnel peuvent déclarer un motif opératoire professionnel.

Hypothèse 2 : Les motifs déclarés diffèrent selon l'édition de la formation suivie - Les participants des éditions les plus récentes déclareraient davantage de motifs économiques et vocationnels, que ceux des éditions plus anciennes, car la formation se faisant connaître, ils ont plus d'attentes vis-à-vis d'elle.

En distinguant les réponses des participants, des éditions 1 à 6, engagés dans le vie active, nous avons effectivement constaté que plus l'édition est récente, plus des motifs d'engagement économiques et vocationnels sont déclarés, au détriment des motifs d'engagement opératoires professionnels³⁴⁴. Notre seconde hypothèse semble ainsi vérifiée. Néanmoins, nous émettons une petite réserve vis-à-vis de ce résultat, compte tenu du faible nombre de participants des 3 premières éditions de la formation, ayant répondu à notre questionnaire et à l'inverse du nombre plus important de participants de la 6^e édition, y ayant répondu.

Quant à la première hypothèse, nous ne l'avons vérifiée qu'en partie. En effet, à partir de la réalisation d'une table de mobilité (Combessie, 2007)³⁴⁵ entre les motifs d'engagement déclarés au début de la formation et 9 mois après la fin du dernier cours, par les participants, de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris, engagés dans la vie active (n =78), nous avons constaté que si des personnes ayant déclaré des motifs économiques et vocationnels initialement, ont déclaré un motif d'engagement opératoire professionnel en finance d'entreprise à l'issue de la formation³⁴⁶, l'inverse est également vrai.³⁴⁷ Ce deuxième type de mobilité est d'ailleurs intéressant, car il pourrait refléter « l'une des fonctions essentielles » d'un projet de formation des adultes, d'après Boutinet, à savoir, « la possibilité de faire émerger chez eux au cours du processus même de formation de nouveaux projets d'orientation ou de réorientation [...] de nouveaux projet de mobilité » (Ibid, p.207). En revanche, nous avons constaté que les motifs d'engagement opératoires professionnels faisaient partie des quatre motifs contribuant le plus à la mesure de stabilité des motifs d'engagement, qui est de 53%³⁴⁸.

1.1.2. Profils des participants, selon le motif d'engagement déclaré

Comme nous l'avons relevé dans notre cadre conceptuel, l'individu, ses caractéristiques et les dynamiques identitaires avec lesquelles il est en prise jouent un rôle dans la décision d'entrée ou non dans une formation. Nous pensons notamment que selon leur profil les participants de la formation ICCF @ HEC Paris ont déclaré certains motifs d'engagement plutôt que d'autres.

³⁴³ Au début ou à l'issue de la formation

³⁴⁴ Les participants de la 3^e édition, font figure d'exception

³⁴⁵ La table de mobilité est disponible dans la section 7.1.3 du document dédié aux annexes.

³⁴⁶ Plusieurs participants ayant initialement déclaré vouloir se reconverter ou développer une activité professionnelle ont déclaré à l'issue de la formation vouloir se maintenir à niveau ou réviser/approfondir la matière sans en préciser la raison.

³⁴⁷ Nous avons relevé d'autres mobilités de la part de participants ayant déclaré un motif économique ou vocationnel, mais vers un autre motif, toujours économique ou vocationnel.

³⁴⁸ Les deux autres motifs sont : « Tirer parti d'une période de transition » et « Se reconverter ou développer une activité professionnelle ».

C'est pourquoi, nous avons donc cherché à approcher le profil des participants, selon le motif d'engagement déclaré.

Pour établir ces profils, pour la population des actifs, nous avons distingué les participants des éditions 1 à 6³⁴⁹ et ceux ayant suivi la 7^e édition. Selon les motifs déclarés, leurs profils diffèrent sur certains aspects, mais nous avons tout de même observé plusieurs similarités³⁵⁰.

Les participants résidant en Afrique ont déclaré le motif « se reconverter ou développer son activité professionnelle » plus que d'autres motifs. Ce constat pourrait s'expliquer par la perception qu'ont les participants des évolutions du monde financier en Afrique. À l'image de Moussa, mais également d'autres participants avec qui nous avons échangé, certains souhaitent se former pour pouvoir se positionner sur des emplois qui s'ouvriront avec ces évolutions.

Les participants ayant déclaré avoir un niveau initial de connaissance en finance d'entreprise nul ou basique ont davantage déclaré suivre la formation pour s'adapter à un nouvel emploi ou à un changement de contenu dans leur activité professionnelle, ou pour se reconverter ou développer leur activité professionnelle, plutôt que d'autres motifs d'engagement. Dans le cas de la première configuration, nous pouvons faire référence à Jérémy et ses collègues, qui sont des commerciaux, devant s'adapter aux clients avec qui ils doivent s'entretenir qui font partie de grosses structures et ont un discours très financiers. Pour ce qui est de la seconde configuration, nous pouvons faire référence à Max, ingénieur de formation, qui souhaitait se reconverter dans la finance.

Les participants pour lesquels la formation a été financée par leur entreprise ont quant à eux davantage déclaré des motifs opératoires professionnels. Deux cas de figure peuvent être distingués : l'inscription à l'origine de l'entreprise ; l'inscription à l'origine du salarié. Dans le second cas, le salarié doit motiver sa demande de financement de la formation, en expliquant en quoi cela pourra l'aider dans son activité professionnelle au sein de l'entreprise. C'est d'ailleurs ce que Hani a fait en expliquant avoir l'impression d'avoir des « œillères » pour réaliser son travail. Dans le cas d'Irène, sa demande faisait suite à la prise d'un nouveau poste avec des responsabilités en finance d'entreprise, alors qu'elle n'avait pas une formation en finance. Pour mener à bien son activité, elle avait besoin de formaliser ce qu'elle avait jusqu'alors appris « sur le tas ».

Concernant le domaine de formation initiale, nous constatons que les participants de formation comptable ont davantage déclaré vouloir obtenir un emploi ou un nouvel emploi, plutôt que d'autres motifs. Les participants de formation initiale en droit ont davantage déclaré vouloir s'adapter à un nouvel emploi ou à un changement de contenu dans leur activité, ainsi que vouloir tirer parti d'une période de transition. Pour illustrer la première configuration, nous pouvons faire référence à Hani. En effet, au fil des missions qui lui étaient confiées, il était de plus en plus amené à participer à des réunions avec des financiers ou à travailler avec des documents financiers. Même s'il pouvait s'en passer, il voulait comprendre les échanges et le contenu des documents au-delà de l'aspect juridique. Quant aux participants de formation

³⁴⁹ Nous avons procédé à deux analyses pour les participants des éditions 1 à 6, une première tenant compte de tous les participants ayant répondu à la première partie du questionnaire, une seconde tenant compte uniquement des participants ayant répondu à l'intégralité du questionnaire.

³⁵⁰ Le détail des profils des participants pour les éditions 1 à 6 et pour ceux de la 7^e édition est disponible dans la section 7.1.4. dans le document dédié aux annexes.

initiale en économie ou en management, marketing, vente, ils ont davantage déclaré vouloir se reconverter ou développer leur activité professionnelle ou bien vouloir réviser, ou approfondir le sujet sans objectif bien défini, plutôt que d'autres motifs. Dans ce cadre-là, nous pouvons faire référence à Mélina, qui avait une formation en marketing et qui était en train de créer sa société de conseils en stratégie pour les entreprises.

Pour ce qui est de l'âge, nous constatons que les motifs « tirer parti d'une transition » et « réviser ou approfondir la matière sans mobile défini ou pour un mobile non professionnel » ont davantage été déclarés par des participants plus âgés. En revanche, les plus jeunes ont davantage déclaré vouloir faire évoluer leur situation dans leur emploi ou vouloir obtenir un (nouvel) emploi.

1.2. Importance accordée à la réussite de la formation

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, l'importance accordée à la réussite de la formation est un des aspects à prendre en compte pour appréhender la valeur qu'un individu accorde à une formation. Or, cette valeur doit être suffisamment importante pour que la décision de s'engager dans la formation soit prise mais également pour que la personne persiste par la suite. Dans notre travail, nous avons approché l'importance accordée à la réussite de la formation via l'importance accordée au fait d'obtenir ou non la certification à l'issue de la formation. Dans le cas où le participant accordait de l'importance à l'obtention de la certification, nous nous sommes intéressés à la principale raison invoquée pour justifier cette importance.

1.2.1. Importance accordée à l'obtention de la certification : évolution et reconstruction

La formation ICCF @ HEC Paris a vu le jour début 2015. Depuis, elle a commencé à se faire connaître et reconnaître, notamment au travers des témoignages d'anciens participants, mais également parce que ces participants ont démontré leurs compétences dans leur entreprise ou auprès de clients. Certains anciens participants conseillent même la formation à des proches, à l'image d'Hani, à des collègues ou encore à des employés d'entreprises dans lesquelles ils interviennent, à l'image de Roger. Par ailleurs, même si elle est toujours en train de se construire et de se formaliser, une communauté des anciens tente de se mettre en place depuis la première édition. Enfin, ceux ayant suivi la formation ont pu constater que, bien qu'étant une formation à distance en ligne, il s'agissait d'une formation avec un niveau d'exigence élevé. Un participant a notamment parlé de « vraie » formation et plusieurs autres ont précisé que le certificat n'était pas donné, qu'il fallait vraiment s'investir pour l'obtenir. L'ensemble de ces éléments ont ainsi probablement contribué à donner de la valeur à la formation et au certificat aux yeux des personnes s'y intéressant. Nous avons d'ailleurs constaté que plus l'édition suivie par les participants est récente et moins les participants sont nombreux à déclarer qu'il n'est pas important pour eux d'obtenir la certification.

Parmi les participants, des éditions 1 à 6, ayant répondu à notre questionnaire, nous avons cependant constaté que ceux n'ayant pas obtenu le certificat à l'issue de la formation ont plus fréquemment déclaré que cette obtention n'était pas ou pas vraiment importante³⁵¹.

³⁵¹ 42% contre 13% pour un effectif de répondants de 55 non certifiés et de 399 certifiés

Ce résultat nous amène alors à penser que l'importance accordée à l'obtention de cette certification peut être reconstruite au cours de la formation et à son issue³⁵². Ainsi, si pendant la formation, un participant perçoit le niveau d'exigence comme étant très élevé et peut-être même plus élevé que ce qu'il s'estime être capable de faire, il peut finir par se dire que l'obtention de la certification n'est pas si importante. Bien qu'ayant été certifié, in fine, nous avons relevé ce mode de raisonnement chez Hani. De la même manière, s'ils ne parviennent pas à obtenir la certification à l'issue de l'examen final les participants peuvent finalement déclarer que ce n'était pas si important de l'avoir. Nous pensons également que si un participant espère capitaliser sur le certificat pour que des changements adviennent dans sa vie professionnelle et qu'aucun changement ne se produit, il peut en conclure que le certificat n'est pas utile pour mener à bien son projet et que de ce fait, il n'est pas vraiment important de l'obtenir.

1.2.2. Un certificat labellisé attestant des connaissances et compétences possédées

Que nous tenions compte des résultats obtenus à partir des réponses des participants des éditions 1 à 6, interrogés rétrospectivement, ou bien des résultats obtenus à partir des réponses des participants de l'édition 7, interrogés au début de la formation, les trois raisons principalement invoquées pour justifier l'importance accordée à l'obtention de la certification sont les mêmes, à savoir :

- Attester des connaissances et compétences acquises pendant la formation (Éditions 1 à 6 : 35%, n = 454 ; Édition 7 : 52%, n = 348) ;
- Pouvoir ajouter le label HEC Paris sur son Cv ou les réseaux sociaux professionnels (Édition 1 à 6 : 19%, n = 454 ; Édition 7 : 15%, n = 348) ;
- Attester de connaissances et compétences déjà possédées (Éditions 1 à 6 : 17%, n = 454 ; Édition 7 : 12%, n = 348).

La quasi-totalité des participants avec qui nous avons échangé ont mentionné l'importance qu'avait joué le label HEC dans leur décision de s'engager dans la formation.

« c'est quand même quelque chose qui est très très sélectif enfin dans son programme grande école et ça c'est tout le monde le sait, donc [...]c'est cool de se dire qu'on a fait un certificat d'HEC donc, même s'il n'y a pas de barrières à l'entrée enfin de sélection à l'entrée. » (Hugo)

« je l'ai faite dans cette idée-là, qui était un de me remettre un peu à jour par rapport à la finance, à mon expérience professionnelle, deux je ne vous le cache pas la renommée [du professeur], le Vernimmen, la renommée de HEC, le fait que ce soit un diplôme certifiant, parce que ça c'est important, certifiant avec examen et cetera et donc certifiant avec estampille HEC et aussi [...] aussi l'aspect réseau, donc les trois comment dire points principaux, qui m'ont fait choisir cette formation » (Pierre)

³⁵² Cette hypothèse pourrait également expliquer pourquoi les participants de la 7^e édition s'étant prononcés sur l'importance accordée à la certification, ont moins fréquemment déclaré ne pas accorder d'importance à l'obtention de la certification (Moins de 4%, n = 348) que les participants des 6 premières éditions (16%, n = 454). Ces derniers ont en effet été questionnés à l'issue de la formation, alors que les participants de la 7^e édition l'ont été au début de la formation.

« la raison qui m'a amené à m'inscrire à ce certificat avec First Finance, c'est dans un premier temps le label HEC, parce que sous nos tropiques nous sommes dans un contexte francophone, donc l'école de commerce HEC est cotée, elle a une très bonne renommée et dans la carrière professionnelle, c'est une valeur ajoutée inestimable dans la mesure où je suis chef unité finance, donc dans le cadre même de mes activités actuelles, j'avais besoin aussi de légitimer cette position là avec si possible un label, j'avais besoin de labéliser mon expertise. » (Moussa)

Les deux raisons les moins fréquemment invoquées sont également les mêmes, à savoir :

- Pourvoir accéder à d'autres formations par la suite (Éditions 1 à 6 : 3%, n = 454 ; Édition 7 : %, n = 348) ;
- Profiter du réseau professionnel des certifiés (Éditions 1 à 6 : 2%, n = 454 ; Édition 7 : 4%, n = 348).

Nous avons été surpris que si peu de participants sélectionnent cette dernière raison, en lien avec le réseau, car plusieurs participants y ont fait référence en entretien, notamment Pierre et Mélina.

1.2.3. Une importance accordée à l'obtention de la certification susceptible d'évoluer

Tout comme nous l'avions fait pour les motifs d'engagement, nous avons réalisé une table de mobilité (Combessie, 2007)³⁵³, relative cette fois-ci aux raisons justifiant l'importance accordée au fait d'obtenir le certificat à l'issue de la formation, pour les participants à l'édition 7 ayant répondu au trois parties de notre questionnaire (n = 89).

Nous avons relevé une mesure de stabilité de 45%, soit 40 sur 89 personnes. Les raisons les plus stables sont les trois qui ont principalement été invoquées pour justifier l'importance accordée à l'obtention de la certification :

- Attester des connaissances et compétences acquises pendant la formation ;
- Pouvoir ajouter le label HEC Paris sur son CV ou sur les réseaux sociaux professionnels ;
- Attester de connaissances et compétences déjà possédées.

Nous avons d'ailleurs observé des mobilités vers chacune de ces raisons.

Les personnes qui ont dit vouloir ajouter le label HEC Paris sur leur CV ou les réseaux sociaux, à l'issue de la troisième partie du questionnaire, avaient initialement déclaré vouloir obtenir le certificat pour :

- Accéder à d'autres formations ;
- Attester de leur capacité à se former ;
- Attester des connaissances et compétences acquises durant la formation.

Celles qui ont déclaré vouloir obtenir le certificat pour attester de connaissances et de compétences qu'elles avaient déjà avaient initialement déclaré vouloir le certificat pour :

- Attester de leur capacité à se former ;
- Accéder au réseau professionnel des certifiés ;
- Attester des connaissances et compétences acquises durant la formation.

Enfin des participants ayant initialement déclaré toutes les autres raisons justifiant l'importance accordée à la certification, à l'exception du fait de vouloir démontrer sa capacité à se former,

³⁵³ La table de mobilité est disponible dans la section 7.2.1 du document dédié aux annexes.

ont finalement déclaré vouloir l'obtenir pour attester des connaissances et compétences acquises durant la formation.

Par ailleurs, il a été intéressant de noter que des personnes ayant déclaré initialement qu'il n'était pas ou pas vraiment important d'obtenir la certification ont déclaré à l'issue de la formation qu'il était finalement important pour elles de l'obtenir. Trois raisons ont alors été invoquées pour justifier l'importance accordée à l'obtention de la certification :

- Attester de sa capacité à se former/ satisfaction personnelle ;
- Attester des connaissances et compétences acquises pendant la formation ;
- Attester de connaissances et compétences déjà possédées.

À titre d'exemple, nous pouvons faire référence à Bertrand. En effet, initialement il portait peu d'importance au fait d'obtenir la certification. Néanmoins, comme il l'a mentionné il s'est « pris au jeu » et a préparé l'examen sérieusement. L'obtention de la certification était donc la concrétisation de la démarche, donnant la satisfaction d'être allé au bout.

En revanche, nous avons observé que des personnes qui avaient initialement déclaré qu'il était important pour elles d'obtenir la certification ont finalement déclaré que ce n'était pas le cas. Si nous aurions pu penser qu'il s'agissait de personnes non certifiées, ce n'est en réalité pas le cas (1 seule personne sur 9 dans ce cas n'étant pas certifiée).³⁵⁴

1.2.4. Un certificat à valoriser différemment selon le motif d'engagement en formation déclaré

Le **Tableau 14**, construit à partir des réponses au questionnaire, des participants des 6 premières éditions de la formation, nous renseigne sur la façon dont ils pensent pouvoir valoriser la formation et le certificat associé pour atteindre leur objectif professionnel.³⁵⁵

³⁵⁴ D'autres explications ont été suggérées pour expliquer un tel constat dans la section 1.2.1.

³⁵⁵ Nous avons réalisé des croisements entre la variable relative à l'importance accordée au fait d'obtenir la certification et celles relative au motif d'engagement. Nous avons alors constaté que ces variables étaient corrélées. La valeur du Khi2 est de 58,6 ou de 63,8, selon que l'on tienne compte des réponses des étudiants ou que nous ne conservions que celles des actifs. Le degré de liberté étant de 36, nous avons respectivement obtenu une p-value de 0,01 et de 0,003. Nous n'avons cependant pas obtenu de résultats similaires à partir des réponses des participants de la 7^e édition, probablement parce que plus de 50% d'entre eux avaient déclaré souhaiter obtenir le certificat pour attester des connaissances et compétences acquises dans le cadre de la formation. Ayant été interrogés avant de commencer la formation, cette réponse pouvait sembler être la plus logique pour beaucoup. Ce n'est qu'en suivant la formation que certains ont probablement pu prendre conscience que la certification pouvait être valorisée autrement. (Les tableaux de contingence réalisés sont disponibles dans la section 7.2.2 du document dédié aux annexes).

Tableau 14. Modalités des variables importance accordée à l'obtention de la certification et motif d'engagement en formation positivement corrélées, pour les répondants ayant suivi l'une des 6 premières éditions de la formation³⁵⁶

Importance accordée à l'obtention de la certification	Motif d'engagement en formation déclaré
Aucune ou une faible importance	S'adapter à un nouvel emploi ou à un changement de contenu dans son activité
Pouvoir ajouter le label HEC Paris sur son CV ou les réseaux sociaux	Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage (pour l'ensemble de la population) Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion (pour les actifs)
Attester des connaissances et des compétences acquises durant la formation	Se reconvertir ou développer une activité professionnelle
Attester d'une certaine capacité à se former/ satisfaction	Réviser ou approfondir la matière sans mobile défini ou pour un mobile non professionnel
Aucune ou une faible importance	

Nous percevons ainsi que les participants souhaitant que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris leur permette de faire advenir certains changements, d'ordre professionnel, comptent sur le certificat pour pouvoir se signaler (Spence, 1974), que ce soit auprès de recruteurs, auprès de leur hiérarchie ou encore auprès de clients. Selon les cas, certains vont davantage mettre en avant le label HEC, notamment en entretien d'embauche, quand d'autres vont davantage mettre en avant les connaissances et les compétences acquises.

Mélina, à titre d'exemple, met en avant ses certificats, notamment pour montrer à ses clients qu'elle se forme et ainsi pouvoir justifier entre autre le prix de ses prestations.

« moi je les ai mis puis j'ai mis les smart certificates, comme ça les gens peuvent cliquer dessus et voir que ce n'est pas inventé, que c'est vrai donc ça j'ai trouvé ça hyper important [...] en fait aujourd'hui les gens valorisent quand même le fait d'être capable de se reformer, de se former régulièrement dans sa vie professionnelle pour rester à la page. Quand on fait du conseil, si on n'est pas à la page, on est has been hein donc le mettre sur son cv, le mettre en avant c'est pour moi hyper important, ça veut dire que je suis agile dans ma tête, que je suis capable d'apprendre enfin de nouvelles choses surtout que je suis à la page. [...] quand je dis à la page c'est d'être au top de son environnement et de son écosystème, moi j'ai besoin de ne rien laisser passer, donc en me formant, ça me permet de dire je sais, voilà, je vais pouvoir vous apprendre quelque chose, je vais pouvoir vous apporter dans l'entreprise quelque chose que vous, vous n'avez pas le temps de faire, c'est ma valeur ajoutée en fait, je le vends vraiment comme une valeur ajoutée. » (Mélina)

³⁵⁶ Les résultats obtenus sont similaires pour l'ensemble de la population et pour la population réduite uniquement aux actifs, sauf vis-à-vis du faire de vouloir le certificat pour ajouter le label HEC Paris sur les réseaux sociaux professionnels et le CV.

Pour Kouame pouvoir présenter un certificat « international » avec le label HEC était particulièrement important pour s'insérer professionnellement.

« Bon déjà il faut dire chez nous ici en Afrique de l'Ouest pour travailler dans le domaine financier, c'est un peu compliqué. C'est compliqué, ce n'est pas ouvert, le domaine n'est pas accessible aux gens, aux nouveaux diplômés surtout généralement les gars préfèrent des personnes expérimentées du domaine et prennent également comme je vous l'ai dit au départ des personnes venant de l'Occident [...] Donc ce qui est un autre avantage c'est que la certification soit coparrainée par HEC Paris, donc le nom de HEC Paris joue beaucoup et également le contenu de la certification, mais généralement ils ne connaissent pas trop, mais quand on commence à leur parler de la certification ça attire leur attention et ils nous posent beaucoup de questions. [...]. Donc, autre chose, comme j'étais en train de dire, c'est le nom de HEC surtout également qui pèse sur cette certification là le fait qu'on dise que voilà c'est une certification de HEC voilà, ça donne l'impression que nous avons fait nos études à HEC Paris et que nous sommes diplômés d'HEC Paris et là aussi ça pèse dans la balance. » (Kouame)

Quant à Max, pouvoir dire qu'il a fait la formation et qu'il l'a réussie n'était en rien suffisant. Selon son entendement, pour espérer pouvoir bénéficier de la formation et la valoriser pour se signaler, il fallait qu'il s'assure d'obtenir les meilleurs résultats.

Bien que la formation ICCF @ HEC Paris se fasse peu à peu connaître et puisse être reconnue, plusieurs participants, dont Kouame et Idrissa, mais également un autre participant, ont précisé qu'un autre certificat existait dans le même domaine : la certification CFA (Chartered Financial Analyst). Cette certification semble davantage reconnue que la formation ICCF @ HEC Paris, notamment dans le monde anglophone, à une échelle semblable à celle du TOEIC. Cette certification est cependant en anglais. La formation ICCF @ HEC Paris lui est de ce fait préférée dans le monde Francophone.

« quand je regarde dans mon entreprise, les gars sont plus orientés un peu du genre vers les diplômés je dirais du genre ACCA³⁵⁷ ou CFA³⁵⁸ qui sont plus des diplômés reconnus de façon internationale, je me dis ICCF en fait partie ça franchement je n'ai aucun doute compte tenu du nom de l'école aussi HEC Paris, peut-être qu'il n'y a pas aussi assez de diplômés dans ce sens-là ou bien nos dirigeants, nos décideurs ne le causent pas trop, parce que la plupart de nos dirigeants ce sont plus des anglo-saxons, donc c'est ce que je me dis, mais je me dis avec avec le temps lorsqu'ils vont connaître peut être que ça va se faire. » (Idrissa)

1.3. Coûts et opportunités associés à la formation ICCF @ HEC Paris

Bien que les individus puissent avoir de l'intérêt pour la formation et qu'ils puissent percevoir en elle un moyen d'atteindre leurs objectifs, en capitalisant notamment sur le label HEC, ils prennent également en compte certains aspects « pratiques » associés à la formation, avant de décider de s'y engager. Certains de ces aspects vont être perçus comme des coûts, qu'ils accepteront ou non de consentir. D'autres seront au contraire perçus comme des opportunités et les inciteront davantage à s'inscrire.

³⁵⁷ Association of Chartered Certified Accountants

³⁵⁸ Chartered Financial Analyst

1.3.1. Un coût financier à consentir : frais d'inscription et accès à internet

Ce coût est d'ordre financier dans un premier temps, puisque la formation est payante.

Pour les participants pour lesquels la formation a été financée par leur entreprise, que ce soit par exemple Irène, Hani, Jérémy, Fabien, la question ne se pose pas. Bertrand a également fait passer la formation sur son cabinet et ne l'a donc pas financée directement. Les participants ayant suivi cette formation dans le cadre d'un plan de sauvegarde de l'emploi, comme Pierre et un autre participant avec qui nous avons échangé, n'ont pas eu non plus à se poser la question. Pour ce qui est des participants ayant dû financer la formation eux-mêmes, certains ont trouvé le prix « *raisonnable* » comme Mélina ou encore un autre participant, un homme qui s'est inscrit à la formation à 40 ans, alors qu'il rentrait d'une expatriation en Afrique et qui à son retour a fait du « *conseil dans tout ce qui est management financier* », avec comme objectif de développer « *une expertise en finance d'entreprise* ».

En revanche, pour d'autres, notamment en Afrique, les frais d'inscription sont perçus comme étant un véritable frein. Ainsi, Moussa a dû économiser plusieurs années pour pouvoir s'y inscrire et a bien réfléchi avant de s'engager, notamment en se renseignant auprès de personnes ayant elles-mêmes suivi la formation. Kouame a quant à lui, établi un partenariat avec First Finance afin d'obtenir un prix avantageux pour ses camarades et lui, sous condition qu'un certain nombre de participants s'inscrivent.

Cette contrainte financière ne concerne pas uniquement les participants résidant en Afrique, puisqu'un participant, résidant en France, qui était en recherche d'emploi lorsqu'il a souhaité s'inscrire à la formation nous a expliqué avoir demandé à pouvoir payer en plusieurs fois. Il a d'ailleurs avoué que si sa demande n'avait pas été acceptée, il n'aurait probablement pas fait la formation. Nous avons par ailleurs à plusieurs reprises entendu parler de participants demandant s'il était possible d'avoir une réduction.

Aux frais d'inscription, s'ajoute également le coût de la connexion internet, plus particulièrement en Afrique.

« La première année c'était un peu difficile au début avec la connexion internet et donc j'ai dû déboursier un peu comme je le faisais en privé, c'est personnel, comme c'est pour moi en efficacité personnelle, donc je le faisais en privé. Donc financièrement je l'ai payé bien sûr, mais c'est surtout la connexion à internet pour avoir les vidéos, donc le débit était trop faible et le technicien me disait que la bande passante est faible, que le débit n'est pas élevé, donc je suivais difficilement la vidéo du professeur et du coup j'ai payé le modem, modem avec une téléphonie et c'est avec le modem que je suivais ça et ça me revenait trop cher, donc c'est un peu difficile. » (Homme de 49 ans, Gestionnaire de budget et Gestionnaire des Immobilisations non financières en banque, résidant en Afrique)

S'ils ne souhaitent pas payer le coût d'une connexion internet les participants se voient dans l'obligation d'envisager des solutions alternatives pour pouvoir se former, sans pour autant pouvoir se connecter à la formation de façon régulière. Par ailleurs, même ceux ayant accès à une connexion internet peuvent se retrouver en difficulté, si elle s'avère être instable.

1.3.2. Coût temporel : renoncer aux loisirs et aux temps en famille

Un autre coût à consentir, est d'ordre temporel. En effet, la formation dure 6 mois et demande beaucoup de travail. Cette charge de travail n'est d'ailleurs en général pas bien anticipée par les participants la plupart du temps car le temps de travail communiqué est sous-estimé.

« quand ils disent 90 heures sur le cours ou autre ils oublient de dire que c'est tous les 15 jours hein, ce n'est pas sur 6 mois. Je plaisante mais pour ICCF, c'est au moins, pour ICCF je ne mens pas c'est au moins 15/ 20 heures par semaine. Si vous ne faites pas ça, vous êtes largué très vite. » (François)

Ce coût est d'autant plus difficile à accepter quand les participants ne sont pas à l'initiative de leur inscription à la formation et qu'aucun aménagement n'est prévu, comme cela a notamment été le cas de Fabien.

Les participants ayant une activité professionnelle, doivent notamment consentir à accorder du temps personnel, quitte à prendre sur leur vie de famille ou sur les loisirs.

« j'ai suivi la formation sur mon temps personnel [...] mon épouse enfin la famille a été compréhensive je dirais, parce que je me suis quand même pas mal investi » (Max)

« j'ai mis la vie perso entre parenthèses pendant 6 mois. » (Mélina)

1.3.3. Accéder à des formations non disponibles sur place et se former en toute « flexibilité »

Bien que le fait que la formation soit une formation à distance en ligne puisse être un frein pour certains, notamment à cause de la connexion internet, c'est en revanche une opportunité pour d'autres.

Cela permet en effet à certains, n'étant notamment pas en région Parisienne, région dans laquelle il y a la plupart des formations, de pouvoir en suivre.

« à l'époque je n'habitais pas à Paris donc le déplacement allait être difficile. Le point qui a fait basculer, c'est le fait que c'est en ligne [...] parce que ça ne m'empêchait pas de faire ce que j'avais à faire d'autre. » (homme, 40 ans au moment du suivi de la formation, conseil en management financier)

« si je pouvais encourager mes confrères [...] à suivre ce genre de formation-là qui sont moins prenantes que les formations universitaires, qui sont largement selon moi plus profitables que des formations de type Francis Lefebvre parce que il y a quand même six mois de vidéos, de travail et cetera et même pour les collaborateurs, parce que aux Antilles par exemple, on a un choix de formation qui est relativement restreint si on veut des formations de qualité, il faut aller s'exiler entre guillemets en métropole » (Bertrand)

Outre des participants en France, hors région Parisienne, le fait que la formation soit dispensée à distance a permis à des participants dans le monde entier de la suivre. A titre d'exemple nous avons échangé avec deux participants résidant en Amérique, du Nord pour l'un et du Sud pour l'autre. Pour les participants en Afrique Francophone, avoir cette opportunité est par ailleurs vraiment importante compte tenu du contexte universitaire, dont il a notamment été question

dans le chapitre 1 de ce manuscrit. Les formations telles que la formation ICCF @ HEC Paris représentent une alternative notamment pour des personnes qui auraient pu envisager d'aller faire des études en France, aux États-Unis ou encore au Canada. Kouame a évoqué la formation ICCF @ HEC Paris comme une véritable opportunité, mais ce n'est pas le seul.

« Il me fallait une formation qui m'aiderait quand même à avoir un peu plus, [...] ici ce n'est pas franchement le cas, ce n'est pas franchement le cas, je ne le dis pas pour dénigrer la formation ici, c'est difficile de voir, déjà même que les, le programme n'est pas suivi, le programme n'est pas connu d'avance, parce que peut être que les professeurs ne sont pas disponibles pour faire le cours, ou bien vous avez, sans qu'on ne vous prévienne, il n'y a pas cours, bon c'est un peu ces aléas-là alors que quand tu es dans le monde professionnel tu n'as pas forcément le temps et quand tu es face à ces situations là je veux dire tu te désistes vite quoi. » (Christelle)

Le fait qu'il s'agisse d'une formation à distance, en ligne permettait également aux participants ayant une activité professionnelle de se former en dehors du travail, notamment quand ils avaient un projet vocationnel qui n'était pas en lien avec leur entreprise, comme cela a été le cas de Max, ou encore d'un autre homme, de 35 ans, ingénieur de formation, qui tout comme Max voulait se reconverter.

Pour d'autres qui manquaient de visibilité sur ce qu'ils allaient faire dans les prochains mois et qui voulaient se former, une formation à distance apparaissait être la meilleure option.

« dans cette phase-là de ma vie, que je n'avais aucune idée en plus de si j'allais retrouver un poste, à Paris, à Hong Kong, à New York, donc de toutes façons, même en France à Marseille, à Bordeaux ou à Lille pour le coup seul le digital vous offrait ça » (Roger)

La « flexibilité » d'une telle formation a également été un aspect ayant beaucoup compté dans la décision de certains de s'inscrire à la formation.

« j'avais vu le format vidéo, flexibilité, moi c'est des choses qui me conviennent très bien parce que je souffre quand même pas mal [...] du format scolaire [...] et il s'est avéré que c'est vraiment bien de pouvoir faire ça à son rythme » (Hugo)

« C'est l'avantage aussi de la formation c'est que finalement on peut la faire n'importe où. On n'est pas obligé d'être à un endroit précis à un instant et... elle apporte un niveau de flexibilité suffisant justement pour pouvoir [...] la suivre au moment où ça nous intéresse le plus voilà. » (homme, 47/48 ans, de formation ingénieur, ayant évolué sur un poste de directeur financier, au sein d'un groupe international)

2. Suivi de la formation

À présent que nous avons traité la question de l'engagement dans la formation ICCF @ HEC Paris, du point de vue de l'entrée dans celle-ci, nous nous intéressons à la façon dont les participants la suivent. Nous cherchons plus précisément à identifier d'éventuelles tendances à travers 4 dimensions :

- L'organisation temporelle ;
- L'organisation spatiale ;
- La gestion des ressources documentaires ;
- La gestion des interactions.

Comme nous l'avons explicité dans notre cadre conceptuel, les participants peuvent adopter des stratégies particulières vis-à-vis de chacune d'entre elles.

2.1. Organisation temporelle

La formation ICCF @ HEC Paris étant dispensée à distance, les participants doivent s'organiser, s'autoréguler pour la suivre. A cette fin, ils peuvent gérer le temps accordé au suivi de la formation de différentes façons : étaler le suivi sur plusieurs jours ou seulement sur une ou deux sessions ; suivre au fur et à mesure ou plutôt vers la fin ; y consacrer plus ou moins de temps.

Afin d'appréhender la façon dont les participants de cette formation la suivent, nous procédons en deux temps. Dans un premier temps, nous tenons compte des traces d'activité des participants de la 7^e édition (n = 706). Dans un second temps, nous prenons appui sur les résultats issus des entretiens réalisés.

2.1.1. Appréciation de l'organisation temporelle des participants via leur trace d'activité

Dans le cadre de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris, nous avons défini trois indicateurs pour appréhender l'organisation temporelle des participants (n = 706) :

- Le nombre de connexions par semaine à la plateforme de cours (pour les trois cours) ;
- Le temps de connexion à la plateforme de chaque cours, depuis son ouverture jusqu'à la fin de la période dédiée à l'étude de cas ou à la correction par les pairs ;
- L'état d'avancement des participants chaque semaine au sein de chaque cours.

La construction de ces indicateurs a été présentée dans le chapitre 7.

2.1.1.1. Nombre de connexions : Profils réguliers, irréguliers et quasi-absents de participation

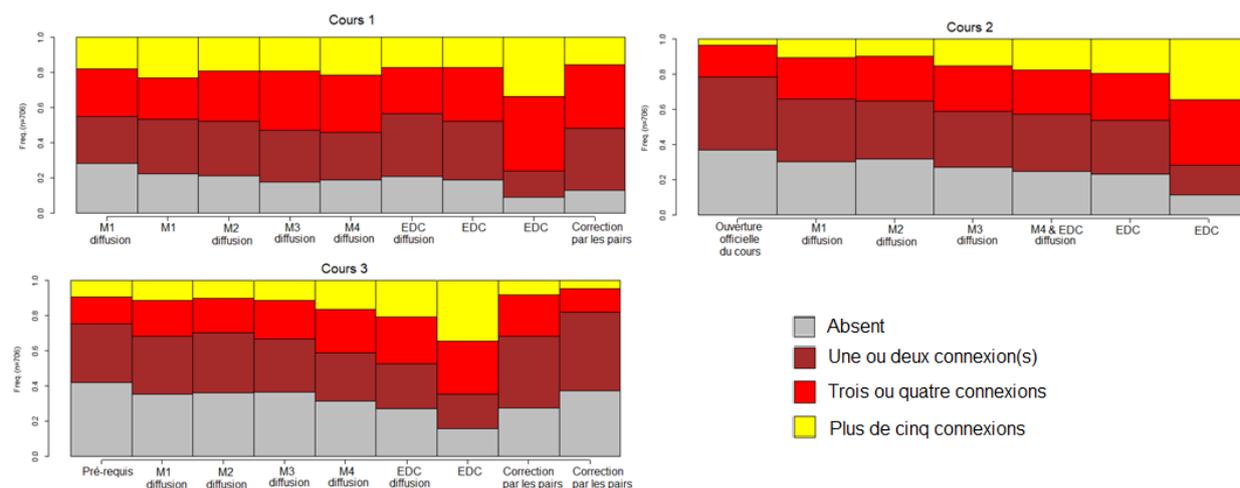
Au sein des trois cours de la formation, nous avons constaté que plus les semaines consacrées à l'étude de cas se rapprochent, plus la proportion de personnes ne se connectant pas à la plateforme de cours diminue. Cette proportion augmente à nouveau, lors des semaines consacrées à la correction par les pairs, le cas échéant (**Figure 23**).

Si cette tendance s'observe au sein des trois cours, nous relevons en revanche des différences vis-à-vis de l'intensité du nombre de connexions par semaine au sein de ces derniers. Ainsi, nous constatons que la part de participants ne se connectant pas au cours lors des différentes semaines est plus importante dans le deuxième cours que dans le premier. Cette proportion est également plus élevée dans le dernier cours que dans les cours précédents. En revanche, la

proportion de personnes, se connectant plus de cinq fois par semaine à la plateforme de cours, diminue au fil des cours (**Figure 23**).

Nous constatons par ailleurs, qu'à partir du deuxième cours, la part de personnes se connectant une ou deux fois par semaine, pendant les semaines consacrées aux modules de cours, prend le pas sur celles des personnes se connectant davantage (**Figure 23**).

Les différences, quant au nombre de connexions par semaine, semblent moins importantes entre les deux derniers cours.



L'application d'un algorithme de classification hiérarchique permet de distinguer cinq profils de participation, relatifs au nombre de connexions par semaine au sein de chaque cours³⁶⁰ :

- Trois profils réguliers, qui se distinguent selon l'intensité du nombre connexions à la plateforme par semaine : Plus de cinq ; trois ou quatre ; une ou deux
- Un profil irrégulier, alternant les semaines sans connexion avec celles avec une ou deux connexion(s)
- Un profil quasi-absent, concernant des personnes qui ne se connectent pas ou très peu (soit au début, soit à la fin).

Ces profils sont les mêmes au sein des trois cours, mais leur effectif diffère (**Figure 24**).

³⁵⁹ M1, M2, M3, M4 correspondent respectivement aux quatre modules de cours. EDC signifie étude de cas.

³⁶⁰ Les représentations graphiques sous forme de tapis sont disponibles dans la section 6.2.1 du document dédié aux annexes.

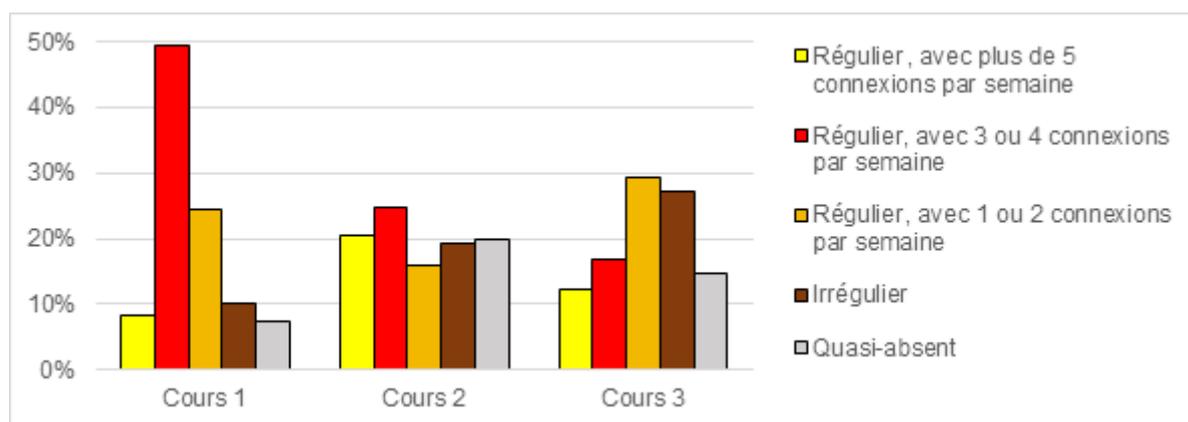


Figure 24. Diagramme en bâtons représentant la part de chaque profil de participation, quant au nombre de connexions par semaine, au sein des trois cours (n =706)

La réalisation de tables de mobilité (Combesse, 2007), permet de comprendre ces différences³⁶¹.

Sur l'ensemble de la formation, un peu plus de 15% des participants conservent le même profil de participation, relatif au nombre de connexions par semaine. Les profils de participation les plus conservés tout au long de la formation par les participants sont les profils de participation de quasi-absent (34/706) et de régulier, avec trois ou quatre connexions par semaine (30/706). D'autre part, la moitié des participants ont, au cours de la formation, adopté des profils de participation se distinguant légèrement au niveau de l'intensité, quant au nombre de connexions par semaine à la plateforme de cours, ou au niveau du nombre de semaines sans connexion.

Le reste des participants, soit près d'un tiers d'entre eux, ont adopté des profils de participation, relatifs au nombre de connexions par semaine à la plateforme de cours, plus distincts les uns des autres, selon les cours. Près de 10% sont le fait de cas particuliers. Plusieurs participants ont en revanche adopté les 9 mêmes triplets de profils de participation. Un de ces triplets a notamment été adopté par 28 participants (sur 706) :

- Cours 1 : Régulier, avec trois ou quatre connexions par semaine ;
- Cours 2 : Régulier, avec plus de cinq connexions par semaine ;
- Cours 3 : Régulier, avec une ou deux connexion(s) par semaine.

Cette forme de participation à la formation pourrait être corrélée à la difficulté de chaque cours. En effet, le premier cours est réputé d'un niveau intermédiaire, le deuxième comme étant le plus difficile et le troisième comme étant le plus facile.

A l'échelle de l'ensemble des participants, nous ne trouvons pas de résultats nous laissant penser que cette hypothèse se vérifierait. En effet le nombre total de connexions par semaine à la plateforme du deuxième cours est toujours inférieur au nombre total de connexions par semaine à la plateforme du premier cours. De la même façon, le nombre de connexions par semaine à la plateforme du troisième cours est toujours inférieur au nombre total de connexions par semaine à la plateforme des deux autres cours.

Face à ce constat, il nous paraît cependant important de rappeler que les vidéos de ce deuxième cours avaient été mises à la disposition des participants avant l'ouverture officielle du cours,

³⁶¹ Ces tables sont présentées et commentées dans la section 6.2.1.2 du document dédié aux annexes.

pendant les congés de fin d'année. Les participants ont donc pu télécharger l'ensemble des vidéos dès leur mise en ligne et les consulter, en partie hors ligne. À ce sujet, nous avons constaté que 60% des participants s'étaient connectés à la plateforme du deuxième cours avant que celui-ci ne soit officiellement ouvert.

Les autres formes de participation, sujettes à davantage de mobilités, sont celles de participants s'étant bien moins connectés à partir du deuxième ou du troisième cours. Ces participants s'étaient initialement connectés à la plateforme de cours de façon régulière, même si l'intensité, en matière de nombre de connexions par semaine, varie selon les individus.

2.1.1.2. Un temps de connexion à la plateforme de cours diminuant au fil des cours

Sur les trois cours, les temps de connexion à la plateforme des cours, de leur ouverture à la fin de la période consacrée à l'étude de cas ou à la correction par les pairs, vont de 0 minutes à respectivement 93h, 81h, 54h30. Le temps maximal de connexion à la plateforme de cours a diminué au fil des cours. Le temps de connexion des participants a plus généralement diminué comme nous pouvons le constater en tenant compte de la valeur des quartiles pour les trois cours (**Tableau 15**). Cette baisse va d'ailleurs dans le même sens que le constat fait vis-à-vis du nombre total de connexions par semaine entre les cours qui baisse également entre le premier et le deuxième cours, puis entre deuxième et le troisième cours (exception faite des 28 participants ayant eu une forme de participation particulière). Les parts de participants absents et de participants se connectant moins fréquemment qu'auparavant qui augmentent en sont probablement la cause. Rappelons cependant que les vidéos sont téléchargeables et ont été mises en ligne avant l'ouverture officielle du cours, pour le deuxième cours.

Tableau 15. Quartiles relatives au temps de connexion sur les trois cours pour les participants à l'édition 7 de la formation

	Q1	M	Q2
Cours 1	13h48	20h13	27h38
Cours 2	9h20	15h52	22h39
Cours 3	8h23	14h56	21h08

Les quartiles pour les cours nous ont servi à établir des tranches d'heures de connexions³⁶².

Sur l'ensemble de la formation, un peu moins d'un tiers des participants conservent le même profil de participation, relatif au temps de connexion à la plateforme de cours. Les profils les plus conservés tout au long de la formation par les participants sont ceux ayant un temps de connexion, pour chaque cours, supérieur au troisième quartile (81/706) et ceux ayant un temps de connexion compris entre le temps médian et le troisième quartile (40/706).

D'autre part, plus de la moitié des participants ont eu d'un cours à un autre des temps de connexion à la plateforme des cours, variant seulement d'une classe à la classe supérieure ou à la classe inférieure, d'un cours à un autre.

³⁶² Cinq classes, car nous avons tenu à distinguer les participants ne s'étant jamais connectés ou s'étant connectés moins de 1h de ceux ayant passé moins de temps sur la plateforme de cours que la valeur du premier quartile.

Le détail des mobilités d'un cours à un autre est présenté dans la section 6.2.1.2 du document dédié aux annexes.

2.1.1.3. Un avancement dans les cours ne correspondant pas toujours au rythme proposé

Dans les trois cours, la part de participants ayant une activité sur la plateforme de cours augmente à partir de la semaine consacrée au deuxième module (**Figure 25**). Cela nous laisse alors supposer que certains participants commencent à suivre chaque cours « tardivement ». Dans la même veine nous constatons, que la part de participants « en retard » augmente au fil des semaines (**Figure 25**).

Nous constatons par ailleurs, que lors de la ou des première(s) semaine(s) consacrée(s) à l'étude de cas, les proportions de participants dont l'état d'avancement est « en retard » ou « absent » sont plus élevées que lors des semaines passées (**Figure 25**). L'état d'avancement « en retard » serait le fait de participants profitant de cette/ces semaine(s) pour finir de consulter les ressources du quatrième module ou pour revenir sur des vidéos ou des exercices auparavant laissés de côté. Quant à l'augmentation de l'état d'avancement « absent », ce serait le fait de participants ayant terminé de suivre le cours et préparant les études de cas hors ligne.

Si nous pouvons voir des tendances similaires dans les trois cours, nous observons également des différences. Ainsi, tout comme nous l'avions constaté avec l'indicateur nombre de connexions à la plateforme des cours par semaine, nous constatons que les participants sont davantage absents dans les deux derniers cours que dans le premier. Il apparaît également que les parts de participants « à jour » ou « en partie à jour » sont moins importantes dans les deux derniers cours que dans le premier (**Figure 25**).

Dans le deuxième cours, nous constatons par ailleurs que la part de personnes étant « En (partie en) avance » n'est pas très importante. De plus, elle diminue au fil des semaines (**Figure 25**).

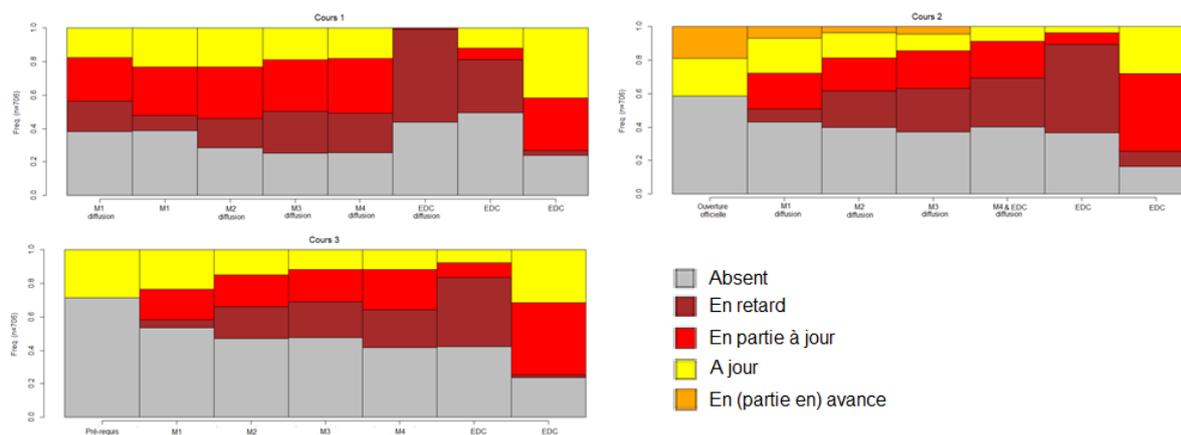


Figure 25. Proportion de chaque état d'avancement par semaine au sein de chacun des trois cours

L'application d'un algorithme de classification hiérarchique, à partir de la semaine de diffusion du premier module pour tous les cours, nous a permis d'identifier cinq profils de participation, relatifs à l'état d'avancement dans chaque cours, par semaine³⁶³ :

- A jour ;
- En partie à jour ;
- Irrégulier, les personnes ayant ce profil de participation n'ont pas toujours une activité sur la plateforme des cours ou prennent du retard au fil des semaines ;
- Retardataire ;
- Quasi-absent, les personnes ayant ce profil de participation n'ont pas ou très peu d'activité sur la plateforme des cours (soit au début, soit à la fin).

Ces profils ont été identifiés pour les trois cours. Seulement les profils « Irrégulier » et « Retardataire » se retrouvent dans la même classe dans le premier cours. Cela peut probablement s'expliquer par le fait qu'il soit possible de s'inscrire plusieurs semaines après le début du cours et par le fait que le premier module de cours soit exceptionnellement étalé sur deux semaines.

Par ailleurs, les effectifs de participants ayant adopté chaque profil diffèrent d'un cours à un autre (**Figure 26**). Par soucis d'homogénéité, nous présentons les effectifs de participants ayant adopté les profils « Irrégulier » et « Retardataire » ensemble³⁶⁴.

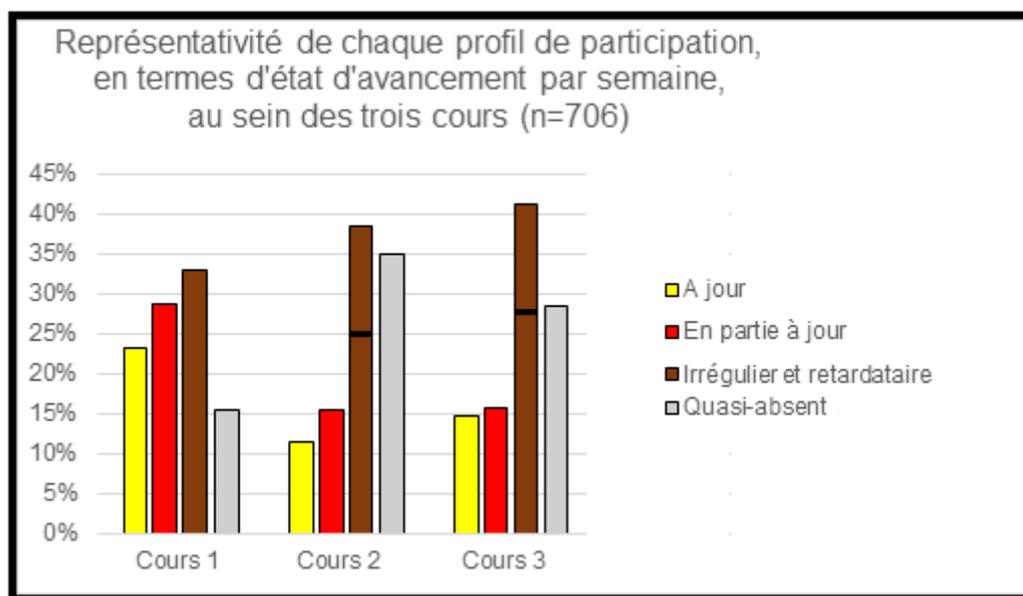


Figure 26. Diagramme en bâtons représentant la part de chaque profil de participation, en matière d'état d'avancement par semaine

Avec la **Figure 26**, nous constatons qu'étonnamment, le profil de participation « Quasi-absent » est davantage présent dans le deuxième cours que dans les autres. Le fait que les vidéos aient été mises à disposition des participants, avant l'ouverture officielle du cours pourrait expliquer ce constat. En effet, si près d'un tiers des participants ont eu une activité sur la plateforme du deuxième cours avant son ouverture officielle, il se peut également que certains participants

³⁶³ Les représentations graphiques de ces profils, sous formes de tapis sont disponibles dans la section 6.2.1.1 du document dédié aux annexes.

³⁶⁴ Dans la **Figure 26** nous distinguons cependant la contribution de chacun de ces profils avec une barre horizontale noire. La partie basse correspond au profil « Irrégulier » et la partie haute au profil « Retardataire ».

aient téléchargé les vidéos, et les aient consultées hors ligne, comme Hugo lors de son édition. Comme nous constatons que des participants, dont le profil de participation est celui de « Quasi-absent », ont parfois eu une activité dans le cours avant les semaines consacrées à l'étude de cas, nous pouvons émettre l'hypothèse que ces personnes se connectaient à la plateforme du cours ponctuellement pour faire les exercices. D'autres se contentaient peut-être de regarder les vidéos hors ligne, sans revenir faire les exercices. Ces hypothèses sont également valables pour les deux autres cours, puisque les vidéos sont téléchargeables, même lorsqu'elles sont diffusées semaine par semaine.

Afin de comprendre les différences observées nous avons réalisé des tables de mobilité (Combessie, 2007), qui sont disponibles dans la section 6.2.1.2. du document dédié aux annexes.

Sur l'ensemble de la formation, un quart des participants ont adopté le même profil de participation, relatif à l'avancement dans le cours, par semaine, tout au long de la formation. Il s'agit principalement de participants ayant adopté le profil de « Quasi-absent » (79/706). Le second profil le plus fréquemment adopté sur l'ensemble de la formation est celui d'irrégulier (33/706).

D'autre part, près de 45% des participants ont adopté, au cours de la formation, des profils de participation se distinguant légèrement au niveau du degré d'avancement dans le cours, d'un cours à un autre.

Concernant les autres participants, les formes de participation, relatives à l'avancement par semaine dans chaque cours, est pour 17% le fait de cas particuliers. Une autre forme de participation est celle de participants « à jour » ou « en partie à jour » dans le premier cours et qui ont par la suite adopté le profil de participation « quasi-absent ». D'autres étaient initialement « à jour » et ont par la suite adopté le profil d'irrégulier. Nous avons par ailleurs identifié 3 formes de participation, relatives à l'avancement dans le cours pour lesquelles les participants ont un profil de participation de « quasi-absent », « retardataire » ou « irrégulier » dans le deuxième cours, alors qu'ils sont « à jour », « en partie à jour » ou « irrégulier » dans les deux autres cours.

2.1.1.4. 5 profils de participation établis à partir des traces d'activité, permettant d'approcher en partie l'organisation temporelle des participants

Les indicateurs, relatifs à l'organisation temporelle des participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris (n = 706), à partir desquels nous avons construit nos profils de participation sont les suivants :

- Les profils de participation, relatifs au nombre de connexions par semaine à la plateforme de cours pour chaque cours ;
- Le temps de connexion à la plateforme de chaque cours sur la période considérée ;
- Les profils de participation, relatifs à l'état d'avancement par semaine dans le cours, pour chaque cours ;
- Le fait de s'être connecté à la plateforme du deuxième cours avant son ouverture officielle ;
- Le fait d'avoir eu une activité sur la plateforme du deuxième cours, avant son ouverture officielle (consultation de vidéos ou réalisation d'exercices) ;
- Le fait de s'être connecté à la plateforme de chaque cours, une fois le cours terminé (un indicateur pour chaque cours) ;
- Le fait d'avoir visionné des vidéos ou fait des exercices sur la plateforme de chaque cours, une fois le cours terminé (un indicateur pour chaque cours).

À partir de ces indicateurs, les profils que nous avons identifiés sont représentés dans la **Figure 27**, ci-dessous:

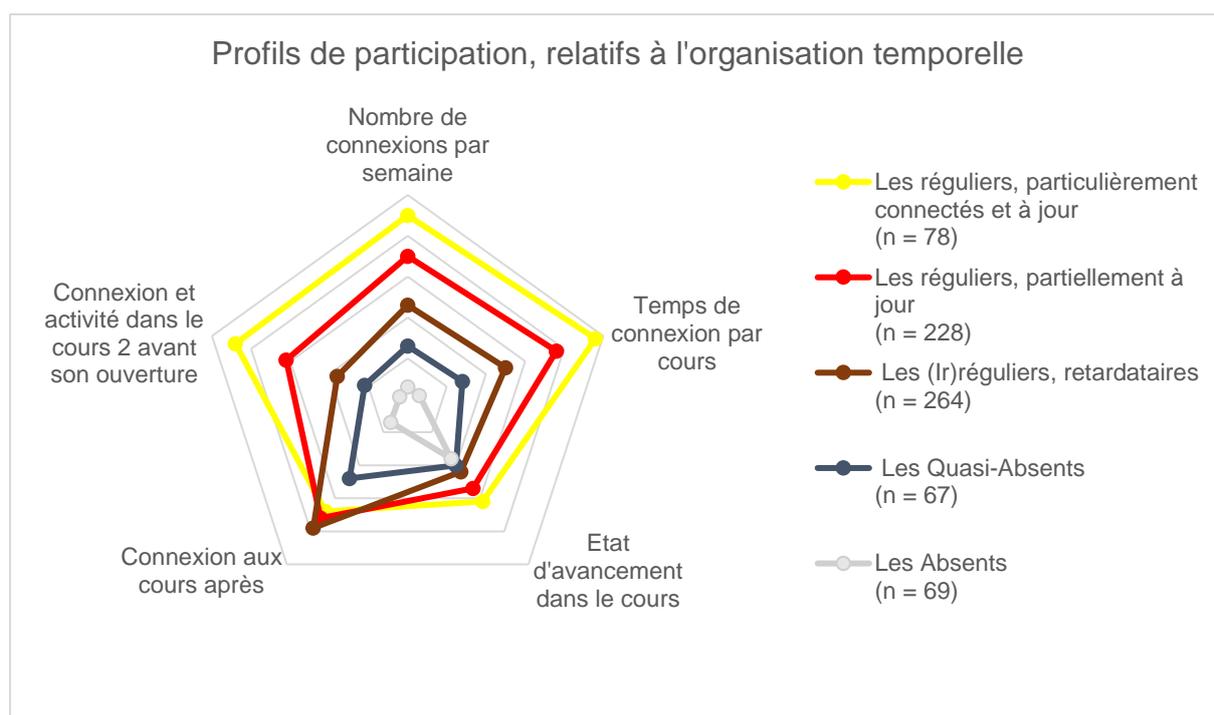


Figure 27. Représentation sous forme d'araignée des profils de participation en terme d'organisation temporelle

2.1.2. L'organisation temporelle appréhendée à travers les entretiens

A partir des entretiens réalisés, nous avons retrouvé des résultats similaires à ceux obtenus avec les traces d'activité, vis-à-vis de l'organisation temporelle des participants. Nous avons également relevé des informations complémentaires permettant davantage d'approcher les stratégies d'organisation temporelles qu'ils ont adoptées pour suivre la formation.

2.1.2.1. Les « comportements type » des « Quasi-absents » peuvent entre autre s'expliquer par des problèmes de connexions internet

Tout comme les traces d'activité présentées, les entretiens réalisés permettent de relever des différences, vis-à-vis de la fréquence et du rythme de connexions à la plateforme des cours. A titre d'exemple, Moussa et Priscilla³⁶⁵ ont suivi les cours de façon très régulière. Ils s'y sont connectés très fréquemment, si ce n'est même tous les jours sur certains cours. Irène a également été très régulière, mais elle s'est connectée moins fréquemment que les deux autres participants. A partir de ces trois exemples nous percevons donc des différences en matière d'intensité du nombre de connexion, relevé précédemment à partir de l'indicateur nombre de connexions par semaine (section 2.1.1.1 de ce chapitre).

Nous avons également différencié des participants réguliers d'autres l'étant moins. C'est notamment le cas d'Idrissa³⁶⁵ qui a principalement travaillé à la fin de chaque cours. Il pourrait ainsi être assimilé au profil de participation de retardataire. D'autres participants ont accumulé du retard, par rapport aux périodes de diffusion de chaque partie du cours et ont dû le rattraper en réalisant plusieurs grosses sessions de travail. Cela a notamment été le cas d'Hugo lors du troisième cours. Mélina n'a pas non plus été très régulière et nous a même confié avoir été « *toujours charrette* ». Si nous nous intéressons à ses traces d'activité, nous l'associerons vraisemblablement au profil de « Quasi-absent » ou encore d'« Irrégulier ». Or, elle a en réalité passé beaucoup de temps sur la formation, mais hors ligne.

« Moi j'ai tout fait hors ligne, j'ai téléchargé puis j'ai fait hors ligne [...] parce que je trouvais que c'était de meilleure qualité hors ligne en plus [...] je préfère avoir téléchargé en amont et que ce soit très clair, et je ne pouvais pas faire mes copies d'écran de la même façon, parce que je trouvais que c'était moins qualitatif voilà. [...] Et puis surtout [...] j'ai besoin d'évaluer la quantité de travail et donc, si je télécharge en amont, je sais que j'ai tout ça à faire, une fois de plus, je le visualise, alors que directement sur le truc je ne le visualise pas ça me gêne. » (Mélina)

Au travers du discours de Kouame, nous prenons également conscience que des participants ayant adopté un profil de participation « Quasi-absent » ou « Irrégulier » sur la plateforme des cours, peuvent avoir une forte activité hors ligne.

« Je vous avais dit qu'il y en a certains qui avaient des soucis d'internet donc comme [le professeur] comme ça envoie les vidéos, ceux qui ont pu télécharger, le partage à ceux qui ne l'ont pas, parce que ils ne peuvent pas se connecter pour pouvoir les télécharger et regarder encore et encore. Donc dans le groupe comme ça, la coopération permet comme ça à ceux qui n'ont pas accès aux vidéos, de les rencontrer pour pouvoir récupérer les vidéos et les cas pratiques afin de les préparer avant de venir comme ça le dimanche à la séance d'information. » (Kouame)

2.1.2.2. Un suivi en semaine ou le weekend, permanent pour certains, même dans les transports

Par ailleurs, les traces d'activité, tout du moins celles que nous avons obtenues et que nous avons retenues, ne nous permettent pas de savoir à quels moments les participants suivaient la formation. Or, tous ne le font pas au même moment. Certains participants la suivaient plutôt en

³⁶⁵ Portrait dans la section 4.1 du document dédié aux annexes.

semaine, comme Irène qui la suivait entre midi et deux, d'autres plutôt le week-end. Hani par exemple suivait la formation en semaine soit tôt le matin, soit après sa journée de travail, mais il y a également consacré plusieurs weekends. Moussa quant à lui consacrait principalement son week-end à la formation. Il se connectait tout de même au cours en semaine. En effet, il profitait de tous les petits moments dont il disposait pour suivre la formation sur son téléphone, que ce soit lorsqu'il était chez le coiffeur, en train de faire la queue quelque part ou même lorsqu'il prenait le café avec ses collègues. Son objectif était de tout faire « *pour rester dans le bain* ».

Certains participants ont par ailleurs capitalisé sur leur temps de transport pour suivre la formation³⁶⁶. A titre d'exemple, Jérémy³⁶⁷ a profité de certains trajets en voiture, qu'il avait à faire pour le travail, pour écouter les Masterclass. Pendant la phase de révisions, il a également écouté à nouveau certaines vidéos en voiture. Un autre participant, un homme de 47/48 ans de formation ingénieur, ayant évolué sur un poste de directeur financier, au sein d'un groupe international, était également souvent amené à se déplacer, pour sa part en avion. Il capitalisait alors sur les trajets pour faire les exercices. Il imprimait pour cela les questionnaires, y répondait sur papier, puis dès qu'il le pouvait, il saisisait ses réponses sur la plateforme. Une autre participante, une femme de 32 ans contrôleur financier, nous a expliqué qu'elle suivait la formation uniquement sur son temps de trajet le matin :

« c'est le seul créneau que j'ai [...] j'en profite, j'écoute les vidéos, je fais les exercices sur mon trajet de train et puis voilà [...] c'est plus simple parce que du coup ce que j'apprends le matin, je peux le concrétiser dans la journée »

2.1.2.3. Variation dans l'organisation temporelle, à l'échelle du cours et à l'échelle de la formation : Incidence des situations problématiques des individus

Avec les traces d'activité et les indicateurs pris en compte, nous avons identifié que les participants n'avaient pas toujours la même organisation temporelle d'un cours à autre, mais également au sein d'un même cours.

La formation durant 6 mois, de telles mobilités, potentiellement liées à des aléas, peuvent se comprendre.

« Le problème, c'est qu'il y a quand même pas mal de gens qui sont reportés qui n'ont pas le temps. Alors les trois quarts du temps, ils te disent que c'est des problèmes professionnels tu vois, enfin c'est des aléas professionnels qu'ils n'avaient pas prévus, des mutations, des fois il y en a qui bougent avant, voilà c'est des choses et ça c'est plus souvent, après tu as tout ce qui est problèmes personnels, du coup imprévus et voilà, il faudrait voir en pourcentage, mais sur 6 mois tu as beaucoup plus de chances que sur un mois et demi, d'avoir un arrêt, maladie, un accident, un décès. Il y en a pas mal pour le coup, mais parce que tu es sur une période beaucoup plus longue » (Cheffe de projet en charge de la formation ICCF @ HEC Paris)

³⁶⁶ Sur les 427 participants à l'édition 7 ayant répondu au premier questionnaire de satisfaction envoyé par la cheffe de projet en charge de la formation à l'issue du premier cours, 373 ont dit suivre la formation dans les transports, soit 87,4% des répondants et plus de la moitié des participants à cette édition (706 en tout).

³⁶⁷ Pour rappel, Jérémy est commercial et a de ce fait fréquemment de longs trajets en voiture à faire.

Le tuteur quant à lui avait précisé que sur 6 mois, il y avait toujours un moment où la motivation était plus basse.

« je le remarque en tant que teaching assistant, tu as 6 mois de formation à peu près, 5/6 mois, il y a toujours des moments où tu as un creux, où je ne sais pas au niveau motivation, ou au niveau fatigue, au niveau personnel, au niveau professionnel, on sait que les comptables qui sont à nos formations janvier, février, mars il faut qu'ils fassent les comptes des sociétés plus que les ... je pense qu'ils ont du boulot ces mois-ci et d'ailleurs j'en discutais avec ceux qui viennent aux meet ups de temps en temps, ils me disent il y a des moments... alors je leur dis c'est normal. » (Tuteur de la formation)

À partir des traces d'activité des participants, avec qui nous avons échangé, nous avons parfois identifié des variations dans la façon dont certains se connectaient à la plateforme du cours, d'un cours à un autre ou sur un même cours et nous avons pu en discuter.

Krys s'est inscrit tardivement à la formation, il a alors suivi les deux premiers modules du premier cours successivement. Lors du deuxième cours il n'a pas suivi le deuxième module tout de suite, mais a été régulier par la suite. Quant au troisième cours, il n'a commencé à le suivre qu'un mois après son ouverture car auparavant il passait ses examens.

François, lui, a suivi le premier cours régulièrement puis a commencé le second tardivement et a accumulé du retard. De ce fait, lors de ce deuxième cours, il a suivi le dernier module après avoir rendu l'étude de cas. Enfin, il n'a eu que très peu d'activité sur le troisième cours. Ces évolutions s'expliquent, en partie, par le fait qu'il a vécu une situation personnelle compliquée, alors que le troisième cours se déroulait.

Hugo quant à lui a été très régulier lors du premier cours. En revanche il a pris un peu de retard dans le deuxième cours, à partir du deuxième module. Il avait cependant regardé les vidéos de ce cours en avance durant les vacances d'été. Il a par ailleurs suivi le troisième cours principalement sur trois grosses sessions, pour rattraper son retard. Ces évolutions s'expliquent notamment par le fait qu'Hugo était en stage lors du premier cours. Son activité pendant le stage était en lien avec le sujet du cours. Un suivi régulier de ce cours lui permettait d'appliquer ce qu'il voyait. Il était par ailleurs dans un cadre structuré. Il pouvait travailler la formation sur son lieu de stage, entre midi et deux, ou lorsqu'il rentrait chez ses parents. Lors des deux cours suivants, il avait repris ses études et était à l'étranger. Sa situation problématique était alors différente, ce qui l'a conduit à adopter un autre rythme de travail.

Avec l'analyse des traces d'activité nous avons repéré des sortes d'invariants dans la façon dont la formation était suivie. A partir des échanges avec les participants nous avons mis en évidence que les caractéristiques propres aux individus et leur situation problématique ont une incidence sur la façon dont ils s'organisent pour suivre la formation.

Deux autres cas, auxquels il nous semble intéressant de faire référence à ce sujet, sont ceux de Jérémy et Fabien, qui ont tous deux été inscrits par leur entreprise, avec des collègues.

Pour Jérémy, la formation ICCF @ HEC Paris faisait partie d'un programme de formation plus large. En plus des cours en ligne, lui et ses collègues ont également eu des séances de cours en salle. Ils ont par ailleurs pu utiliser des salles de réunion de leur entreprise, pour préparer les

études de cas et l'examen final sur des journées entières. En plus de ces séances de travail collectives, ils ont travaillé chacun de leur côté, sur leur temps personnel.

Fabien et ses collègues n'ont quant à eux pas eu d'aménagement particulier pour suivre la formation, que ce soit du temps libéré pour la suivre ou bien une révision à la baisse de leurs objectifs. Ils ont donc dû s'organiser eux même et prendre sur leur temps personnel. Avec certains des collègues inscrits à la formation, Fabien a créé un groupe de travail. Eux aussi se retrouvaient dans une salle qu'ils avaient pu réserver. Ces séances avaient lieu le vendredi, sur la pause déjeuner.

Dans ces deux cas, la formation était imposée, même si pour Julien faire la formation répondait à un besoin d'adaptation, pour faire face à certaines évolutions dans son travail. Or, nous constatons une différence entre ces deux participants, puisque Julien, contrairement à Fabien avait des temps consacrés exclusivement à la formation sur ses heures de travail. Par ailleurs, comme nous l'avons mentionné dans ces deux cas, il s'agissait d'inscription en cohorte à l'initiative de l'entreprise. Le motif d'engagement dans la formation était donc un motif prescrit. D'autres motifs pouvaient éventuellement s'ajouter, notamment un motif opératoire professionnel. Quoi qu'il en soit, nous pouvons supposer qu'au vu des circonstances, tous les participants avaient globalement le ou les même(s) motif(s) d'engagement. Or, parmi les inscrits à la formation, parmi les collègues de Julien ou ceux de Fabien, tous n'ont pas suivi la formation de la même façon. Certains ont même arrêté en cours de route. Ainsi, s'il est possible que les motifs d'engagement aient une incidence sur l'organisation temporelle des participants³⁶⁸, les caractéristiques individuelles et les situations problématiques, dans lesquelles les participants évoluent, semblent davantage conditionner cette organisation.

2.1.3. Compenser le retard : Sélectionner les ressources ? Faire semblant d'avoir travaillé ? Tricher ?

Nous avons par ailleurs constaté qu'ayant pris du retard sur le suivi d'un cours certaines personnes adoptaient des stratégies pour :

- S'assurer de pouvoir aller au bout du cours ;
- Obtenir des notes les plus élevées possibles ;
- Pouvoir toujours prétendre à l'obtention du certificat.

Ainsi, certains comme Mélina et Hugo mettaient des exercices de côté, afin de se consacrer uniquement à la consultation des vidéos et du manuel. Une fois l'étude de cas rendue, ils ont néanmoins tout deux fait les exercices initialement mis de côté. Hugo ne mettait des exercices de côté, qu'une fois qu'il s'était assuré d'avoir obtenu une note à un quiz lui permettant d'avoir le bonus pour l'étude de cas du cours. Mélina faisait, quant à elle, tous les exercices qu'elle n'avait pas eu le temps de faire, afin d'éventuellement obtenir le bonus. Dans le cas de Mélina, faire les exercices mis initialement de côté était également important, parce que ne pas le faire lui aurait donné un sentiment d'échec.

Être pris par le temps peut également inciter certains participants à adopter des comportements, pouvant être assimilés à de la « triche ».

³⁶⁸ Incidence restant à vérifier à ce stade

Priscilla nous a raconté, à titre d'exemple, avoir été contactée par une personne rencontrée en Masterclass, pour obtenir les réponses des quiz hebdomadaires. Cette personne était très en retard et souhaitait s'assurer d'avoir un bonus pour l'étude de cas.

Concernant l'étude de cas, des cas de triche ont déjà été relevés. Dans le premier cours et parfois le troisième, une note de synthèse ou un exercice de rédaction corrigé par les pairs est demandé. Les copies déposées sont passées dans un logiciel qui les compare entre elles. Les participants ayant déposé des copies présentant de grandes similitudes sont alors contactés. Certains ont ainsi parfois admis avoir déposé la copie d'un autre³⁶⁹, parce qu'ils n'avaient pas eu le temps de faire eux-mêmes le travail et souhaitaient continuer la formation et la valider.

Par ailleurs, depuis la 4^e édition, pour prétendre à l'épreuve de rattrapage, il faut avoir rendu préalablement l'étude de cas. Certains participants rendent des copies vides ou avec une explication de la raison, pour laquelle ils n'ont pas pu faire leur travail. Dans la même veine, mais concernant cette fois-ci les questionnaires, certains sélectionnent au hasard les réponses³⁷⁰.

De tels comportements sont des stratégies adoptées par les participants pour tenter de continuer la formation et potentiellement la réussir, alors qu'ils n'ont pas eu le temps ou pas forcément pris le temps de la suivre assidument. Comment pouvons-nous expliquer de tels comportements ? Les participants en ont-ils conscience, lorsqu'ils les adoptent ? Ont-ils peur de l'échec ou bien ressentent-ils une certaine pression, par exemple de leur employeur ? Nous ne disposons pas d'éléments de réponses à ces questions. Nous supposons néanmoins qu'ils témoignent de l'importance accordée à l'obtention du certificat par les participants. En effet, s'ils ne valident pas un cours les participants ne peuvent plus espérer obtenir la certification, mais cela ne les empêche pas de suivre le(s) cours suivant(s) et donc d'acquérir les connaissances et compétences dispensées. Si ces comportements traduisent l'importance accordée à l'obtention de la certification, peut-on en déduire que les personnes en étant à l'origine ont l'intention de valoriser ce certificat d'une façon ou d'une autre dans leur vie professionnelle ? S'ils souhaitent valoriser cette certification dans leur vie professionnelle, l'adoption de stratégies visant à compenser le retard pris dans le suivi de la formation (pouvant les pénaliser), pourrait s'expliquer par un engagement dans celle-ci en lien avec des attentes de changements d'ordre professionnel, à son issue.

2.2. Où suivre la formation ? Au bureau, dans le salon/salle à manger à la bibliothèque ou au café ?

Si suivre une formation à distance suppose une organisation temporelle, elle suppose également une organisation spatiale.

Certains participants semblent en mesure de travailler n'importe où, à l'image des deux participants précédemment cités, travaillant dans le train pour l'un et dans l'avion pour l'autre. Nous pouvons également faire référence à Moussa qui faisait des exercices ou regardait des vidéos en tout lieu et à tous moments sur son téléphone.

D'autres, en revanche, ont besoin d'un cadre particulier pour travailler et éventuellement se mettre en condition. Le lieu de travail, ou un espace plus calme, tel qu'une bibliothèque, est

³⁶⁹ Sans en informer l'auteur initial

³⁷⁰ Ce comportement a été constaté par la cheffe de projet qui nous en a fait part.

ainsi parfois préféré pour suivre la formation. Ces lieux sont préférés car ils sont plus calmes ou parce que ils sont mieux équipés.

« grosso modo en fait mon espace de travail c'était surtout mon bureau de travail. Je mangeais, je ne mangeais pas enfin le midi j'allais me prendre un sandwich et le midi, je restais justement, je passais sur l'ICCF et après ben je rentrais chez mes parents [...] je travaille bien aussi là-bas, sur la table du bas [...] je me pose là et de toutes façons s'il y a ma mère qui fait quelque chose, ça me met aussi dans une ambiance où j'arrive aussi à me concentrer facilement. » (Hugo)

« je ne peux pas travailler dans l'espace où je dors, c'est impossible. Parce que finalement toutes mes distractions habituelles... et peut être que sortir justement de ce cadre vraiment plus usuel enfin duquel j'ai l'habitude et ben moi j'ai besoin d'arriver, d'avoir une table, enfin ce qui est bien à la bibliothèque de [ville dans laquelle il faisait ses études], c'est que c'est ouvert H24, il y a des espèces de trucs pour séparer en individuel [...] j'ai juste mon ordi, je me suis pris un sandwich un truc comme ça mais c'est enfin c'est carré, je me suis mis en condition pour travailler quoi. » (Hugo)

« moi je ne peux pas travailler de chez moi, je n'arrive pas à travailler de chez moi [...] en plus bon aussi je vais vous montrer j'ai toujours deux écrans, chose qu'on ne peut pas avoir à la maison, donc j'ai toujours en fait besoin par exemple je mets sur un écran la vidéo, sur l'autre écran je suis en train de prendre des notes si je veux prendre des notes, ou si je veux par exemple je veux regarder en même temps les fiches, donc, juste d'un point de vue organisation ou logistique, ce n'était pas agréable pour moi de travailler à la maison, donc oui, je suis allé au bureau. » (Hani)

« à l'époque je travaillais de la maison, donc mon bureau, c'était le salon [...] j'étais là où je pouvais être en fait. Le seul problème c'est que quand j'étais à Paris et que les enfants rentraient, il fallait que je remballer toutes mes affaires pour laisser les enfants faire leurs devoirs. Donc voilà dans mon organisation ça, ça m'a un peu compliqué, voilà donc là je me mettais dans ma chambre avec mon Vernimmen à bouquiner ou des choses comme ça. [...] après les vidéos on peut les faire n'importe où. Par contre, moi qui fait beaucoup de train, je n'ai jamais fait dans le train, parce que c'est, il me faut un environnement, il faut être quand même dans une bulle surtout quand c'est quelque chose quand même de compliqué. Je ne pouvais pas le faire n'importe où non plus, il fallait quand même que je sois dans un environnement confiné de travail, avec à pouvoir écrire, écouter, je mettais mes écouteurs pour vraiment être dans ma bulle. » (Mélina)

« en fait j'ai compris tout de suite que je ne pouvais pas le faire de chez moi, de me concentrer [...] Donc en fait quasiment toute la partie formation, à la fois quand il y avait les Masterclass, je les regardais en replay entre midi et deux et puis grosso modo toute la partie des cours qu'il fallait suivre je faisais entre midi et deux [...] Sauf des fois quand on avait des devoirs à remettre, le deuxième devoir j'étais en déplacement et donc j'ai emmené mon devoir avec moi, je le faisais en fin de journée, parce que j'étais en déplacement donc dans une chambre d'hôtel où je pouvais me concentrer, mais sinon l'objectif c'était vraiment ça, c'était d'arriver à faire toute la formation sur mon temps de travail, y compris mes révisions à la fin ». (Irène)

Un autre participant, nous a également expliqué avoir dû réserver une chambre d'hôtel pour préparer les études de cas au calme.

La question de l'organisation spatiale se posait également lorsque les participants souhaitaient se regrouper. Certains participants ont alors mentionné s'être retrouvés dans un café avec les membres de leur groupe, ou bien au domicile de l'un ou de l'autre, comme Moussa.

Pour d'autres comme François les regroupements dans un café n'étaient pas du tout adaptés. Ce dernier a alors pu mettre à disposition une salle pour se retrouver.

« à un moment donné on était 15/20 on s'est retrouvés, alors ils m'ont proposé le Starbucks café [...] en plein mois de décembre, le lendemain on était tous grippés, donc j'ai dit [...] je vais vous proposer une belle salle [...] avec du café et des boissons chaudes et là ben il y en a 11 qui m'ont suivi et d'autres qui n'ont pas suivi et après on est restés tous ensemble. » (François)

Julien et Jérémy, tous deux inscrits par leur entreprise, ont pu bénéficier des salles de réunions de celles-ci pour se regrouper avec leurs collègues.

2.3. Gestion des ressources documentaires

Tout comme ils doivent s'organiser temporellement et spatialement pour suivre la formation, les individus suivant une formation à distance doivent également gérer la façon dont ils étudient. Cela passe notamment par le choix des ressources documentaires à utiliser et par la façon de les traiter.

Outre des vidéos et des exercices, d'autres ressources, notamment textuelles, sont mises à la disposition des participants dans le cadre de la formation ICCF @ HEC Paris : un manuel ; des fiches de synthèse ; les supports visuels des vidéos extraits et proposés au format PDF.³⁷¹

La formation s'appuyant pour rappel sur un ouvrage de référence en finance d'entreprise, appelé le Vernimmen, les participants peuvent se le procurer et travailler avec. Un site internet, associé à cet ouvrage, le vernimmen.net, propose également d'autres ressources, notamment des exercices.

Les participant peuvent utiliser l'ensemble de ces ressources, tout au long de la formation, qui comporte deux temps distincts : une phase dédiée aux trois cours ; une phase de révisions dédiée à la préparation de l'examen final.

Pour apprécier l'usage des différentes ressources susnommées, nous avons questionné les participants des éditions 1 à 7, via le questionnaire que nous leur avons fait parvenir (n =610).

³⁷¹ Les sessions live de chaque cours et les forums de discussion peuvent également être considérés comme des ressources documentaires. Nous n'y ferons cependant pas référence ici, puisque nous le ferons plus amplement dans la section consacrée à la gestion des interactions sociales.

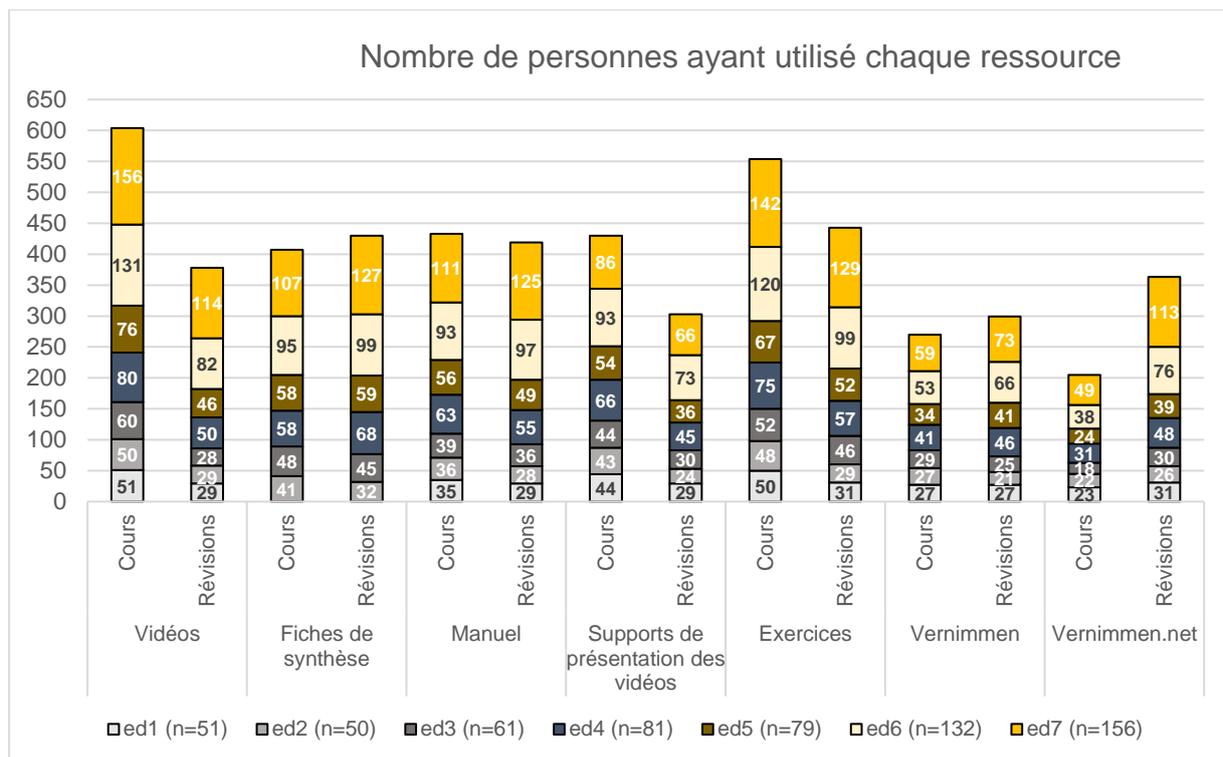


Figure 28. Diagramme en bâtons relatifs à l'utilisation de différentes ressources documentaires lors de la phase de cours et lors de phase de révisions, dans les différentes éditions du cours

Dans la **Figure 28** ci-dessus, nous constatons sans grande surprise que les ressources les plus utilisées pour suivre le cours sont les vidéos et les exercices, indépendamment de l'édition que les participants ont suivie. La quasi-totalité des participants ont déclaré avoir utilisé les vidéos pour suivre les cours. En revanche, seuls deux tiers ont dit les avoir utilisées durant la phase de révisions³⁷². La différence est moins importante entre le nombre de participants ayant utilisé les exercices durant les deux phases de la formation.

Ce constat s'explique par des participants :

- N'ayant pas utilisé les exercices durant les cours mais les ayant utilisés pour les révisions (46/56) ;
- Ayant utilisé les exercices durant les cours et ne les ayant pas utilisés pour les révisions (157/504).

³⁷² Les participants de la 7^e édition sont proportionnellement les plus nombreux à avoir déclaré les avoir utilisées durant les révisions.

Un peu moins des trois quarts des participants ont par ailleurs déclaré avoir utilisé le manuel, les fiches de synthèse et les supports de présentation des vidéos, pour suivre les cours. Cette proportion diffère selon les éditions que les participants ont suivies :

- Ceux de la 4^e édition ont davantage déclaré avoir utilisé le manuel que les autres ;
- Ceux des deux premières éditions ont davantage déclaré avoir utilisé les supports de présentation des vidéos, alors que les participants de la 7^e édition ont bien moins déclaré les avoir utilisés ;
- Ceux des éditions 2 et 3 ont davantage déclaré avoir utilisé les fiches de synthèse³⁷³, pour suivre les cours. Ceux des autres éditions, les ont davantage utilisées pour réviser.

Les fiches de synthèse sont les seules ressources citées jusqu'à présent qui semblent avoir été davantage utilisées durant la phase de révisions.

C'est également le cas de deux autres ressources : le Vernimmen ; le Vernimmen.net.

Les participants des 3 premières éditions ont déclaré avoir utilisé le Vernimmen davantage pour suivre les cours, contrairement aux participants des éditions 4 à 7 qui ont déclaré l'avoir plus utilisé pour les révisions. Près d'un tiers des participants n'ayant pas utilisé le Vernimmen durant les cours ont dit l'avoir utilisé pour réviser.

Les participants de toutes les éditions ont tous en revanche déclaré avoir davantage utilisé le Vernimmen.net, durant la phase de révisions.

Le manuel étant un résumé des chapitres du Vernimmen relatifs à la formation, nous supposons que les participants utilisaient exclusivement une seule de ces deux ressources³⁷⁴. Or, sur les 610 participants ayant répondu au questionnaire, plus de la moitié (57%) ont utilisé à la fois le manuel et le Vernimmen, sur l'ensemble de la formation. Un tiers ont en revanche utilisé uniquement le manuel sur l'ensemble de la formation. Seuls un peu moins de 5% des participants ont utilisé uniquement le Vernimmen, quant aux autres, ils n'ont utilisé ni l'un, ni l'autre.

Au regard du faible taux de participants n'ayant utilisé ni le manuel, ni le Vernimmen, nous tenons à rappeler que la majorité des participants ayant répondu à notre questionnaire ont obtenu la certification à l'issue de la formation. Nous supposons ainsi que le taux de participants n'ayant utilisé ni le manuel, ni le Vernimmen, est davantage élevé au sein de l'ensemble des participants, notamment parmi ceux n'ayant pas obtenu la certification.

Par ailleurs, plusieurs participants ont commencé à travailler avec le manuel, le Vernimmen ou le Vernimmen.net uniquement après avoir été informés de la difficulté de l'examen final, par d'autres participants. Ces derniers ayant passé l'examen final, leur ont en effet expliqué que les exercices proposés dans la formation étaient plus faciles que ceux de l'examen et que certains points n'étaient pas abordés dans les vidéos.

³⁷³ Les fiches de synthèse n'avaient pas encore été mises en place lors de la première édition. Cela explique donc pourquoi aucun participant de cette édition ont déclaré avoir utilisé cette ressource.

³⁷⁴ Max, à titre d'exemple n'a utilisé que le manuel.

« on n'a pas assez bien compris que le manuel était vraiment, enfin qu'il fallait l'avoir lu en entier, avoir fait ses fiches, avoir travaillé dessus. Ça on l'a compris un peu sur le tard.[...]En fait début juillet, on a un copain qui l'a passé [l'examen final], qui l'a raté et donc là on s'est rendu compte que ça ne suffisait pas, la façon dont on travaillait ne suffisait pas et donc du coup, on a tous décalé nos dates d'examen à fin septembre et puis on s'est penché dessus, il y avait une trentaine de chapitres, il devait y avoir 38 chapitres de souvenir et donc voilà on avait 60 jours ben du coup on faisait un chapitre tous les deux jours et voilà ça marchait un petit comme ça quoi. » (Jérémy)

« en fait l'examen final il est plutôt du niveau des questions du Vernimmen, que des questions de l'examen blanc, c'est à dire 3 degrés au-dessus et là quand on a appris ça à mi-juillet par des gens qui avaient commencé à faire l'examen et qui s'en étaient rendu compte, qui étaient des gens qui avaient bien bossé donc ils avaient l'exam blanc, on s'est mis à faire le Vernimmen, là on a pleuré, là on s'est dit, ouai on n'est pas complètement au niveau et donc on a créé un rythme de travail, moi alors chacun chez soi pendant plusieurs heures, c'était 8 heures par jour et tous les deux jours on se réunissait le soir à 5/6 et on révisait ensemble, c'est à dire qu'on faisait toutes les questions du Vernimmen. » (François)

« Elle n'avait pas le livre par exemple, le Vernimmen, elle ne l'avait pas, donc elle, elle s'est contentée de faire seulement les exercices en ligne, mais quand elle est partie à la composition, elle s'est rendue compte qu'il fallait un peu plus, il fallait un peu plus, il fallait nécessairement le livre, il fallait vraiment étudier et donc elle a repris son année, elle s'est mise au travail et puis c'est bon ça a marché. » (Christelle)

Christelle, qui dans le témoignage ci-dessus évoquait le cas d'une participante qu'elle avait rencontrée, a quant à elle beaucoup travaillé avec le Vernimmen et avec des cas concrets lors de la deuxième édition de la formation, à laquelle elle a été inscrite.

« dans le Vernimmen, j'ai presque fait tous les exercices du livre de chaque chapitre » (Christelle)

D'autres, comme Priscilla, se sont intéressés à ces ressources après avoir raté l'examen lors de leur première tentative.

« c'est [le tuteur] qui m'avait conseillé de télécharger l'application du Vernimmen où il y avait des quiz, donc c'est ce que j'ai fait et en fait c'est comme ça que j'ai fait mes révisions de rattrapage, j'ai fait des quiz tout le temps. » (Priscilla)

Contrairement à ces personnes s'étant intéressées aux ressources mentionnées pendant les révisions, Mélina a travaillé avec le Vernimmen dès le deuxième cours. Elle estimait qu'elle ne pouvait pas faire sans, compte tenu de son niveau initial en finance.

« grosso modo quand on est comme moi si on ne lit pas un bouquin de compta plus le Vernimmen dans sa totalité, on ne peut pas y arriver. [...] Quand on est arrivé au module 2 et là on est dans le monde de la finance pure qui est valorisation des sociétés, là sans le Vernimmen je n'y serais jamais arrivée. » (Mélina)

Dans la suite de cette section, nous nous intéressons plus amplement aux ressources les plus utilisées par les participants : les vidéos et les exercices.

2.3.1. Consultation des vidéos en ligne³⁷⁵

Afin d'appréhender la façon dont les participants consultent les vidéos nous procédons en deux temps : Identifier la consommation en ligne des vidéos à partir des traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation (n =706) ; Apporter des précisions sur l'usage des vidéos à partir des entretiens réalisés.

2.3.1.1. Une consommation en ligne de vidéos stable, pour un tiers des participants

Nous constatons avec la **Figure 29** que la majorité des participants consultent les vidéos en ligne lors des trois cours. La plupart en consulte plus de la moitié et parmi eux, la plupart en consulte plus des trois quarts. Cependant, la proportion de personnes ne consultant aucune vidéo en ligne augmente au fil des cours, passant d'un peu plus de 5% lors du premier cours à un peu plus de 20% lors du dernier. Ce constat va dans le même sens que les observations faites précédemment vis-à-vis de l'organisation temporelle des participants. En revanche la proportion de participants consultant plus de trois quarts des vidéos augmente également au fil des cours, alors que les proportions de ceux en regardant moins diminuent.

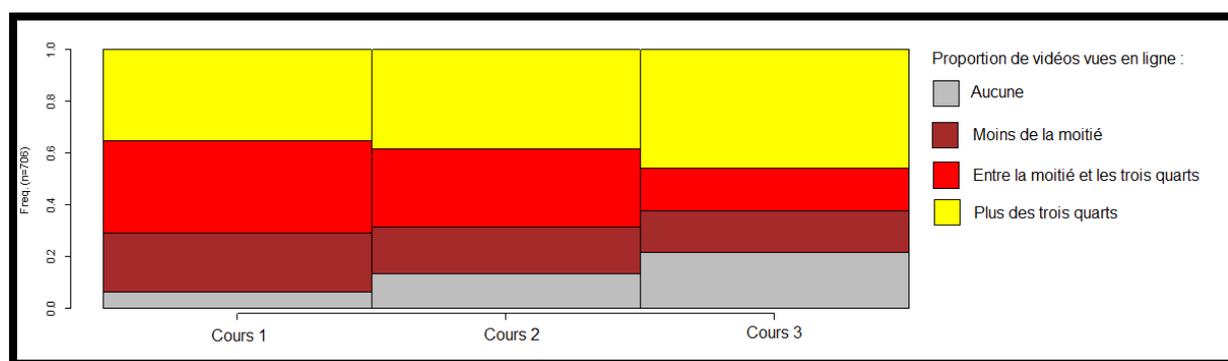


Figure 29. Proportion de vidéos consultées en ligne de chaque cours³⁷⁶

Afin d'identifier si à l'échelle de la formation, les participants consultaient toujours la même proportion de vidéos et si nous pouvions distinguer différents profils à ce sujet, nous avons appliqué un algorithme de classification hiérarchique ascendant.

Nous avons alors distingué sept classes de trajectoires représentées ci-dessous (**Figure 30**) sous forme de tapis (1 ligne correspond à un participant).

Plus d'un tiers des participants ont conservé le même comportement vis-à-vis de la consultation des vidéos, dont la majorité ont vu plus des trois quarts des vidéos (classe 1, n =153).³⁷⁷

³⁷⁵ L'indicateur sur lequel nous nous appuyons a été décrit dans la section 2.1. du chapitre 7. Il a pour rappel été construit à partir des traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation.

³⁷⁶ Après une première visualisation des proportions dans lesquels chaque classe était représentée, nous avons décidé de rassembler les classes « moins d'un quart » et « entre un quart et la moitié », ainsi que les classes « Plus des trois quarts » et « Tous ».

³⁷⁷ Les autres participants dans ce cas sont répartis dans d'autres classes : Dans la deuxième, 36 participants ont consulté entre la moitié et les trois quarts des vidéos tout au long de la formation ; Dans la sixième, 33 participants

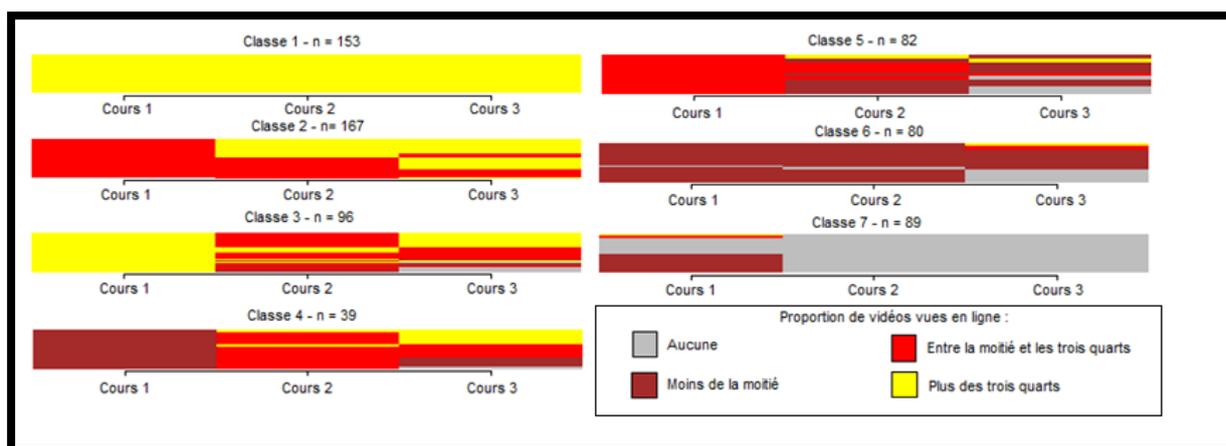


Figure 30. Classes de trajectoires de consultation des vidéos sur l'ensemble de la formation

Nous observons par ailleurs de légères mobilités, ascendantes dans les classes 2 à 4 ou descendantes, principalement dans les classes 5 à 7, mais également quelques-unes dans les classes 3 et 4, lors du dernier cours. Ces mobilités expliquent les constats faits précédemment quant au fait que la proportion de personnes consultant plus des trois quarts des vidéos augmente au fil des cours (classes 2 à 4), tout comme celle de ceux ne consultant aucune vidéo (classe 3 à 7).

2.3.1.2. Des vidéos téléchargeables, nécessitant pour certains une prise de notes et couplées à d'autres ressources

Pour comprendre certaines trajectoires des participants vis-à-vis de la consultation des vidéos en ligne, il nous paraît important de rappeler que les vidéos sont téléchargeables. Certains participants ont pu de ce fait les consulter hors ligne. Nous avons à ce sujet déjà fait référence à Mélina et à Kouame et ses camarades. Jérémy a également commencé à regarder des vidéos hors ligne, avant que son collègue ne lui demande de regarder les vidéos en ligne, pour que son activité sur la formation soit visible. Moussa a également regardé quelques vidéos hors ligne, lorsqu'il a compris qu'il pouvait les visionner sur sa télévision en les mettant sur une clé usb.

Au-delà de la question de la consultation en ligne ou hors ligne des vidéos, il s'avère que tous les participants ne les consultent pas de la même façon. Certains les regardent d'une traite, d'autres les regardent en faisant des pauses et des allers retours pour prendre des notes. Prendre des notes augmente d'ailleurs considérablement le temps passé sur chaque vidéo.

« donc une vidéo qui dure 15 minutes, ça met une heure pour l'avoir parce que et hop tu remontes, tu notes, tu remontes alors ça [le professeur], vous en avez pour 1h pour lire mes 4 vidéos, non, non on en a pour 4 heures » (Tuteur)

Pour la prise, de notes, certains à l'image de Mélina, utilisaient les supports des vidéos, mis à disposition au format PDF.

ont consulté moins de la moitié des vidéos, tout au long de la formation ; Dans la septième, 38 participants n'ont consulté aucune vidéo, tout au long de la formation.

« j'ai imprimé [les supports des vidéos] aussi et j'ai gribouillé quand j'écoutais les vidéos, j'essayais de mettre les deux en parallèle et je gribouillais » (Mélina)

Pour sa part, Mélina ne consultait les vidéos qu'après avoir lu le manuel du cours et elle complétait avec la lecture du Vernimmen.

D'autres part, tout comme la proportion de vidéos consultées en ligne n'a pas toujours été la même tout au long de la formation, la façon de traiter les vidéos n'a pas non plus toujours été la même pour certains participants. A titre d'exemple, Hugo a commencé par regarder les vidéos sans prendre de notes. Il a commencé à en prendre, lorsqu'il s'est rendu compte que sans il était difficile de retrouver certaines informations précises. Lors de son édition, les vidéos du deuxième cours avaient également été mises à la disposition des participants, avant l'ouverture officielle du cours. Hugo en a alors profité, pour prendre connaissance des vidéos, hors ligne, sans chercher à approfondir les points qui lui semblaient compliqués. Pendant le cours il s'est ensuite penché davantage sur ces ressources.

Par ailleurs, nous avons rencontré un homme de 49 ans, juriste de formation, en recherche d'emploi, qui suivait en parallèle de la formation ICCF @ HEC Paris, deux autres formations proposées également par First Finance. Or, cet homme n'avait pas la même méthodologie de traitement des vidéos dans ces trois formations, notamment concernant la prise de note :

« sur les MOOC Fixed Income et Marché des changes [...] je note les cours, ce que je ne fais pas pour l'ICCF. [...] Parce que sur l'ICCF vous avez l'ouvrage de référence, qui est le Vernimmen, qui est beaucoup plus complet que le cours, les exercices sont plus difficiles de sorte que lorsque je bute sur une difficulté sur la formation ICCF, je vais avoir le réflexe tout de suite d'aller voir dans l'ouvrage. »

Vis-à-vis de ce participant, il nous semble également intéressant de mentionner qu'il a subi au cours des formations suivies, une coupure internet de 15 jours. Il a donc pendant cette période consulté les vidéos uniquement hors ligne et a fait les exercices sur papier, après être allé les imprimer chez une amie.

2.3.2. Réalisation des exercices

Parmi les exercices, nous distinguons :

- Les exercices associés à chaque partie de cours ;
- Les exercices de calculs, appelés exercices numériques ;
- Les études de cas des éditions passées.

Afin d'évaluer l'usage des exercices associés à chaque partie du cours et des exercices numériques, nous nous appuyons sur les traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation (n = 706).

En revanche, pour apprécier l'usage qu'ont les participants des anciennes études de cas, nous nous appuyons sur les réponses au questionnaire des participants des éditions 2 à 7 (n = 559)³⁷⁸.

³⁷⁸ Nous ne tenons pas compte des participants de la première édition, car aucune ancienne étude de cas n'était disponible à l'époque.

Nous présentons également des comportements particuliers, vis-à-vis de la réalisation des exercices, relevés à partir du questionnaire et des entretiens.

2.3.2.1. Des exercices faits par la grande majorité

Nous constatons avec la **Figure 31** que la majorité des participants ont fait des exercices au sein des trois cours. Dans les trois cours, la part de participants réalisant tous les exercices est toujours la plus importante. Nous constatons néanmoins qu’au fil des cours, de moins en moins de participants font des exercices et ceux qui en font, en font de moins en moins. La proportion de participants réalisant tous les exercices a baissé d’un cours à l’autre, mais très légèrement à chaque fois. En revanche, la proportion de participants réalisant plus des trois quarts des exercices a diminué de moitié entre le premier et le dernier cours. A l’inverse la part de participants réalisant entre la moitié et les trois quarts des exercices a plus que doublé entre le premier et le dernier cours.

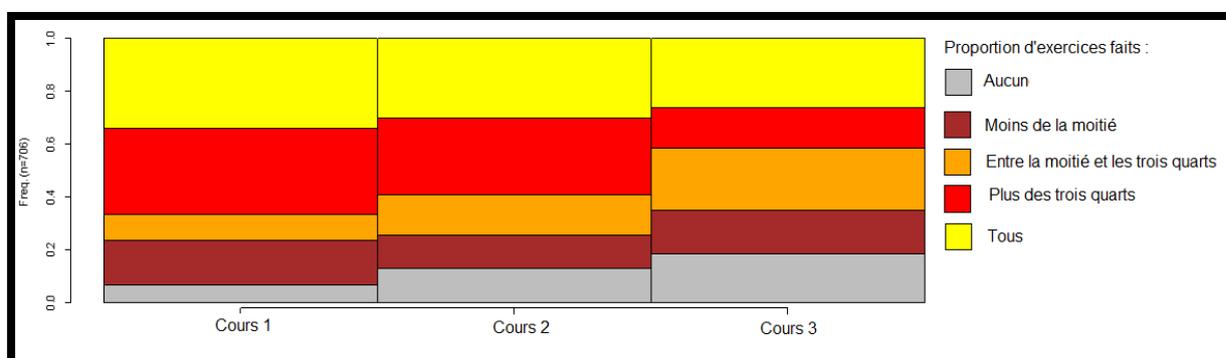


Figure 31. Proportion d’exercices faits dans chaque cours³⁷⁹

Afin d’identifier si à l’échelle de la formation, les participants ont toujours fait la même proportion d’exercices et si nous pouvions distinguer différentes trajectoires à ce sujet, nous avons appliqué un algorithme de classification hiérarchique ascendant.

Nous avons alors distingué six classes de trajectoires, représentées dans la **Figure 32** sous forme de tapis (1 ligne correspond à un participant).

³⁷⁹ Après une première visualisation des proportions dans lesquels chaque classe était représentée, nous avons décidé de rassembler les classes « moins d’un quart » et « entre un quart et la moitié ».

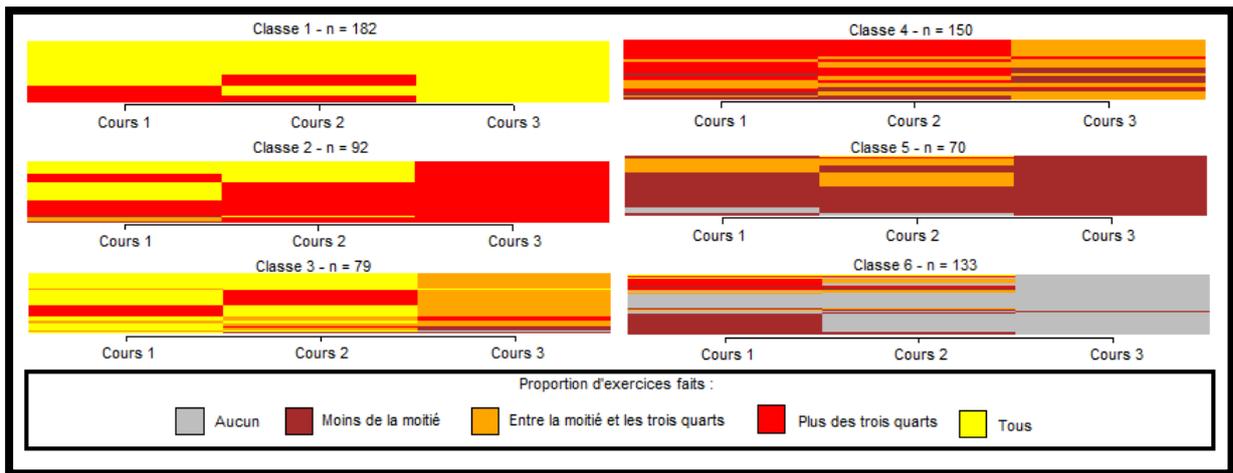


Figure 32. Classes de trajectoires de réalisation des exercices sur l'ensemble de la formation

Contrairement aux classes que nous avons obtenues concernant la consultation des vidéos, aucune ne comprend uniquement le même comportement vis-à-vis de la réalisation des exercices³⁸⁰. Nous constatons cependant, que dans toutes les classes (à l'exception de la troisième) certains participants ont adopté le même comportement vis-à-vis de la réalisation des exercices tout au long de la formation. Ils représentent un quart des participants. Ce taux est inférieur à celui que nous avons relevé vis-à-vis de la consultation des vidéos. Il est par ailleurs, pour plus de la moitié, le fait des participants ayant réalisé tous les exercices sur l'ensemble de la formation (100/706).

Lorsque nous regardons les trajectoires des participants vis-à-vis de la réalisation des exercices sur l'ensemble de la formation, nous constatons qu'elles sont principalement marquées par des mobilités descendantes.

Si nous relevons quelques mobilités ascendantes entre le premier et le deuxième cours dans les classes 1, 2 et 5, nous en observons peu entre le deuxième et le troisième. Seuls quelques participants de la classe 1 ont fait tous les exercices dans le dernier cours, alors qu'ils en avaient jusqu'alors fait plus des trois quarts.

La diminution conséquente de la part de participants réalisant plus des trois quarts des exercices s'explique à la fois par des mobilités descendantes (classes 3 et 4) et des mobilités ascendantes (classes 1 à 3). Cette mobilité ascendante vient, d'une certaine façon, compenser la mobilité descendante des participants qui dans le premier, voire également dans le deuxième cours, réalisaient tous les exercices et qui par la suite en ont réalisé entre la moitié et les trois quarts (classe 3).

³⁸⁰ Cela aurait été le cas si nous avions rassemblé les classes « Tous » et « Plus des trois quarts ». Néanmoins, il ne nous semblait pas pertinent de le faire, car ces deux classes étaient fortement représentées et n'évoluaient pas tout à fait de la même façon sur l'ensemble de la formation.

2.3.2.2. Des exercices numériques faits en quasi-intégralité ou pas du tout faits

Nous constatons avec la **Figure 33** que dans l'ensemble soit les participants ne font pas d'exercices numériques, soit ils en font plus des trois quarts. La proportion de personnes n'en faisant aucun a cependant augmenté au fil des cours : de 40% elle est passée à presque 60%.

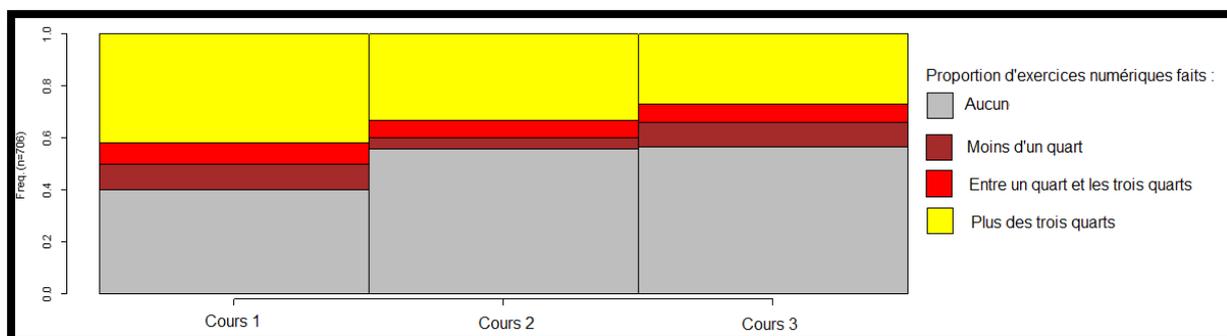


Figure 33. Proportion d'exercices numériques faits dans chaque cours³⁸¹

Afin d'identifier si à l'échelle de la formation, les participants ont toujours fait la même proportion d'exercices et si nous pouvions distinguer différents profils à ce sujet, nous avons appliqué un algorithme de classification hiérarchique ascendant.

Nous avons alors distingué sept classes de trajectoires, représentées dans la **Figure 34** sous forme de tapis (1 ligne correspond à un participant).

Au cours de la formation plus de la moitié des participants ont conservé le même comportement vis-à-vis de la réalisation des exercices numériques : en faire plus des trois quarts (classe 1 – 134/149) ; n'en faire aucun (classe 7, 218/231).

Les participants ayant fait plus des trois quarts des exercices, lors d'au moins un cours, sont également présents dans les classes 2, 3, 5 et 6 dans une très faible proportion.

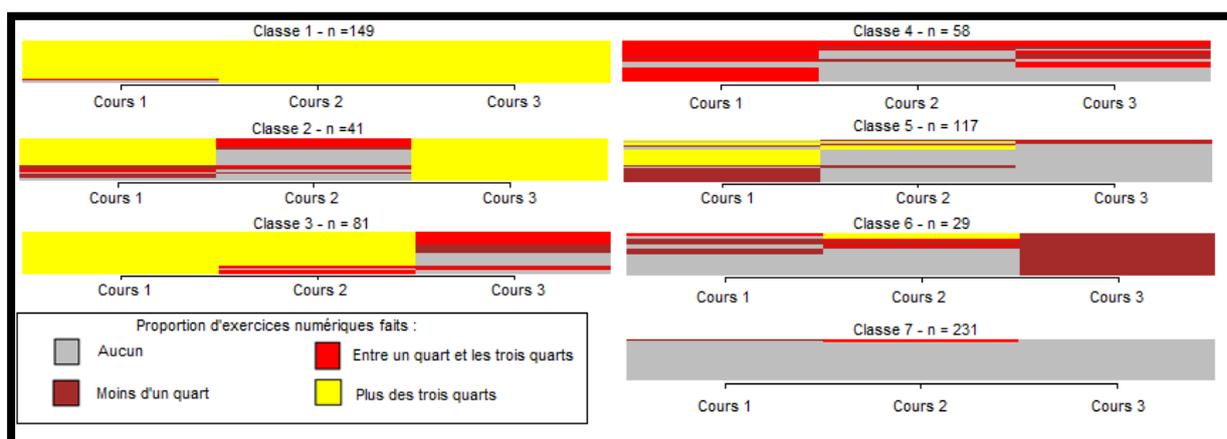


Figure 34. Classes de trajectoires de réalisation des exercices numériques sur l'ensemble de la formation

³⁸¹ Après une première visualisation des proportions dans lesquels chaque classe était représentée, nous avons décidé de rassembler les classes « Entre un quart et la moitié » et « Entre la moitié et les trois quarts ». Nous avons également rassemblé les classes « Plus des trois quarts » et « Tous ».

Dans la deuxième classe les participants ont principalement fait plus des trois quarts des exercices lors du premier et du dernier cours. Lors du deuxième, beaucoup n'en ont fait aucun, quant aux autres ils en ont fait moins.

Dans la troisième classe, les participants ont fait, pour la plupart, plus des trois quarts des exercices numériques du premier cours et pour la grande majorité également du deuxième cours. Lors du troisième ils en ont en revanche moins fait, voire n'en ont pas du tout fait.

Les classes 5 et 6 s'opposent en quelques sortes, puisque l'une comporte des participants ayant fait des exercices numériques dans le(s) premier(s) cours et pas par la suite. L'autre, comporte des participants ayant fait quelques exercices dans le dernier cours, alors qu'ils n'en avaient pas forcément fait auparavant.

La classe 4 se rapproche d'une certaine façon de la 2, puisque les participants qui la composent ont majoritairement fait des exercices dans le premier cours, en ont pour certains faits dans le dernier, mais n'en ont pour la plupart pas fait dans le deuxième.

2.3.2.3. Des anciennes études de cas faites ou consultées pour préparer celles à rendre

Depuis, la deuxième édition, les études de cas des précédentes éditions et leur correction sont mises à la disposition des participants afin qu'ils puissent s'entraîner.

L'usage que les participants ont eu de ces ressources, nous intéressait car nous pensions que cela reflétait leur approche d'apprentissage :

- Faire ces anciennes études de cas reflétait une approche d'apprentissage en profondeur ;
- Les consulter pouvait refléter une approche d'apprentissage orientée vers la performance (prendre connaissance pour réaliser l'étude de cas par analogie) ;
- Ne pas en prendre connaissance traduisait l'adoption d'une approche d'apprentissage en surface.

A partir des réponses des participants des éditions 2 à 7 (n =559) à notre questionnaire, nous constatons dans un premier temps que les trois quarts des participants, pour toutes les éditions, ont eu un usage des anciennes études de cas sur au moins un cours et la plupart sur les trois cours (**Figure 35**).

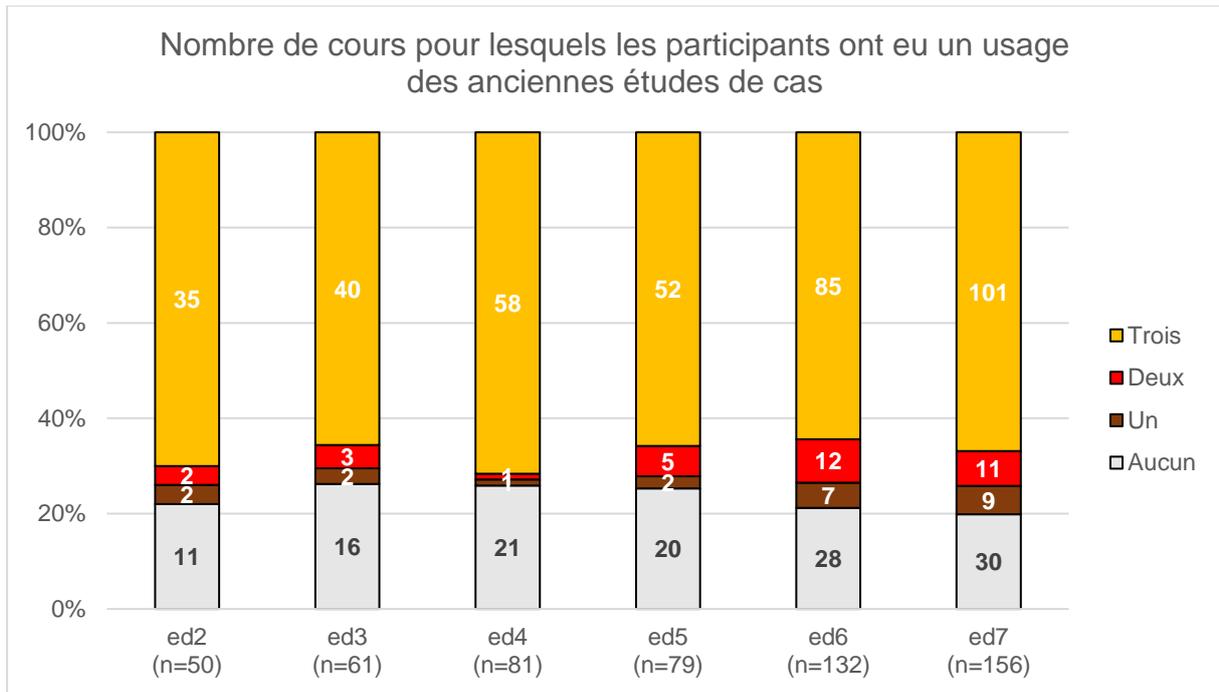


Figure 35. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de cours pour lesquels les participants ont eu un usage des études de cas

Par ailleurs, selon les éditions, la part de participants ayant uniquement consulté les anciennes études est soit plus importante, soit proche de celle de ceux les ayant faites (**Figure 36**). En revanche, si nous prenons en compte la proportion de participants ayant déclaré avoir fait dans certains cours et consulté dans d'autres des anciennes études de cas, il y a, pour chaque édition, plus de participants ayant réalisé des anciennes études de cas pour au moins un cours (**Figure 36**). Ce résultat est à apprécier au regard du fait que la plupart des répondants à notre questionnaire ont été certifiés.

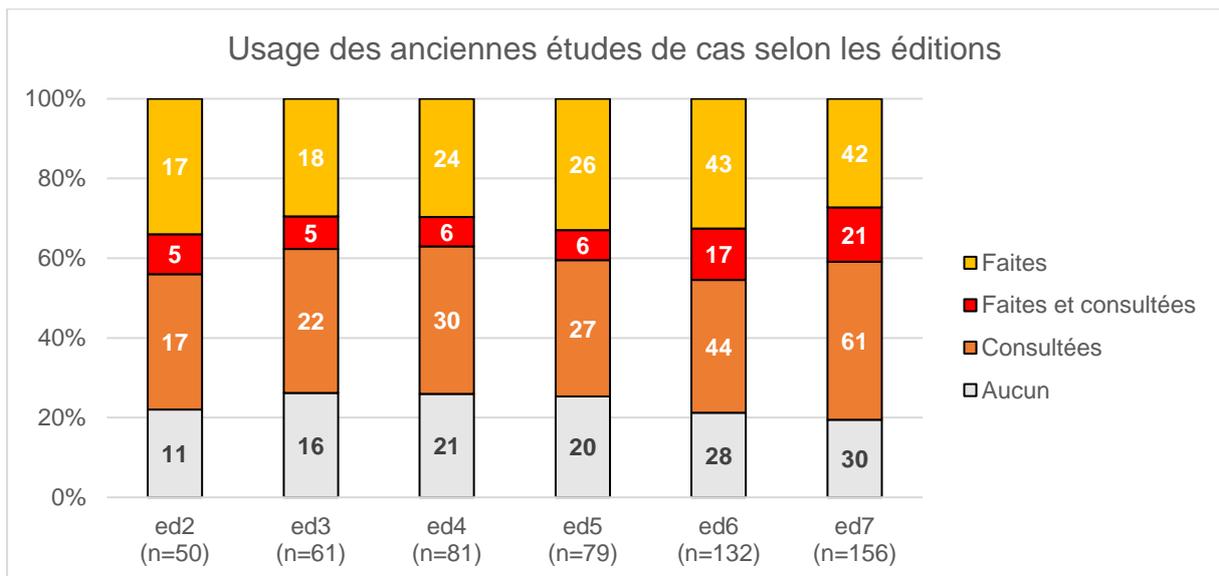


Figure 36. Diagramme en bâtons cumulés représentant pour chaque édition le type d'usage que les participants ont eu des études de des anciennes études de cas

2.3.2.4. Des pratiques particulières et un bonus de points important à obtenir

Que ce soit lors de notre phase exploratoire ou au travers des entretiens, nous avons relevé des pratiques particulières associées à la réalisation des exercices. Ce sont elles que nous présentons ici.

Obtenir le bonus pour optimiser sa note ou la sécuriser

Comme nous venons de le mettre en évidence, les exercices associés aux parties du cours et aux prérequis sont ceux qui semblent être les plus fréquemment réalisés. Or, parmi ces exercices, certains permettent de prétendre à l'obtention d'un bonus de points à l'étude de cas de chaque cours. Toutes éditions confondues (**Figure 37**), bien plus de la moitié des participants ayant répondu au questionnaire ont déclaré accorder de l'importance au fait d'obtenir un tel bonus (64%)³⁸². Cela pourrait donc expliquer pourquoi ces exercices sont ceux étant le plus fréquemment faits.

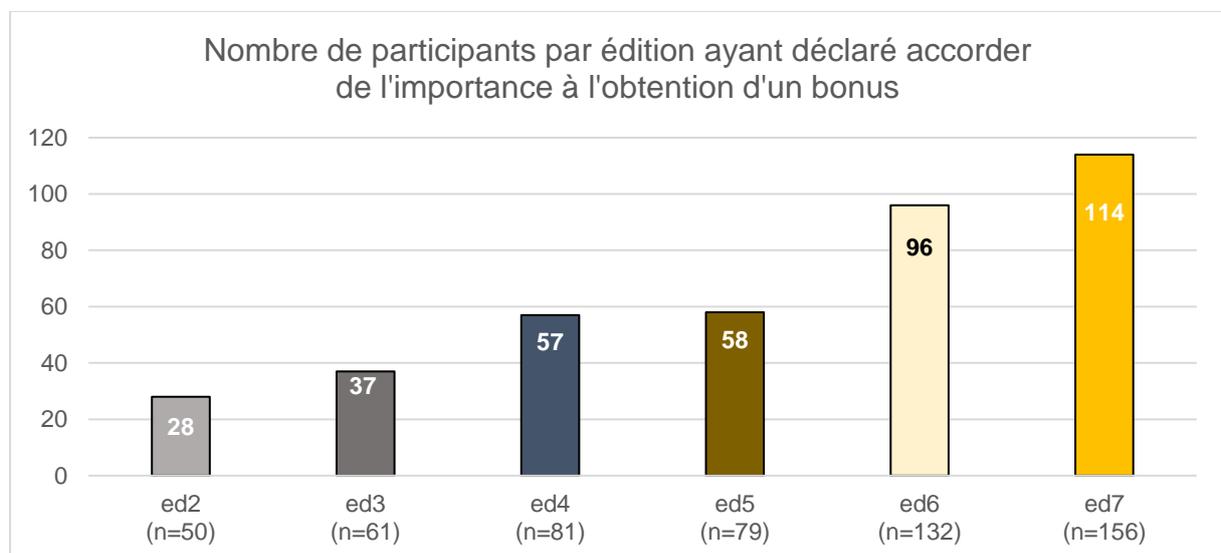


Figure 37. Diagramme en bâtons représentant le nombre de participant ayant déclaré accorder de l'importance à l'obtention du bonus de point

Si nous distinguons les participants selon les éditions suivies, nous constatons que plus l'édition est récente, plus les participants ont déclaré qu'obtenir ce bonus de points était important : près des trois quarts des participants, des éditions 5 à 7, ont déclaré qu'il était important pour eux d'obtenir le bonus.

La **Figure 37** donne à voir des sortes de paliers sur deux éditions.

Nous émettons l'hypothèse que cette évolution pourrait être liée aux profils des participants : la proportion d'étudiants en formation initiale est plus importante parmi les participants des éditions 6 et 7³⁸³ ; la proportion de participants ayant déclaré un niveau initial nul ou faible en finance d'entreprise augmente avec les éditions (exception faite de l'édition 3³⁸⁴).

³⁸² Lors de la première édition le système de points bonus n'avait pas encore été mis en place.

³⁸³ Particulièrement dans la 6, dans la 7 la proportion d'étudiant est du même ordre de grandeur que celle de l'édition 2.

³⁸⁴ Edition pour laquelle la proportion de participants ayant déclaré ce niveau initial est le plus élevé

Par ailleurs, cette évolution fait écho à l'évolution des motifs d'engagement en formation déclarés, ainsi qu'à l'évolution de l'importance accordée à l'obtention du certificat³⁸⁵. Plus l'édition est récente, plus les participants ont déclaré des motifs économiques et vocationnels et moins ils ont déclaré ne pas accorder de l'importance au fait d'obtenir le certificat à l'issue de la formation.

Max, pour sa part souhaitait notamment obtenir ce bonus de points, parce qu'il avait l'objectif « *d'avoir un bon résultat et d'être bien classé* », afin que dans le cadre de sa recherche d'emploi, il y ait plus d'impact lorsqu'il mentionnerait avoir fait cette formation.

Pour Méлина, obtenir ce bonus était rassurant car les études de cas étaient pour elle difficiles.

« ça nous donnait un peu des notes en plus si on réussissait [...] Donc l'objectif, c'était quand même d'avoir plus de 16 sur 20 ou 17 [...] parce que je trouvais que c'était beaucoup plus facile de réussir ces quiz que de réussir le cas. Donc si je pouvais avoir un plus [...] 10% voilà, ben pour moi ces 10% ils étaient vachement importants [...] Je ne voulais pas laisser passer ces 10%. » (Méлина)

Face à l'importance accordée à l'obtention d'un bonus de point, Hugo a fait les quiz d'évaluation jusqu'à obtenir une note suffisante. Il s'est par la suite permis de mettre ces exercices de côté, avant d'y revenir plus tard.

« du coup une fois que je m'étais concentré sur l'importance des deadlines que j'avais mes 10% bonus via, via un des quiz validé à plus de 17 [...] je choisissais de me concentrer sur l'essentiel et après de revenir » (Hugo)

Des exercices validés sans avoir été réalisés : comportement scolaire ou accès à la correction ?
Lors de notre phase exploratoire, nous avons constaté que des participants validaient des exercices, sans pour autant répondre aux questions.

Face à ce constat, nous avons émis deux hypothèses :

- Les participants ont validé les exercices, car ils pensaient que les faire était obligatoire pour valider la formation ;
- Les participants souhaitaient obtenir la correction des exercices, sans pour autant les renseigner.

³⁸⁵ Ces évolutions ont été relevées dans les sections 1.1.1 et 1.2.1 de ce chapitre.

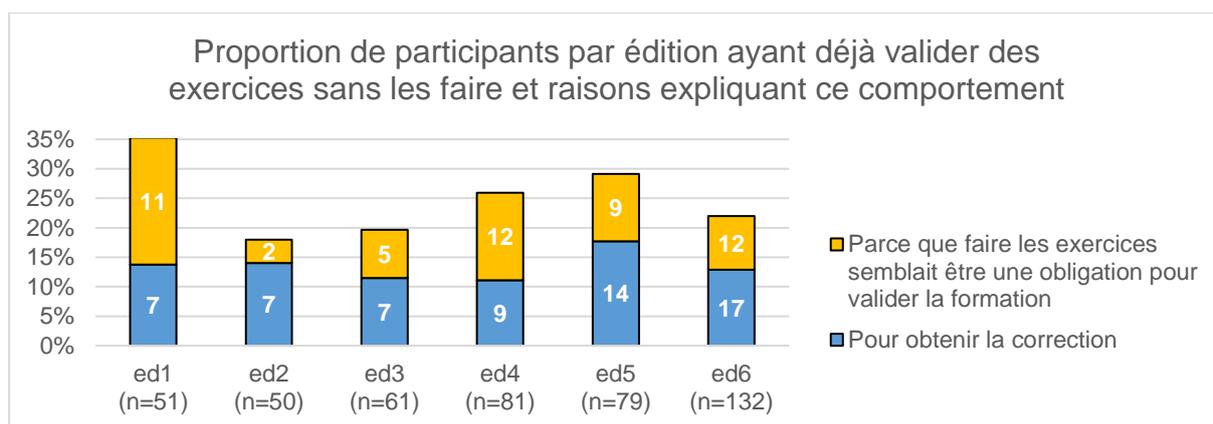


Figure 38. Diagramme en bâtons représentant la proportion de participants ayant déjà validé des exercices sans les faire et distinction selon la raison invoquée pour justifier ce comportement³⁸⁶

Nous constatons que dans toutes les éditions, des participants ont déjà validé des exercices sans pour autant y répondre, mais cette pratique semble avoir été plus courante lors de la première édition (**Figure 38**). Les participants de cette édition sont d'ailleurs ceux, avec ceux de la 4^e édition, ayant principalement déclaré l'avoir fait car il pensait qu'il était obligatoire de faire tous les exercices pour valider la formation. Dans la mesure où il s'agissait de la première édition les règles n'étaient pas forcément bien établies. Ainsi, il est tout à fait concevable que des participants aient compris que les exercices étaient obligatoires. Notons que certains participants le pensent toujours aujourd'hui. Cependant, une telle pratique traduit un comportement très scolaire : se conformer aux règles sans forcément chercher à retirer quelque chose d'un point de vue pédagogique.

Le cas des participants ayant déclaré avoir validé des exercices, sans y répondre en ligne, pour avoir la correction est un peu différent. En effet, il peut s'agir de participants travaillant plutôt sur papier. Ce peut également être une autre stratégie adoptée par les participants ayant pris du retard³⁸⁷ : bien que n'ayant pas le temps de faire eux-mêmes les exercices, ils souhaitent se pencher sur ces ressources et prendre connaissance de la correction.

³⁸⁶ Des modifications ayant été apportées à la plateforme lors de la 7^e édition, il n'était plus possible de valider les exercices sans y répondre. C'est pourquoi, nous n'avons pas de réponses pour les participants de cette édition.

³⁸⁷ Nous avons fait référence aux stratégies visant à compenser le retard pris dans un cours dans la section 2.1.3 de ce chapitre

Répondre en cas de doute : Pas envisageable ; S'aider d'autres ressources ; Demander de l'aide

La cheffe de projet, en charge de la formation ICCF @ HEC Paris, avait constaté que certains participants décidaient délibérément de ne pas répondre aux questions lorsqu'ils ne connaissaient pas la réponse et nous en avait fait part :

« moi j'en ai vu sur les QCM qui ne répondaient pas aux questions et qui valident tu vois et tu leur dis pourquoi tu as fait et ils te disent ben je ne connaissais pas la réponse mais j'ai validé les autres questions. Mais tu as une chance sur 4, fais. Tu vois, moi je raisonne en tant qu'étudiante où c'était j'essayais de grappiller le maximum de points, mais eux ils ne sont pas à grappiller le maximum de points, ils essayent, ils ne veulent surtout pas avoir le point s'ils ne l'avaient pas compris. Pourquoi ? Parce que sinon, ils vont se fausser eux même dans leur raisonnement en pensant qu'ils avaient compris ça alors que non. Donc ils disent non ça je ne sais pas donc il va falloir que je travaille. C'est une autre dynamique un peu particulière » (Cheffe de projet en charge de la formation ICCF @ HEC Paris)

Suite à cette information, nous souhaitions savoir s'il s'agissait d'une pratique répandue.

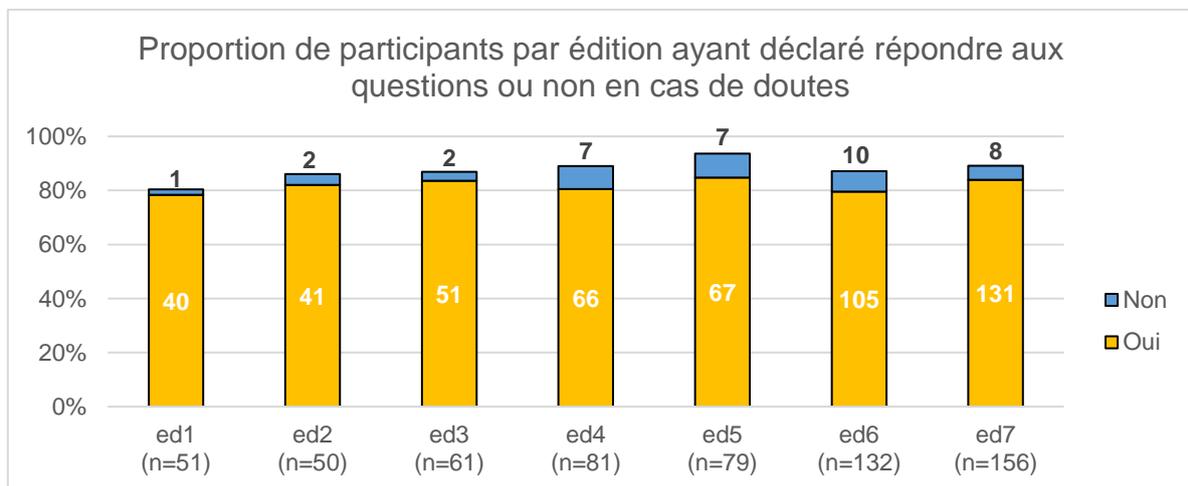


Figure 39. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant déclaré avoir ou non répondu aux questions en cas de doutes

Dans la **Figure 39** établie à partir des réponses au questionnaire des participants des éditions 1 à 7, nous constatons que pour toutes les éditions, près de 80% des participants ont déclaré avoir répondu à toutes les questions, même lorsqu'ils ont eu un doute. Pour toutes les éditions, il y a néanmoins au moins 1 participant ayant déclaré ne pas l'avoir fait³⁸⁸.

En général, en cas de doutes, les participants cherchent à le lever en adoptant diverses stratégies, notamment lorsque les questions auxquelles il faut répondre sont celles de l'étude de cas.

Utiliser les anciennes études de cas pour lever le doute

Certaines stratégies consistent à utiliser les anciennes études de cas pour s'entraîner, comprendre un raisonnement, ou encore procéder par analogie.

³⁸⁸ Certains participants, dont les effectifs ne sont pas présentés, ont quant à eux déclaré ne pas avoir eu de doutes.

Priscilla et les autres membres de son groupe avaient des usages différents des anciennes études de cas.

« En fait elle c'était vraiment la sérieuse du groupe [...] elle a fait à chaque fois toutes les études de cas précédentes, moi sur la première partie, j'ai fait toutes les études de cas précédentes, sur la deuxième partie j'ai dû en faire une et sur la troisième j'ai dû arrêter. Et lui je crois qu'il n'en a pas faites du tout. » (Priscilla)

Ils s'en sont néanmoins tous servis pour « *sécuriser toutes les réponses* » de l'étude de cas à rendre dans leur édition.

Mélina a également précisé avoir utilisé ces anciennes études de cas pour elle-même pouvoir réaliser celle à rendre.

« J'en ai regardé [des anciennes études de cas]. Parce que comme il y avait des réponses, c'était pour comprendre comment [le professeur] faisait des trucs. Donc si, si, je les ai lues par exemple [...] je crois qu'il nous donnait carrément les réponses, donc c'était pour voir comment il avait structuré ses deux pages d'analyse financière, donc je les ai lues, pour essayer de comprendre ce qu'il attendait [...] et puis après on est allé chercher les réponses dans les fichiers Excel. C'est la formule voir comment justement comment il a fait la formule voilà. » (Mélina)

Lors d'une séance de travail en groupe dans les locaux de First Finance, nous avons également observé des participantes, préparant l'étude de cas ensemble, qui pour répondre à une question, leur posant problème avaient cherché une question similaire dans les anciennes études de cas.

Jérémy nous a, quant à lui, expliqué que ce sont ces anciennes études de cas qu'ils faisaient en groupe et que chacun faisait par la suite celle à rendre de son côté.

« on avait réussi à récupérer des exercices blancs, il y en a qui existent en ligne, donc on s'entraînait avec tous ces examens blancs. [...] tout ce qui était à faire, les examens on les a passé chacun de notre côté. » (Jérémy)

S'aider des forums de discussion pour préparer les études de cas

D'autres stratégies consistaient à utiliser le forum de discussion, en particulier lors de la réalisation des études de cas.

« Oui, j'ai utilisé le forum c'est ce que je disais, quand il y avait les devoirs surtout parce que vous vous rendez compte que des fois vous coincez à un endroit, parfois pour un problème de formulation, de compréhension des questions et c'était très utile pour les devoirs. Et ça m'est arrivé une seule fois pour le troisième devoir, moi de poser une question sur le forum. Mais oui, oui je l'ai utilisé, c'était précieux. » (Irène)

« en fait chacun dans cette partie-là de révisions, d'anciens cas et cetera, travaillait comme il voulait, moi j'étais beaucoup plus qu'eux aussi sur les questions sur le forum et je me servais beaucoup des réponses pour essayer d'avancer » (Priscilla)

« j'avoue que moi j'utilisais un peu plus le forum que mes deux autres compères, ça il faut avouer. Donc moi aussi parmi mes ressources, je partais consulter les échanges qui avaient lieu sur le forum par rapport à ces problématiques et puis je revenais à la charge. » (Moussa)

« Alors au départ j'allais sur le forum pour poser des questions, moi-même, avoir des réponses. Ensuite, j'ai... vu assez vite que c'était très riche de regarder les réponses, les questions et les réponses des autres personnes, ben qu'on y trouvait des... des informations très intéressantes. Donc des informations très intéressantes à la fois sur le cours, sur le quiz et sur les études de cas parce que parfois dans les énoncés des études de cas et c'est normal tout n'est pas précisé et c'est normal, il y a certaines précisions qui sont apportées sur le forum » (Max)

D'autre comme Bertrand et Krys préféraient faire des recherches par eux même lorsqu'ils avaient un doute.

« je n'ai pas trouvé d'utilité à aller sur le forum [...] peut-être à tort, peut-être à tort, parce que j'aurais peut-être pu échanger. Alors bon [...] la matière est quand même assez rigide, les concepts sont quand même assez bien définis, je ne vois pas trop ce que j'aurais pu échanger sur le forum [...] je n'ai peut-être pas trouvé le temps non plus d'aller échanger sur le forum, mais bon je fais partie aussi d'une génération, j'ai 55 ans, pour laquelle les réseaux sociaux c'est relativement récent [...] Alors la démarche qui est la mienne, par trait de caractère en fait, c'est de me débrouiller tout seul et puis d'aller chercher l'information dans la documentation. » (Bertrand)

Solliciter son entourage

Une autre stratégie que nous avons relevée consistait à faire appel à des personnes de son entourage professionnel ou amical, travaillant dans le domaine de la formation

« C'était vraiment de véritables études de cas pour nous. On sollicitait même des amis qui n'étaient même pas inscrits à l'ICCF [...] c'est vraiment des hommes de métier qu'on a sollicités, donc même s'ils n'ont pas fait la formation pour le temps qu'ils ont passé pour l'expérience qu'ils avaient, on a estimé que leur contribution nous aiderait à trouver des solutions. [...] on faisait des conférences call et puis il y a une fois, il s'est montré disponible, qui est même venu nous retrouver pendant qu'on préparait une étude de cas, donc lui il s'est déplacé, mais généralement c'était par téléphone, séance tenante. » (Moussa)

Lors des sessions de travail en groupe dans les locaux de First Finance, nous avons également entendu une participante justifier ses réponses en mentionnant avoir demandé à des collègues.

Désigner un ou des testeurs

Enfin la dernière stratégie que nous avons identifiée était adoptée par certains participants travaillant en groupe. Elle consiste à désigner un membre du groupe qui va renseigner la réponse sur laquelle ils ont un doute. Les exercices étant autocorrigés, une fois une réponse renseignée, le système précise si elle est fausse ou correcte. En cas d'erreur, si le groupe avait hésité avec une autre réponse, un autre participant teste l'autre réponse et ainsi de suite.

« ce qu'on a fait qui a très très bien fonctionné c'est que on a fait des séances pour les études de cas. Des séances où tour à tour on répondait à des questions de l'étude de cas donc en validant, donc le premier qui répondait prenait les risques et comme on le faisait chacun son tour on se répartissait les questions. [...] on faisait chacun son tour en fait. La question 1 qui est ce qui le sens moi je le sens, j'essaie je réponds, ah c'est bon, tout le monde valide la même réponse... ah c'est faux on réfléchit et puis quelqu'un d'autre retente une deuxième. » (Max)

« ensuite on se partageait un peu, c'est à dire que quand il y en avait un qui était sûr d'une réponse, en fait on se donnait chacun les réponses qu'on voulait donner, donc là où on avait les trois en commun on validait et là où on n'était pas sûr et ben du coup chacun se partageait un peu en disant ben allé moi je tente ben la 3, la 5 et la 8, l'autre disait bon allé moi je tente la 6, comme ça ça fait qu'on se partageait aussi un peu le taux d'échec parce que si un avait déjà tenté et que ce n'était pas ça ben on se disait bon ben c'est l'autre quand on hésitait entre deux par exemple et du coup on se partageait le taux d'échec » (Priscilla)

« par contre c'est au moment de l'étude de cas où là évidemment on a mis toutes les réponses en commun pour essayer d'avoir un maximum de points aux études de cas pour les valider pour pouvoir passer à l'examen final. Voilà. Ce qui fait qu'on a fait 100%, chacun de nous à un moment donné a fait 100% à une des trois études de cas, parce que on prenait un risque, il y en avait toujours qu'un qui validait la réponse, ce qui fait qu'il n'y en avait qu'un qui avait tort, deux si le premier avait tort des fois on pouvait se retromper sur la deuxième réponse, mais dès qu'on validait la réponse, les autres la validait. » (Mélina)

« les autres éléments là comme c'est des questions réponses, donc là c'était relativement classique bon, chacun de son côté fait, fait l'exercice et on compare nos réponses et puis quand on a toutes les réponses communes ok, puis après ben il y en a 5 ou 6 où on n'est pas d'accord on réfléchit et cetera bon on finit avec deux trois, bon après c'est celui qui se lance qui dit ben oui celle-là est bonne, celle-là elle n'est pas bonne et ainsi de suite voilà. Donc c'est comme ça qu'on travaillait. » (Pierre)

Nous avons voulu savoir si cette pratique était répandue parmi les participants et savoir si elle se bornait aux études de cas ou si elle était également exploitée pour répondre aux quiz hebdomadaires³⁸⁹.

Nous constatons que cette pratique semble davantage adoptée pour les études de cas que pour les quiz hebdomadaires. Deux tiers des répondants à notre questionnaire ayant déclaré avoir travaillé en groupe ont en effet déclaré avoir déjà adopté cette pratique pour renseigner les réponses aux études de cas. Nous constatons cependant des différences selon les éditions que les participants ont suivies (**Figure 40**). Ainsi les participants des éditions 2 à 5, ayant répondu au questionnaire et ayant déclaré avoir travaillé en groupe, ont tous déclaré cette pratique. En revanche, moins de la moitié des participants de la 1^{ère} et de la 7^e édition ont déclaré l'avoir fait. Les participants de la 6^e édition ont quant à eux été moins de 20% à avoir déclaré cette pratique vis-à-vis de la réalisation des études de cas. En revanche, ils ont été plus nombreux à avoir déclaré avoir adopté cette pratique pour répondre aux quiz hebdomadaires.

³⁸⁹ Ceux permettant d'obtenir un bonus de points pour l'étude de cas.

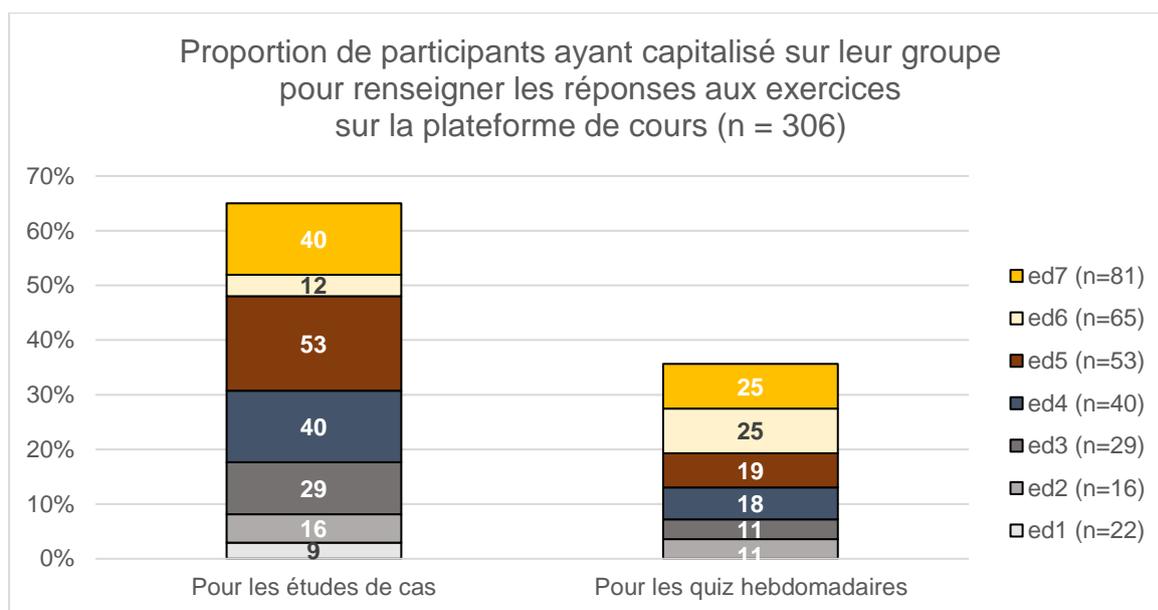


Figure 40. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant déclaré avoir capitalisé sur leur groupe pour répondre aux différents questionnaires

Tous les participants n'ont cependant pas adopté cette pratique, à l'image d'Hani qui nous a même précisé qu'il lui était arrivé de quitter une réunion à partir du moment où des questions qu'il n'avait pas eu le temps d'aborder étaient traitées.

« je me rappelle, moi je me rappelle sur un des calls sur le deuxième module, peut-être aller il y avait des questions, j'en avais préparées 30 et les autres en avaient préparées 35 aller on va dire 35. Au bout de la question niveau 30, j'ai dit écoutez bye bye » (Hani)

Des exercices pour réviser : Identification des points de faiblesse et entraînement ; Bachotage ; Apprentissage de la logique des questions et répétitions jusqu'à connaître toutes les réponses
Enfin, vis-à-vis des exercices et de leur réalisation, notamment dans la phase consacrée aux révisions, plusieurs participants ont parlé de « bachotage », pour décrire la façon dont ils ont travaillé.

« J'ai fait comme un tout jeune garçon que je suis à 50 ans, j'ai fait du bachotage. [...] je reprenais tous les cours tous les cas et je me ré entraînai » (François)

« j'avais fait une copie d'écran de tous les quiz, je notais... j'avais mis dans un... alors je ne sais plus si c'était, si je les avait classés en premier ou si j'avais mis un coup de stabylo, mais en tout cas... les quiz [...] sur lesquels je m'étais trompé, je les avais un petit peu présentés différemment pour ... c'est un peu du bachotage quand même » (Fabien)

« pour avoir le certificat [...] il faut le travailler, il faut le réviser, donc ça c'est clair donc ça c'est normal, c'est ce que j'ai mis en place courant décembre à réviser à refaire les quiz, une sorte de bachotage un petit peu » (Pierre)

« j'ai bachoté en fait [...] comme un étudiant consciencieux. Exactement, refaire tous les exercices, j'ai relu tous les cours, j'ai révisé tous les cours, j'ai révisé tous les cours à la suite hein les trois modules, j'ai refait les exercices, j'ai noté scrupuleusement les questions sur lesquelles j'avais échoué. J'ai creusé la question, j'ai noté bien précisément la réponse aux questions sur lesquelles j'avais échoué et grand bien m'a pris parce qu'il y avait des questions qui étaient posées de cette nature donc, j'ai travaillé sérieusement, mais je ne concevais pas à partir du moment où je souhaitais passer le certificat, de ne pas travailler sérieusement. » (Bertrand)

Certains participants ont par ailleurs adopté des démarches bien particulières pour préparer l'examen avec les exercices à leur disposition.

Hugo s'est créé un partenaire de révisions imaginaire et a fait en sorte de répondre à certaines questions dans le désordre.

« je me suis fait un smiley enfin une petite tête avec une petite punaise puis après voilà, j'avais mon partenaire de révisions [...] et je l'ai pris dans l'autre sens, c'est à dire que je prenais les questions du QCM et à voix haute [...] j'expliquais la réponse avant de le faire [...] j'avais beaucoup faux, puisque j'ai refait les QCM sans revoir le cours au début. [...] Donc après ben j'ai identifié mes points de faiblesse [...] j'ai révisé en priorité les passages où vraiment je voyais où je n'avais rien compris [...] Puis après une fois que je me sentais solide, j'ai fait le premier test blanc. Premier test blanc catastrophique, je n'étais pas bien clairement. Du coup j'ai rerévisé, [...] deuxième test blanc, pareil je me sentais, enfin ce n'étais pas fou [...] Après il y a des parties sur le vernimmen.net où vous avez 130 questions [...] j'en sautais quelques-unes, je répondais sans regarder aussi à certaines questions [...] je voulais justement ne pas mémoriser les questions en fait, donc après, ça me permettait de les avoir au hasard enfin entre guillemets » (Hugo)

Mélina a fait en sorte d'apprendre la logique des questions pour savoir y répondre peu importe la forme sous laquelle elles étaient posées.

« Je savais qu'on avait un quiz au final, que c'était un questionnaire, donc [...] moi j'ai tout repris dans des papiers que j'ai imprimés et que j'ai appris par cœur, voilà tout simplement. Donc si on prend "analyse financière", là tu vois les quiz, chaque fois, j'ai fait un fichier pour le quiz 1, j'ai entré tous les quiz, en couleur la réponse et après au fur et à mesure quand je ne comprenais pas la réponse, j'ai rajouté mes propres informations dans une autre couleur, voilà. Mais j'ai été capable de revenir à mes quiz systématiquement comme ça. [...] j'ai appris la logique, pourquoi il fallait que je comprenne la réponse à chaque question et en comprenant ça me permettait de comprendre, de savoir quelle était la réponse. J'ai une mémoire phénoménale donc c'était facile et après comme on est dans du QCM, autant dans l'examen on va avoir la question à l'envers, donc si j'apprends avec la logique, si j'ai la question à l'envers je sais retourner la réponse » (Mélina)

Priscilla a quant à elle fait et refait les quiz jusqu'à savoir répondre à tout. Elle a pour cela mis à contribution son mari.

« pendant les révisions, je relisais, j'ai énormément relu toutes les notes, j'ai énormément relu les quiz et surtout, je les ai tous refaits, refaits, plein de fois en fait, tous les quiz je les ai faits et refaits, alors le pauvre, j'ai impliqué mon mari dans mes révisions et en fait il me posait les questions et après je répondais quoi. » (Priscilla)

Un autre participant, un homme de 56 ans, responsable de la mission support pour une entreprise d'aéronautique, a procédé de façon assez similaire. Il avait créé un fichier Excel avec toutes les questions et il y a répondu jusqu'à avoir tout juste. Il procédait ainsi, car dans son entreprise, lorsqu'ils avaient à faire des formations, c'était ainsi qu'ils faisaient. Il était d'ailleurs fort étonné que dans la formation, avoir juste à toutes les questions ne soient pas une obligation pour la valider.

Un membre du groupe de François avait également implémenté toutes les questions de la formation, mais également du Vernimmen, dans un fichier Excel qui a pu servir à l'ensemble du groupe pour les révisions.

« on a un type [...] il avait créé [...] un tableau en fait où on pouvait répondre aux questions, on avait les réponses fausses, les réponses vraies enfin voilà il avait créé une matrice comme ça et donc on la faisait tourner. On avait 500 questions et on les faisait tourner. » (François)

2.3.3. Deux typologies de profils de participation de gestion des ressources documentaires

Tout comme nous l'avons fait pour l'organisation temporelle, nous avons établi des profils de participation relatifs à la gestion des ressources documentaires. Nous avons pu établir de tels profils d'une part en nous appuyant sur les traces d'activités des participants de la 7^e édition de la formation et d'autre part à partir des réponses au questionnaire des participants des éditions 2 à 7³⁹⁰.

2.3.3.1. Des gros consommateurs de ressources aux Quasi-absents

Les indicateurs relatifs à la gestion des ressources documentaires, tirés des traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris (n =706) à partir desquels nous avons construit nos profils de participation sont les suivants :

- La proportion de vidéos consultées en ligne dans chaque cours ;
- La proportion d'exercices associés aux différentes parties du cours et aux prérequis faits dans chaque cours ;
- La proportion d'exercices numériques faits dans chaque cours ;
- Le nombre de sessions live auxquelles les participants ont assisté dans chaque cours.

³⁹⁰ Certains des indicateurs pris en compte pour établir les profils sont relatifs à des ressources qui n'étaient pas encore proposées lors de la 1^{ère} édition de la formation.

À partir de ces indicateurs, les profils que nous avons identifiés sont représentés dans la **Figure 41**.

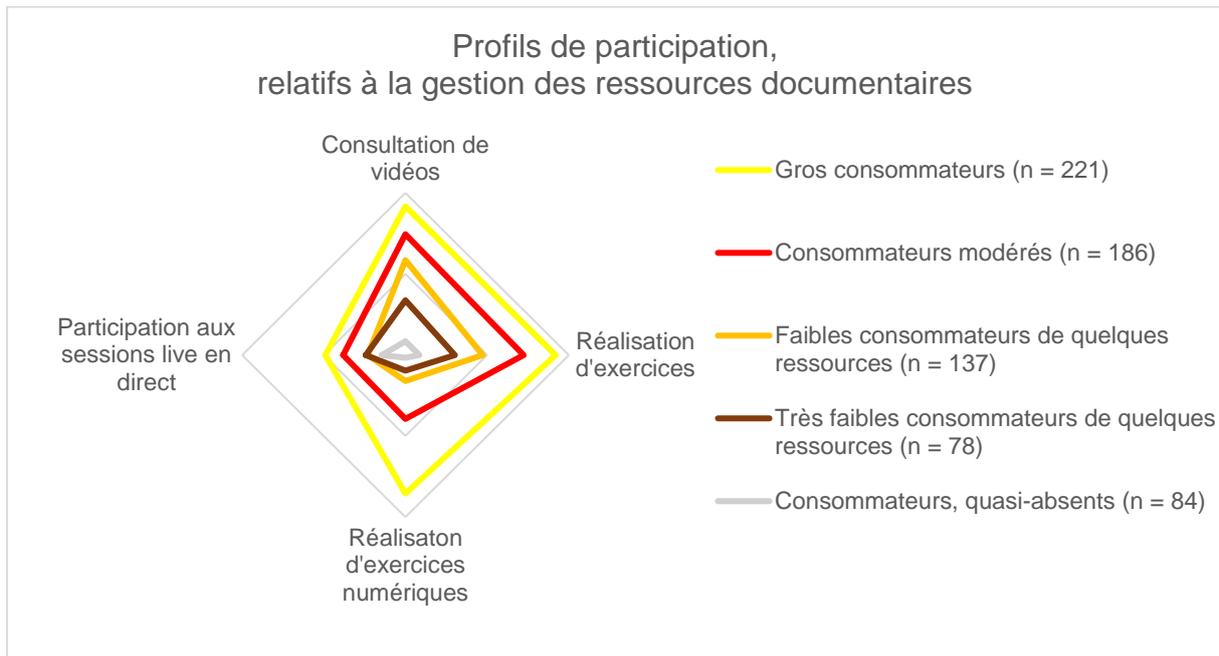


Figure 41. Représentation graphique des profils de participation, en matière de gestion des ressources documentaires

2.3.3.2. Mobiliser ou non des ressources externes à la formation ?

Les indicateurs, relatifs à la gestion des ressources documentaires, issus des réponses au questionnaire des participants des éditions 2 à 7 (n = 559), à partir desquels nous avons construits nos profils de participation sont les suivants :

- Usage du manuel au cours de la formation (durant la phase consacrée aux cours et/ou durant les révisions) ;
- Usage du Vernimmen (durant la phase consacrée aux cours et/ou durant les révisions) ;
- Usage du Vernimmen.net (durant la phase consacrée aux cours et/ou durant les révisions) ;
- Importance accordée à l'obtention du bonus de points ;
- Type d'usage des anciennes études de cas ;
- Mode de consultation principal des sessions live.

Nous n'avons pas pris en compte les réponses des participants de la première édition car plusieurs des indicateurs mobilisés pour établir les profils portent sur des ressources ou des aspects qui n'étaient pas encore en place lors de la première édition.

À partir de ces indicateurs, les profils que nous avons identifiés sont représentés dans la **Figure 42**.

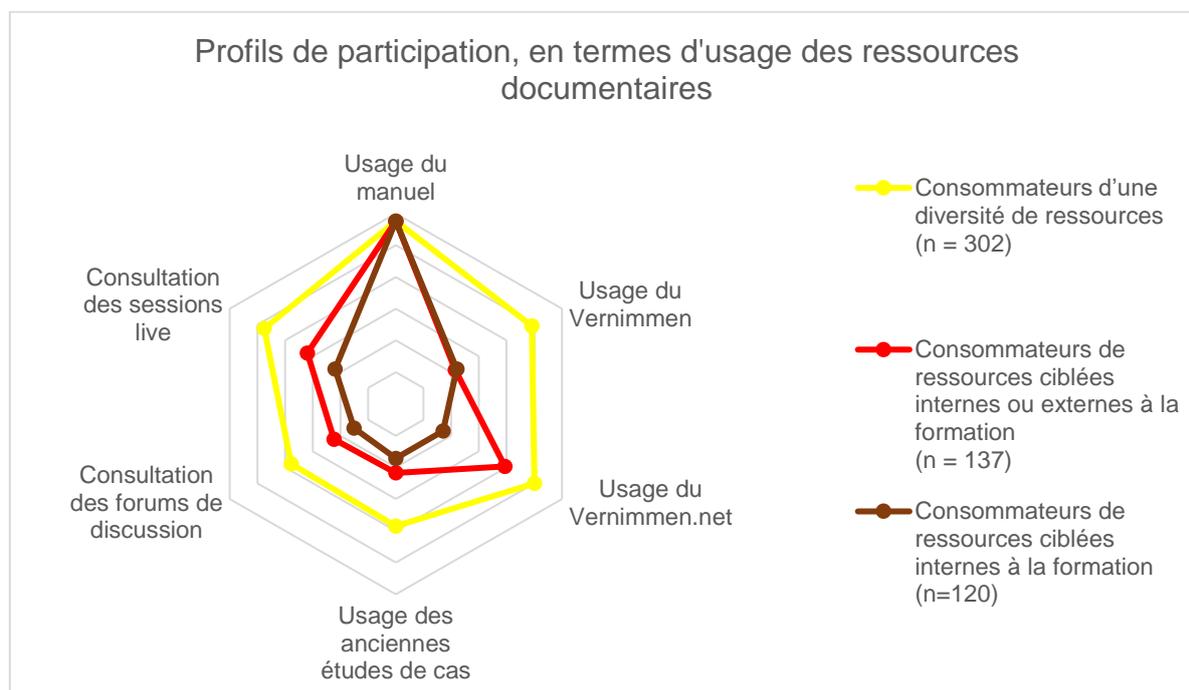


Figure 42. Représentation graphique des trois profils de participation relatives à la gestion des différentes ressources documentaires

2.4. Gestion des interactions sociales

Comme nous venons de le voir, pour suivre la formation les participants ont dû s’organiser temporellement, spatialement et sélectionner les ressources avec lesquelles travailler et choisir comment les traiter.

La formation ICCF @ HEC Paris étant une formation à distance, si les participants souhaitent avoir des échanges avec leurs pairs, le tuteur ou le professeur ils doivent utiliser les moyens de communication mis à leur disposition : forums de discussion ; sessions live.

Ceux étant en région Parisienne, peuvent également assister aux événements organisés. Parmi ces événements, il y a notamment des Masterclass, à raison d’une par cours, en plus de celle de lancement. De plus, depuis la 6^e édition de la formation, des séances de travail en groupe sont également organisées dans les locaux de First Finance, à raison de trois par cours, pour que les participants préparent des études de cas. Le (principal) tuteur de la formation est présent lors de ces séances pour répondre aux éventuelles questions des participants.

En dehors de ces séances, les participants peuvent également prendre l’initiative de travailler en groupe, en prenant contact avec leurs pairs.

Dans cette section nous cherchons à savoir dans quelles mesures les participants tirent parti des opportunités d’interactions qui leurs sont offertes. Pour cela nous nous appuyons sur les traces d’activité des participants de la 7^e édition de la formation et sur les réponses au questionnaire que nous avons fait parvenir aux participants des éditions 1 à 7. Nous faisons également référence aux entretiens réalisés.

2.4.1. Usage des forums de discussion

2.4.1.1. Des contributions principalement relatives aux études de cas, quelques supers contributeurs et des observateurs

Sur l'ensemble de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris, 2 266 messages ont été déposés par des participants sur les forums de discussion.

Plus de la moitié des participants n'ont jamais déposé de messages sur les forums de discussion de la formation.

Plus d'un tiers des participants de cette 7^e édition ont rédigé moins de 8 messages et sont à l'origine de plus d'un tiers de l'ensemble des messages. Parmi ces contributeurs, 91 n'ont déposé qu'un seul message sur le forum.

Par ailleurs, 52 participants ont déposé entre 9 et 40 messages et seuls 5 participants en ont déposé davantage. Ces supers contributeurs ont à eux seuls déposés 498 messages, soit un peu moins d'un quart de l'intégralité des messages déposés sur les forums de cette 7^e édition de la formation.

Un quart des participants ont déposé un ou des message(s) au sein d'un seul cours, dont la grande majorité dans un seul. Moins de 10% en ont déposé dans deux cours et encore moins en ont déposé dans tous les cours.

Pour chaque fil de discussion, nous avons identifié combien de participants avaient contribué (**Figure 43**). Certains fils sont uniques, d'autres sont thématiques³⁹¹.

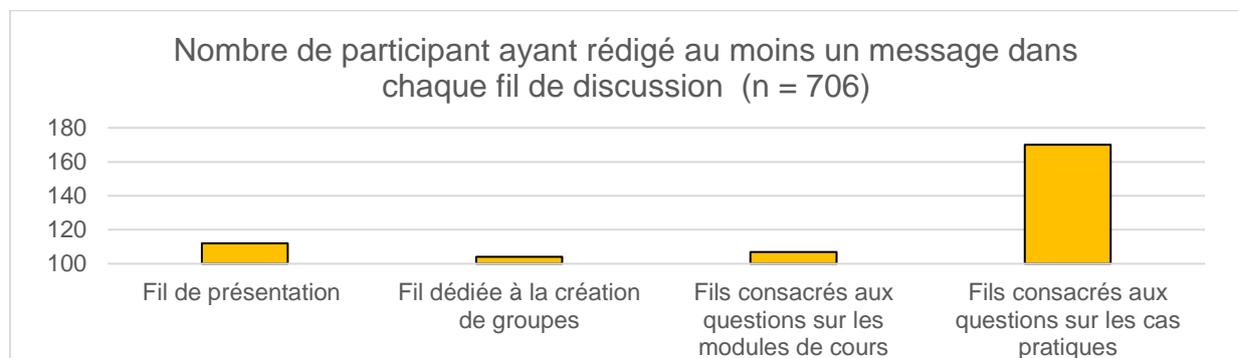


Figure 43. Diagramme en bâton représentant le nombre de participants ayant contribué à chaque de fil

A partir de la **Figure 43** nous constatons que les fils recensant le plus de participation sont ceux consacrés aux études de cas.

Par ailleurs, le nombre de participants ayant contribué aux fils de présentation et de création de groupes est assez proche du nombre de participants ayant contribué aux fils sur les différentes parties du cours. Ces fils font donc partie de ceux ayant reçu le plus de contributions.

³⁹¹ Pour les fils thématiques, nous avons tenu compte de la contribution à au moins un des fils associés.

Si la part de participants contribuant aux forums de discussions est faible, cela ne veut pas pour autant dire que les autres participants ne les consultent pas. Nous ne disposons pas de traces d'activité pour les participants de la 7^e édition relatives à la seule consultation des forums.

En revanche, lorsque nous regardons les réponses obtenues au questionnaire que nous avons fait parvenir aux participants des éditions 1 à 7, nous constatons que sur les 610 répondants seuls 25 ont déclaré ne jamais avoir consulté les forums de discussion (**Figure 44**). Ils sont en revanche 217 à n'y avoir jamais contribué et 174 ont déposé uniquement un ou deux messages tout au long de la formation.

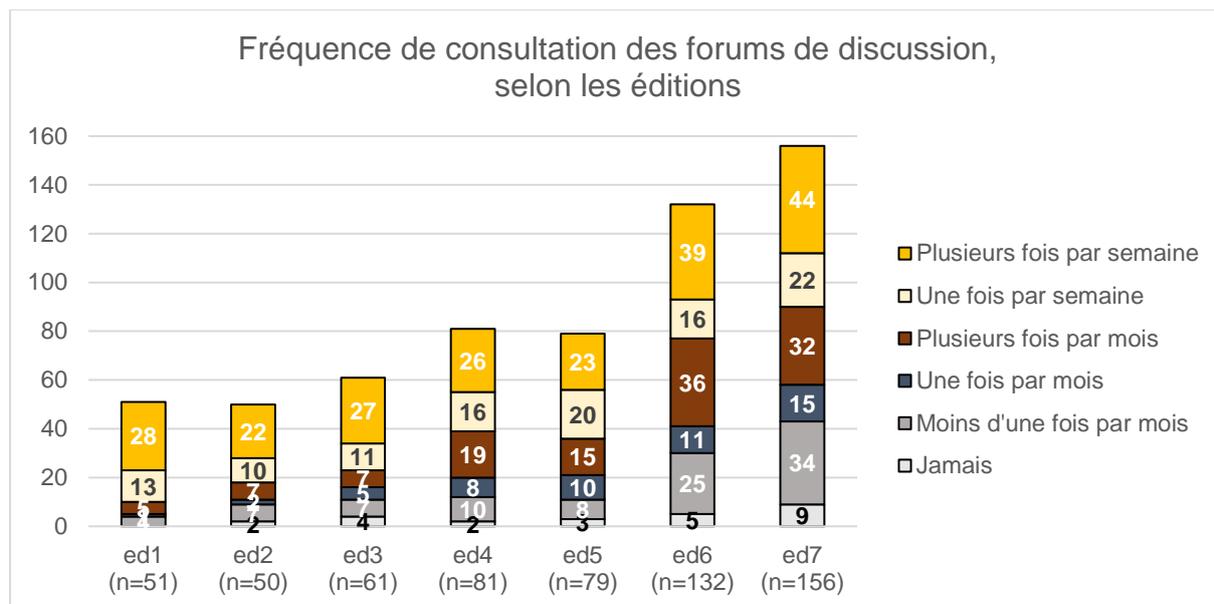


Figure 44. Diagramme en bâtons cumulés représentant la fréquence à laquelle les participants ont déclaré consulter les forums de discussion

Par ailleurs, la part de participants ayant déclaré consulter le forum de chaque cours au moins une fois par semaine est plus importante que les autres³⁹² (**Figure 44**). Ceux ayant déclaré consulter les forums au moins une fois par mois sont quant à eux plus nombreux que ceux le consultant moins souvent.

Ces résultats sont à apprécier au regard du fait que la plupart des participants ayant répondu au questionnaire ont été certifiés.

³⁹² Taux variant entre 40% et plus de 50% selon les éditions

2.4.1.2. Gros contributeurs, Contributeurs modérés et ponctuels, Non contributeurs

À partir des données dont nous disposons, nous avons estimé qu'il était intéressant de déterminer quels étaient les profils de participation relatifs à l'usage des forums de discussion et surtout dans quelle proportion ils étaient représentés.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les indicateurs suivants :

- Nombre de messages déposés sur les forums de discussion sur l'ensemble de la formation³⁹³ ;
- Nombre de cours dans lesquels des messages ont été déposés ;
- Participation aux fils consacrés aux questions sur les modules de cours ;
- Participation aux fils consacrés aux questions sur les études de cas.

À partir de ces indicateurs, les profils identifiés sont représentés dans la **Figure 45** :

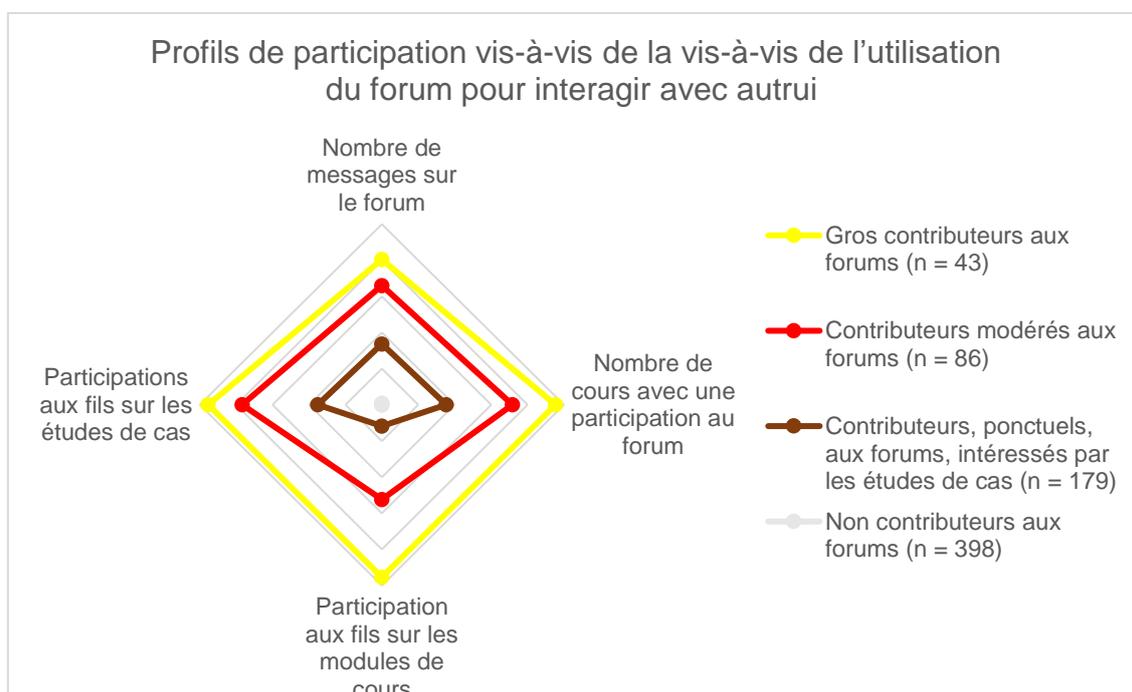


Figure 45. Représentation graphique des profils de participation vis-à-vis de l'utilisation du forum pour interagir avec autrui

2.4.1.3. Des forums utilisés à titre individuel et en groupe, principalement au moment des études de cas

À partir des entretiens, nous avons pu approcher l'usage qu'avait les participants des forums de discussion, qu'ils aient travaillé seuls ou en groupe. Nous développons ici plus amplement cet usage.

Des forums lus et principalement utilisés au moment des études de cas

Nous avons vu dans la section 2.4.1.1 de ce chapitre, qu'une part non négligeable des participants consultait le forum de discussion d'un cours, une à plusieurs fois par mois. Cette fréquence de consultation nous laisse penser que c'est durant la période dédiée aux études de cas qu'il est consulté.

³⁹³ Classés en 6 classes : aucun, 1, 2 ou 3, entre 4 et 7, entre 8 et 40, plus de 70

Cette hypothèse se confirme à travers les propos tenus par plusieurs participants :

« je pense que c'était une ou deux fois pas module que j'allais lire, tout lire, c'était aussi avant les examens pour voir quelles sont les questions qui se posent, est-ce qu'il y a déjà des gens qui posent les questions que je n'avais pas comprises ? Est-ce qu'il y a des bugs ? Parfois il y a des bugs aussi, donc c'était vraiment aller avant chaque examen que j'allais descendre tous les posts. » (Hani)

« les questions qui étaient ouvertes par thématiques... je m'y connectais quasiment tous les jours quoi quand j'étais en mode examen pour voir quelles étaient les questions qui étaient posées par les pairs et qui m'étaient forcément profitables quoi d'accord. » (Homme, 47/48 ans, de formation ingénieur, ayant évolué sur un poste de directeur financier, au sein d'un groupe international)

Nous avons d'ailleurs mentionné dans la section 2.3.2.4 de ce chapitre, que des participants s'aidaient du forum pour réaliser les études de cas.

Les forums, une alternative au travail en groupe, donnant l'impression d'être en contact avec l'équipe pédagogique

Pour certains participants, lire et participer au forum permettait de compenser la distance et le fait de ne pas avoir pu travailler en groupe.

« je n'ai pas pu bénéficier bien entendu des exercices de groupes, lorsqu'il s'agissait des exercices trimestriels, parce que généralement c'était sur Paris [...] du coup l'aide en ligne avec les questions qui étaient ouvertes par thématiques je m'y connectais quasiment tous les jours quoi quand j'étais en mode examen [...] il ne s'agit pas simplement d'aller regarder et piocher les questions et les réponses qui ont été posées par les autres, mais de poser soit même des questions quoi et même pendant les séances plénières de poser des questions en direct au [professeur], [...] c'est agréable de pouvoir parler finalement de converser avec lui [...] ça personnalise un peu la formation puisque on a l'impression d'avoir un contact direct avec le professeur ou avec ses équipes.». (Homme, 47/48 ans, de formation ingénieur, ayant évolué sur un poste de directeur financier, au sein d'un groupe international)

Hugo, qui a arrêté de travailler en groupe à partir du deuxième cours, consultait quant lui le forum mais n'a pas posé de questions dessus.

« en général je ne lisais que les réponses [du tuteur], moi quand je lis les questions d'apprenants qui du coup posent des questions qu'ils n'ont pas compris en général ça m'embrouille [...] Donc vraiment moi je lisais les réponses, je ne lisais que les réponses [...] en fait du coup j'envoyais mes questions par mails [au tuteur] et s'il n'y avait pas répondu ou s'il y avait déjà répondu, il me disait ben va voir, va voir directement sur le forum, j'ai déjà répondu justement » (Hugo)

Une opposition entre une vision collective de la formation et une vision individuelle ?

Si les forums s'avèrent utiles pour les participants travaillant seuls, ils le sont également pour les participants travaillant en groupe.

À partir des réponses que nous avons obtenues à notre questionnaire, nous avons constaté que les participants ayant travaillé en groupe durant les cours ont plus fréquemment déclaré avoir un usage des forums de discussion, en matière de consultation et de participation que les autres.

Grâce aux entretiens réalisés, nous avons identifié des participants qui ont travaillé en groupe ayant effectivement eu un usage intensif du forum.

« même si je n'avais pas le temps de visualiser les vidéos et de lire le manuel, en semaine je portais continuellement sur le forum, la plateforme était toujours ouverte sur mon poste voilà donc je consultais continuellement le forum. [...] avant de travailler le weekend, ça me gardait en mouvement et puis ça attirait mon attention aussi sur les notions qui semblaient complexes, parce que sur le forum bon il y avait des notions des discussions autour de certaines notions et généralement ce que j'ai remarqué, c'était les notions un peu plus complexes que les autres donc dans les samedis quand je bossais, je portais une attention particulière sur ces notions là et puis après souvent je pouvais rebondir pour partager ma compréhension des concepts et des notions sur le forum. » (Moussa)

« Après j'interagissais beaucoup sur le forum, je posais beaucoup beaucoup beaucoup de questions. [...] Moi j'allais sur le forum tous les jours pour être sûre de ne louper aucune info, donc je me connectais systématiquement tous les jours et dès qu'il y avait une question avec une réponse [des tuteurs], donc où je savais que forcément c'était la bonne réponse et que c'était écrit de manière scolaire en fait avec l'explication, la formule et cetera, ben je rajoutais ces questions-là dans mon cahier. » (Priscilla)

« je regardais systématiquement le forum [...] je regardais intégralement tous les échanges sur le forum où il y avait beaucoup d'informations. Ça m'arrivait de poser des questions aux teaching assistants, parfois [au professeur] directement [...] au départ j'allais sur le forum pour poser des questions, moi-même, avoir des réponses. Ensuite, j'ai vu assez vite que c'était très riche de regarder les réponses, les questions et les réponses des autres personnes, qu'on y trouvait des informations très intéressantes [...] et puis progressivement en fait, j'ai commencé à m'intéresser aux questions des autres et parfois je me prêtai à l'exercice d'y répondre moi-même. Donc j'ai même pris plaisir à répondre à d'autres personnes sur le forum. » (Max)

Pour ces participants le groupe de travail et le forum étaient deux ressources complémentaires. Priscilla, estimait qu'en allant sur le forum, elle pouvait être sûre des réponses aux questions, ce qui était moins le cas lorsqu'elle échangeait avec son groupe. C'est d'ailleurs pourquoi elle s'y rendait pour préparer les études de cas et pour lever d'éventuels doutes³⁹⁴.

« sur le forum au final les gens qui répondent ils sont sûrs d'eux bon pour la plupart, ou alors quand, en fait les gens qui répondent sur le forum en fait c'est des gens, ben moi j'ai pas mal répondu aussi sur le forum et je répondais quand j'étais vraiment sûre de moi en fait, je répondais rarement pour donner des pistes, c'était vraiment plus quand j'étais sûre de moi, parce que je me disais que ça pouvait vraiment faire avancer la discussion alors qu'avec le groupe il y avait plus d'échanges sans être vraiment sûr. » (Priscilla)

Pour Max, compte tenu du fait que les membres de son groupe avaient tous des impératifs personnels ou professionnel, il estimait pouvoir poser davantage de questions sur les forums, sur lesquels les tuteurs sont là pour répondre.

³⁹⁴ Les différentes stratégies adoptées par les participants pour lever les doutes ont été présentés dans la section 2.3.2.4 de ce chapitre

« comme au sein du groupe on était tous les quatre, on avait tous les quatre notre vie professionnelle, notre vie personnelle à côté... on ne se posait des questions que sur des points très particuliers, sur le forum, on peut plus facilement, plus souvent poser des questions, il y a les teaching assistants qui sont là pour y répondre donc je dirais sur les questions techniques on les posait directement sur le forum et parfois ça nous arrivait d'approfondir certains points au sein du groupe. » (Max)

Cette perception des forums de la part de ces participants est intéressante lorsqu'on la confronte au discours tenu par le tuteur qui estime que les forums de discussion sont des espaces d'apprentissage sur lesquels on a le droit de se tromper. Elle va cependant dans le sens du constat qu'il émet face à l'attitude des participants au fil des éditions vis-à-vis des forums.

« moi ou d'autres personnes, on disait des bêtises dans les réponses je suis certain [...] moi j'ai l'impression qu'on était plus libre dans les premiers forums de se permettre des choses, peut-être parce que c'était la nouveauté de la formation aussi. [...] j'ai l'impression que le forum il dévie plus sur avant [...] on ne se permettait pas tout, mais le forum était beaucoup plus ouvert que maintenant où j'ai l'impression qu'on pose la question, on attend la réponse vraiment du professeur, ou du teaching assistant, les autres ont moins tendance à se libérer, à se permettre de répondre... » (Tuteur)

Pour ces participants utilisant très fréquemment les forums, ces ressources apparaissent véritablement comme des ressources documentaires, au même titre que les vidéos de cours. Ils s'appuyaient d'ailleurs sur les échanges dans ces espaces pour préparer les études de cas et justifier leurs points de vue lors des échanges avec les autres membres de leur groupe, comme nous avons pu le voir dans la section 2.3.2.4 de ce chapitre.

Concernant les autres participants ayant travaillé en groupe et n'ayant pas eu un usage des forums aussi intensifs, la plupart les consultait malgré tout, sans pour autant poser de questions.

« Alors, le forum oui je regardais de temps en temps et je ne pense pas que je sois intervenu, peut-être des fois, c'est possible je ne me souviens plus très bien, mais oui je regardais de temps en temps par rapport à des questions, mais en fait comme on était en groupe, donc bon ben en fait les questions on se les posait un petit peu entre nous, certains alors effectivement du groupe regardaient le forum et disaient tiens il y a les questions comme ça qui apparaissent donc on s'échangeait là-dessus, on regardait effectivement ce qui pouvait avoir, ce qui pouvait remonter comme questions des fois au niveau du forum et cetera, mais on n'y était pas forcément parce que on était déjà un petit peu en groupe, je pense que le forum est très intéressant pour des gens qui sont vraiment qui travaillent tout seuls pour pouvoir échanger et voir les problématiques, comme nous on était déjà un peu plus en groupe, donc on s'échangeait déjà des ensemble, on avait peut-être moins besoin d'aller sur le forum, mais on y allait quand même pour jeter un coup d'œil pour voir effectivement quels étaient ben les, on a dire les problèmes qui étaient soulevés par les apprenants, auxquels peut-être on n'aurait pas penser. » (Pierre)

« En fait, j'allais parfois dans le forum juste pour voir les réponses mais je ne posais pas de questions moi. » (Krys)

Nous avons par ailleurs pu identifier un usage alternatif des forums de discussion à travers les groupes de travail.

Kouame et Fabien ont par exemple tous deux expliqué qu'au sein de leur groupe un participant était mandaté pour surveiller le forum chaque semaine.

« on n'envoyait pas de messages, mais par contre on lisait, on lisait quand même des échanges. Voilà oui ça me revient, je pense qu'on faisait ça entre guillemets la première semaine et après on s'était dit que justement dans notre réunion mercredi du vendredi, il y avait une personne dédiée qui surveillait le forum et qui lisait le forum pour cette réunion et qui relevait ce qui était éventuellement important [...]Après c'était voilà, il y a eu cette question sur le forum et il y a eu des tas d'éléments, donc ça nous aide à mieux comprendre telle ou telle question ou tel quiz ou telle ou telle partie du cours et puis voilà ça allait relativement vite malgré tout. » (Fabien)

« les membres du groupe qui étaient hyper actifs et qui avaient accès à internet en permanence scrutaient comme ça le forum en permanence et quand il y avait des nouveautés, ils nous faisaient des captures d'écran et les joignaient comme ça dans le groupe WhatsApp. » Kouame

Kouame, mais également Jérémy et Mélina ont quant à eux indiqué qu'un membre de leur groupe pouvait être missionné pour aller poser des questions sur les forums auxquelles aucun membre n'avait de réponse.

« C'est lorsqu'on n'avait pas de solutions en interne qu'on partait poser des questions sur le forum [...] il y avait l'un de nos amis qui étaient hyper actif aussi sur le forum, donc lui avec lui aussi on avait toutes les réponses. Même quand on ne comprenait pas quelque chose, lui il s'attelait comme ça à poser les questions. » (Kouame)

« s'il y en avait l'un de nous qui avait une question, ils disaient ah j'ai vu c'est sur le forum, en fait il faut faire comme ça. Une fois personne ne savait donc x est allé poser la question sur le forum » (Mélina)

« enfin c'est [nom du collègue ayant le rôle de « mentor »] qui centralisait nos questions et qui les posait sur le forum et donc ça c'était bien quand même, ça permet d'avoir un échange. » (Jérémy)

2.4.2. Participation et consultation des sessions live

Si les forums de discussion permettent des échanges asynchrones, d'autres moyens de communication sont mis en place dans chaque cours : les sessions live. Dans chaque cours, au moins 5 sessions sont organisées, au cours desquelles un temps de questions réponses est toujours prévu.

Dans cette section, nous présentons comment les participants tirent parti de ce moyen de communication.

2.4.2.1. Une participation aux sessions live en direct diminuant au fil des éditions au profit d'un visionnage en différé

Lors de la 7^e édition de la formation, nous constatons que la part de participants, qui n'ont pas assisté en direct aux sessions live, est importante dans les trois cours. Si elle baisse légèrement lors du deuxième cours, elle est supérieure à 65% dans le dernier (**Figure 46**).

Par ailleurs, dans les cours 1 et 3, la proportion de participants ayant suivi une ou deux session(s) et celle de ceux en ayant suivi plus de trois sont proches. En revanche dans le deuxième cours, il y a plus de participants ayant assisté à une ou deux sessions que de participants ayant assisté à plus de trois d'entre elles (**Figure 46**).

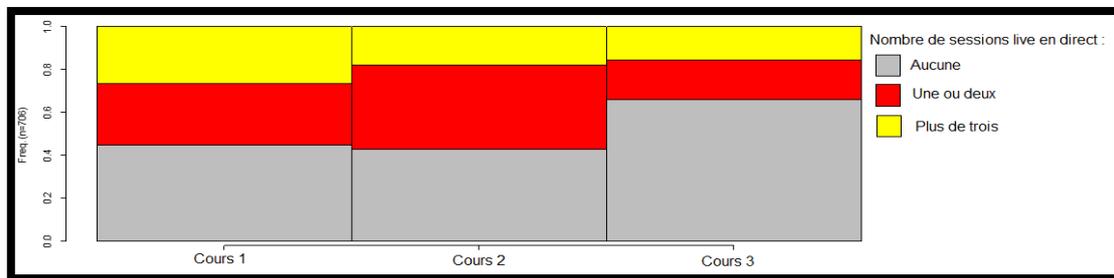


Figure 46. Nombre de sessions live avec participation en direct

Afin d'identifier si à l'échelle de la formation, les participants ont toujours assisté au même nombre de sessions live et si nous pouvions distinguer différents profils de participation à ce sujet, nous avons appliqué un algorithme de classification hiérarchique ascendant.

Nous avons alors distingué sept classes de trajectoires, représentées dans la **Figure 47** sous forme de tapis (1 ligne correspond à un participant).

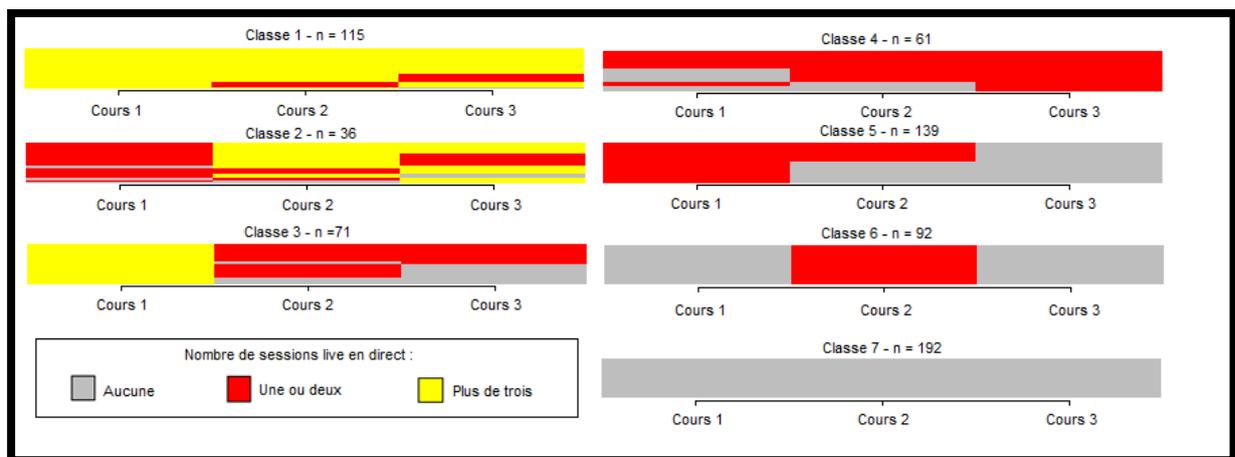


Figure 47. Classes de trajectoires de participation aux sessions live en direct sur l'ensemble de la formation

Plus de 40% des participants ont eu un comportement stable vis-à-vis de la participation aux sessions live tout au long de la formation, la majorité n'y a pas assisté en direct (classe 7, $n = 192$)³⁹⁵.

En dehors des deux premières classes, aucune autre ne comprend de participants ayant assisté à plus de trois sessions live lors du troisième cours.

³⁹⁵ D'autres participants ont eu des comportements stables vis-à-vis de la participation aux sessions live : dans la première classe, 73 participants ont assisté à plus de trois sessions live, dans chaque cours ; dans la quatrième classe, 26 participants ont assisté à une ou deux sessions live, dans chaque cours.

Dans la deuxième, les participants ont assisté à plus de trois sessions live en direct, lors d'un ou des deux derniers cours. En revanche, ils n'ont assisté, tout au plus, qu'à une ou deux session(s) live en direct lors du premier cours. Nous sommes ici dans un cas de mobilité ascendante. Cependant cette classe compte peu de participants.

La classe 4, nous permet également de relever une mobilité ascendante, puisque nous constatons que des participants n'ayant assisté à aucune session live en direct, dans le premier cours, et parfois également dans le deuxième, ont par la suite assisté à une ou deux sessions par cours.

C'est le phénomène inverse que nous observons dans les classes 3 et 5. En effet, dans ces deux classes les participants ont assisté à des sessions live lors du premier cours³⁹⁶, puis certains n'ont plus assisté à aucune session live à partir du deuxième cours, ou lors du troisième.

La sixième classe est quant à elle particulière, puisqu'elle ne comprend que des participants ayant assisté à une ou deux sessions live uniquement lors du deuxième cours. Cette classe, ainsi que les mobilités descendantes (classe 3) et ascendantes (classe 4), nous permettent de comprendre pourquoi la part de participants ayant assisté à une ou deux session(s) live lors du deuxième cours est bien plus importante que dans les deux autres cours. Vis-à-vis des mobilités ascendantes observées, nous suggérons qu'elles puissent s'expliquer par la difficulté de ce deuxième cours, réputée plus importante que celle des deux autres. En effet, du fait du niveau de difficulté, certains participants pourraient davantage ressentir le besoin d'assister en direct à certaines séances, notamment pour éventuellement poser des questions.

Or, dans le cadre de cette 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris, nous avons également identifié les participants ayant rédigé des messages sur le chat de ces sessions live³⁹⁷. Nous avons ainsi constaté que les participants ayant assisté uniquement à une ou deux sessions live dans le deuxième cours n'ont pas pour autant posé de questions, ce qui infirme notre hypothèse.

Plus généralement, nous avons relevé le même phénomène que celui observé sur les forums de discussion : peu de participants sont à l'origine des messages déposés³⁹⁸.

Malgré le fait que peu de participants assistent en direct aux sessions live et qu'encore moins de participants contribuent au chat, cela ne signifie pas pour autant que ces ressources ne sont pas utilisées. En effet, ces sessions étant enregistrées, certains participants les consultent en

³⁹⁶ Plus de trois pour la classe 3 et une ou deux pour la classe 5

³⁹⁷ Nous avons uniquement relevé les messages qui avaient une visée d'échange : poser une question sur le cours, sur l'organisation de la formation ou sur des ressources spécifiques ; répondre aux questions posées par le professeur ; essayer d'établir un contact avec d'autres participants, répondre aux interrogations d'autres participants. Cela exclut les messages de salutation et ceux portant sur des problèmes techniques. En tenant compte du nombre de sessions auxquelles les participants ont assisté en direct et celles auxquelles ils ont contribué au chat, nous avons défini un indicateur de fréquence de participation.

³⁹⁸ Trois quarts des participants de cette 7^e édition de la formation (n = 706) n'ont jamais participé au chat des sessions live sur l'ensemble de la formation, sachant que les deux tiers d'entre eux ont assisté à au moins une session en direct. Seuls 7 participants ont à la fois assisté très fréquemment aux sessions live et lorsqu'ils étaient connectés, ont participé fréquemment sur le chat. 11 ont parfois participé au chat et 31 ont rarement participé au chat alors qu'ils ont assisté à ces sessions très fréquemment. La majorité des participants pour lesquels l'indicateur précise qu'ils ont [très] souvent participé au chat des sessions live auxquelles ils ont assisté, n'ont assisté qu'à une ou deux sessions live au cours de la formation (13).

différé. Comme nous pouvons le constater dans la **Figure 48** établie à partir des réponses au questionnaire, des participants des éditions 1 à 7 de la formation.

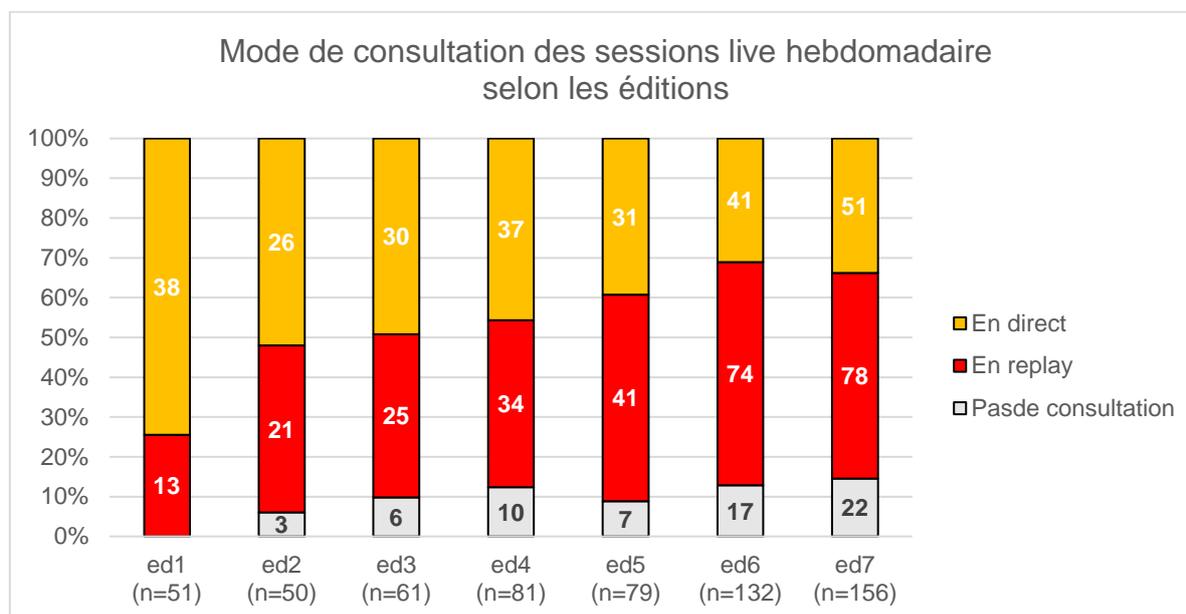


Figure 48. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants par édition, consultant les sessions live en direct ou en différé³⁹⁹

À partir de la **Figure 48** nous relevons des évolutions dans le mode de consultation des sessions live à travers trois paliers :

- En direct plutôt qu'en replay pour les éditions 1 à 3 ;
- Partagé pour l'édition 4 ;
- En replay plutôt qu'en direct pour les éditions 5 à 7.

Comment expliquer ces évolutions ? Est-ce biaisé par le fait que les participants des premières éditions, ayant répondu, était les plus investis de leur édition ? Était-ce l'attrait de la nouveauté qui fait que les participants se connectaient davantage en direct que ceux des éditions suivantes ? Les participants des éditions les plus récentes ont-ils davantage conscience que les séances sont enregistrées ? Les participants des éditions les plus récentes, sont-ils moins tolérants aux problèmes techniques qui persistent⁴⁰⁰ ? Le changement de logiciel⁴⁰¹ utilisé pour les sessions live a-t-il eu une incidence ?

Nous ne sommes pas en mesure de répondre à ces questions, mais celles-ci nous donnent des pistes pour comprendre l'évolution observée dans les modes de consultation des sessions live.

³⁹⁹ Si nous nous concentrons sur les réponses des participants de la 7^e édition, nous relevons entre autre que des participants qui n'ont pas assisté en direct aux sessions live sur l'ensemble de la formation ou tout du moins n'y ayant pas assisté fréquemment, ont déclaré consulter les « replay ».

⁴⁰⁰ Il est fréquent qu'au cours des sessions live les participants remontent des problèmes de son. Il est cependant impossible de les résoudre car ces problèmes sont en général liés à la connexion internet des participants.

⁴⁰¹ Jusqu'à la 6^e édition le logiciel utilisé était Adobe Connect et depuis le logiciel utilisé est ZOOM.

2.4.2.2. Sessions live et forums, des ressources complémentaires ou exclusives l'une de l'autre ? 6 profils de participation

Les sessions live et les forums de discussion étant les deux canaux de communication à distance proposés dans le cadre de la formation, nous nous demandions comment les participants les exploitaient : de façon complémentaire ; l'un plus que l'autre ; aucun des deux.

C'est pourquoi nous avons souhaité établir un profil de participation vis-à-vis de l'usage de ces deux ressources et pour cela, nous avons tenu compte des indicateurs suivants :

- Nombre de sessions live en direct dans chaque cours ;
- Fréquence de participation au chat des sessions live (proportionnellement aux nombre de sessions consultées en direct) ;
- Nombre de messages déposés sur les forums de discussion du cours.

À partir de ces indicateurs, les profils que nous avons identifiés sont représentés dans la **Figure 49** :

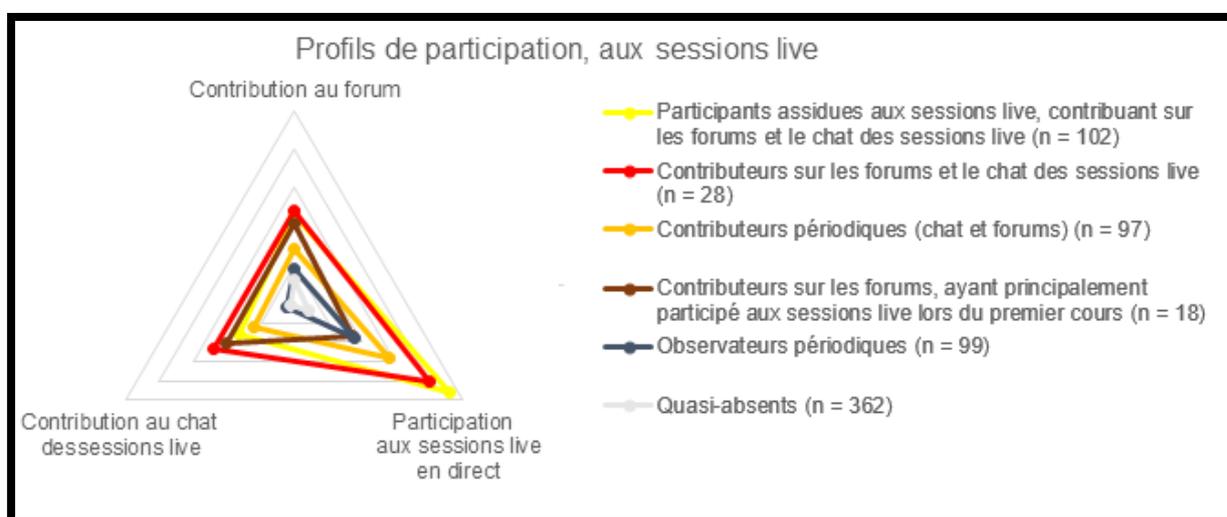


Figure 49. Représentation graphique des profils de participation aux sessions live

2.4.2.3. Sessions live en direct pour poser des questions et pour s'assurer de les regarder, en replay pour des raisons d'organisation et pour sélectionner les parties à consulter

Pour certains participants assister en direct aux sessions live était important, notamment pour poser des questions.

« Alors pour les sessions live j'y assistais en direct, pour les masterclass j'essayais d'y assister en direct mais si ce n'était pas possible je regardais le replay. [...] [l'intérêt c'était] de pouvoir participer par exemple pour répondre aux questions » (Max)

« Je n'ai jamais manqué de lives à part un ou deux lives, [...] je restais au bureau, je m'enfermais et puis je suivais les lives. [...] ça m'a aidé, parce que généralement les lives intervenaient vers la fin des semaines, voilà donc, non vers la fin d'un cours [...] en plus du forum, je gardais certaines questions pour les lives [...] pourquoi je profitais des lives ? Parce que sur le forum, je ne voulais pas aussi être trop hors sujet, alors que les live c'est beaucoup plus ouvert et puis c'est en live, donc je pense qu'on peut se permettre un peu plus de, de choses. » (Moussa)

D'autres en revanche y assistait, sans pour autant en poser. A titre d'exemple, Priscilla consultait en direct les sessions live mais ne participait pas au chat car : *« il n'y avait pas tant de questions que ça à poser que [elle n'avait] pas posées, que [elle n'avait] pas déjà posées sur le forum en fait. »*

Pour certains assister aux sessions live en direct faisait partie de leur organisation. C'était une façon de s'assurer de les consulter.

« surtout en termes d'horaires ça s'y prêtait bien. Après ne pas y participer en direct, ça veut dire repousser le truc et puis après ben il faut se motiver soit même pour s'y mettre donc je préférerais le faire dans le temps, le faire tout de suite comme ça c'est fait. » (Max)

Ou bien, il s'agissait d'étapes autour desquelles les participants organisaient une partie de leur activité dans la formation.

« Donc j'attends la session live, je fais le quiz d'entraînement après la session live, ensuite je rends le quiz définitif ». (homme, 49 ans, juriste en recherche d'emploi)

C'est également pour des questions d'organisation que d'autres participants préféraient regarder les sessions en différé. Certains n'arrivaient pas à se concentrer chez eux à 20h :

« En fait dans la formation, il y a certains points toutes les semaines, qui étaient le soir à 20h, donc c'est vrai que j'essayais de faire avec la webcam chez moi en direct et en fait j'ai compris tout de suite que je ne pouvais pas le faire de chez moi, de me concentrer [...] Donc [...] je les regardais en replay entre midi et deux [...] Je reconnais que moi ça ne m'a pas gênée de ne pas le voir en direct. Au début je m'étais dit, il faut absolument que le lundi à 20 heure je sois connectée, en fait ça ne m'a absolument pas dérangée de les voir en différé, pas du tout, au contraire [...] c'est vrai que je n'ai pas été frustrée par le fait de le faire en différé, de ne pas pouvoir poser de questions, je pense moi je ne l'ai pas vu sous cet angle-là. C'était confortable pour moi en termes d'organisation » (Irène)

D'autres étaient en retard dans le suivi du cours et estimait alors ne pas pouvoir tirer profit de la séance lorsqu'elle avait lieu :

« comme j'étais à la bourre et pas assez compétente, pour moi j'ai trouvé que c'était, ça ne me servait à rien en fait donc, je parle des sessions live, donc en fait il y en a que j'ai regardées après, donc une fois que j'ai lu, j'ai eu fait tous mes quiz, mes machins, j'ai regardé la session live après. Là ça m'apportait quelque chose, parce que sinon non. » (Mélina)

Au-delà des raisons d'ordre organisationnel, certains n'assistaient pas à ces séances car, les trouvant trop longues, ils préféraient les consulter en différé en naviguant dans la vidéo. C'est notamment de cette façon que Krys a procédé. Il n'assistait en direct aux sessions live que s'il avait vraiment une question à poser.

Pour d'autres, c'était à cause de contraintes qu'ils n'assistaient pas aux sessions live : décalage horaire ; soucis de connexion internet. Dans ce cas, les sessions live n'ont pas toujours été consultées, même en différé.

« Bon alors déjà il faut savoir qu'on a déjà 5 ou 6 heures de décalage, donc déjà, il y a quelque chose que je ne peux pas suivre ce sont les séances en live. Je n'ai suivi sur le module financier aucune séance en live. Alors je sais qu'après on peut les visionner, mais le problème, c'est qu'elles sont relativement longues »

2.4.3. Participation aux Masterclass en présence : Un intérêt mitigé, bien que cela permette de faire du réseau, si un cocktail est organisé

À la place d'une session live, une fois par cours, mais également pour le lancement de la formation, ce sont des Masterclass⁴⁰² qui sont organisées. Ces événements sont parfois suivis d'un cocktail, ce qui permet aux participants présents de se rencontrer mais aussi de rencontrer le professeur et le tuteur.

Ces séances ont lieu dans les locaux de la CCI en région Parisienne et sont filmées et retransmises en direct sur Youtube. Seuls les participants résidant dans cette région ou en déplacement dans celle-ci au moment où se tiennent les Masterclass peuvent alors y assister en salle.

Nous nous sommes de ce fait intéressés plus spécifiquement aux participants ayant déclaré résider en région Parisienne. Parmi ceux ayant répondu à notre questionnaire, plus de la moitié n'ont jamais assisté en présence à ces événements. Moins de 10% les consultaient en revanche à distance. Pour ce qui est des participants de la 7^e édition de la formation, nous avons uniquement pu constater qu'un tiers des participants, que nous savions résider en région Parisienne, n'ont jamais manifesté l'intention de participer à ces événements⁴⁰³. Cela ne signifie pas pour autant que ceux en ayant manifesté l'intention s'y sont effectivement rendus.

Lors des entretiens réalisés, certains participants ont dit ne pas trouver d'intérêt particulier à y participer physiquement, soit parce qu'ils étaient intéressés uniquement par la présentation, soit parce que la Masterclass à laquelle ils ont assisté, n'a pas été suivie d'un cocktail.

« dans ICCF, c'est des Masterclass d'approfondissement, de culture générale, par rapport au sujet, ce n'est pas une Masterclass où on traite en profondeur un point compliqué d'un cas pratique, donc c'est plus une conférence avec un intervenant qui s'arrête et puis qui nous explique son sujet à lui, le suivi de la trésorerie dans tout ça, sa croissance, donc voilà il témoigne et c'est passionnant, c'est passionnant, mais c'est vrai que je me suis rendu compte que on le voit en direct ou qu'on le voit... là pour le coup comme c'est un format conférence qu'on le voit sur l'ordinateur le lendemain ou même en direct et sur l'ordinateur finalement ça ne change pas grand-chose. » (Roger)

⁴⁰² Sorte de conférence dont une partie est consacrée à l'intervention d'un invité et une autre reprend le même déroulé que les sessions live.

⁴⁰³ Pour la 7^e édition nous ne connaissons pas le lieu de résidence de 17 participants et pour 214 autres participants nous savions qu'ils résidaient en France, mais nous ne savons pas pour autant s'ils étaient en région Parisienne ou non. En effet ces personnes n'ont pas répondu à notre questionnaire, les données dont nous disposons sur eux proviennent des données d'inscription de First Finance. Or, aucune distinction n'est faite entre les participants résidant en région Parisienne et ceux résidant dans une autre région en France.

« j'en ai faite qu'une parce que c'était un jour où j'avais une réunion à Paris donc ça tombait bien. Et après j'avais trouvé ça, j'avais trouvé ça sympa parce que ça m'a permis d'aller dans les locaux, de rencontrer les gens en vrai, après je suis plutôt mal tombée sur cette Masterclass, parce que je crois que c'est la seule où il n'y a pas eu de cocktail après et j'ai trouvé ça vraiment dommage parce que en fait une fois que ça a été fini tout le monde est parti et du coup, j'aurais bien voulu qu'il y ait un cocktail derrière parce que ça aurait permis les échanges, j'aurais pu aller voir des gens. [...] Après derrière finalement ça apportait peu de plus-value parce que dès que ça a été terminé tout le monde était parti, alors que finalement derrière l'ordinateur c'est pareil une fois que c'est fini tout le monde se déconnecte et du coup j'ai eu l'impression que c'était pareil en fait. » (Priscilla)

En revanche d'autres participants accordent beaucoup d'importance au fait d'assister à ces événements, notamment pour faire du réseautage. Certains continuent d'ailleurs à venir aux Masterclass des éditions suivantes, lorsqu'ils sont invités, à l'image de François.

« Les masterclass j'ai essayé d'être présente à toutes les masterclass parce que je trouve qu'entendre un dirigeant enfin un professionnel c'est vachement intéressant et c'est ce qui fait aussi le petit plus de la formation, donc ça j'ai adoré et j'ai essayé d'être sur place c'est beaucoup plus agréable [...] pour faire du réseau, rencontrer les gens, avoir la sensation de faire partie d'une communauté une fois de plus c'est une démarche qui est active, donc c'est être acteur de sa formation. » (Mélina)

« le fait que certaines Masterclass, une ou deux, il y a des cocktails à la fin, ce n'est pas le cocktail le plus important, boire un coup, manger des [rires].. c'est de se rencontrer, c'est de discuter, c'est de faire des connaissances, de se dire ah mais c'est toi S, c'est toi que je vois sur le forum, je te réponds à tes questions ah ben maintenant je sais qui c'est, parce que sur le forum ben oui c'est S sur le forum, ben effectivement elle répond à mes questions, je réponds à ses questions, on discute quelques fois on fait des blagues en disant ah dis donc l'étude de cas ff, mais on ne se connaît pas et même la Masterclass quand tu t'assois à côté de quelqu'un, moi ce qui m'étonne toujours dans les Masterclass parce que j'en ai fait beaucoup, c'est qu'il y a des personnes, on voit très rapidement les groupes qui se forment parce que les gens s'assoient à côté l'un de l'autre ou quand tu as des personnes un peu plus timides ou un peu plus renfermées qui vont s'asseoir toutes seules, qui... et il faut aller les voir, il faut aller discuter parce que souvent c'est des personnes comme tout le monde super sympas, mais elles n'osent pas et quelque fois le cocktail ça permet de... déridier ce n'est pas le terme, mais de décroisonner ça. » (Tuteur)

2.4.4. Travail en groupe

En plus de pouvoir communiquer via les forums, poser des questions en session live et éventuellement participer aux Masterclass, en présence ou à distance, les participants peuvent également créer des groupes de travail, s'ils le souhaitent.

Dès la première édition, une dynamique de groupe a été observée. D'après la cheffe de projet en charge de la formation, le participant qui est par la suite devenu tuteur n'est pas étranger à cette dynamique, du fait de son investissement notamment sur les forums de discussion de la formation.

Sur les 605 participants⁴⁰⁴, inscrits à, au moins, une des 7 premières éditions de la formation, la moitié ont précisé, dans le questionnaire que nous leur avons fait parvenir, avoir travaillé en groupe lors de la formation. Cette proportion varie selon l'édition que les participants ont suivie (**Figure 50**). Les deux tiers des participants de la 5^e édition ont déclaré avoir travaillé en groupe. En revanche seul un tiers des participants de la 2^e édition ont déclaré avoir travaillé en groupe.

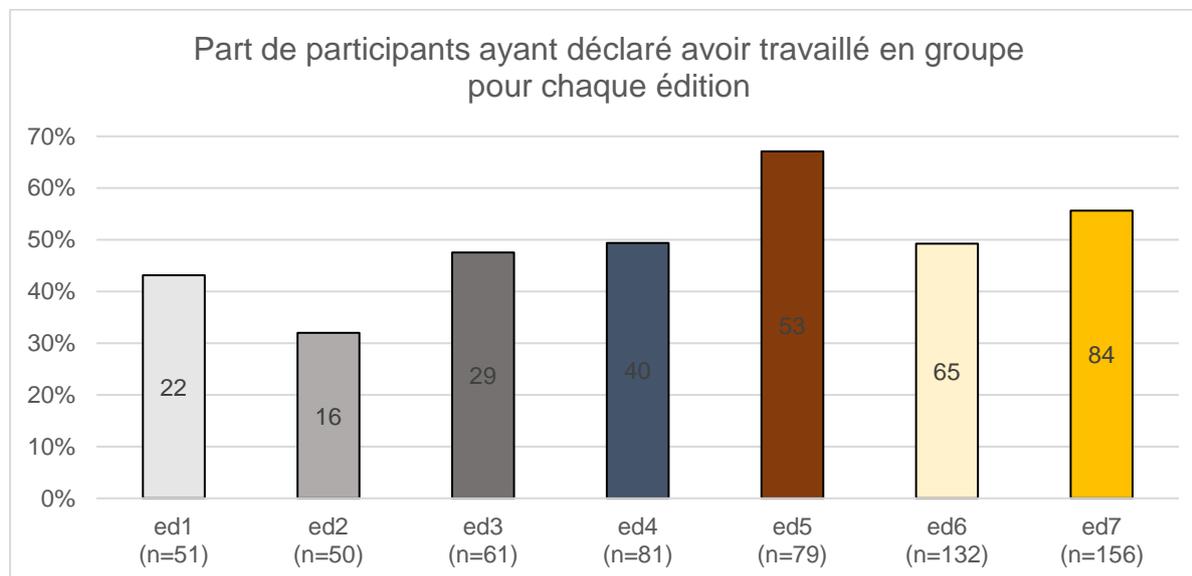


Figure 50. Diagramme en bâtons représentant par édition la part de participants ayant déclaré avoir travaillé en groupe au cours de la formation

Jusqu'à la 6^e édition, les participants souhaitant travailler en groupe devaient forcément s'organiser eux même pour former leur groupe et échanger. Depuis, des séances de travail en groupe, appelées « meet-up », ont été instaurées. Il s'agit de séances ayant lieu dans les locaux de First Finance, se tenant à raison de trois par cours pour permettre aux participants de préparer les études de cas ensemble. Lors de ces séances le tuteur de la formation est présent. Ces séances ne s'adressent cependant qu'à quelques participants, puisque le nombre de participants est limité et qu'elles ont lieu en région Parisienne. Lors des éditions suivantes, des tuteurs ont été recrutés parmi les anciens participants, pour pouvoir mettre en place de telles séances en Côte d'Ivoire et au Sénégal.

Dans cette section, nous nous intéressons dans un premier temps aux groupes de travail créés par les participants. Dans un deuxième temps, nous présentons quelques observations faites durant les meet-ups.

2.4.4.1. Les groupes de travail à l'initiative des participants

Afin de traiter de la question des groupes de travail à l'initiative des participants, nous tenons compte de la création de ces groupes, des moments auxquels ils échangent et de la façon dont ils procèdent. Enfin, nous portons notre attention sur le maintien des relations créées par les participants ayant travaillé en groupe à l'issue de la formation.

⁴⁰⁴ 5 répondants ont arrêté de répondre au questionnaire à partir des questions relatives au travail en groupe.

Rencontrer de nouvelles personnes, notamment dans sa zone géographique, ou capitaliser sur les relations préexistantes ?

Dans la formation, des personnes se connaissant déjà peuvent former des groupes. Il peut s'agir d'amis, voire de couples⁴⁰⁵ qui s'inscrivent délibérément ensemble, à l'instar de Krys et de son ami ou encore de Kouame et des autres étudiants de son école. Il arrive parfois également que les participants retrouvent des amis ou des connaissances lors de la formation. Nous pouvons à ce sujet citer le cas de Moussa qui s'est rendu compte lors d'une session live que deux de ses amis étaient également inscrits à la formation. Nous pouvons également évoquer le cas d'Hani qui lors d'une Masterclass a retrouvé une connaissance qui était avocat, ainsi qu'une personne qui travaillait dans son entreprise et qu'il connaissait. Il arrive par ailleurs que les participants d'une même entreprise soient inscrits ensemble à la formation. Certains forment alors des groupes de travail avec leurs collègues, à l'instar de Jérémy et de Fabien. D'autres échangent plus ponctuellement au sujet de la formation, à l'instar d'Irène et de son collègue.

Dans le questionnaire, que nous avons diffusé, un peu moins de 20% des participants ont ainsi déclaré avoir formé un groupe de travail avec des personnes qu'ils connaissaient auparavant ou avec des personnes de leur entreprise.

Si certains participants en connaissent d'autres et peuvent échanger avec eux, ce n'est pas le cas de tous. Ceux souhaitant travailler en groupe, mais ne connaissant pas les autres participants doivent donc trouver un moyen d'entrer en contact avec eux.

Certains participants essaient de prendre contact avec leurs pairs via le forum, au travers d'un fil dédié ou encore via le chat lors des sessions live ou des Masteclass. Lors de la 7^e édition de la formation, nous avons relevé qu'un peu plus de 20% des participants (n =706) ont recherché un groupe de travail de cette façon. Lorsqu'ils passent par le forum, les messages sont structurés. Les personnes commencent par se présenter, précisent fréquemment où elles résident et communiquent leurs coordonnées. Certains précisent également le lien vers leur profil LinkedIn (exemple en **Figure 51**).

Bonjour à tous,

Je suis DN Ivoirien vivant en Côte d'Ivoire précisément à Abidjan. L'idée de former un groupe de travail est une bonne initiative, je suis donc ouvert à toute personne vivant en Côte d'Ivoire qui veut bien qu'on échange via Internet (LinkedIn, mail, Skype etc....) où même avoir des rencontres pour travailler.

Mes contacts sont les suivants :

tel : xx xx xx xx xx

adresse mail : D.N@hotmail.com

Figure 51. Exemple d'un message déposé sur le forum de discussion, sur le fil dédié à la création de groupe de travail

⁴⁰⁵ Nous avons réalisé un entretien avec un participant s'étant inscrit avec sa compagne afin de faire une activité ensemble qui les passionne tous deux.

Sur le chat des sessions live ou des Masterclass, les échanges sont beaucoup moins structurés. Les participants demandent la plupart du temps s'il y a d'autres participants dans la même zone géographique qu'eux. Certains diffusent également leur numéro de téléphone ou leur adresse e-mail.

Que ce soit sur le forum ou sur le chat des sessions live et des Masterclass, nous n'avons pas relevé d'échanges particuliers entre les participants après qu'ils aient communiqué leurs coordonnées. Sur le chat des sessions live, il est possible d'écrire aux participants en privé. Nous supposons de ce fait que les participants ont poursuivi les échanges en privé pour former les groupes ou qu'ils se sont directement contactés à partir des coordonnées communiquées.

Du fait que les échanges ne se poursuivent pas, tout du moins publiquement, nous ne pouvons pas savoir si les groupes se sont formés in fine. Il arrive en effet que les groupes ne se concrétisent pas ou que des personnes, ayant initialement répondu, ne se manifestent finalement pas.

*« on était que trois en fait, il y a une personne je crois qui finalement n'a jamais donné suite, je ne saurais plus vous dire qui, une autre fille qui a laissé tomber tout de suite il me semble »
(Priscilla)*

*« je suis intervenu sur le forum pour demander à former un groupe autour de [ville de résidence], je n'ai pas eu de réponses, sauf qu'à un moment donné, j'ai vu quelqu'un qui disait « je propose de former un groupe à distance » donc j'ai répondu [...] pour l'anecdote la personne qui la première avait lancé le truc finalement elle ne s'est pas jointe à notre groupe »
(Max)*

Une autre façon de prendre contact avec des participants en vue de former un groupe de travail est d'assister aux événements organisés dans le cadre de la formation : Masterclass ; Meet-up.

Ayant assisté à plusieurs Masterclass, notamment aux Masterclass de lancement, nous avons observé les participants prendre contact les uns avec les autres et s'échanger leur numéro de téléphone. Certains empruntent également les transports en commun ensemble à l'issue de l'événement et en profite pour échanger davantage. Plusieurs participants nous ont expliqué avoir créé leur groupe de travail suite à la rencontre d'autres participants en Masterclass.

*« Quand on fait la première masterclass en fait de lancement, donc en faisant du réseau, en papotant on s'était trouvé, on s'était dit puisqu'il faut faire des groupes, si on faisait un groupe et on s'était échangé nos cartes et on avait créé un groupe sur LinkedIn sur WhatsApp. »
(Mélina)*

« En fait, c'était relativement simple, à la première Masterclass on a rencontré [...] des gens qui étaient autour de moi, on a commencé à discuter et tout ça et puis on s'est dit, comme on nous a conseillé [...] de nous mettre en équipe pour faire les cas pratiques, donc bon on s'est dit ben ça te dit de travailler ensemble et cetera donc on était trois au départ dans la première [...] au fur et à mesure on a pu élargir le groupe par rapport aux apprenants par rapport aux gens qui étaient là aux Masterclass ». (Pierre)

L'autre événement organisé dans le cadre de la formation, depuis la 6^e édition, sont les meet-up. En assistant à ces meet-up nous avons effectivement constaté que les participants échangeaient leurs coordonnées à l'issue des séances. Par ailleurs, nous avons identifié une régularité dans les groupes. Les mêmes participants travaillaient toujours ensemble durant les séances. De plus à travers leurs discussions, nous avons relevé qu'ils échangeaient en dehors des séances organisées dans les locaux de First Finance. Parmi les participants avec qui nous avons échangé, nous pouvons faire référence à François qui avait rejoint un premier groupe après un meet-up et qui a finalement rejoint celui avec lequel il a suivi toute la formation après d'autres rencontres lors d'un meet-up.

D'autres participants rencontrent également des pairs en participant à d'autres événements n'étant pourtant pas organisé dans le cadre de la formation.

« j'ai pris le groupe en cours et quand j'ai commencé la formation, on a eu au tout début, on a eu une rencontre à l'ambassade de France en Côte d'Ivoire, donc c'est là que j'ai pu rencontrer d'autres personnes aussi qui faisait la même formation [...] j'ai pu échanger avec d'autres personnes aussi et qui m'ont plus ou moins parlé de leur expérience et qui m'ont expliqué plus ou moins ce qu'ils faisaient parce que ils avaient déjà des groupes, donc ils m'ont plus ou moins parlé de ce que groupe là pouvait... bon leur apportait déjà et j'ai trouvé ça intéressant, c'est comme ça que j'ai pris attache avec une dame qui m'a intégrée dans son groupe et c'est à partir de là que j'ai commencé à travailler avec eux. » (Christelle)

Enfin certains participants sont également mis en relation par des équipes de First Finance qui leur envoient une liste avec les coordonnées de participants dans la même zone géographique.

« Puis pour les différents examens on avait créé un groupe WhatsApp il y a quelqu'un de l'équipe ICCF qui nous a envoyé le public dans la zone [Pays 1], [Pays 2] donc c'était les pays frontaliers, donc les différentes personnes pouvaient créer un groupe WhatsApp dans lequel on pouvait échanger ». (Idrissa)

« au début de la formation je crois que c'est Mme X [...] qui nous a suggéré déjà de former des groupes. Donc elle nous a envoyé des fichiers sur lesquels il fallait s'inscrire, elle a dit qu'il ne fallait pas dépasser 10, donc en fonction de notre lieu d'habitation on essayait de former des groupes. Et moi, j'ai intégré le groupe 2 [...] on a essayé de se contacter puisqu'on avait déjà le contact là-bas [...] mais bon certains ils n'avaient pas le temps [...] il y a une seule qui m'a dit qu'elle était disponible, mais qu'elle avait aussi sa vie de famille, donc que ce n'était pas évident. » (Christelle)

Par ailleurs, en suivant l'édition 7 de la formation et en assistant notamment aux meet-up, nous avons constaté que certains participants ne se contentaient pas d'être dans un groupe de travail, mais étaient intégrés à plusieurs. Sur les 84 participants de cette édition ayant déclaré avoir travaillé en groupe durant les cours (n =156), dans le questionnaire que nous leur avons fait parvenir, 12⁴⁰⁶ ont précisé avoir eu plusieurs groupes, en général 2. L'une de ces personnes a précisé avoir travaillé en binôme. Or son binôme était en contact avec un autre groupe. Avec ce groupe, ces personnes ont alors comparé leurs résultats en cas de doutes. Un autre exemple

⁴⁰⁶ 14 personnes ont déclaré avoir eu plusieurs groupes, mais pour 2 d'entre elles il s'agissait de groupes ponctuels lors des meet-ups.

est celui d'une participante ayant très fréquemment assisté aux meet-up. Nous avons en effet constaté qu'elle travaillait à la fois avec une collègue, à la fois avec un groupe formé lors des séances de meet-up et nous l'avons également entendue faire mention d'un autre groupe.

Avant de conclure sur la création des groupes, nous tenons à revenir sur les critères à partir desquels les participants ont constitué leur groupe. Dans le questionnaire que nous avons diffusé, nous avons questionné les participants à ce sujet.

Comme nous pouvions le présager, le principal critère pour la création d'un groupe et la proximité géographique (**Figure 52**). Si l'importance accordée à ce critère nous laisse supposer que les participants souhaitent se rencontrer pour travailler, ce ne semble pas être la seule raison. En effet, s'assurer d'être dans la même zone géographique que les membres de son groupe de travail facilite l'organisation des échanges.

« étant à distance [...]ce n'était pas évident de trouver quelqu'un [avec qui travailler en groupe], en plus avec le décalage horaire avec la France c'était encore moins évident de trouver quelqu'un en France et je dirais que sur le sol, je dirais sur le territoire Américain [...] je sais qu'il y avait d'autres candidats à ce moment-là, mais c'est toujours pareil, je ne les connais pas personnellement on n'a pas forcément non plus lié... tissé de liens particuliers pendant la formation à ce moment-là. » (Homme, 47/48 ans, de formation ingénieur, ayant évolué sur un poste de directeur financier, au sein d'un groupe international)

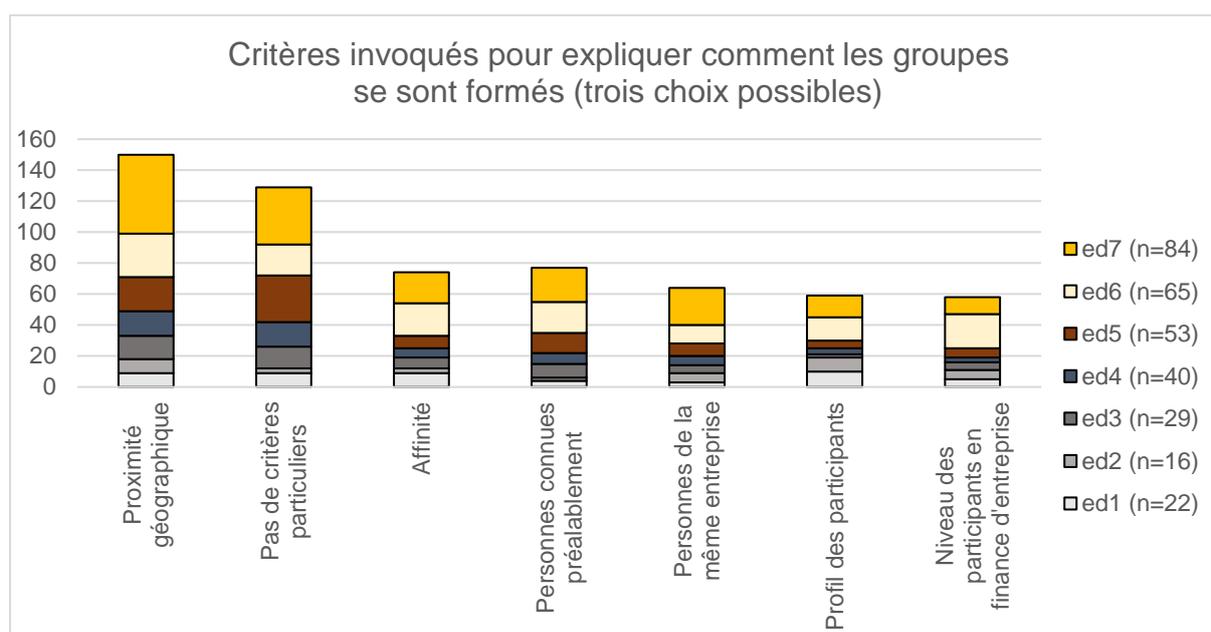


Figure 52. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant sélectionné les différents critères pour expliquer comment leur groupe s'était formé

Le second critère ayant été le plus fréquemment sélectionné est le fait qu'il n'y ait pas eu de critères particuliers (**Figure 52**). Les personnes se sont parlées via les forums, le chat ou en direct et ont décidé de travailler ensemble par la suite. Les affinités entrent également en jeu.

Nous retrouvons également les critères mentionnés préalablement quant au fait que certains participants se connaissaient déjà ou faisaient partie de la même entreprise.

Les deux derniers critères sont davantage stratégiques, puisqu'ils suggèrent que les participants ont choisi les personnes avec qui travailler, selon ce qu'elles pourraient leur apporter du fait de leur profil ou du niveau qu'elles avaient en finance d'entreprise. Le critère niveau a davantage été sélectionné par les participants de la 6^e édition. Quant au critère profil, il a davantage été invoqué par les participants des deux premières éditions. Cette question du profil des participants a été évoquée au cours des entretiens comme quelque chose de positif, dans le sens où une diversité de profils permettait d'enrichir les débats.

« on avait avocat, ingénieur, finance [...] expert-comptable et cetera donc voilà donc ça permettait effectivement d'avoir totalement des vues différentes. » (Pierre)

Au sujet de ces critères, la cheffe de projet en charge de la formation nous avait mentionné que lors d'une édition, une participante avait demandé à d'autres participants leur curriculum vitae, afin de constituer son groupe de travail.

Un travail en groupe, majoritairement durant la phase consacrée aux cours (parfois 1 ou 2)

Comme nous l'avons déjà mentionné, la formation ICCF @ HEC Paris est composée de deux phases, l'une consacrée aux trois cours et l'autre consacrée aux révisions.

Parmi les participants des éditions 1 à 7, ayant répondu à notre questionnaire (n =605), la moitié des participants ont travaillé en groupe pendant la phase consacrée aux cours et un peu moins d'un quart ont travaillé en groupe pendant les révisions. Parmi ceux ayant travaillé en groupe pendant les révisions, seuls 8 n'ont pas travaillé en groupe pendant la phase consacrée aux cours.

Plus des trois quarts des participants ayant déclaré avoir travaillé en groupe pendant les cours, l'ont fait durant les trois cours. D'autres n'ont travaillé en groupe que pour un ou deux cours.

La majorité des participants n'ayant travaillé en groupe que pendant un cours l'ont fait durant le premier cours. Hugo avait par exemple commencé à travailler avec une personne de l'entreprise dans laquelle il faisait son stage lors du premier cours. Lorsqu'il a repris ses études, il n'a pas continué à travailler avec elle car ils n'avançaient plus au même rythme.

Pour ce qui est des participants ayant travaillé en groupe durant deux cours sur trois, ils l'ont pour la plupart fait à partir du deuxième cours. Ce cours est pour rappel réputé être le plus difficile. D'autres ont arrêté de travailler en groupe lors du troisième cours, à l'image d'Hani, qui a expliqué ne pas avoir eu le temps de le faire, mais que ça lui avait semblé moins nécessaire que pour les autres cours, compte tenu du contenu du cours.

« Donc je pense que c'était très important dans le premier module [de travailler en groupe], très très important dans le deuxième module et pas du tout nécessaire dans le troisième module. [...] Parce que le premier, analyse financière, donc note de synthèse et effectivement on a envie de parler avec des gens, qu'est-ce qu'ils ont fait dans l'analyse, qu'est-ce qu'ils ont pensé, qu'elles sont les éléments selon eux ? Donc ça c'était le premier module. Deuxième module, c'était beaucoup de calcul, donc là effectivement, on a besoin de parler avec des gens, voir les chiffres, c'est que des Excel, et il ne faut pas oublier, c'est des calculs qui se basent sur des calculs, qui se basent sur des calculs que vous avez commencés, donc s'il y a juste un seul chiffre qui n'est pas bon, tout n'est pas bon. Troisième module c'était beaucoup plus théorique

donc soit on s'arrête pour valider l'examen ensemble et [...] ce n'était pas le but [...] soit on s'appelle pour réfléchir sur les problèmes mais c'était très théorique, donc on avait pas mal de matière et moi personnellement, je pense que pour le troisième module, j'étais vraiment sous l'eau, donc je n'ai pas eu le temps de voir les calls avec eux. » (Hani)

Moins fréquemment, certains ont également travaillé en groupe uniquement lors du premier et du dernier cours.

Des groupes échangeant hebdomadairement, mais une majorité échangeant uniquement pour les études de cas

La quasi-totalité des participants ont travaillé avec leur groupe pour préparer les études de cas. Pour la plupart c'était d'ailleurs le seul moment des cours durant lequel ils étaient en contact avec les membres de leur groupe, comme l'ont entre autres précisé Hani, Pierre, Idrissa ou encore Priscilla.

« On s'était mis avec deux autres personnes qui étaient isolées aussi, on était trois, deux femmes et un homme et du coup on travaillait pas vraiment ensemble pendant, on travaillait ensemble uniquement pendant les études de cas. » (Priscilla)

C'est également au moment de la période des études de cas qu'Irène échangeait en général avec son collègue au sujet de la formation.

« j'ai toujours travaillé toute seule mais comme j'avais mon collègue qui le faisait en même temps que moi on comparait au moment de rendre nos devoirs, on comparait nos réponses. » (Irène)

D'autres en revanche travaillaient en groupe tout au long de chaque cours.

« Sur ICCF je me suis retrouvé dans un groupe peut être de 3 ou 4, mais voilà, mais c'est vraiment qu'on s'est mis des rendez-vous le dimanche, le dimanche soir, plutôt vers 20h le dimanche soir et mine de rien ça cale vos soirées, ça permet d'enlever les points que l'on n'a pas compris ». (Roger)

« Je pense que on se réunissait en fin de semaine, je pense que ça devait être le vendredi midi [...] dans la semaine on travaillait chacun de notre côté, on essayait de se lister les points qu'on n'avait pas compris ou qu'on ne maîtrisait pas et puis on parlait de ces points là le vendredi midi, donc je pense qu'on commençait par là et puis on finissait par les quiz » (Fabien)

« Lorsque la semaine se termine, le module de la semaine donc on révise ensemble dimanche à partir des quiz, donc on faisait ensemble les quiz lors des séances de travail et on expliquait les notions qui étaient compliquées pour certains et on expliquait également les parties pratiques, parce que on faisait les quiz bonus et les quiz d'entraînement ensemble » (Kouame)

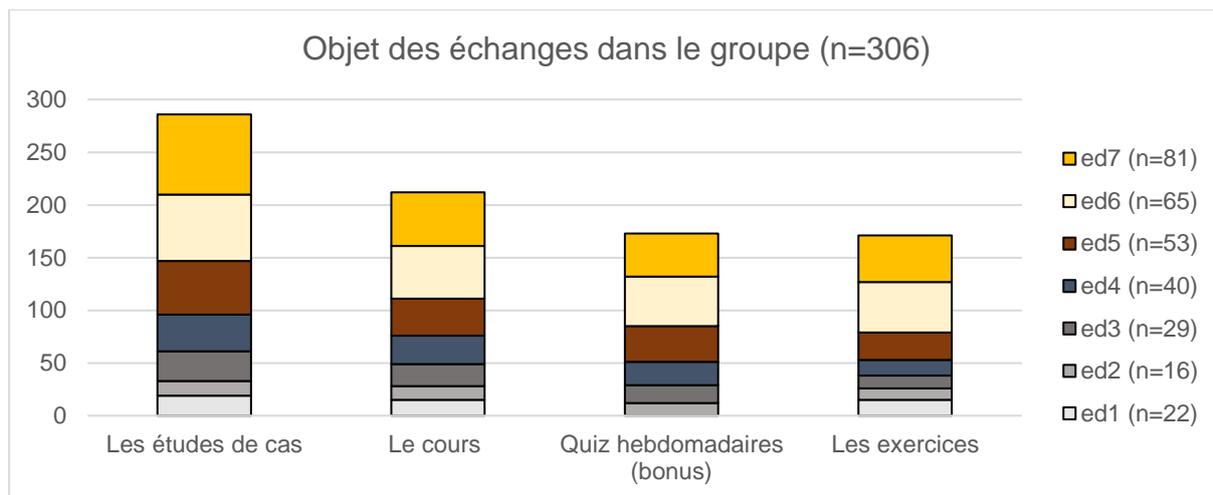


Figure 53. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant eu des échanges avec leur groupe sur les différents sujets

Dans les témoignages de Kouame et de Fabien, les quiz hebdomadaires et les exercices ont été mentionnés. Comme nous pouvons le constater également avec le graphique ci-dessus, certains groupes échangeaient également sur ces quiz et exercices.

Une organisation à distance (par écrit ou en vidéo conférence) et des rencontres

Bien que le critère de création des groupes le plus déclaré soit la proximité géographique, plusieurs participants ont travaillé en groupe à distance.

Certains organisaient exclusivement des visio-conférences, notamment durant la période des études de cas.

« on n'a pas trop trop travaillé ensemble [...] on essayait d'organiser des calls, chacun parle de sa manière de voir les choses [...] deux par module et c'était vraiment en période d'examen final, enfin pas examen final, la fin de ce module, donc une fois où on posait nos doutes ou chacun pose ses doutes et en parle un peu et après on se dit écoutez on va y penser, on va réfléchir et après on se rappelle dans une semaine et effectivement on s'appelait dans une semaine et on reparle de ça et on essaie de voir ce qu'on a pu faire. [...] on ne s'est jamais échangé de mails en fait, c'est à dire, ce qu'on faisait juste, c'est qu'on a juste, c'est que moi j'envoyais le lien de connexion, je l'envoyais une seule fois et on se disait, on ne se marquait pas d'invitation outlook sur nos calendriers, à chaque fois on utilisait le même lien pour nos calls. [...] on ne s'est jamais échangé de mails avec des documents » (Hani)

D'autre échangeaient préalablement par mail ou par WhatsApp pour discuter des études de cas de cas, puis organisaient des visio-conférences.

« Donc on avait des échanges par WhatsApp, des échanges de messages par WhatsApp avec des questions et cetera. Des échanges de mails donc on échangeait notamment sur les questions des études de cas et cetera et on a fait des séances aussi vidéos par Hang out » (Max)

« On échangeait majoritairement via WhatsApp [...] et après par emails et après quand ça commençait à être plus dur on faisait des téléconférences. [...] c'était au moment de la dernière étude de cas avant on s'envoyait un peu des questions, parce que finalement avant l'enjeu était moindre, donc chacun avançait à son rythme, de temps en temps on demandait aux autres si ça allait, comment ça avançait, pas plus, par contre c'est au moment de l'étude de cas où là évidemment on a mis toutes les réponses en commun pour essayer d'avoir un maximum de points aux études de cas pour les valider pour pouvoir passer à l'examen final. » (Mélina)

En revanche, certains groupes passaient uniquement par l'écrit. Celui d'Idrissa par exemple définissait une date et une heure à laquelle tous les membres du groupe devaient se connecter à leur groupe WhatsApp. Une fois tous les membres connectés, un participant prenait la main et via des messages écrits, les membres du groupe confrontaient leurs réponses pour chaque question.

« On avait ce groupe WhatsApp là on échangeait et vraiment c'était vraiment beaucoup utile lorsqu'on devait aller parcourir les examens intermédiaires [...] on communiquait uniquement que par WhatsApp, parce que nous ne sommes pas tous dans le même pays [...] Donc on préparait les études de cas, d'abord on s'écrit pour savoir où est-ce que tout à chacun en est, parce que pour passer l'étude de cas il faudrait que tu aies quand même vu tout le cours et fait les exercices préliminaires, donc c'était pour savoir est-ce qu'il y a quelqu'un qui a fini où est-ce que il en est et puis on voyait le niveau de tout à chacun et puis après tout cela on dit OK est-ce que c'est possible à telle date ce dimanche pour qu'on puisse se rencontrer pour échanger, échanger les différentes réponses voilà donc c'est ce qu'on faisait, donc on se donnait cette date-là pour se rencontrer, chacun disait ok pour telle question voici moi la réponse ah non moi je ne suis pas d'accord on échangeait jusqu'à ce qu'on arrive à un consensus et puis bon ce qu'on faisait. [...] C'était via des envois de messages ». (Idrissa)

Priscilla et Pierre n'ont quant à eux échangé avec leur groupe que par mail, en définissant éventuellement une date à laquelle tous les membres du groupe devaient envoyer un document.

« Par mail, uniquement par mail [...] sur les deux trois derniers jours avant la remise finale de l'étude de cas, on pouvait s'échanger plein de mails dans une journée, je ne saurais pas vous dire combien, mais peut être une dizaine de mails par jour, des trucs comme ça. On s'échangeait pas mal de mail sur les questions réponses en fait vers la fin quoi. [...] on écrivait dans le mail les réponses ou à la limite sur une feuille Word qu'on avait écrite et on le balançait en pièce jointe [...] s'il y en avait un qui pensait autrement ben là il argumentait ». (Priscilla)

« On était uniquement en échange de mails [...] on se disait on envoie à telle date ou tel jour tout le monde envoie son fichier [...] on faisait un fichier commun, on l'envoie et voilà, de manière à éviter qu'effectivement que quelqu'un envoie un premier truc et puis après les autres reprennent, mais bon [...] chacun était responsable de ce qu'il voulait faire, il n'y a pas de problèmes de ce côté-là. Ce n'était pas là quelqu'un ah ben tiens je vais prendre toutes les réponses, non, non donc on avait bien un fichier avec plusieurs colonnes et tout le monde avait répondu, tout le monde répondait, avec des commentaires » (Pierre)

D'autres se retrouvaient physiquement, tels Kouame, Fabien et Jérémy. Jérémy suivait également des cours complémentaires en salle, avec ses collègues.

« il y avait deux types d'ateliers, alors d'abord mon entreprise avait payé des cours supplémentaires donc c'était 4 fois une journée [...] et en plus nous toutes les, on va dire une fois par mois on se rejoignait tous ensemble à Paris, parce que on est tous sur le terrain à différents endroits de France et donc on travaillait ensemble, on révisait nos cours avant de passer l'examen de la session [...] généralement, c'était souvent avec des questionnaires, donc on avait réussi à récupérer des exercices blancs, il y en a qui existent en ligne, donc on s'entraînait avec tous ces examens blancs. Alors on a un collègue donc qui avait passé l'examen à HEC quand il était étudiant, donc lui il avait déjà des exercices et on en a récupéré d'autres sur internet. » (Jérémy)

En plus de participer aux meet-ups, au cours desquels il avait fait la connaissance des membres de son groupe, François organisait avec eux d'autres séances dans des salles à sa disposition.

« on avait créé un groupe [...] et moi j'avais l'avantage d'accéder parce que j'avais des salles de réunion dans [un arrondissement de Paris] où on pouvait réviser ensemble, donc en fait on était 11, et on se voyait à chaque fois qu'il y avait des épreuves à rendre pour passer les étapes et après l'examen final. » (François)

Moussa et ses amis se sont également retrouvés pour travailler ensemble, jusqu'à ce qu'un des autres membres du groupe arrête la formation. Avec la personne ayant continué, ils ont en effet décidé d'échanger uniquement par téléphone, lors du troisième cours.

« On a formé un groupe de travail et pour tous les cas, les études de cas, on se retrouvait, chacun préparait à son niveau, on se retrouvait et puis on essayait de discuter par rapport aux réponses que chacun avait trouvées, mais bon, quand je dis mais, j'avoue que ça, les études de cas, on travaillait sur les études de cas au moins deux jours. [...] on se retrouvait généralement le samedi et dimanche le plus souvent et soit... en tout cas c'était chez l'une des trois personnes, soit chez moi, ou bien chez les deux ou bien la première fois on s'est rencontré dans un café, chacun avec son ordinateur et une connexion wifi. » (Moussa)

Lors de la première édition qu'elle a suivie, Christelle a intégré un groupe à partir du deuxième cours. Ce groupe se réunissait pour préparer les études de cas. C'était l'occasion pour elle de demander des explications car étant de formation juridique la formation lui paraissait difficile.

« la première fois, je travaillais pour valider les études de cas, on avait un groupe de travail et on faisait ensemble les exercices, donc du coup il y avait pas mal de personnes qui m'expliquaient plus ou moins, mais qui m'expliquaient plus ou moins le contenu des cours, on faisait ensemble les exercices et c'était bon [...] Il y avait beaucoup de praticiens dans le groupe, en fait des gens qui faisaient couramment ces études, disons ces analyses-là, donc du coup, il y avait déjà leur expertise qu'on, on s'appuyait sur leur expertise, mais en même temps on avait tout le manuel, on avait le Vernimmen, on avait pour ceux qui faisaient les exercices régulièrement en ligne, ils apportaient aussi leur touche, c'était surtout ça, mais on avait tous les documents, de sorte que quand on avait des difficultés, tout de suite on faisait ensemble des recherches pour pouvoir avancer. » (Christelle)

Un tutorat assuré par d'anciens participants

Par ailleurs, si en région Parisienne des meet-ups sont organisés par First Finance, en Côte d'Ivoire des anciens participants se sont organisés pour accompagner des nouveaux participants dans la réalisation des études de cas⁴⁰⁷.

Nous avons également échangé avec un ancien participant Mauritanien, ayant assumé un rôle de tuteur auprès d'une jeune femme inscrite à l'édition de la formation succédant la sienne.

« Je sais qu'au Sénégal il y a deux ou trois qui m'ont déjà contacté, j'avais même encadré une fille sénégalaise, juste la promotion après moi, elle a bien réussi. [...] Je crois qu'ils m'ont envoyé une lettre pour me dire est-ce que je suis prêt pour encadrer la promotion qui est venue juste après, j'ai dit que je ne suis pas contre mais je préfère des gens qui sont dans la zone, le Maroc, la Tunisie, le Sénégal, le Mali qui sont autour de moi. Il y a une fille sénégalaise qui m'a contacté et ça s'est bien passé [...] elle me pose des questions, je vois ce que je peux faire, [...] je l'initie, je lui dis, par exemple je l'ai poussée à acheter le Vernimmen [...] parfois je la guide dans la recherche au niveau du Vernimmen, ainsi de suite, parfois elle discute avec moi certaines questions du QCM, parfois certaines questions de cours, on discute surtout, c'est un encadrement d'un collègue pas d'un professeur. » Ils échangeaient « par mail, par téléphone, les deux à la fois et elle a même fait un mois en Mauritanie à un stage, donc on s'est rencontrés une fois par semaine aussi, deux ou trois fois par semaines, tout ce qu'elle ne comprend pas bien on le voit ensemble. » (Homme, Mauritanien, 55 ans, Président d'un conseil d'administration et d'une société, certifié de la première édition)

Groupes et sous-groupes : Répondre ensemble aux questions ou confronter ses résultats ?

Au travers des témoignages présentés, nous constatons que si certains groupes préparaient ensemble les études de cas lors de leurs échanges, comme celui de Christelle, la plupart n'échangeaient qu'après avoir préparé chacun de leur côté des réponses afin de les confronter.

Au sein des groupes, certains travaillaient parfois préalablement en sous-groupes.

« il y avait quand même un binôme qui se détachait avec celle du [nom du pays de résidence de la personne] et moi en fait on était un binôme qui... on travaillait de manière plus dynamique et de manière plus poussée ensemble. [...] on était tous les deux plus réactifs finalement que les deux autres, les deux autres étaient moins présents, donc finalement quand on posait une question sur WhatsApp on était les deux plus actifs en fait sur le groupe WhatsApp et pareil pour les séances Hang out, il arrivait que les deux autres soient absents, nous on était plus assidus, donc plus qu'un travail en binôme peut être qu'on n'était pas les meneurs, enfin on était les deux les plus avancés dans le groupe de travail. [...] sur la fin on se posait plus de questions et après sur des questions de cours, des questions pointues de cours c'était intéressant et c'était intéressant parce que notamment avec la personne du [nom du pays de résidence de la personne] on avait des compétences assez complémentaires ». (Max)

⁴⁰⁷ Information communiquée par le professeur de la formation, le tuteur et la cheffe de projet. Nous n'avons pas davantage d'information à ce sujet car les anciens participants étant à l'origine de cette démarche n'ont pas souhaité s'entretenir avec nous.

« avec C on travaillait en binôme, donc avant de faire des réunions et des sessions avec le groupe, nous on était déjà en lien et on était déjà tombées d'accord, on avait déjà discuté plein de choses, on était tombées d'accord sur plein de trucs et en fait on passait au groupe, dans le groupe on ne parlait plus que de ce que on n'avait pas comprises, ce qu'on ne savait pas faire ou on expliquait aux autres des choses que nous on avait déjà validées ensemble... et que eux n'avaient pas comprises par exemple. Voilà, mais on prémâchait le travail, donc on avait un pré travail en binôme puis après le travail en groupe. Et dans notre groupe il y avait deux autres personnes qui travaillaient en binôme aussi. » (Mélina)

Pour Mélina, avoir fonctionné en binôme s'explique par le fait qu'elles étaient deux femmes, un peu plus âgées et qu'aucune d'elles ne venaient du monde de la finance.

Lors des meet-ups organisés, lors de la 7^e édition de la formation, nous avons également constaté que deux participants qui faisaient partie apparemment de la même entreprise, travaillaient préalablement ensemble avant de rejoindre leur groupe complet lors des meet-ups.

Le groupe de travail : Uniquement pour avancer dans la formation ou une occasion d'augmenter son capital social ?

Sur l'ensemble des participants ayant répondu à la partie du questionnaire portant sur les effets du suivi de la formation (n =490), 208 ont déclaré avoir conservé des relations avec des participants rencontrés durant la formation. Parmi eux, un peu moins de 70% ont déclaré avoir travaillé en groupe durant la formation.

Certains des participants ayant travaillé en groupe et ayant déclaré ne pas avoir conservé de relations avec des personnes rencontrées à l'issue de la formation, avaient travaillé avec des collègues ou des personnes connues préalablement, à l'image de Moussa et d'Hani.

Pour ceux ayant travaillé avec des personnes rencontrées, à l'occasion de la formation, conserver ou non des relations renseignent sur la perception qu'ils avaient des membres de leur groupe : des personnes avec qui avancer pour réussir la formation ; des nouvelles relations pouvant éventuellement être profitables⁴⁰⁸.

⁴⁰⁸ Cette perception peut être différente selon les membres du groupe. Par exemple Mélina est resté en contact uniquement avec son binôme.

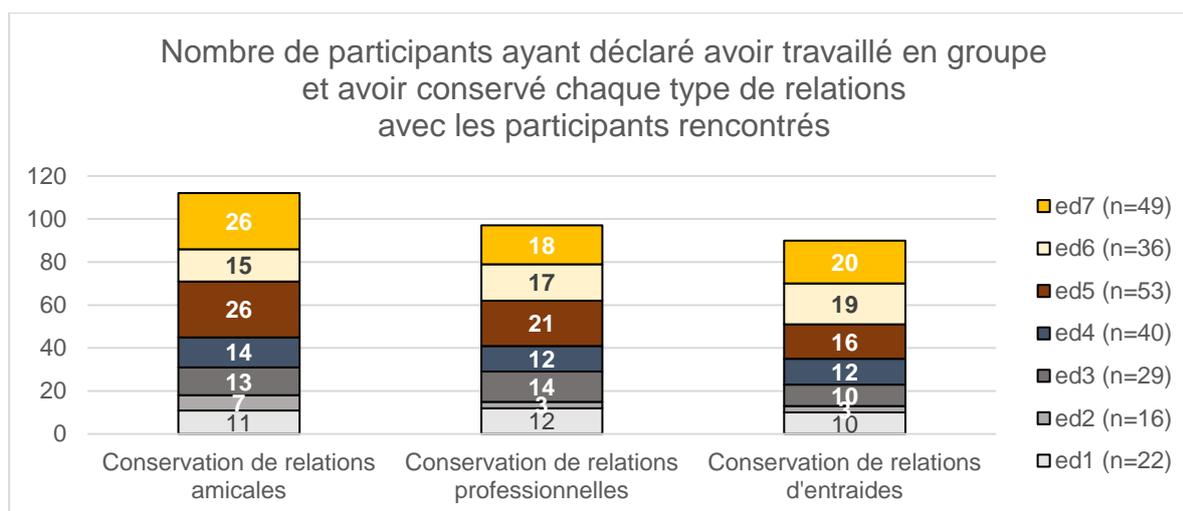


Figure 54. Diagramme en bâtons cumulés, représentant le nombre de participants, ayant déclaré avoir conservé chaque type de relations avec les participants rencontrés au cours de la formation, parmi ceux ayant initialement déclaré avoir travaillé en groupe

Pour les participants ayant déclaré avoir travaillé en groupe et avoir conservé des relations avec les personnes rencontrées, nous constatons que les relations conservées, de différentes natures, ont été dans l'ensemble déclarées dans des proportions semblables (**Figure 54**). Seuls les participants des éditions 5 et 7 ont davantage déclaré avoir conservé des relations amicales.

Lors des entretiens réalisés, plusieurs participants ont mentionné avoir conservé des relations avec les personnes rencontrées lors de la formation.

Pour François et Mélina, créer de nouvelles relations, faire du réseau était d'ailleurs un objectif à part entière. Ils ont donc atteint leur objectif et ont pu concrétiser les relations créées dans le cadre professionnel. En effet, François a proposé des missions à des personnes rencontrées lors de la formation et a créé une entreprise avec le tuteur de la formation. Quant à Mélina, la femme qui était son binôme pendant la formation est devenue une partenaire.

Pierre a également mentionné avoir conservé des relations professionnelles avec un membre de son groupe de travail qui possède un carnet d'adresse intéressant.

Quant à Roger, il a créé de nouvelles relations amicales, notamment avec le tuteur de la formation.

2.4.4.2. Meet-up

Au cours de la 7^e édition de la formation, nous avons eu l'occasion d'assister à 8 des 9 meet-ups organisés. Nous avons par ailleurs relevé les fiches de présence à la fin de chaque séance.

Peu de participants parmi les résidents de la région Parisienne : Des habitués, formant des groupes de travail stables et des participants ponctuels venant poser des questions au tuteur
Nous avons dans un premier temps constaté que sur les 122 participants que nous savions résider en région Parisienne, seuls 27 sont venus à au moins une des séances organisées.

En tout, 68 participants sur 706 ont participé à au moins une de ces séances⁴⁰⁹. Sur ces 68 participants, 22 ont assisté à des meet-up lors des trois cours. 10 d'entre eux ont même assisté à plusieurs séances lors de chaque cours. Parmi les 12 autres, certains venaient toujours à la même séance sur les trois organisées : la deuxième ou la troisième.

Les groupes créés au cours des premières séances se sont très rapidement stabilisés. Des participants de groupes différents se sont également rapprochés au fil des rencontres. Ils n'hésitaient alors pas à se solliciter pendant les séances, même s'ils travaillaient chacun au sein de leur groupe.

Les participants d'un même groupe prévoyaient de venir ensemble aux séances et s'informaient en cas d'empêchement. Or, il arrivait parfois qu'il n'y ait plus de places lorsqu'ils souhaitaient s'inscrire. Cela n'a cependant pas empêché certains de venir sans être inscrits.

À l'inverse, nous avons constaté que certains participants s'étaient à plusieurs reprises inscrits et ne s'étaient pas pour autant présentés aux séances.

Parmi les participants étant venus plus ponctuellement à ces séances de travail, nous avons constaté que certains venaient pour poser des questions au tuteur et pas pour travailler en groupe. Une participante dans ce cas s'est néanmoins prise au jeu et après avoir posé ses questions au tuteur, elle a taché de venir en aide à un groupe semblant un peu plus en difficulté que d'autres.

Une configuration spatiale ayant une incidence sur la dynamique du groupe : Travail collectif ou en sous-groupes ; Échanges inter sous-groupes ou échanges uniquement interne

Au cours de la formation, trois salles différentes ont été utilisées pour ces séances. Nous avons alors constaté que cela avait eu une incidence importante sur les échanges entre les participants.

En effet, initialement il y avait en réalité deux salles, une avec une grande table, l'autre avec plusieurs petits espaces : deux canapés avec des petites tables, une grande table haute et des chaises mobiles. Entre ces deux salles nous avons dans un premier temps perçu une grande différence « d'ambiance ». Dans la salle avec la grande table, les participants moins nombreux étaient plus calmes et avaient tendance à fermer la porte entre les deux salles pour s'isoler. Dans la seconde salle, avec les différents espaces, il y avait effectivement plus de bruit. Par ailleurs, les groupes étaient chacun cloisonnés dans leur espace. Il y avait peu d'interactions entre les groupes, en dehors de quelques échanges entre ceux les plus proches les uns des autres. Il est également arrivé qu'une participante soit allée expliquer un point particulier à un autre groupe après avoir été sollicitée par le tuteur. Ces salles ayant été utilisées lors du premier cours, les participants se connaissaient encore peu, ce qui peut également expliquer que les échanges, entre les groupes aient été faibles.

La seconde salle dans laquelle ces séances ont eu lieu était une salle de formation dans laquelle les sièges étaient uniquement des chaises mobiles avec des tablettes pour poser son ordinateur ou écrire. Dans cette configuration nous avons observé de plus amples échanges entre les participants. Au début des séances des gros groupes pouvaient se former, puis ils se scindaient

⁴⁰⁹ Dont une personne résidant en Afrique qui a pu profiter d'un déplacement en France pour y assister et une personne résidant en Europe, hors France

au fil de la séance. Les participants n'hésitaient cependant pas à se solliciter les uns les autres. Bien évidemment, il y avait toujours des participants plus isolés, dans leur petit groupe. Dans cette configuration, il était plus difficile pour des participants ne venant pas régulièrement de s'intégrer. Ils adoptaient alors davantage une posture observante que participante.

La troisième salle, dans laquelle une seule séance a eu lieu était une salle informatique. Au cours de cette séance tous les participants présents ont travaillé ensemble. Le tuteur était proche du tableau et donnait parfois des explications. La configuration de cette salle donnait véritablement l'impression d'être dans une salle de cours, ce qui a probablement incité les participants à procéder tel qu'ils l'ont fait. Par ailleurs, il est également important de préciser que la séance ayant eu lieu dans cette salle était la première des trois séances du troisième cours. Les participants n'avaient alors pas commencé à traiter l'étude de cas. Ils en ont donc tous pris connaissance ensemble et ont essayé d'y répondre collectivement. Un participant lisait la question puis tour à tour chacun donnait son point de vue et argumentait.

Fonctionnement des groupes : Comparer ses réponses ou répondre ensemble

Au cours de ces séances de travail collectives, nous avons plus généralement observé différents cas de figure dans la façon dont les groupes travaillaient ensemble.

Certains essayaient de faire les études de cas ensemble et de répondre aux questions pendant les séances.

D'autres ne faisaient que comparer leurs réponses et discutaient plus amplement, lorsque certains avaient eu un doute, ne comprenaient pas ou s'ils n'étaient pas d'accord sur la réponse à donner. Un des groupes qui fonctionnait ainsi passait en revue toutes les questions. Dès qu'ils relevaient une difficulté ou un désaccord, ils mettaient la question de côté, pour y revenir une fois toutes les réponses comparées.

Ce que nous avons également observé et que nous avons déjà mentionné dans ce chapitre, dans la section 2.3.2.4, est que certains participants testaient leurs réponses sur la plateforme. Cela signifie qu'un des membres du groupe se connectait à son compte, allait sur le quiz, répondait à la question et disait aux autres si la réponse était la bonne ou non. Lors d'une séance, nous avons constaté qu'un homme renseignait les réponses sur son compte mais n'en avait pas informé les participantes avec qui il était en train de travailler. En effet ces dernières s'en sont rendues compte par la suite, lorsqu'il s'est avéré qu'ils s'étaient trompés sur la réponse à une question.

Un travail sur papier prédominant dans un premier temps

Nous avons par ailleurs constaté que si certains participants avaient leur ordinateur, la plupart travaillait avec l'étude de cas qu'ils avaient imprimée. Ils entouraient alors la réponse qu'ils pensaient être la bonne, mettaient des annotations, surlignaient parfois certains éléments.

Nous avons également relevé que plusieurs participants avaient des cahiers avec des classeurs et des notes. Une participante qui venait assez fréquemment avait également le Vernimmen.

Un tuteur très sollicité, guidant les participants et les incitant aux échanges

Au cours de ces séances, le tuteur était très fréquemment sollicité que ce soit pour avoir des précisions, des explications ou encore pour s'assurer que la démarche adoptée était la bonne.

Lui-même essayait également d'aller de groupes en groupes pour s'assurer que tout se passait bien.

Il essayait toujours de guider les participants au mieux, sans pour autant leur donner la réponse.

Il faisait par ailleurs parfois le lien entre les participants des différents groupes pour qu'ils s'expliquent des points spécifiques ou échangent leurs points de vue.

2.4.5. Des participants engagés dans les interactions à distance et/ou en face à face et des observateurs : 6 profils de participation

A partir des réponses au questionnaire, des participants des éditions 1 à 7 (n =605)⁴¹⁰, nous avons souhaité établir des profils de participation, relatifs aux interactions sociales, tenant compte de toutes les modalités d'échanges pouvant être exploitées par les participants et pas uniquement l'usage des forums de discussion et les sessions live, comme nous l'avons précédemment fait.

Pour cela, nous nous sommes appuyés sur les indicateurs suivants :

- La fréquence de consultation des forums de discussion ;
- Le nombre de messages rédigés sur les forums de discussion ;
- Le nombre de cours durant lesquels les participants ont travaillé en groupe ;
- La participation à un groupe de travail durant la phase consacrée aux révisions ;
- La participation en direct au Masterclass (en présence ou à distance) ;
- La consultation des sessions live (en direct ou en replay) ;
- La fréquence de participation au chat des sessions live, en fonction du nombre de sessions live vues en direct.

⁴¹⁰ 5 participants de la 7^e édition ont arrêté de répondre aux questions à partir des questions relatives au travail en groupe.

À partir de ces indicateurs, les profils que nous avons identifiés sont représentés dans la **Figure 55** :

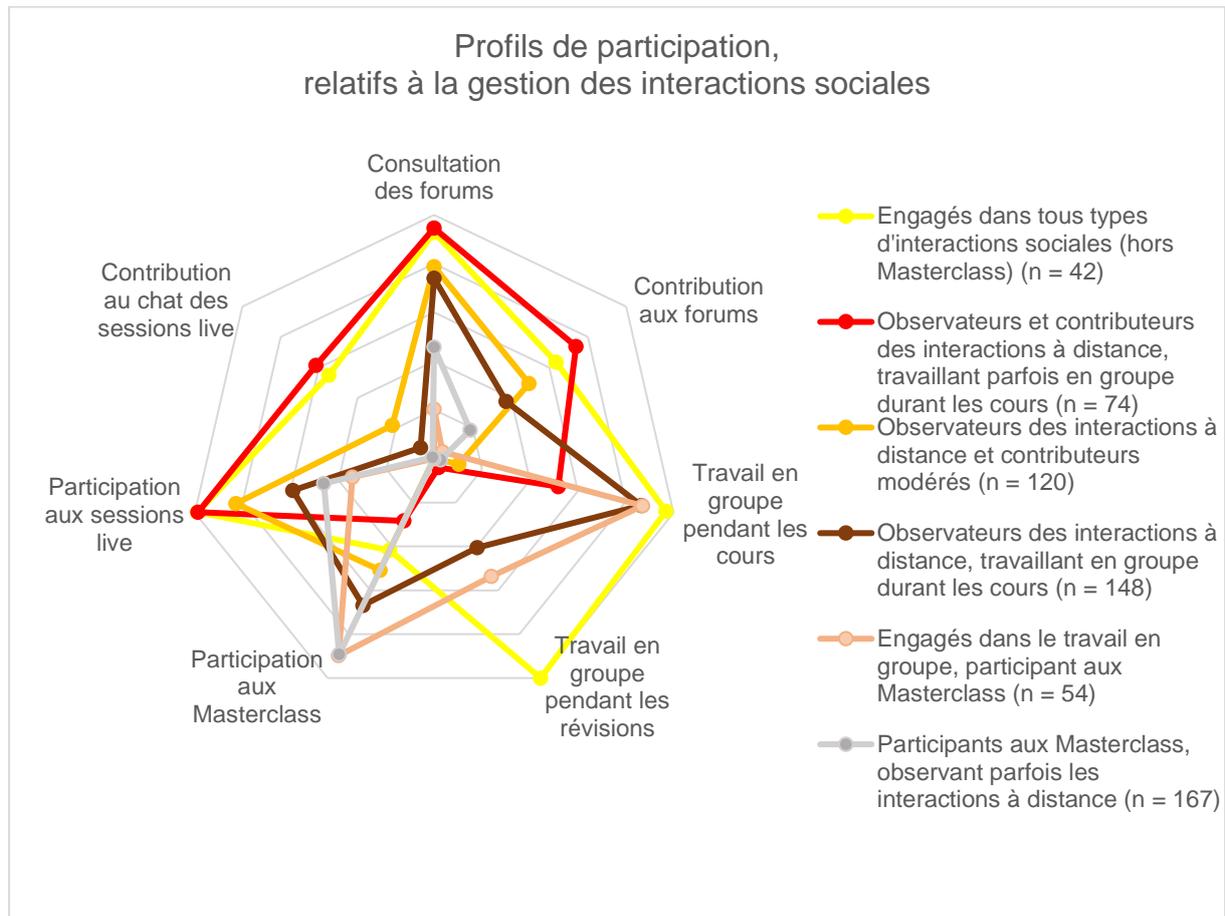


Figure 55. Représentation graphique des profils de participation, relatifs à la gestion des interactions sociales

3. Synthèse et incidences des composantes menant à l'entrée en formation et des caractéristiques individuelles des participants sur les profils de participation adoptés

Dans ce chapitre, nous nous sommes intéressés à l'engagement des participants dans la formation ICCF @ HEC Paris. Nous avons distingué cette notion d'engagement, en traitant d'une part de l'entrée en formation et d'autre part du suivi de la formation.

Nous avons dans un premier temps constaté que les personnes s'inscrivaient à la formation ICCF @ HEC Paris, principalement pour des raisons professionnelles. En nous appuyant sur la typologie de Carré (2001), nous avons plus précisément identifié des motifs opératoires professionnels et vocationnels. Certains participants, ayant été inscrits par leur entreprise, ont également un motif prescrit. D'autres motifs peuvent être associés aux motifs précédemment énoncés. Nous avons conservé ces terminologies, en associant aux motifs vocationnels, les motifs économiques.

Nous avons constaté que selon les motifs d'engagement en formation des participants, l'importance accordée au fait d'obtenir la certification à l'issue de la formation différait. Les participants y portant davantage d'importance sont ceux ayant un motifs d'engagement économiques et vocationnels. Le certificat apparaît alors comme un moyen de se signaler (Spence, 1974), que ce soit parce qu'il vient attester de la possession de certaines connaissances ou de compétences, ou bien parce qu'il est associé au nom d'une école prestigieuse, en l'occurrence HEC Paris, et qu'il peut ainsi attirer l'attention de recruteurs ou de potentiels clients.

Nous avons par ailleurs constaté que plus les participants avaient suivi une édition récente de la formation, plus ils semblaient espérer que son suivi puisse faire advenir des changements professionnels dans leur vie et plus ils accordaient de l'importance au fait d'obtenir la certification. Ce constat nous laisse alors penser que la formation se fait de plus en plus connaître et que les participants estiment qu'elle est reconnue. Certains émettent cependant des réserves à ce sujet, du fait notamment de l'existence d'une certification concurrente, anglophone.

Pour ce qui est du suivi de la formation, nous nous sommes en partie intéressés aux traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation. A partir de ces traces, nous avons dans l'ensemble constaté que les participants adoptaient majoritairement les mêmes comportements ou des comportements très proches tout au long de la formation. Les stabilités relevées étaient principalement le fait de participants en faisant le plus et de ceux en faisant le moins, notamment vis-à-vis des ressources les moins utilisées : les exercices numériques et les sessions live en direct.

Nous avons par ailleurs relevé des changements de comportements plus importants, pouvant s'expliquer par une modification de la situation des participants ou un échec dans la formation, les décourageant pour la suite.

La théorie de l'autorégulation peut également expliquer certains changements :

- A l'échelle d'un cours : Hugo, par exemple, a décidé de prendre des notes, après avoir constaté que le fait de ne pas en avoir pris lui faisait perdre du temps. Un autre exemple est celui de Méлина, qui constatant ne pas avoir le niveau à partir du deuxième cours, décide d'introduire le Vernimmen dans les ressources utilisées pour suivre la formation.
- Entre la phase consacrée aux cours et celles consacrées aux révisions : plusieurs participants ont pris conscience pendant les révisions qu'il leur fallait étudier avec le manuel ou le Vernimmen pour réussir l'examen final.
- D'une édition à une autre : nous pouvons citer l'exemple de Christelle qui à partir de la première édition a pu identifier ses points de faiblesse et qui lors de la deuxième édition a décidé de travailler avec les exercices du Vernimmen et des cas concrets auxquels elle pouvait accéder.

À partir des traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation, ainsi que des réponses au questionnaire des participants des éditions 1 à 7, nous avons établi des profils de participation relatifs à différents aspects de la formation :

- L'organisation temporelle ;
- La gestion des ressources documentaires ;
- La gestion des interactions sociales : 3 typologies, une générale, une relative à l'usage des forums de discussion et une relative aux sessions live et à la contribution aux forums.

Ces profils ont été présentés tout au long de la section 2 de ce chapitre.

Pour étudier l'incidence des composantes incitant les participants à s'engager dans la formation, ainsi que des caractéristiques individuelles des participants, sur la façon dont ils suivent la formation, nous les avons croisées avec les différentes typologies de profils obtenues.⁴¹¹

Nous avons alors relevé que pour les actifs, les motifs d'engagement en formation opératoires professionnels⁴¹² avaient une incidence sur :

- Le profil de participation relatif à l'organisation temporelle :
« (Ir)réguliers, retardataires » ;
- Le profil de participation relatif à l'usage des forums de discussion :
« Non contributeurs aux forums » ;
- Le profil de participation relatif à participation aux sessions live :
« Quasi-absent »

⁴¹¹ Les tableaux de contingence sont disponibles dans les sections 6.2.1.4, 6.2.2.2, 6.2.3.3 du document dédié aux annexes.

⁴¹² Afin d'apprécier l'incidence potentielle des motifs d'engagement dans la formation ICCF @ HEC Paris sur les profils de participation présentés, nous avons regroupés les motifs selon les trois grandes catégories que nous avons élaborées, en tenant compte des effets recherchés en suivant la formation (voir chapitre 7, 1.2.1.2). Nous nous sommes par ailleurs uniquement concentrés sur la population des actifs, car les étudiants ont des objectifs qui se distinguent sensiblement des leurs. Ils évoluent par ailleurs dans des situations très différentes. Les conserver dans l'analyse serait donc peu pertinent. Enfin, nous avons supprimé la catégorie des motifs d'engagement, plutôt intrinsèques, car l'effectif associé était très faible (n = 16) en comparaison de ceux associés aux deux autres catégories.

Quant aux motifs d'engagement économiques et vocationnels⁴¹², nous avons relevé que pour les actifs, ils avaient une incidence sur :

- Le profil de participation relatif à l'organisation temporelle : « Réguliers, partiellement à jour » ;
- Le profil de participation relatif à l'usage des forums de discussion : « Contributeurs modérés aux forums » ;
- Le profil de participation relatif à participation aux sessions live : « Observateurs périodiques » et « Contributeurs sur les forums, ayant principalement participé aux sessions live lors du premier cours »

Concernant l'importance accordée à l'obtention de la certification, nous avons relevé les incidences suivantes :

- Vouloir la certification pour pouvoir attester des connaissances et des compétences déjà possédées sur le fait d'adopter le profil de participation « consommateurs d'une diversité de ressources »⁴¹³ ;
- Vouloir la certification pour pouvoir le spécifier sur son CV ou les réseaux sociaux professionnels sur le fait d'adopter le profil de participation « consommateurs de ressources ciblées internes ou externes à la formation »⁴¹³ ;
- Ne pas porter beaucoup d'importance à l'obtention de la certification sur le fait d'adopter le profil de participation « consommateurs de ressources ciblées internes à la formation »⁴¹³.

Concernant les caractéristiques individuelles des participants, nous avons effectivement relevé des incidences sur l'adoption des différents profils de participation⁴¹⁴. Cependant en dehors, du fait d'avoir plus de 45 ans qui semble avoir une incidence sur le fait d'adopter un profil de participation soulignant un fort engagement dans la formation⁴¹⁵, nous n'avons pas identifié d'autres tendances stables en matière d'incidence.

Il nous semble néanmoins intéressant de relever que le fait de résider en Afrique a une incidence sur le fait d'adopter un des profils de participation, relatifs à la gestion des ressources documentaires, pour lesquels peu de ressources ont été utilisées en ligne. En effet, cela fait écho à ce que certains participants ont pu nous dire quant aux difficultés de connexion auxquelles ils sont confrontés. Ainsi, les participants associés à ces profils sont susceptibles d'avoir une activité hors ligne, que nous ne sommes pas en mesure d'évaluer.

Il semble par ailleurs que les étudiants utilisent moins les outils de communication à leur disposition : forums de discussion et sessions live.

Les actifs semblent quant à eux être plus susceptibles de s'absenter de la formation que les étudiants.

⁴¹³ Profils de participation relatif à la gestion des ressources documentaires, établis à partir des réponses au questionnaire des participants des éditions 2 à 7

⁴¹⁴ Le détail est présenté dans la section 6.3 du document dédié aux annexes.

⁴¹⁵ Que ce soit vis-à-vis du temps qui y est consacré, au nombre de ressources mobilisées et sur le fait de contribuer aux échanges

Enfin, nous avons à plusieurs reprises fait référence à la difficulté des trois cours⁴¹⁶ pour expliquer certaines formes de participation, relevées à partir des traces d'activité des participants de la 7^e édition ou bien des déclarations faites via le questionnaire, par les participants des éditions 1 à 7 :

- Certains participants se sont plus fréquemment connectés à la plateforme des cours, lors du deuxième cours, un peu moins dans le premier et encore moins fréquemment dans le troisième ;
- Certains participants ont assisté en direct à une ou deux sessions live, uniquement durant le deuxième cours ;
- Certains participants ont déclaré dans le questionnaire avoir commencé à travailler en groupe à partir du deuxième cours.

Nous n'avons cependant aucun moyen de vérifier notre hypothèse.

Par ailleurs, nous n'avons pas pu vérifier l'existence d'une corrélation entre la difficulté présumée des trois cours et les formes de participation de l'ensemble des participants, lorsque nous nous sommes plus particulièrement intéressés aux traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation.

Dans ce chapitre nous avons traité des différentes questions que nous nous posions vis-à-vis de l'engagement en formation, présentés dans le chapitre 5. Dans le prochain chapitre, nous présentons nos résultats portant cette fois-ci sur les effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

⁴¹⁶ Le premier cours est réputé être de niveau intermédiaire, le deuxième est réputé être difficile et le troisième est réputé être le plus facile.

Chapitre 10 - Les effets de la formation ICCF @ HEC Paris

Dans le chapitre précédent, nous avons traité de deux des trois éléments auxquels nous nous sommes intéressés dans le cadre de notre thèse : l'engagement en formation du point de vue de l'entrée dans la formation ICCF @ HEC Paris, puis de son suivi.

Dans ce chapitre il est question du troisième élément auquel nous nous sommes intéressés : les effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

Nous présentons pour commencer les effets relevés à partir du questionnaire envoyé aux participants des 7 premières éditions de la formation.

Dans un second temps, nous mettons en perspective les effets déclarés avec les motifs d'engagement, dans la formation, communiqués par les participants. Nous tâchons alors d'identifier dans quelles mesures le suivi de la formation permet de répondre aux attentes des participants d'un point de vue professionnel.

Enfin, nous nous intéressons à la façon dont les participants mobilisent leurs capitaux individuels (humain, culturel, social), pour faire advenir d'éventuels changements dans leur vie professionnelle. Pour rappel, nous avons mis en évidence dans notre cadre conceptuel, que les capitaux des individus étaient augmentés lors du suivi de la formation. Nous avons présenté dans le chapitre précédent plusieurs profils de participation relatifs à différents aspects de la formation. Ainsi, avant de présenter l'incidence de différents éléments constitutifs des capitaux des individus, nous présentons l'incidence des différents profils de participation sur l'augmentation des capitaux individuels.

1. Effets du suivi de la formation : Des résultats semblables à ceux de précédentes études

En nous appuyant sur les réponses des participants des 7 premières éditions de la formation ICCF @ HEC Paris, nous présentons ici les effets déclarés, sans procéder à des distinctions entre les participants.

Nous les distinguons selon qu'ils soient tangibles (par exemple une augmentation de salaire) ou intangibles (par exemple le sentiment d'être compétent ou d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale ou identitaire)⁴¹⁷.

1.1. Un tiers des participants attribue un changement professionnel à la formation

Les changements d'ordre professionnel déclarés, ont été sélectionnés dans une liste prédéfinie, à choix multiples, présentée dans le chapitre 6. Ainsi, sur les 489⁴¹⁸ participants des éditions 1 à 7, ayant répondu au questionnaire, 236 ont déclaré qu'il y avait eu au moins un changement dans leur vie professionnelle, à l'issue de la formation. 169 les ont attribués en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris (35%). Ce taux est assez proche de ceux issus des enquêtes

⁴¹⁷Terminologie empruntée à l'enquête réalisée sur les MOOC de Coursera présentée dans le chapitre 2

⁴¹⁸ Parmi les 89 réponses que nous avons retenues pour les participants de la 7e édition, un participant n'a répondu qu'aux précédant celles sur les effets de la formation, nous tenions à conserver ses réponses pour l'étude des mobilités réalisées dans le chapitre 9.

menées sur les MOOC de FUN et de Coursera (respectivement 36% et 33%⁴¹⁹), présentées dans la section 3.2.1 du chapitre 2.

Les proportions, dans lesquelles ces changements ont été déclarés et attribués, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris, sont présentées dans le **Tableau 16**, ci-dessous.

Les pourcentages sont calculés sur le nombre de répondants, soit 489 personnes.

Tableau 16. Proportions de répondants ayant déclaré que les changements avaient eu lieu à l'issue de la formation et proportions de ceux ayant attribué ces changements en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris

Changements professionnels	Proportion de répondants ayant déclaré le changement (n = 489)	Proportion de répondants ayant attribué le changement au moins en partie au suivi de la formation (n = 489)
Augmentation de salaire	14%	5 %
Changement de domaine d'activité	10%	7 %
Mobilité interne	10%	6 %
Développement d'une activité professionnelle ⁴²⁰	9%	7 %
Mobilité externe	8%	4%
Reconversion ⁴²¹	7%	6 %
Promotion	7%	3 %
Obtention d'un emploi	7%	3 %
Modification du contrat de travail	4%	2 %
Inscription dans une école de commerce	4%	2 %
Obtention d'un stage	3%	2 %
Modification du temps de travail	2%	1 %

Aucun changement n'a intégralement été attribué au suivi de la formation. Cependant, l'écart est particulièrement important entre la part de participants ayant déclaré avoir obtenu une

⁴¹⁹ Petite réserve émise, car cette proportion a été calculé, dans l'étude menée sur les MOOC de Coursera, sur la base de ceux ayant initialement déclaré avoir comme objectif premier d'améliorer leur travail actuel ou de trouver un nouvel emploi, en suivant un ou des MOOC.

⁴²⁰ Parmi les participants de la 7e édition ayant répondu à notre questionnaire 4 personnes sur 89 ont par ailleurs précisé avoir le projet de développer leur entreprise et penser qu'avoir fait la formation pouvait les aider pour mener à bien leur projet.

⁴²¹ Dans le cadre du questionnaire diffusé aux participants des éditions 1 à 6, nous n'avons pas distingué les reconversions en cours et celles effectives. Nous l'avons fait pour les participants de la 7e édition. 2 participants sur 89 ont précisé être dans une démarche de reconversion et qu'ils pensaient que la formation les aidait dans cette démarche.

augmentation de salaire et celle de ceux ayant attribué cette obtention, au moins en partie, au suivi de la formation.

Dans quelle mesure peut-on en conclure que le suivi de la formation n'a véritablement eu aucune incidence sur l'augmentation obtenue par ces personnes ?

Nous émettons l'hypothèse que les augmentations de salaire, suite au suivi d'une formation, ne sont pas accordées immédiatement. Les personnes doivent préalablement faire leurs preuves, en appliquant dans leur activité quotidienne les connaissances et compétences acquises au cours de la formation. Plusieurs mois peuvent alors s'écouler entre la fin de la formation et le moment où les personnes obtiennent leur augmentation. Avoir suivi la formation peut ainsi avoir une incidence sans pour autant que les personnes ne la perçoivent (effet tangible indirect).

D'autre part, que ce soit vis-à-vis de l'obtention d'une augmentation de salaire ou vis-à-vis des autres changements, le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris peut être l'un des facteurs ayant contribué à la survenue de changements. Son incidence peut de ce fait ne pas être perçue. C'est pourquoi nous avons tenu à préciser l'ensemble des changements survenus et pas uniquement ceux explicitement attribués au suivi de la formation, que nous appelons effets tangibles.

N'ayant pas distingué les effets directs et indirects de la formation, contrairement à Correia et Pottier (2000,2001), certains effets indirects peuvent ne pas avoir été attribués, même en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Inversement, certains des effets déclarés peuvent être en réalité des effets indirects.

1.2. Trois quarts des participants se sentent compétents en finance d'entreprise⁴²² grâce à la formation

Plus des trois quarts des participants ayant répondu au questionnaire (n =485⁴²³) ont affirmé se sentir compétents en finance d'entreprise, pour exercer leur activité professionnelle ou poursuivre leurs études, et cela en partie ou totalement grâce à la formation ICCF @ HEC Paris⁴²⁴. Ce résultat est proche de celui rapporté dans l'étude menée sur les MOOC de FUN (78%). Il est en revanche plus élevé que sur les MOOC de Coursera (62%).

⁴²² La finance d'entreprise est le champ de la finance relatif aux décisions financières des entreprises. La formation étudiée est pour rappel composé de trois cours en finance d'entreprise.

⁴²³ 4 participants de la 7e éditions ont arrêté de répondre au questionnaire après avoir déclaré des changements éventuels dans leur vie professionnelle.

⁴²⁴ 5% des répondants avaient déclaré ne pas avoir besoin de la finance d'entreprise dans leur activité professionnelle. Quant aux personnes ayant dit se sentir compétentes, mais que ce n'était pas grâce à la formation ICCF @ HEC Paris, la majorité, avait déclaré être déjà compétents en la matière auparavant (14%).

Un peu plus de 45% des répondants ont déclaré avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire⁴²⁵ :

- Moins de 10% des répondants ont estimé avoir le sentiment d’avoir vraiment acquis une telle reconnaissance à l’issue de la formation
- Plus d’un tiers des répondants ont dit avoir le sentiment d’avoir acquis dans une certaine mesure une telle reconnaissance à l’issue de la formation

Certains des témoignages que nous avons recueillis, permettent de souligner la perception d’une telle reconnaissance, à l’image de celui de Moussa :

« quand je dis que je suis certifié HEC le regard change [...] bon le regard change, on dit ah dis donc tu es certifié HEC mais comment ? HEC Paris ? je dis oui et puis bon j’explique un peu ce qu’on a fait le parcours et tout et puis là on rentre maintenant dans les discussions, je peux aborder les discussions en rapport avec le métier et tout, bon c’est comme une porte d’entrée. C’est comme un peu un passeport, en tout cas c’est comme ça que moi je l’utilise et puis à côté de ça, [...] je fais du conseil et je suis, professeur vacataire dans des établissements à Abidjan donc là aussi là ça vient aussi booster en tout cas mon aura, ça me donne un peu plus de visibilité et d’attraction. Voilà ça je ne l’ai pas signifié aussi. Donc dans ce sens-là, vraiment c’est tangible en tout cas le retour sur investissement. » (Moussa)

Par ailleurs, plusieurs participants ont affirmé que la formation ICCF @ HEC Paris leur avait permis de prendre ou de reprendre confiance en eux et en leurs compétences, que ce soit en entretien ou dans les questions ouvertes du questionnaire (**Figure 56**).

« Prise de conscience de mes capacités »

« Confiance en soi »

« Augmentation de la confiance personnelle sur les questions techniques et donc plus de sérénité dans la prise de décision »

« Il m’a permis de me reconcentrer, et de me donner confiance en moi »

« ICCF HEC fait partie d’un tout et m’a aidé à sortir d’une routine. C’est une formation excellente pour l’ouverture d’esprit et pour se réconcilier avec la finance. Avec un meilleur état d’esprit tout devient alors possible. Cette formation fait partie de mon développement personnel et a eu un fort impact sur ma propre reconsidération. »

Figure 56. Quelques commentaires relevés dans les questions ouvertes du questionnaire, faisant référence à la prise de confiance en soi et en ses compétences

⁴²⁵ 7% des répondants n’ont pas souhaité s’exprimer sur la question.

« je pense qu'entre l'expérience professionnelle que j'ai acquise sur ces sept dernières années qui m'ont données les épaules pour créer l'entreprise et puis la formation ICCF ben ça m'a donné plein de cartes en fait pour plein de choses, pour cette création d'entreprise, parce que ça a été une étape de ma vie qui a été difficile, parce que je me suis beaucoup investie, parce que j'ai réussi et donc ça m'a donné confiance en moi pour considérer que je pouvais le faire ».
(Priscilla)

« Maintenant quelle valeur, je lui accorde aujourd'hui ? Non, c'est une valeur très importante franchement, mais pas au certificat, je lui accorde une valeur très importante, parce que j'ai vraiment compris, au final maintenant je peux avoir une discussion avec des financiers avec des CFO en ayant confiance en moi. » (Hani)

Dans le cas d'Hugo, la formation a permis de résoudre une tension identitaire liée à son rapport à la formation. Lui, qui avait subi un échec en étant renvoyé de sa classe préparatoire et qui ne se sentait pas adapté au système scolaire, a découvert un format de formation qui lui convient. Il a découvert, à travers la formation ICCF @ HEC Paris, qu'il avait une force de travail considérable et qu'il était capable de réussir des formations pas évidentes.

Suivre cette formation a également permis à un autre participant, interrogé mais pour qui nous n'avons pas rédigé de portrait, de résoudre des tensions identitaires. En effet, après avoir été licencié, sans raisons précises, quelques années avant son entrée dans la formation, cet homme s'était fortement remis en question et avait également remis en question son projet de carrière. En s'inscrivant à la formation et en la suivant, il s'est fortement investi. Il a notamment beaucoup participé aux échanges sur les forums de discussion, jusqu'à devenir pour certain un référent. Avec la formation sa valeur a été reconnue par autrui, résolvant alors la tension identitaire vécue à l'issue de son licenciement.

Dans ces deux cas, les dynamiques identitaires en jeu étaient de l'ordre de la restauration identitaire⁴²⁶ et la formation a permis de résoudre les tensions en étant à l'origine.

⁴²⁶ La typologie de dynamiques identitaires de Barbier (1996) a pour rappel été présentée dans la section 1.1.2 du chapitre 2.

2. Motifs d'engagement et effets déclarés du suivi de la formation

Afin d'apprécier dans quelles mesures la formation répond aux attentes des participants, nous comparons les effets du suivi de cette formation avec les motifs d'engagement dans celle-ci, ayant été déclarés. Nous présentons dans un premier temps les résultats pour la population des étudiants, de façon succincte. Par la suite, nous nous intéressons plus amplement aux actifs, plus nombreux et qui ont des motifs d'engagement plus diversifiés.

2.1. Pour les étudiants, une aide importante à l'insertion professionnelle et à la poursuite d'études

Comme nous l'avons précisé dans le chapitre précédent et comme cela est visible dans les figures présentées en annexe (section 7.1.1.1 du document dédié aux annexes), les motifs d'engagement avancés par les étudiants peuvent se comprendre dans une logique d'insertion professionnelle.

Compte tenu de la taille réduite de l'effectif, nous traitons globalement les étudiants des 7 éditions.

41 étudiants ont ainsi répondu à notre questionnaire et parmi eux 28 ont rapporté des changements dans leur vie professionnelle : obtention d'un emploi, obtention d'un stage, inscription en école de commerce, développement d'une entreprise.

Deux étudiants ont mentionné des changements laissant penser qu'ils étaient déjà en poste (modification du contrat de travail, modification du temps de travail). Nous supposons qu'il s'agissait de personnes en stage, embauchées à l'issue de la formation. Par ailleurs, parmi les 13 étudiants n'ayant pas sélectionné de changements dans la liste, certains ont renseigné une autre catégorie socio-professionnelle que celle d'étudiant par la suite. D'autres ont quant à eux déclaré exercer un métier à l'issue de la formation. Nous en déduisons donc que plus de 28 étudiants sur les 41, qui nous ont répondu, ont vu un changement intervenir dans leur vie professionnelle.

Parmi les 28 ayant rapporté des changements professionnels, 22 les ont attribués au moins en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Du fait des constatations faites, il est possible qu'ils soient plus nombreux dans ce cas.

Parmi les 11 étudiants ayant participé à la 7^e édition de la formation, 1 a par ailleurs déclaré avoir entamé une démarche de reconversion et 2 ont déclaré avoir le projet de développer leur entreprise. Pour ces deux types de projets, les participants concernés ont précisé que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris allait les aider dans la mise en œuvre de ces projets.⁴²⁷

Par ailleurs, même si les motifs opératoires professionnels n'étaient pas ceux qui primaient, il n'en reste pas moins intéressant de regarder dans quelle mesure le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris a permis aux étudiants de se sentir compétent en finance d'entreprise, que

⁴²⁷ Nous n'avons pas posé cette question pour les éditions précédentes. Nous les avons posées, après avoir ajusté notre questionnaire, après avoir constaté que la version diffusée aux participants des éditions 1 à 6 présentait des limites.

ce soit pour s'insérer sur le marché du travail ou pour poursuivre leurs études. Sur les 37 étudiants ayant déclaré se sentir compétent, 32 ont attribué ce sentiment, au moins en partie, au suivi de la formation.

Pour ce qui est de la reconnaissance sociale et identitaire, un peu moins des deux tiers des étudiants de notre échantillon ont déclaré avoir acquis une telle reconnaissance. Par ailleurs, 5 ont décidé de ne pas s'exprimer à ce sujet.

Compte tenu du fait que plus des deux tiers des étudiants ont vu un changement dans leur vie professionnelle à l'issue de la formation ICCF @ HEC Paris et que 37/41 se sentent compétents, la plupart grâce à la formation, nous en concluons que cette formation peut être utile aux étudiants, même s'il ne s'agit pas initialement du public visé. Elle peut leur permettre de s'insérer sur le marché du travail ou d'intégrer une meilleure école que celle dans laquelle ils sont déjà, pour ceux poursuivant leurs études.

A ce sujet, Hugo a intégré une meilleure école de commerce que celle dans laquelle il était. Il a cependant précisé ne pas être en mesure d'évaluer si les formations proposées par First Finance, notamment ICCF @ HEC Paris, qu'il a suivies, avaient eu une incidence sur l'intégration de son école. Il avait en revanche mentionné en entretien le cas d'un ami pour qui la formation avait eu une telle incidence.

« j'ai conseillé à un ami de le faire, [...] il l'a fait et finalement il est passé de PSB à l'EDHEC, donc il a fait un gros jump en termes d'école et ils lui ont dit après l'entretien que c'était clairement parce que il était en train de faire l'ICCF avant même de rentrer en Master » (Hugo)

Krys avait, quant à lui, précisé, qu'il pensait qu'avoir fait la formation lui avait permis de se distinguer des autres étudiants de son école, lorsqu'il avait voulu intégrer un cabinet de conseil.

Kouame avait affirmé, pour sa part, que la mention de la formation sur son CV lui avait permis de décrocher des entretiens et de les réussir.

« la force que ça m'a donnée, c'est que du fait que je sois certifié ICCF HEC Paris, déjà il y avait la crédibilité de l'école qui était en jeu [...] du fait que j'ai pu réussir comme ça, cette certification-là, parce que ils se disent voilà quoi quelqu'un qui a fait finance d'entreprise, c'est qu'il connaît déjà les fondamentaux, comme ça de la finance d'entreprise, et là lors de l'entretien ils m'ont posé juste des questions techniques, précises, concises et comme j'ai bien répondu, je n'ai pas eu le temps de me débattre comme dans d'autres entretiens d'embauche, quand je n'avais pas comme ça, cette certification ». (Kouame)

Ce constat est partagé par un autre participant, qui était également étudiant lorsqu'il a suivi la formation ICCF @ HEC Paris. Ce dernier a précisé par ailleurs, que les bénéfices de la formation allaient au-delà du fait de faciliter l'insertion professionnelle. Ce participant a obtenu son premier emploi alors qu'il était en train de suivre la formation. Ce n'est donc que par la suite, lors d'une mobilité, qu'il a pu capitaliser sur la formation et notamment sur le fait d'être certifié.

« moi on m'a plus parlé de cette formation, plus que de mes écoles que j'ai faites avant, généralement on s'arrête plus sur le côté HEC, on me pose des questions là-dessus, sur ce à quoi ça correspond et la seule chose qu'on retient c'est la dernière étape, ben la dernière étape, c'est vous avez effectué une formation ICCF à HEC Paris, donc vous avez un bon niveau quoi, donc c'est ça qui reste vraiment dans la tête des gens. [...] une fois que c'était directement sur le CV, s'ils le lisaient, ils restaient vraiment focalisé là-dessus et donc après, il n'y a même pas de questions à avoir, j'étais calé sur ce métier, sur cette partie-là et il n'y avait pas de questions à avoir. [...] Moi je sais que pour mon boulot actuel, en tant que chargé professionnel, ben je n'ai aucun problème à faire tout ce qui est analyse financière, je suis très à l'aise là-dessus, je suis même reconnu pour ça et il y a vraiment zéro problème là-dessus. » (homme, 27 ans, conseiller clientèle professionnel)

2.2. Pour les actifs, une réponse partielle aux attentes

À présent que nous avons vu que la formation ICCF @ HEC Paris pouvait être bénéfique pour des étudiants, nous nous intéressons à la population des actifs. Nous allons plus précisément essayer de savoir, dans quelles mesures le suivi de la formation permet de répondre aux attentes de ces participants d'un point de vue professionnel.

Pour faire cela, nous distinguons les réponses au questionnaire des participants des éditions 1 à 6 et celles des participants de la 7^e édition. Ainsi les résultats présentés s'appuient principalement sur les réponses des participants des 6 premières éditions. Celles des participants de la 7^e édition nous permettent de les discuter, notamment en comparant les effets déclarés par ces participants avec les motifs d'engagement déclarés au début de la formation, puis avec ceux déclarés à l'issue de la formation.

2.2.1. Des effets intangibles bien attestés

Nous nous focalisons dans un premier temps sur les effets intangibles de la formation. Pour rappel, nous en avons approchés deux à partir de notre questionnaire :

- Le sentiment d'être compétent en finance d'entreprise ;
- Le sentiment d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire.

2.2.1.1. La plupart des participants se sentent compétent en finance d'entreprise⁴²⁸

Sur l'ensemble de la population des actifs, ayant suivi une des 6 premières éditions de la formation et ayant répondu au questionnaire (n = 371), 6% ont déclaré ne pas avoir besoin de la finance d'entreprise pour exercer leur activité professionnelle ou poursuivre leurs études. Ce taux est plus important parmi ceux ayant déclaré des motifs d'engagement plutôt intrinsèques et est moins important parmi ceux ayant déclaré des motifs d'engagement opérationnels (tableau présent dans la section 7.3.1.1. du document dédié aux annexes). Ce premier résultat semble donc assez cohérent avec la nature des motifs déclarés.

92% de la population des actifs ont par ailleurs déclaré se sentir compétent en finance d'entreprise pour exercer leur activité professionnelle ou poursuivre leurs études. Ce sentiment n'a pas été attribué au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris par 17% des participants actifs. Ce taux est beaucoup plus élevé pour ceux ayant déclaré des motifs d'engagement plutôt

⁴²⁸ Les tableaux croisés utilisés sont présentés dans la section 7.3.1. du document dédié aux annexes.

intrinsèques (**Figure 57**). Or, ces personnes avaient majoritairement déclaré avoir un niveau initial en finance d'entreprise [très] avancé (section 7.1.4. du document dédié aux annexes).

Les trois quarts des actifs, ayant répondu au questionnaire, ont attribué ce sentiment de compétence, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

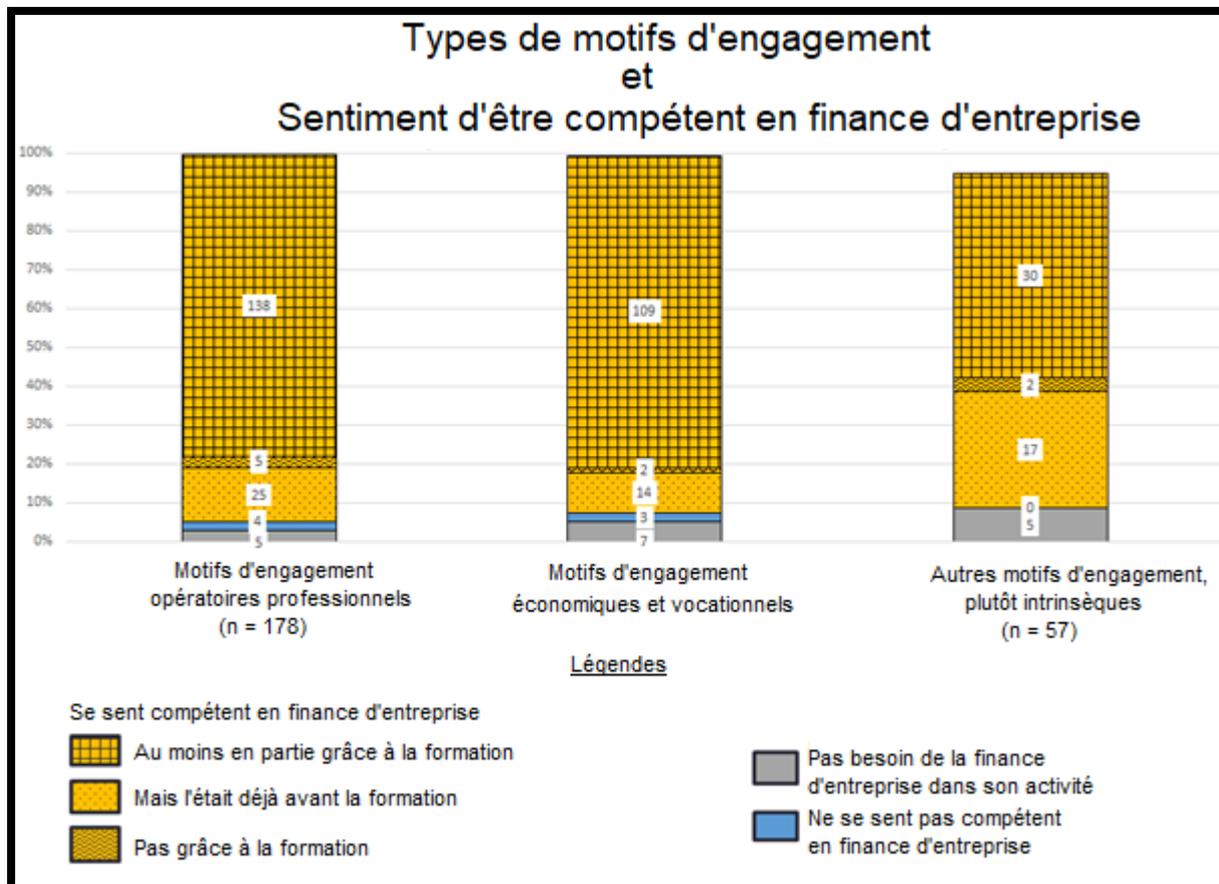


Figure 57. Diagramme en bâtons cumulés, relatif au sentiment déclaré d'être compétent en finance d'entreprise

En ne nous focalisant sur les personnes ayant déclaré un des deux motifs d'engagement opératoires professionnels (n = 178), 94% d'entre eux ont déclaré se sentir compétent et plus des trois quarts attribuent ce sentiment, au moins en partie, au suivi de la formation (**Figure 57**).

Parmi ces personnes, nous pouvons différencier différents cas de figures.

Nous avons dans un premier temps des personnes qui n'étaient pas de formation initiale en finance et qui au sein de leur entreprise ont évolué sur des postes avec des responsabilités financières. Elles avaient donc besoin de formaliser ou d'approfondir ce qu'elles avaient appris sur le terrain ou au travers de courtes formations et de conforter certains acquis. Pour d'autres la formation a permis de faciliter la prise d'un nouveau poste.

« Moi vraiment mes attentes c'était par rapport au métier, je démarrais donc [...] vraiment l'idée c'était vraiment concernant en tout cas la partie analyse financière, c'était vraiment de conforter des acquis [...] dans mon travail ça me permet quand même d'avoir conforté, renforcé des bases d'analyse financière, ça c'est à la fois dans mon quotidien d'analyste et aussi parce que j'anime des formations d'analyse financière [...] » (Irène)

« je suis ingénieur [...] de fil en aiguille j'ai évolué plutôt au sein de la direction financière pour devenir il y a quelques années le directeur financier [...] pour accompagner cette évolution au sein de la direction financière j'avais suivi des formations [...] ce qu'on appelle des formations non diplômantes, c'est à dire c'est des formations qui sont dispensées, pour apporter la connaissance nécessaire et suffisante pour pratiquer le métier [...] la formation ICCF ça a été pour moi une vraie bouffée d'oxygène parce que déjà un c'est une formation à beaucoup plus long terme [...] c'était une formation I qui est dispensée par un professeur qui excelle dans son domaine et qui propose des éléments que je garde toujours sur le coude parce que ça me sert dans la vie professionnelle en fait » (homme, 47 ans, ingénieur de formation ayant évolué sur un poste de directeur financier au cours de sa carrière)

« je suis ingénieur à la base [...] ça fait un mois que je viens de passer dans le domaine de la finance, ça m'a donné de la crédibilité, de la légitimité et aujourd'hui ça me donne un peu ce vernis qui me permet de comprendre rapidement les sujets et d'être tout de suite crédible dans mes actions et dans mon travail ». (homme, nouvellement certifié de la formation)

Il y avait également des personnes qui étaient confrontées à la finance d'entreprise dans leur activité professionnelle au travers des échanges avec des collègues, notamment lors de réunions où elles avaient alors des difficultés à comprendre.

« Non, c'est une valeur très importante franchement, mais pas au certificat, je lui accorde une valeur très importante, parce que j'ai vraiment compris, au final maintenant je peux avoir une discussion avec des financiers avec des CFO en ayant confiance en moi. Maintenant je pense que votre question quelle valeur je lui accorde aujourd'hui, je pourrai vraiment y répondre, vraiment quand je quitte la boîte [...] pour l'instant je lui donne une importance au sens contenu. » (Hani)

Priscilla était également dans ce cas-là, même si elle a déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel dans le questionnaire. Par ailleurs, bien qu'ayant déclaré se sentir compétente en finance d'entreprise, en partie, grâce à la formation ICCF @ HEC Paris, elle a avoué avoir perdu des compétences, faute d'entretien, notamment parce que elle a changé d'activité professionnelle. Elle a par ailleurs précisé que le niveau de la formation était trop élevé pour elle.

« je travaillais dans une société de capital d'investissement, donc avec beaucoup de financiers et moi je n'avais pas de background financier [...] j'étais membre d'un comité d'engagement, donc c'est un comité où on décide si les dossiers on les finance ou on ne les finance pas et ben tous les gens autour de la table à chaque fois s'attachaient beaucoup aux chiffres et moi j'avais l'impression qu'ils parlaient chinois, je trouvais que le peu que j'en savais ce n'était pas du tout suffisant [...] je pense qu'il y avait pour moi un inconvénient à cette formation, c'est qu'elle était quand même extrêmement poussée, pour quelqu'un qui comme moi n'avait pas vraiment de bases, vraiment des bases bien enfouies, du coup c'était très très poussé, ça fait que tant que

j'étais dans le bain à en faire tous les jours, pouvoir discuter sur le forum pouvoir échanger avec mon groupe et cetera du coup ça me faisait évoluer, j'avançais, j'apprenais des choses, mais en fait dès que ça a été terminé, déjà j'étais épuisée franchement de cette formation, donc je n'avais pas envie de me remettre dedans et cetera et j'ai vite perdu [...] j'ai décidé de prendre du recul et de me dire que ce n'était pas grave si ça ne me servait pas, parce que ce qui était important c'était le challenge que je m'étais mis, le fait d'avoir réussi à faire quelque chose où je parlais un peu de zéro et d'avoir réussi, en fait je l'ai plus pris comme un accomplissement personnel que comme quelque chose de vraiment professionnel quoi. » (Priscilla)

Un autre cas de figure identifié est celui de salariés inscrits par leur entreprise. L'objectif de cette inscription était qu'ils se maintiennent à niveau ou s'adaptent à un changement, à l'image de Jérémy, Fabien et d'une autre personne de la même entreprise que Fabien, inscrite à la même édition de la formation que lui. Cependant seul Jérémy a estimé se sentir compétent en finance d'entreprise grâce à la formation.

« ce qui s'est passé c'est que pour toutes les personnes managers ou assimilées, on a dû aller un peu plus loin dans la finance d'entreprise pour deux raisons, la première étant que nos clients entre eux deviennent des très grosses structures, de plusieurs dizaines, voire plusieurs centaines de millions d'euros de chiffre d'affaire pour certaines même cotées, donc il fallait comprendre les mécanismes de ces entreprises pour pouvoir se positionner en tant que fournisseur et d'un autre côté je suis aussi dans une boîte qui est assez importante, qui est cotée en bourse depuis 95 ans je crois, donc du coup il fallait aussi comprendre la mécanique interne de l'entreprise. [...] si on avait suivi la formation de toutes façons on en a retiré des choses et j'en ai retirées suffisamment pour pouvoir, pour mon travail au quotidien » (Jérémy)

Fabien et son collègue se sentaient quant à eux déjà compétents en finance d'entreprise avant de faire la formation. Malgré cela, Fabien a quand même dit que *« c'était intéressant »* d'avoir fait cette formation, qu'il ne regrettait pas d'être allé au bout car ça lui servait quand même.

« ça m'a conforté entre guillemets sur les méthodes que j'utilisais pour travailler certains dossiers et puis j'ai utilisé même des choses un petit peu, un petit peu de nouvelles, ou que j'avais peut-être, mais sans jamais les avoir mises en application à la sortie de mes études. » (Fabien)

Dans le cas de Fabien et son collègue la formation a été imposée par leur entreprise, alors que pour Jérémy l'entreprise n'a fait que formaliser un besoin, exprimé par plusieurs salariés, en proposant la formation.

Le dernier cas de figure est un peu particulier car il concerne la reprise d'études et donc l'utilisation des connaissances et compétences acquises dans le cadre d'une formation universitaire.

« Donc je suis expert-comptable commissaire compte depuis bien longtemps maintenant et il y a trois ans j'avais décidé de me spécialiser dans l'ingénierie patrimonial et [...] donc j'ai repris [...] un cursus universitaire master 2 ingénierie du patrimoine en formation à distance [...] j'ai regardé les différents modules et j'ai vu un module transmission des entreprises [...] j'avais eu connaissance des formations en ligne faites par HEC avant de commencer mon master et notamment cette formation sur le diagnostic financier, j'avais commencé, mais je n'ai pas pu le

terminer pour des raisons x ou y et c'est quand j'ai fait mon master que j'ai dit, mais il faut que je reprenne la formation que j'avais commencée, donc j'ai repris la formation [...] et grand bien m'en a pris puisque effectivement dans le cadre du module transmission des entreprises, il y avait au moins le tiers du module qui était consacré à la notion du diagnostic d'entreprise et que non seulement cela, mais sur les trois devoirs, du semestre, un devoir était consacré à une analyse financière d'une entreprise dans le cadre d'une transmission patrimonial et que grâce à ce module ben j'ai obtenu tout au long du semestre, les meilleures notes dans la matière que j'ai consacré en outre mon mémoire sur l'application à l'ingénierie du patrimoine des méthodes d'évaluation qu'on applique aux entreprises, notamment la méthode d'évaluation par l'actualisation des flux et que là aussi grâce aux acquis que m'avaient permis d'obtenir le certificat [...] j'ai aussi obtenu dans le cadre de mon mémoire, la meilleure de la formation ».
(Bertrand)

A ce stade, il apparaît que le suivi de la formation ICCF @ HEC a eu les effets escomptés pour au moins 37 % des participants, faisant partie de la population des actifs, ayant répondu au questionnaire. En effet, ces personnes avaient déclaré un motif d'engagement opératoire professionnel et ont affirmé avoir « le sentiment d'être compétent en finance d'entreprise » (Figure 57).

Ce taux est potentiellement un peu plus important, car il est difficile d'évaluer si la formation a eu l'effet attendu pour les personnes ayant déclaré ne pas avoir besoin de compétences en finance d'entreprise dans leur activité professionnelle ou leurs études, ou encore pour celles ayant déclaré qu'elles étaient déjà compétentes avant même d'avoir suivi la formation. En effet, la formation a tout de même pu répondre à leurs attentes mais nous ne sommes pas en mesure de l'évaluer. Nous avons simplement pu relever quelques commentaires laissant apparaître une certaine satisfaction vis-à-vis de la formation.

« Très bon programme pour professionnel averti en finance. »

« Beaucoup de satisfaction personnelle (programme exigeant lorsque l'on exerce un travail à temps plein en parallèle). »

« Programme complémentaire à ma vision de banquier. Cours ICCF sont une approche plutôt pour les directions financières. »

Plus généralement, la formation ICCF @ HEC Paris est majoritairement perçue par la population d'actifs, ayant répondu au questionnaire, comme utile pour acquérir les connaissances et compétences en finance d'entreprise, dont ils ont besoin pour exercer leur activité ou pour poursuivre leurs études. Seulement 2% de la population des actifs ont déclaré ne pas se sentir compétent en finance d'entreprise pour exercer leur activité professionnelle ou poursuivre leurs études à l'issue de la formation.⁴²⁹

Si nous nous référons à présent aux réponses des actifs, ayant suivi la 7^e édition de la formation (n =73), nous constatons qu'aucun participant n'a déclaré ne pas avoir besoin de la finance

⁴²⁹ Ce taux peut être plus important, car il ne tient pas compte des personnes ayant déclaré ne pas avoir besoin de la finance d'entreprise dans leur activité professionnelle ou la poursuite de leurs études.

d'entreprise dans leur activité et seules 2 personnes ont déclaré ne pas se sentir compétentes. L'une avait déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel et l'autre un motif plutôt intrinsèque (même motif déclaré au début et à l'issue de la formation).

Sur les 71 participants se sentant compétents, 60 ont déclaré que c'était au moins en partie grâce à la formation. 9 ont en revanche précisé qu'ils possédaient déjà les compétences nécessaires à leur activité professionnelle auparavant. Selon que l'on considère les motifs déclarés au début de la formation ou ceux déclarés à la fin, ces participants sont respectivement plus nombreux parmi ceux ayant déclaré un motif économique ou vocationnel, puis parmi ceux ayant déclaré un motif opératoire professionnel. En revanche les deux autres participants étaient réparti sur ces deux motifs initialement et ont tous deux déclaré un motif économique ou vocationnel à l'issue de la formation.

La principale différence que nous relevons alors, entre les réponses des participants des éditions 1 à 6 et celles des participants de la 7^e édition, concerne la part de participants déclarant ne pas avoir besoin de la finance d'entreprise dans leur activité. Par ailleurs, la répartition selon les motifs d'engagement déclarés, des participants de la 7^e édition, déclarant qu'ils possédaient déjà les compétences nécessaires pour réaliser leur activité professionnelle, est plus proche de celle des participants des 6 premières éditions, si nous tenons compte des motifs déclarés à l'issue de la formation, plutôt que de ceux déclaré au début de la formation.

2.2.1.2. Moins de la moitié des participants pensent avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire

Sur l'ensemble de la population d'actifs, des 6 premières éditions, ayant répondu au questionnaire, un peu plus de 40% déclare avoir le sentiment d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire à l'issue de la formation.

Les personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation avec l'un des motifs économiques et vocationnels ont plus fréquemment déclaré avoir ce sentiment que les autres⁴³⁰. Ce résultat est intéressant car acquérir une telle reconnaissance peut constituer un premier pas vers des changements professionnels. Au sein de cette catégorie de motifs, ce sont ceux ayant déclaré le motif d'engagement « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion » qui ont plus fréquemment déclaré avoir ce sentiment. Or, si nous nous référons au profil des personnes s'étant positionnées sur ce motif d'engagement, il s'agit d'une population plus jeune que pour d'autres motifs, avec une plus grande proportion de femmes que pour d'autres motifs. Par ailleurs, une bonne part de cette population avait une expérience des métiers de la finance d'entreprise ou de la comptabilité. Les formations initiales les plus représentées étaient en banque, finance et assurance, comptabilité et contrôle de gestion et en science de l'ingénieur. Pour ceux ayant une expérience des métiers de la comptabilité et de la finance d'entreprise sans finalement avoir une formation initiale dans le domaine, suivre une formation certifiante telle que ICCF @ HEC Paris peut entrer dans une démarche de recherche de reconnaissance.

Les personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation avec d'autres motifs, plutôt intrinsèques ont plus fréquemment que les autres déclaré ne pas avoir le sentiment d'avoir

⁴³⁰ 48% contre respectivement 42% et 30% pour les motifs opératoires professionnels et les autres motifs, plutôt intrinsèques.

acquis une telle reconnaissance. Ces résultats pourraient éventuellement s'expliquer par le fait que ces personnes ont plus fréquemment que les autres déclaré ne pas exercer une activité nécessitant des compétences en finance d'entreprise. Dans leur secteur d'activité cette formation pourrait ainsi être moins reconnue.

Si nous tenons à présent compte des réponses des actifs, ayant participé à la 7^e édition de la formation, nous constatons qu'ils ont proportionnellement plus déclaré avoir le sentiment d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire que ceux des éditions passées, puisque plus de la moitié d'entre eux l'ont déclaré. Si nous regardons à présent les motifs d'engagement déclarés au début de la formation ou à la fin de la formation, nous constatons que ce sont à chaque fois les participants ayant déclaré un motif opératoire professionnel qui ont plus fréquemment déclaré avoir un tel sentiment de reconnaissance⁴³¹. Ces résultats ne vont donc pas dans le sens de ceux des éditions passées, sans que nous soyons en mesure de les expliquer, du fait de l'effectif réduit de répondants.

Nous maintenons néanmoins que l'acquisition d'une telle reconnaissance peut être un effet recherché par les participants déclarant vouloir évoluer dans leur activité professionnelle.

2.2.2. Des effets tangibles déclarés par un tiers des actifs

Nous nous focalisons à présent sur les effets tangibles déclarés du suivi de la formation.

Dans un premier temps nous regardons qui sont les participants ayant déclaré le plus de changements et les ayant ensuite attribués au suivi de la formation, selon les trois catégories de motifs que nous avons établies.

Ensuite nous nous concentrons sur les participants ayant déclaré des motifs d'engagement économiques et vocationnels, afin d'identifier si les éventuels changements déclarés et attribués au suivi de la formation sont effectivement ceux qui semblaient être attendus au regard des motifs d'engagement déclarés.

2.2.2.1. Des changements professionnels davantage déclarés par ceux justifiant leur inscription par des motifs d'engagement économiques et vocationnels, motifs probablement reconstruits entre le début et la fin de la formation

Parmi les participants des éditions 1 à 6 de la formation, ceux ayant déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel ont proportionnellement davantage déclaré des changements professionnels à l'issue de la formation (**Figure 58**). En revanche, ceux ayant déclaré un motif d'engagement opératoire professionnel en ont proportionnellement moins déclarés à l'issue de la formation⁴³² (**Figure 58**).

Cela ne signifie pas pour autant que seuls les participants ayant déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel ont déclaré des changements, comme nous pouvons le constater dans la **Figure 58**, ci-dessous.

⁴³¹ 19/28 et 20/31 pour les motifs d'engagement opératoires professionnels, 21/40 et 17/30 pour les motifs d'engagement économiques et vocationnels, ¼ et 4 sur 11 pour d'autres motifs, plutôt intrinsèques.

⁴³² $\chi^2=14,2$;ddl=2 ; p=0,001

Si nous nous intéressons aux changements attribués, au moins en partie, au suivi de la formation par les participants et que nous nous restreignons à la population de répondants ayant déclaré des changements, nous ne relevons aucune incidence d'une catégorie de motifs plutôt qu'une autre sur le fait d'avoir attribué ces changements au suivi de la formation (**Figure 58**). En effet, que ce soit les personnes ayant déclaré un motif d'engagement opératoire professionnel ou celles ayant déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel, près des trois quarts ont attribué les changements déclarés, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

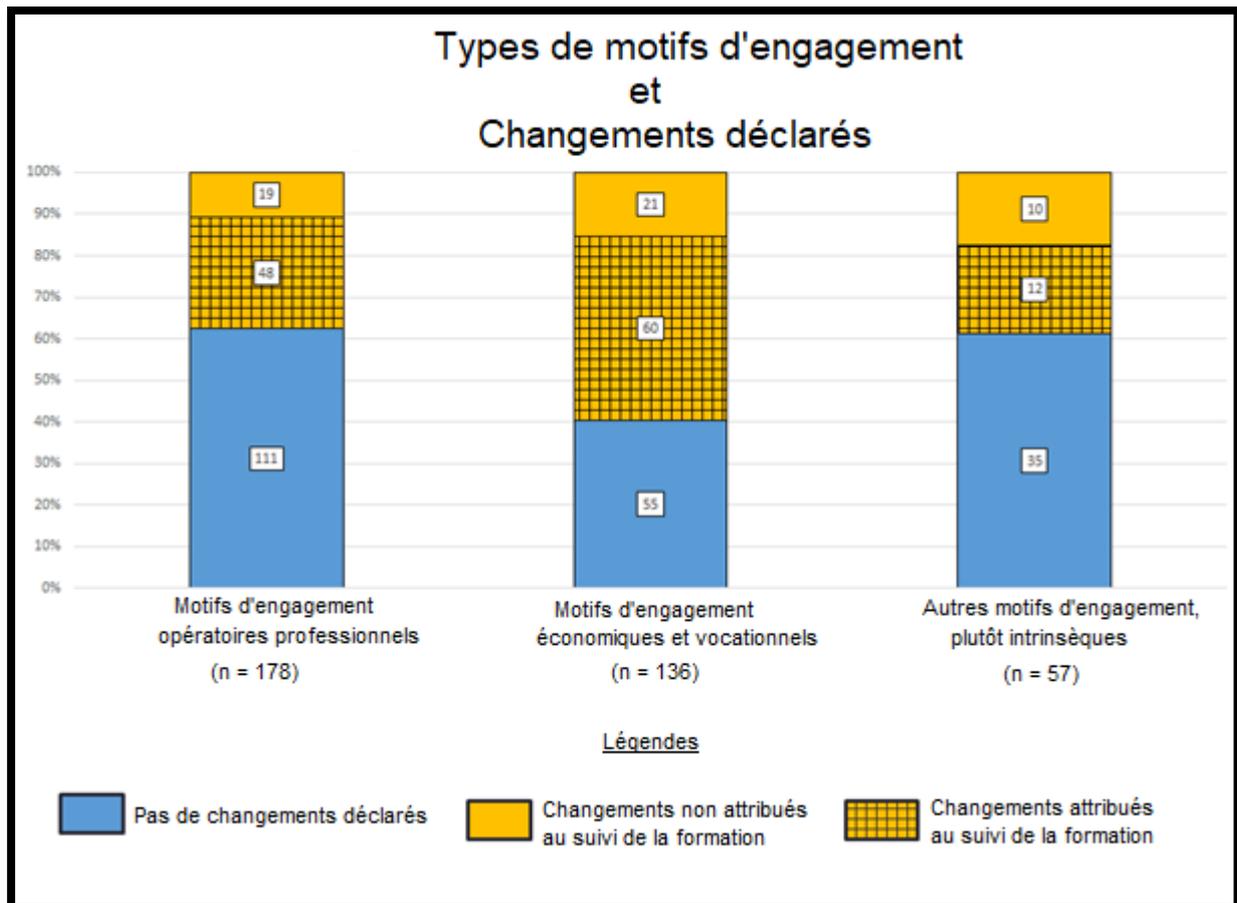


Figure 58. Diagramme en bâtons cumulés, relatifs à la déclaration de changements et attribution au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris

Deux motifs sont pour rappel catégorisés parmi les « motifs d'engagement opératoires professionnels » :

- « Se maintenir à niveau dans son emploi »
- « S'adapter à un nouvel emploi ou un changement de contenu dans son activité »

Des personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris afin de se maintenir à niveau dans leur activité professionnelle ont notamment déclaré avoir obtenu une mobilité interne, à l'issue de la formation. Nous émettons l'hypothèse qu'une opportunité de mobilité s'est présentée à ces personnes, dans leur entreprise et que le fait qu'elles aient suivi la formation ICCF @ HEC Paris a joué en leur faveur, même si elles ne l'avaient pas anticipé. Certaines de ces personnes avaient fait financer la formation par leur entreprise, qui était donc bien au courant que leur salarié avait suivi cette formation. Quant aux autres, elles ont pu en

parler ou démontrer les connaissances et compétences acquises durant la formation dans leur activité, ce qui leur a valu d'être récompensées.

Une part non négligeable des personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris pour s'adapter à un nouvel emploi ou à un changement de contenu dans leur activité ont également déclaré que des changements avaient eu lieu à l'issue de la formation. Ce constat est étonnant, car nous avions pensé ce motif dans une posture réactive à un changement ayant déjà eu lieu. Or, il est possible que certaines personnes l'aient compris comme l'anticipation d'un changement prévu ou espéré. Malgré cela, puisqu'il était possible de choisir d'autres motifs, renvoyant directement aux changements déclarés, nous estimons que les effets attendus du suivi de la formation par les personnes concernées relevaient bien de l'acquisition de connaissances et de compétence nécessaires pour exercer leur activité professionnelle ou poursuivre leurs études. Ainsi pour ce motif nous nous contentons de l'analyse que nous avons présentée précédemment et nous ne tenterons pas de recoder les données.

Si nous nous intéressons à présent aux réponses des actifs, ayant participé à la 7^e édition de la formation, nous ne relevons aucune incidence des motifs d'engagement déclaré sur le fait d'avoir ou non déclaré des changements d'ordre professionnel, que nous considérons les motifs déclarés au début de la formation ou ceux déclarés à l'issue de la formation. Ce constat est probablement le fait du faible effectif de répondants. Nous constatons cependant que les résultats obtenus semblent plus proches de ceux des participants des éditions précédentes, lorsque nous prenons en compte les motifs d'engagement déclarés à l'issue de la formation. En revanche, en tenant compte de ces motifs et en les croisant avec le fait d'avoir attribués les changements déclarés, au moins en partie, au suivi de la formation, nous constatons que ce sont les participants ayant déclaré un motif économique ou vocationnel qui ont davantage attribué les changements déclarés, au moins en partie, au suivi de la formation⁴³³.

A partir de ce constat, nous en concluons que les participants reconstruisent leur motif d'engagement dans la formation entre le début et la fin de celle-ci. Nous ne sommes cependant pas en mesure de savoir si cette reconstruction est liée à l'élaboration d'un projet professionnel au cours de la formation ou si elle est influencée par les changements professionnels étant ou non advenus.

2.2.2.2. Des changements déclarés correspondant partiellement aux motifs économiques et vocationnels déclarés⁴³⁴

Les personnes, ayant déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel, sont celles ayant le plus déclaré que des changements professionnels étaient advenus, à l'issue de la formation. Ces motifs d'engagement sont au nombre de trois :

- « Se reconvertir ou développer une activité professionnelle »
- « Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage »
- « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion »

⁴³³ 15/17 contre 8/14 pour ceux ayant déclaré un motif opératoire professionnel, 3/7 pour ceux ayant déclaré un autre motif, plutôt intrinsèque.

⁴³⁴ Tous les tableaux croisés sont présentés dans la section 7.3.2. du document dédié aux annexes.

Pour chacun d'eux, nous nous sommes demandés dans quelles mesures les changements déclarés avaient été attribués au suivi de la formation et dans quelles mesures ils correspondaient aux motifs d'engagement déclarés. Les résultats obtenus à partir des réponses au questionnaire, des participants des éditions 1 à 6, engagés dans la vie active, sont représentés dans la **Figure 59**, ci-dessous.

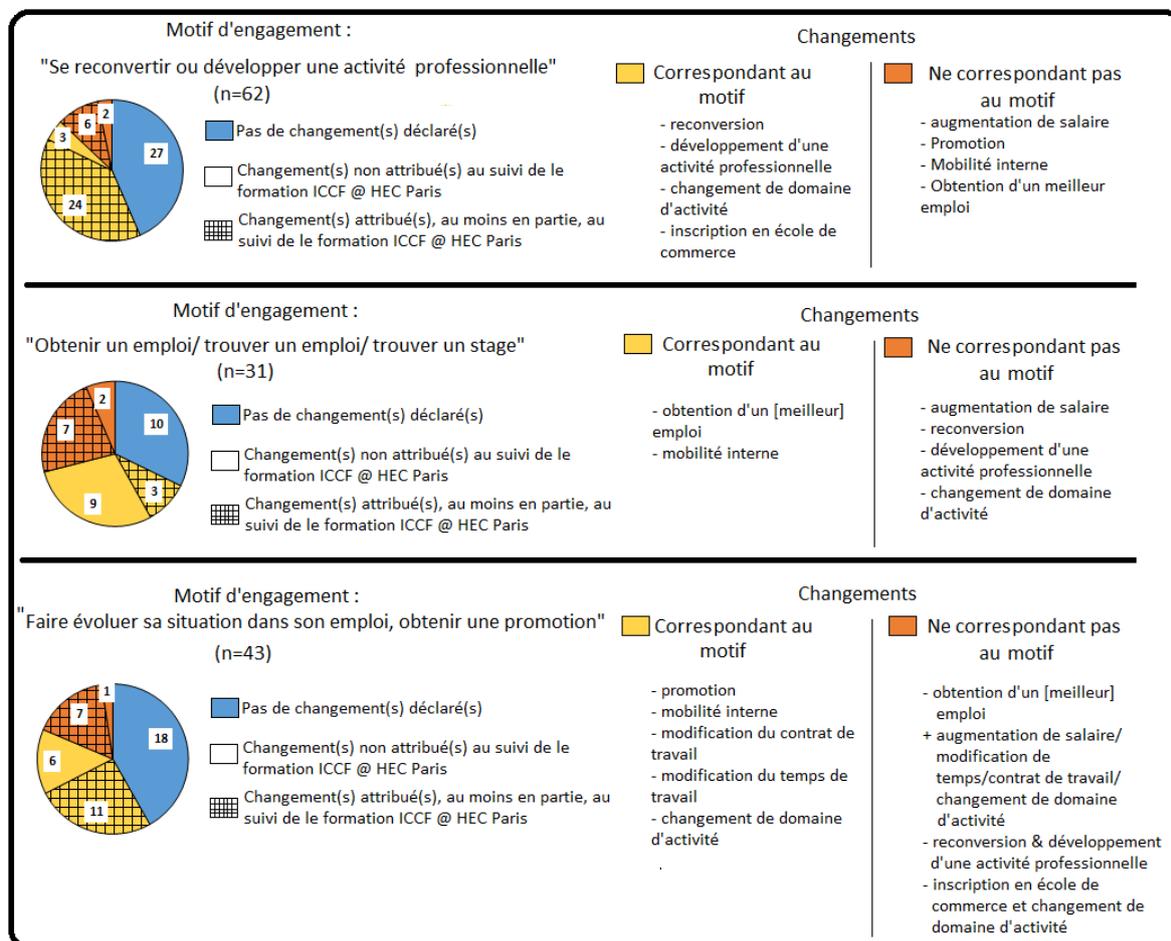


Figure 59. Représentation graphique des changements déclarés, par les participants des éditions 1 à 6, engagés dans la vie active, selon qu'ils correspondent ou non au motif d'engagement déclaré et selon qu'ils aient été attribués ou non, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris

En tenant compte des réponses des participants engagés dans la vie active, de la 7^e édition, nous constatons qu'ils ont déclaré moins de changements correspondant au motif d'engagement avancé pour justifier leur inscription à la formation⁴³⁵, mais que contrairement aux participants des éditions 1 à 6, ils les ont tous attribués, au moins en partie, au fait d'avoir suivi la formation ICCF @ HEC Paris (11/33).

Par ailleurs, nous avons constaté que des changements correspondant au motif d'engagement en formation des répondants, faisant partie de la population actives, avaient été plus

⁴³⁵ Ceux déclarés à l'issue de la formation

fréquemment déclaré, dans notre échantillon des participants des éditions 1 à 6, par des personnes⁴³⁶ :

- de sexe féminin
- de moins de 30 ans⁴³⁷
- de formation initiale en management, marketing, vente et de formation initiale en sciences de l'ingénieur
- résidant en France
- n'ayant pas d'expérience des métiers de la finance d'entreprise ou de la comptabilité
- dont la formation a été financée par leur entreprise

Intéressons nous à présent à chacun des motifs économiques et vocationnels, afin d'identifier si la formation permet de faire advenir les changements escomptés pour un motif plus qu'un autre et par la même essayer de comprendre les déclarations des participants.

Motif d'engagement : « Se reconverter ou développer une activité professionnelle »

Le motif d'engagement « se reconverter ou développer une activité professionnelle » est celui pour lequel le plus de changements ont été déclarés et attribués au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris (par les actifs, toutes éditions confondues, notamment la 7^e). Voici ce que nous pouvons dire sur les changements avérés et espérés.

Une reconversion rarement réalisée en interne

Se reconverter au sein de l'entreprise dans laquelle on occupe déjà un poste ne semble pas toujours évident. En effet, les personnes ayant dit s'être inscrites à la formation en vue de « se reconverter ou développer une activité professionnelle » ont été peu nombreuses à déclarer une reconversion couplée à une mobilité interne à l'issue de la formation ICCF @ HEC Paris. Les postes ne sont pas toujours disponibles, lorsque la personne décide de se reconverter. Il se peut également que l'entreprise ne dispose pas de services au sein desquelles l'activité à laquelle la personne se destine est exercée.

*« bon moi je m'orienterais plutôt vers tout ce qui est les secteurs financiers liés aux certificats, là tout ce qui est banque d'investissement, évaluation de société, voilà dans mon groupe ils ne font pas ça, c'est plutôt du contrôle de gestion, c'est un domaine différent, financier, donc ça ne m'intéresse pas tellement et en plus de ça comme il y a des restructurations au niveau des services financiers, ils sont en train de diminuer les postes, donc il n'y a pas vraiment de postes et puis financièrement ce n'est pas vraiment non plus intéressant donc voilà. Donc après avoir investigué effectivement, j'ai abandonné l'idée de trouver un poste dans mon entreprise. »
(homme, 35 ans, ingénieur d'essais en reconversion)*

⁴³⁶ Les tableaux croisés sur lesquels nous nous appuyons sont présentés dans la section 7.3.2.2 du document dédié aux annexes. Compte tenu des effectifs, il s'agit d'analyse descriptive, nous n'avons pas tenu compte de la valeur du Khi2 et de la p-value.

⁴³⁷ Ce résultat rappelle celui de Correia et Pottier (2001) quant au fait qu'être âgé de plus de 40 ans rendait les évolutions plus difficiles

« donc concrètement j'ai essayé d'évoluer vers le département de fusion et d'acquisition de la société, parce que la société était et est toujours en développement, donc en rachetant soit des concurrents, soit des usines, donc il y a une activité fusion et acquisition dans cette société bon, j'ai eu de bons contacts, mais les postes étaient déjà pris en fait, il n'y avait pas de besoins supplémentaires » (Max)

Nous avons néanmoins constaté qu'une petite part des actifs ayant déclaré s'être inscrits avec le motif d'engagement « se reconvertir ou développer une activité professionnelle », avait fait financer la formation par leur entreprise. Cela laissait alors présager que leur entreprise envisageait des opportunités d'évolution en interne, dans lesquelles elles pourraient mettre en pratique la formation suivie. Cependant, tous les répondants dans ce cas n'ont pas toujours déclaré de changements professionnels à l'issue de la formation.

Un processus de reconversion en cours et parfois anticipé, notamment en Afrique

Si des reconversions ont été déclarées par des personnes s'étant inscrites avec ce motif d'engagement, elles n'ont pas toujours été déclarées associées à l'obtention d'un [nouvel] emploi, à une mobilité interne, ou au développement d'une activité professionnelle. Il est donc fort possible que certaines personnes soient entrées dans un processus de reconversion, sans pour autant qu'elles exercent déjà le métier auquel elles se destinent.

« Alors donc j'ai quitté la société au moins de juillet, oui et là ma stratégie, mon souhait à long terme c'est d'être salarié donc soit dans une grosse entreprise soit au sein d'un groupe d'investissements, soit dans un cabinet de conseils en stratégie, ça ça peut prendre des formes différentes, mais à court terme, je suis ouvert à des missions ponctuelles en fait, comme ce n'est pas mon secteur d'origine, pour mettre un pied dans le domaine, tester, me construire une réputation. Donc comme me disait un de mes contacts réseau, là cette semaine, finalement là, même si mon projet à terme c'est d'être salarié, à court terme j'ai une démarche plutôt entrepreneuriale, de chercher des missions pour me faire une réputation dans le domaine. » (Max)

Après avoir recontacté Max un an après nous être entretenu avec lui, nous avons appris qu'il n'avait pas encore atteint son objectif. Il avait repris un poste dans son domaine d'activité initial, mais gardait néanmoins en tête son projet de reconversion.

Nous avons par ailleurs constaté que parmi les personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris, en vue de se reconvertir ou de développer une activité professionnelle, une part importante⁴³⁸ d'entre elles résidait en Afrique. Certaines de ces personnes, avec qui nous nous sommes entretenus, nous ont expliqué que l'écosystème du monde financier en Afrique était en train d'évoluer et qu'elles se préparaient afin d'être prêtes au moment voulu.

⁴³⁸ plus importante que pour l'ensemble de la population et plus importante que pour d'autres motifs d'engagement

« Bon moi je me suis lancé là-dedans, parce que [...] je me dis toujours que le terrain est vierge et que si jamais un jour les choses se normalisent et qu'on cherche une compétence dans le domaine, il se pourrait que les gens vont se tourner peut-être vers l'Europe, ou bien vers d'autres espaces économiques en Afrique et donc si nous qui sommes l'Afrique centrale, si on n'arrive pas nous à se former déjà à l'avance et que cette situation arrive à se normaliser, ça va être également une honte. Les gens vont aller chercher ailleurs alors que la compétence devrait être juste à côté. [...] Donc pour moi je me prépare dans une perspective un peu optimiste. » (homme, 49 ans, gestion et comptabilité dans une banque centrale en Afrique)

« Ce qui m'a fait dire que j'y vais maintenant, c'est justement l'évolution de l'écosystème du monde financier ici en Côte d'Ivoire, donc on a beaucoup de banques d'affaires qui poussent, le métier de conseiller financier est beaucoup plus répandu, on en parle beaucoup plus, il y a aussi les projets d'infrastructures [...] les choses sont en train d'évoluer, on parle maintenant au niveau macroéconomique de budget, projet, donc les choses sont en train d'évoluer et vu les perspectives à venir, le métier de financier va évoluer, il va tendre maintenant vers ce qu'on peut entrevoir dans les pays développés, dans les pays occidentaux, donc voilà un peu mon sentiment ou bien les motifs qui, les éléments qui motivent les perspectives que je suis en train d'envisager. » (Moussa)

Si nous nous appuyons sur les réponses recueillies avec le questionnaire, nous constatons effectivement que les personnes résidant en Afrique ont moins fréquemment déclaré un changement correspondant à leur motif d'engagement que celles résidant en France (respectivement 8 personnes sur 27 contre 18 personnes sur 32). Est-ce parce que les opportunités ne sont pas encore disponibles, ou bien est-ce que la formation ICCF @ HEC Paris ne suffit pas pour pouvoir saisir de telles opportunités ? Existents-ils d'autres facteurs explicatifs possibles et quels sont-ils ? Nous ne pouvons trancher sur cette question. Néanmoins, après avoir recontacté Moussa un an après notre échange il a précisé :

« Je suis en train de comprendre que ce certificat est plus pertinent pour renforcer voire consacrer l'expertise d'un individu qui évolue déjà dans le secteur de la finance pure. Mais, il ne permet pas systématiquement de changer de secteur. Pour ce faire, il semble qu'un diplôme bien labélisé pourrait s'avérer plus probant. » (Moussa)

Des changements longs à mettre en place ?

Si certains sont dans un processus de reconversion ou dans l'anticipation de changements à venir en répercussion de l'évolution du marché financier, il se peut qu'un certain laps de temps soit nécessaire pour que le type de changements attendus se mettent en place. Pour rappel, nous avons interrogé les anciens participants des éditions 5 et 6 seulement 9 mois après qu'ils aient fini de suivre le dernier cours de la formation. Ainsi, en distinguant les réponses des participants selon la dernière édition de la formation suivie, nous constatons que notre hypothèse, relative au temps nécessaire pour mettre en place une reconversion ou développer une activité professionnelle se vérifie pour l'édition 6 mais pas pour la 5^e. Nous constatons également que la part de participants de la 7^e édition ayant déclaré des changements correspondant au motif « reconversion ou développement d'une activité professionnelle » et les ayant attribués au suivi de la formation est inférieur à celle des participants des éditions 1 à 6.

Cependant, compte tenu du faible effectif associé à chaque édition, nous ne pouvons avoir un véritable raisonnement statistique pour trancher sur cette question.

Des changements ne nécessitant pas forcément une expérience des métiers de la finance d'entreprise ou de la comptabilité et déclarés plus fréquemment par des personnes de formation initiale en management

À partir des profils des personnes présentés précédemment et détaillés dans la section 7.1.4 du document dédié aux annexes, nous constatons que les personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris, dans la perspective de se reconvertir ou de développer une activité professionnelle, ont déclaré ne pas avoir d'expérience des métiers de la finance d'entreprise ou de la comptabilité, plus fréquemment que celles ayant déclaré d'autres motifs d'engagement, notamment les autres motifs économiques et vocationnels. Ce constat ne semble pas incohérent vis-à-vis de la démarche professionnelle envisagée. Ce sont d'ailleurs ces personnes qui ont déclaré plus fréquemment que des changements professionnels correspondant au motif d'engagement avaient eu lieu (15 sur 25 contre 11 sur 36). Ce constat est intéressant d'autant plus que la plupart des changements déclarés ont, au moins en partie, été attribués au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Le suivi de cette formation semble donc être utile aux personnes n'ayant jamais exercé de métiers dans cette discipline, en particulier dans le cas où elles souhaitent se reconvertir ou développer une activité professionnelle.

Nous constatons également avec le profil des participants présenté dans la section 7.1.4 du document dédié aux annexes, que les personnes ayant dit s'être engagées avec ce motif ont déclaré être de formation initiale en management, marketing, vente et en sciences de l'ingénieur plus fréquemment que les personnes ayant déclaré d'autres motifs. D'ailleurs, les personnes de formation initiale en management, marketing, vente ont déclaré des changements correspondant au motif d'engagement plus fréquemment que d'autres⁴³⁹ (6 sur 10). Ces personnes peuvent souhaiter se reconvertir ou développer une activité professionnelle, sans pour autant aller vers des activités purement de finance d'entreprise. Dans ce cas avoir des notions dans ce domaine leur sera utile, mais elles n'auront pas besoin de justifier d'une expérience préalable ou d'un niveau très avancé.

« En fait je ne travaillerai jamais dans un département de finance, je ne suis pas une financière, mais au niveau des directions générales, il y a toujours un binôme qui fait la stratégie et un financier et les décisions se prennent conjointement, DAF en règle générale, c'est le bras droit du directeur général. On ne peut pas être directeur général, si on ne comprend rien à la finance en gros c'est ça. » (Mélina)

Afin d'appuyer ce propos, nous remarquons d'ailleurs que parmi les personnes ayant déclaré des changements correspondant au mobile d'inscription, la majorité ont dit ne pas avoir exercé de métiers dans la finance d'entreprise ou dans la comptabilité à l'issue de la formation. Ce constat est tout aussi vrai pour les personnes ayant une expérience initiale de ce métier que pour les autres. En revanche davantage de personnes n'ayant pas déclaré de changements et ayant préalablement une expérience de ces métiers, continuer d'en exercer un.

Une nuance est cependant à apporter à ce propos. En effet, comme nous l'avons précédemment évoqué, il est possible que des personnes aient déclaré une reconversion parce qu'elles sont entrées dans un processus de reconversion, sans pour autant avoir déjà trouvé un emploi dans

⁴³⁹ Tous les autres domaines de formation initiale sauf économie et industrie et technologie, mais qui sont trop peu représentés pour être discuté ici

le domaine auquel elles se destinent. De ce fait, il est cohérent qu'elles n'aient pas déclaré avoir une expérience des métiers de la finance d'entreprise ou de la comptabilité.

Motif d'engagement : « Obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage »

Les participants ayant déclaré s'être inscrits à la formation ICCF @ HEC Paris, afin de trouver un emploi (ou un stage) ou d'en changer, ont proportionnellement déclaré plus de changements que ceux ayant déclarés s'être inscrits à la formation pour l'un des autres motifs d'engagement économiques et vocationnelles. En revanche ces changements ne correspondent fréquemment pas au motif déclaré. De plus, ceux qui y correspondent n'ont que très rarement été attribué au suivi de la formation.

Dans la suite de cette section, nous essayons d'identifier des raisons pouvant expliquer ce constat.

[Discussion des changements déclarés à partir des informations disponibles sur LinkedIn ou recueillies à partir d'autres questions du questionnaire](#)

Le nombre de personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation en vue d'obtenir un [nouvel] emploi ou un stage étant peu élevé, nous avons parfois consulté leur profil LinkedIn et avons regardé plus en détail leurs réponses à d'autres questions, notamment des questions ouvertes.

Nous avons constaté que la plupart des personnes n'ayant pas déclaré de changements correspondant au motif d'engagement occupaient effectivement toujours le même emploi que lorsqu'elles se sont engagées dans la formation. Cependant, nous avons aussi constaté que certaines venaient de débiter un nouvel emploi, lorsqu'elles se sont engagées dans la formation. Cela nous interroge donc quant au motif d'engagement déclaré.

Nous avons également constaté qu'une personne, auparavant Directrice Administrative et Financière, suivait d'autres formations en parallèle d'ICCF @ HEC Paris. À l'issue de cette période de formation, elle est devenue professeur de droit et de gestion mais n'a pas pour autant déclaré ce changement. Nous avons également constaté qu'une personne, auparavant directeur commercial, était à présent en recherche d'opportunités professionnelle. Ayant suivi l'édition 6 de la formation, il n'est pas anormal qu'au moment où elle a répondu à notre questionnaire, elle n'avait pas encore retrouvé un nouvel emploi,

Par ailleurs, parmi ceux ayant déclaré des changements ne correspondant pas au mobile d'inscription, nous avons remarqué que certaines d'entre elles avaient tout de même changé d'emploi. Plusieurs d'entre elles avaient parlé de reconversion.

A partir de ces informations, nous pouvons remettre quelque peu en cause les chiffres que nous avons relevés concernant l'obtention ou le changement d'emploi. En effet, il semblerait que ces derniers devraient être plus élevés. Nous conserverons néanmoins les chiffres provenant des déclarations explicites des répondants mais pour mieux les comprendre il nous semble important d'avoir en tête ces compléments d'information.

[Renoncement aux changements envisagés ou changement de plan](#)

Certains participants ayant déclaré s'être inscrits à la formation ICCF @ HEC Paris en vue d'obtenir un nouvel emploi ou d'en changer ont révisé leur ambition initiale. A titre d'exemple,

nous avons rencontré un homme qui a renoncé, dans l'immédiat, à essayer de changer d'emploi. Il nous a en effet expliqué qu'il s'était inscrit à la formation parce qu'il ne s'épanouissait pas dans son travail et qu'il voulait envisager de nouvelles perspectives. Cependant une fois la formation terminée, il s'est rendu compte qu'il lui serait difficile d'accéder aux postes qui l'intéressaient avec son parcours. Il n'a donc pas réellement fait de démarches qui lui auraient éventuellement permis de changer d'emploi.

« je ne suis pas dans un poste qui m'épanouit complètement à moyen long terme [...] donc je pense que je devais regarder ce qui devait se faire un petit peu en termes de formation plus généraliste en finance [...] là où je suis, je suis en business unit dans la filière finance, il n'y a pas beaucoup d'options [pour évoluer/ changer de poste] [...] m'étant installé sur [nom de la ville] depuis maintenant 5/6 ans, j'y suis plutôt bien et idéalement j'aurais autant aimé rester dans la région [...] en trouvant un autre poste, un autre poste dans une autre entreprise je veux dire. [...] pour être tout à fait sincère je pense que c'était la principale motivation. Après voilà le fait est, mais ce n'est pas la faute du programme, encore une fois c'est plutôt moi qui ne m'en suis pas servi pour capitaliser trop dessus jusqu'à présent en tout cas par rapport à cet objectif [...] je n'ai pas marqueté assez bien la chose [...] après ce qui ne m'a pas encouragé non plus à persévérer c'est que je me suis rendu compte c'est que dans les offres auxquelles j'envisageais de postuler, ce n'était pas forcément, ce n'était pas forcément très très adapté [...] ce qui était presque indispensable, toujours demandé, souhaité, si ce n'est pas exigé, c'est que... c'était un passage par la filière de l'audit, ce que je n'ai pas à titre personnel, [...] voilà par rapport à mon parcours personnel, ce n'est pas... voilà c'est un petit peu en décalage et du coup, ce n'est pas forcément, enfin c'est très intéressant pour l'enrichissement [la formation ICCF @ HEC Paris], mais ce n'est pas forcément un accélérateur de carrière, à moins que je ne fasse plus d'efforts pour le valoriser. » (homme, 53 ans, Responsable comptabilité générale)

Cet homme a par ailleurs fait quasiment toute sa carrière jusqu'à présent dans la même entreprise. De ce fait, changer d'entreprise peut être d'autant plus difficile, d'autant plus passé 50 ans (Amossé et al., 2011; Lainé, 2004). Nous avons d'ailleurs rencontré deux autres personnes qui avaient réalisé la plus grande partie de leur carrière dans la même entreprise et qui se voyaient, quant à elles, dans l'obligation de retrouver un emploi suite à un licenciement collectif. Ces dernières n'avaient pas trouvé d'emploi en entreprise lorsque nous les avons rencontrées, mais elles se tournaient davantage vers une démarche entrepreneuriale, ce qui n'était pas leur plan initial.⁴⁴⁰

Par ailleurs, nous avons constaté que plusieurs personnes, ayant initialement déclaré vouloir obtenir un emploi ou en changer, ont déclaré avoir obtenu une augmentation de salaire, sans pour autant avoir changé d'emploi. Il est donc possible que cette obtention, ait amené les personnes à revenir sur leur décision de changer d'emploi. D'autres ont quant à elles déclaré une reconversion.

⁴⁴⁰ Ces deux personnes n'avaient pas déclaré comme motif d'engagement en formation celui d'obtenir un nouvel emploi, l'une d'entre elle avait parlé de reconversion et l'autre avait déclaré vouloir tirer parti d'une période de transition.

Des changements, correspondant au motif d'engagement déclaré, peu attribué au suivi de la formation

Douze personnes sur les trente et une ayant précisées s'être inscrites à la formation avec le motif d'engagement « obtenir un emploi/ trouver un nouvel emploi/ trouver un stage » ont déclaré qu'un changement professionnel correspondant à ce motif avait eu lieu⁴⁴¹. Or, seules trois d'entre elles ont attribué ce changement, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

Afin d'essayer de comprendre ce résultat, nous nous sommes intéressés au profil des individus ayant déclaré ce motif d'engagement, en tenant compte de leur :

- Âge
- Niveau de connaissance initial en finance d'entreprise
- Expérience des métiers de la finance d'entreprise et de la comptabilité
- Domaine de formation initiale

Des changements correspondant au motif d'engagement davantage déclarés par les moins de 30 ans

La moitié des personnes, ayant déclaré s'être inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris avec ce motif d'engagement, avait moins de 33 ans, lors de leur inscription à la formation.

En croisant les tranches d'âge avec les changements déclarés, nous avons constaté que les moins de 30 ans ont déclaré des changements correspondant au mobile d'inscription plus fréquemment que les autres. Or, nous savons que « la mobilité est plus facile en début de vie professionnelle » (Boutinet, 2012, p. 92), il est de ce fait dans l'ordre des choses que des personnes de cet âge obtienne un emploi : insertion professionnelle, recherche de poste plus qualifié, nouvel emploi après un contrat à durée déterminée. Cela pourrait donc expliquer pourquoi ces changements n'ont pas été attribués, même en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Malgré tout, il est possible que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris ait pu aider ces personnes à obtenir leur emploi, sans pour autant qu'elles en aient eu conscience.

Des changements correspondant au motif d'engagement davantage déclarés par les personnes de formation initiale en comptabilité, contrôle de gestion et audit, banque, finance et assurance, mais peu attribués au suivi de la formation

Les personnes ayant dit s'être inscrites à la formation ICCF @ HEC Paris en vue d'obtenir un [nouvel] emploi ou un stage ont déclaré avoir un niveau initial en finance d'entreprise nul ou basique plus fréquemment que les personnes ayant déclaré d'autres motifs d'engagement⁴⁴². En revanche, elles ont déclaré avoir une expérience des métiers de la finance d'entreprise et de la comptabilité plus fréquemment que les personnes ayant déclaré d'autres motifs d'engagement⁴⁴³.

Ces deux constats peuvent sembler contradictoires. Cependant en nous intéressant à leur domaine de formation initiale, nous constatons qu'elles ont déclaré être de formation initiale en comptabilité, contrôle de gestion, audit, plus fréquemment que les personnes ayant déclaré tous

⁴⁴¹ Comme évoqué précédemment ce chiffre peut être discuté, mais c'est celui sur lequel nous nous appuyons

⁴⁴² Tous les motifs sauf l'adaptation à un nouvel emploi ou à un changement de contenu dans l'activité et la reconversion et le développement d'une activité professionnelle.

⁴⁴³ Tous les motifs sauf le maintien à niveau dans son emploi, la recherche d'évolutions de la situation dans emploi ou l'obtention d'une promotion, la volonté de tirer parti d'une période de transition.

les autres motifs (sauf « tirer parti d'une période de transition »). De ce fait, ce serait davantage les métiers de la comptabilité dont ces personnes auraient l'expérience, plus que de ceux de la finance d'entreprise. Cela expliquerait alors le niveau de connaissances en finance d'entreprise déclaré.

Par ailleurs, les personnes ayant une formation initiale dans ce domaine, ayant dit s'être engagées dans la formation en vue de trouver un [nouvel] emploi ou un stage ont quasiment toutes déclaré que des changements professionnels avaient eu lieu à l'issue de la formation (9 sur 12). Trois d'entre elles ont déclaré des augmentations de salaire et les autres ont déclaré d'autres changements, dont au moins un changement correspondant au motif d'engagement avancé. Cependant, ils n'ont pas été attribués, même en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Deux personnes avaient, en plus de l'obtention d'un emploi, déclaré un changement de domaine d'activité, qu'elles ont en revanche attribués au moins en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.

Ainsi, même si la moitié des personnes de formation initiale en comptabilité, contrôle de gestion, audit ont atteint leur objectif de trouver un emploi ou d'en changer, le suivi de la formation ICCF @ HEC n'a pas eu d'incidence selon elles. L'une de ces personnes rapporte même une certaine déception vis-à-vis des effets du suivi de la formation.

« J'espérais que cette formation aurait plus d'impact sur ma vie professionnelle en termes d'évolution et de salaire, mais je travaille dans une grande entreprise familiale [...] qui n'entend pas ce type d'initiative et n'accorde aucun bénéfice supplémentaire à un diplômé de grande école ni à un certifié (quel que soit le certifié). »

Ainsi, si cette personne a effectivement évolué au sein de son entreprise, quelques mois après avoir été certifiée, ce n'est pas selon elle parce qu'elle a suivi cette formation. Ce témoignage, nous invite à nous questionner sur la perception que les personnes avaient de la formation et du rôle qu'elle pouvait jouer vis-à-vis de leur vie professionnelle. En effet, nous pouvons clairement percevoir que ce qui avait de l'importance aux yeux de cet homme était le certificat et le label HEC. Or, pour les personnes ayant une formation initiale dans le domaine de la comptabilité et du contrôle de gestion, ce n'est peut-être pas ce qui est finalement le plus valorisé, notamment en interne comme cela est son cas. En effet, nous avons eu en entretien des personnes ayant une formation initiale dans le domaine de la comptabilité, contrôle de gestion, audit et ayant eu à l'issue de la formation des évolutions dans l'emploi qu'elles occupaient, notamment grâce au fait qu'elles aient pu améliorer leur performance à l'issue de la formation :

« les analyses financières que je fais du coup, c'est grâce à cette formation que je me suis remise un petit peu dans le bain, dans le sens où je savais très bien que faire des reportings, ce n'était pas ... à un moment donné il fallait les lire, mais voilà, j'ai poussé un petit peu plus mon travail et c'est grâce à ça finalement [...] que j'ai pu être augmentée et que j'ai pu avoir un nouveau contrat, voilà exactement, c'est exactement ce que je dis. » (femme, 32 ans, contrôleur financier, formation initiale DCG)

Par ailleurs, nous avons cru comprendre que la formation ICCF @ HEC Paris reprenait des notions, faisant partie de la formation initiale des personnes ayant une formation dans ce domaine, comme le rapporte la femme citée ci-dessus :

« après ce sont des choses que j'ai apprises en cours voilà. » (femme, 32 ans, contrôleur financier, formation initiale DCG)

Il se pourrait donc que peu d'importance soit alors accordée à la formation ICCF @ HEC Paris sur le marché du travail car il est attendu des personnes, ayant une telle formation initiale, qu'elles aient déjà les connaissances et compétences qui y sont traitées.

À partir des données que nous avons récoltées, nous ne pouvons pas donner d'explications fermes, mais seulement quelques pistes.

L'autre domaine de formation initiale très représenté par les personnes ayant déclaré le motif d'engagement « obtenir un emploi/ trouver un emploi ou un stage » est, comme pour tous les motifs, banque, finance et assurance. Les personnes ayant une formation dans ce domaine sont pour ce motif les seules à avoir déclaré des effets tangibles du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris, correspondant à leur motif d'engagement. Même si cela ne concerne que quelques personnes, nous pouvons néanmoins faire l'hypothèse que le suivi de la formation ICCF @ HEC peut davantage être valorisé en vue de trouver un emploi ou d'en changer par des personnes ayant une formation initiale en banque, finance et assurance, plutôt que par des personnes de formation initiale en comptabilité, contrôle de gestion, audit. Nous ne pouvons pas nous prononcer vis-à-vis des autres domaines de formation car ils sont trop peu représentés.

Motif d'engagement « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion »

Le cas des participants ayant déclaré vouloir faire évoluer leur situation dans leur emploi ou obtenir une promotion, en s'inscrivant à la formation est intermédiaire vis-à-vis des changements déclarés, par rapport aux cas des participants ayant déclaré les deux autres motifs économiques et vocationnels. En effet, il y a proportionnellement autant de participants ayant déclaré ce motif n'ayant pas déclaré de changement que pour les participants ayant déclaré vouloir se reconverter ou développer une activité professionnelle. Il y a également proportionnellement autant de participants ayant déclaré ce motif qui ont déclaré des changements correspondant au motif d'engagement que pour les participants ayant déclaré vouloir obtenir un emploi (ou un stage) ou en changer. Ces changements ont en revanche, davantage été attribués, au moins en partie, au suivi de la formation. Par ailleurs, les participants ayant déclaré vouloir faire évoluer leur situation dans leur emploi ou obtenir une promotion ont également déclaré de façon non négligeable des changements ne correspondant pas à ce motif d'engagement. Nous allons essayer de comprendre ces constats dans la suite de cette section.

[Des évolutions plus faciles à envisager lorsque la formation est financée par l'entreprise ?](#)

Parmi les trois motifs d'engagement économiques et vocationnels, c'est pour le motif « Faire évoluer sa situation dans son emploi, obtenir une promotion » que le financement de la formation par l'entreprise a été le plus fréquemment déclaré.

En croisant le financement de la formation avec les changements déclarés, nous avons constaté que les personnes pour qui la formation a été financée par leur entreprise ont déclaré que les changements correspondant au mobile d'inscription avaient eu lieu plus fréquemment que celles ayant autofinancé leur formation. Elles ont de plus quasiment toutes attribués ces changements, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Cela nous laisse alors penser qu'il serait plus probable que ce genre de changements se produisent si l'entreprise a accepté de financer la formation. Nous pouvons à ce sujet faire l'hypothèse que si l'entreprise

accepte de financer une telle formation c'est qu'elle entrevoit des possibilités d'évolution au sein de l'entreprise pour la personne qui va se former.

Malgré ce constat, il est intéressant de noter que les personnes avec qui nous sommes entretenus et qui ont obtenu une promotion, s'accompagnant d'une augmentation de salaire, avaient elles-mêmes financer la formation. De plus si l'une d'entre elles à informer sa hiérarchie qu'elle avait suivi la formation une fois qu'elle a été certifiée, ce n'a pas été le cas de l'autre, qui n'était pas encore certifiée.

« [...] c'est grâce à cette formation que je me suis remise un petit peu dans le bain, dans le sens où je savais très bien que faire des reportings, ce n'était pas ... à un moment donné il fallait les lire, mais voilà, j'ai poussé un petit peu plus mon travail et c'est grâce à ça finalement [...] que j'ai pu être augmentée et que j'ai pu avoir un nouveau contrat, voilà exactement, c'est exactement ce que je dis. [...] Non, pas du tout⁴⁴⁴, ça c'est pour moi, ça c'est personnel, c'est une démarche qui est personnelle et c'est un bénéfice qui est personnel, dans le sens où, techniquement je suis meilleure au travail, mais plus pour mon évaluation que pour les besoins de l'entreprise. » (femme, 32 ans, contrôleur financier)

Des évolutions plus faciles à envisager avec un niveau de connaissance initiale [très] avancé en finance d'entreprise

En consultant le profil des personnes ayant déclaré s'être inscrites à la formation en vue de faire évoluer leur situation dans leur emploi ou d'obtenir une promotion, nous avons constaté qu'elles avaient déclaré avoir un niveau initial en finance d'entreprise [très] avancé plus fréquemment que les personnes ayant déclaré d'autres motifs d'engagement, notamment les autres motifs économiques et vocationnels.

En croisant le niveau initial en finance d'entreprise des personnes avec les changements professionnels déclarés, correspondant au motif d'engagement, nous avons constaté que celles qui avaient un niveau initial en finance d'entreprise [très] avancé déclarait ces changements plus fréquemment que les autres. De plus, ces personnes ont quasiment toutes attribués ces changements, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris, ce qui n'a pas été le cas des personnes ayant dit avoir un niveau initial nul ou basique en finance d'entreprise initialement.

2.3. Actifs : quels effets du suivi de la formation selon le motif d'engagement ?

Dans cette section, nous avons voulu identifier dans quelles mesures le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris répondait aux attentes des individus en matière d'effets sur leur vie professionnelle. Nous nous sommes plus particulièrement appuyés sur les réponses à notre questionnaire des actifs ayant participé à l'une des 6 premières éditions de la formation.

Nous avons classé les motifs d'engagement selon les effets attendus : besoin d'être compétent en finance et recherche de changements professionnels. Deux des motifs d'engagement proposés n'ont pu être associés à des effets attendus, car ils étaient davantage d'ordre intrinsèque. Pour ces motifs, nous n'avons donc pas été en mesure d'identifier si le suivi de la

⁴⁴⁴ Elle n'a pas informé sa hiérarchie qu'elle avait suivi une formation en finance d'entreprise

formation a eu les effets escomptés. Cela concernait 57 personnes dans la population des actifs ayant répondu au questionnaire, soit 15%.

Par ailleurs, les personnes ayant déclaré un motif d'engagement en formation opératoire professionnel et ayant déclaré qu'elles étaient déjà compétentes, avant même d'avoir suivi la formation, représentent 7% de notre échantillon total d'actifs. Celles ayant déclaré ce même type de motif et ayant déclaré ne pas avoir besoin de la finance d'entreprise pour exercer leur activité professionnelle représentent 1% de ce même échantillon.

Ainsi, nous ne sommes pas en mesure d'identifier si le suivi de la formation a eu l'effet escompté pour ces personnes, soit 23% de la population totale d'actifs de notre échantillon. Nous pouvons néanmoins préciser que 8% ont déclaré des changements professionnels (4% attribués au moins en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris et 4% non attribués à cette formation).

Compte tenu du fait que nous n'avons pu identifier si le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris a eu l'effet escompté pour une part de la population, nous pouvons seulement dire que ce suivi semble avoir eu l'effet escompté pour au moins, un peu moins de la moitié des actifs (48%), ayant participé à l'une des 6 premières éditions de la formation et ayant répondu à notre questionnaire.

Sur ces 48%, les effets relevant d'effets tangibles⁴⁴⁵ ne représentent que 11%. Or, les personnes qui s'étaient inscrites avec un motif économique ou vocationnel représentent 37% de la population des actifs ayant répondu au questionnaire. Cependant, ce taux de 11% ne prend en compte que les changements ayant été attribués explicitement par les personnes, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Or pour rappel, nous n'avons pas distingué les effets directs des effets indirects, comme l'ont fait Correia et Pottier (2000,2001). Si nous tenons compte de l'ensemble des changements déclarés, correspondant au motif d'engagement avancés, sans qu'ils aient été attribués au suivi de la formation, ce taux monte à 15%.

Ils nous semblent par ailleurs important de rappeler que les participants ont également déclaré des effets tangibles du suivi de la formation, sans pour autant qu'il s'agisse des effets qui étaient escomptés.

Enfin, en tenant compte des réponses des participants, actifs, de la 7^e édition de la formation, nous avons constaté que les changements déclarés et attribués au suivi de la formation correspondent davantage aux motifs déclarés à l'issue de la formation qu'à ceux déclarés initialement. Nous en concluons alors que les motifs d'engagement sont reconstruits en cours ou à l'issue de la formation. Cette reconstruction peut être le fait d'un projet s'étant développé au cours du suivi de la formation ou bien peut être influencée par les changements étant ou non advenus.

Afin de pouvoir mieux appréhender ces évolutions, il serait intéressant de reproduire la démarche que nous avons adoptée auprès des participants de la 7^e édition de la formation, à

⁴⁴⁵ Des changements professionnels attribués, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris

savoir recueillir les motifs d'engagement au début et à son issue, sur plusieurs éditions, afin d'avoir un effectif de répondants plus important, permettant la réalisation de tests statistiques.

3. Capitaux des individus et changements déclarés

À présent que nous nous avons investigué si les effets déclarés par les participants correspondaient aux motifs d'engagement déclaré, nous nous intéressons à l'incidence du suivi de la formation sur ces effets et plus particulièrement sur les effets tangibles.

Dans notre cadre conceptuel, nous avons mis en évidence que la façon dont les participants, à une formation, la suivait, permettait ou non d'augmenter leurs capitaux : social, culturel, humain. C'est ensuite grâce au fait qu'ils aient pu augmenter ou non leurs capitaux individuels (humain, culturel, social) que les participants peuvent envisager de faire évoluer leur situation professionnelle en les mobilisant.

Ainsi, nous avons procédé dans cette section en deux temps.

Dans un premier temps, nous nous intéressons à l'incidence des profils de participation, établis dans le chapitre précédent, sur l'augmentation des capitaux des individus. Nous portons ainsi notre attention sur :

- L'obtention de la certification, puisqu'un certificat vient augmenter le capital culturel sous son état institutionnalisé ;
- Les relations que les participants ont conservées, puisque la création de nouvelles relations et surtout le maintien de celles-ci augmentent le capital social des individus ;
- L'acquisition de connaissances et de compétences des individus, car elles viennent enrichir le capital humain des individus.

Dans un second temps, nous nous intéresserons à la perception qu'ont les participants de l'incidence de différents éléments constitutifs de leurs capitaux pour expliquer que des changements adviennent dans leur vie professionnelle.

3.1. Incidence de l'adoption de certains profils de participation à la formation sur l'augmentation des capitaux des individus

Nous avons relevé une incidence des profils de participation de toutes les typologies identifiées sur le fait d'être ou non certifié, à l'exception de celle des profils de participation, relatifs à la gestion des interactions sociales, établis à partir des réponses au questionnaire⁴⁴⁶.

Sans réelle surprise, les profils de chaque typologie soulignant un fort engagement dans la formation⁴⁰ ont une incidence sur le fait d'obtenir la certification. A l'inverse, les profils soulignant le moins d'investissement ont une incidence sur le fait de ne pas obtenir la certification. Ce résultat n'est pas sans rappeler la loi de Reich, énoncée dans un billet du blog EdTech Researcher (Reich, 2014), à savoir :

- Les étudiants qui font des choses font plus de choses ;
- Les étudiants qui font des choses, font mieux que les étudiants qui n'en font pas.

Le détail de ces incidences est présenté dans le **Tableau 17**, ci-dessous.

⁴⁴⁶ Le tableau de contingence est disponible dans la section 7.4.2.1 du document dédié aux annexes.

Tableau 17. Incidence des différents profils sur le fait d'être certifié ou non

Typologie de profils	Certifié	Non certifié
<i>Gestion de l'organisation temporelle (ICCF 7)</i>	« Réguliers, particulièrement connectés et à jour » « Réguliers, partiellement à jour »	« Quasi-absents » « Absent »
<i>Gestion des ressources documentaires (ICCF 7)</i>	« Gros consommateurs » « Consommateurs modérés »	« Faibles consommateurs de quelques ressources » « Très faibles consommateurs de quelques ressources » « Consommateurs - quasi-absents »
<i>Gestion des ressources documentaires (ICCF 2 à 7)</i>	« Consommateurs d'une diversité de ressources »	« Consommateurs de ressources ciblées internes à la formation »
<i>Usage des forums de discussion (ICCF 7)</i>	« Gros contributeurs aux forums » « Contributeurs modérés aux forums »	« Non contributeurs aux forums »
<i>Participation aux sessions live (ICCF 7)</i>	« Participants assidues aux sessions live, contribuant sur les forums et le chat des sessions live»	« Quasi-absents »

Seule l'incidence des profils de gestion de ressources documentaires semble un peu se démarquer vis-à-vis du résultat énoncé précédemment. Ainsi, nous constatons que des participants ayant une forte utilisation des vidéos et des exercices de cours ont moins de chance d'obtenir la certification que ceux qui, en plus de ces principales ressources, en mobilisent d'autres, comme le manuel de cours, mais surtout qui utilisent également des ressources externes à la formation telles que le Vernimmen (ouvrage de référence en finance d'entreprise, sur lequel s'appuie la formation) et le Vernimmen.net.

Nous avons également identifié une incidence des profils de participation relatifs à la gestion des interactions sociales sur le fait d'avoir conservé ou non des relations avec des personnes rencontrées au cours de la formation⁴⁴⁷.

Ainsi être associé aux profils « Engagés dans tous types d'interactions sociales (hors Masterclass) » et « Observateurs des interactions à distance, travaillant en groupe durant les groupes » a une incidence sur le fait de conserver des relations, de toutes natures (amicales, d'entraide, professionnelles) avec des personnes rencontrées pendant la formation.

Etre associé au profil « Engagés dans le travail en groupe, participant aux Masterclass » a une incidence sur le fait de conserver des relations amicales avec les personnes rencontrées durant la formation.

En revanche, être associé au profil « Participants aux Masterclass, observant parfois les interactions à distance » a une incidence sur le fait de ne conserver aucune relation avec les éventuelles personnes rencontrées durant la formation. Quant au fait d'être associé au profil « Observateurs des interactions à distance et contributeurs modérés », cela a une incidence sur

⁴⁴⁷ Le tableau de contingence est disponible dans la section 7.4.2.2 du document dédié aux annexes.

le fait de ne pas conserver de relations amicales ou d'entraides avec les personnes éventuellement rencontrées durant la formation.

Pour ce qui est des profils établis vis-à-vis de la participation aux forums de discussion et aux sessions live, nous n'avons pas pu réaliser de tests statistiques pour évaluer leur incidence sur la conservation de relations, du fait du faible nombre de participants de la 7^e édition de la formation, ayant répondu à la dernière partie de notre questionnaire (n = 89). Nous avons néanmoins réalisé quelques statistiques descriptives.

Il nous a alors semblé que le fait d'être associé au profil « Contributeurs modérés aux forums » pourrait avoir une incidence sur le fait de conserver des relations amicales et professionnelles, avec les personnes rencontrées. Par ailleurs, le fait d'être associé au profil « Gros contributeurs aux forums » pourrait avoir une incidence sur le fait de conserver des relations d'entraide avec les personnes rencontrées.

Concernant à présent les profils de participation aux sessions live, il nous a semblé que le fait d'être associé au profil « Contributeurs sur les forums et le chat des sessions live » pourrait avoir une incidence sur le fait de conserver des relations amicales et professionnelles, avec les personnes rencontrées. Par ailleurs, le fait d'être associé au profil « Participants assidues aux sessions live, contribuant sur les forums et le chat des sessions live » pourrait avoir une incidence sur le fait de conserver des relations d'entraide avec les personnes rencontrées.

Nous n'avons pu relever une incidence des différents profils sur le sentiment d'être compétent en finance d'entreprise car les participants ayant répondu à notre questionnaire ont très majoritairement déclaré se sentir compétent. De plus, la grande majorité ont attribué ce sentiment de compétence, au moins en partie, au fait d'avoir suivi la formation.

3.2. Incidence d'éléments constitutifs des capitaux individuel sur la survenu de changements d'ordre professionnels

Pour comprendre les éventuels effets tangibles du suivi de la formation sur la vie professionnelle de ses participants, il nous faut passer par l'intermédiaire des capitaux (culturel, humain, social) des individus.

Comme nous l'avons montré dans la section précédente, l'adoption de certains profils de participation, parmi ceux présentés précédemment, permettent d'augmenter les différents capitaux des individus. C'est en mobilisant ces capitaux, augmentés au cours de la formation, que les participants peuvent espérer faire advenir des changements dans leur vie professionnelle.

Afin d'identifier quels éléments, constitutifs des différents capitaux considérés et relatif à la formation, ont une incidence sur la survenu de changements d'ordre professionnel, nous procédons en deux temps. Premièrement, nous présentons la perception qu'ont les participants interrogés, des éditions 1 à 7, de ces différents éléments vis-à-vis du fait qu'ils puissent contribuer à faire advenir des changements.

Parmi ces éléments, nous retrouvons ceux déjà traités dans la section précédente à savoir :

- La certification ;
- Les connaissances et les compétences acquises ;
- La conservation de relations avec des personnes rencontrées (relation de différentes natures).

A ces éléments, nous en ajoutons deux relatifs au capital culturel des participants : la capacité à se former, démontrée par le fait d’avoir suivi une formation et éventuellement d’être allé au bout de celle-ci ; le suivi d’une formation labélisée par HEC Paris.

3.2.1. Évaluation d’éléments constitutifs des capitaux individuels par les étudiants

À partir de la **Figure 60**, nous constatons dans un premier temps que l’évaluation des différents éléments par l’ensemble des étudiants, puis uniquement par ceux ayant déclaré des effets tangibles sont assez similaires.

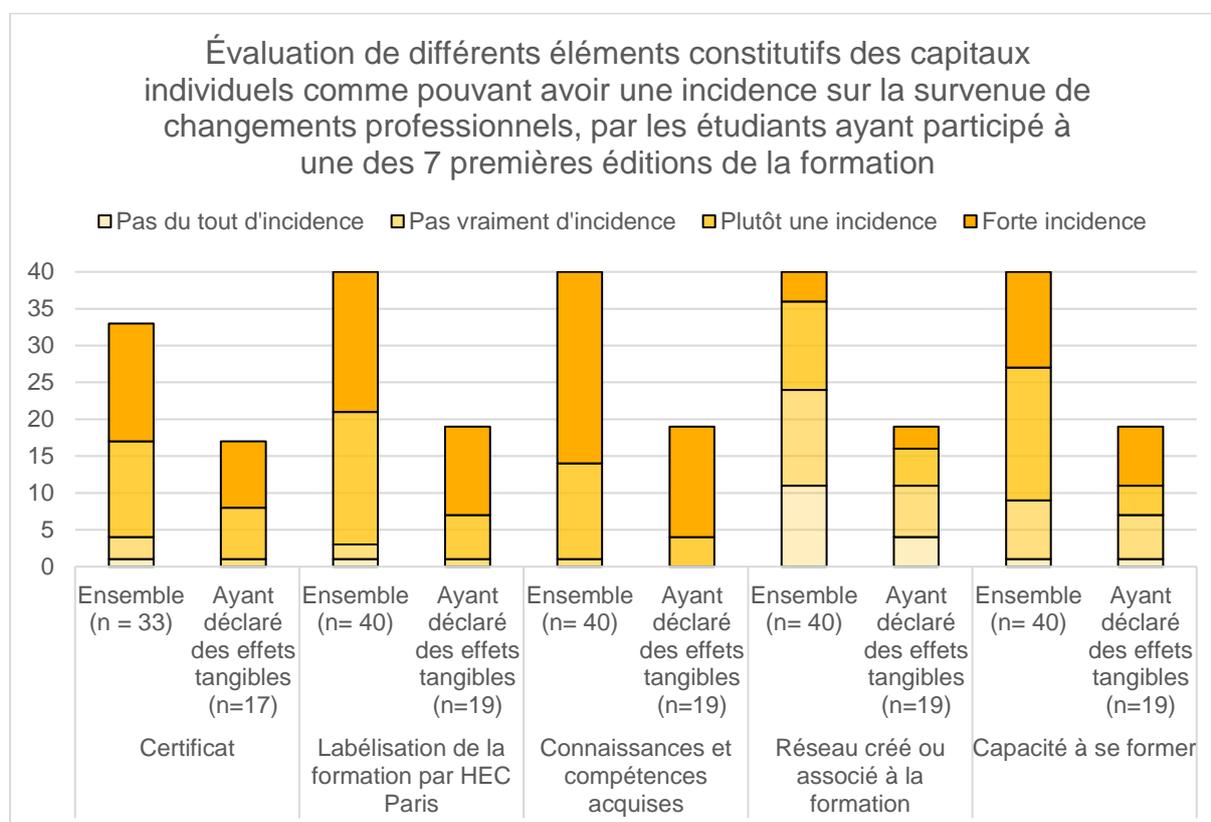


Figure 60. Diagramme en bâtons empilés représentant la perception qu’ont les étudiants de l’incidence que peuvent avoir différents éléments constitutifs de leur capitaux sur la survenue de changements professionnels

La principale différence réside dans la [quasi] absence d’étudiants ayant déclaré des effets tangibles, ayant déclaré que le certificat, la labélisation de la formation par HEC Paris et les compétences et connaissances acquises ne pouvaient pas expliquer les effets tangibles de la formation.

Le certificat associé à la labélisation joue un rôle de signal et peut être valorisé sur le curriculum vitae. Pour valoriser davantage le certificat, certains précisent également certaines

caractéristiques de la formation, comme sa durée et le fait qu'elle permet d'obtenir des crédits pour d'autres formations, car selon eux ces précisions crédibilisent davantage la formation.

« moi on m'a plus parlé de cette formation, plus que de mes écoles que j'ai faites avant, généralement on s'arrête plus sur le côté HEC, on me pose des questions là-dessus [...] après il n'y a même pas de questions à avoir, j'étais calé sur ce métier, sur cette partie-là et il n'y avait pas de questions à avoir. Après bien sûr tout ce qui est mise en œuvre, que ça valide des crédits ECTS, ben ça a aussi une grosse plus-value, parce que forcément ça veut dire que c'est une vraie formation, ce n'est pas simplement quelque chose qui a été fait en ligne, c'est tout ce qui a été validé derrière et tout ce que ça représente, ben ça donne un poids [...] c'est quand même quelque chose d'assez conséquent, d'assez lourd pour une formation en ligne, donc forcément sur le CV quand on met une durée plus longue, là ils se disent, il y a une réelle connaissance qui a été acquise, ce n'est pas seulement un petit quelque chose qu'on a passé et qui a été validé..» (homme, 27 ans, chargé professionnel, 25 ans lors de la formation où il s'est inscrit en tant qu'étudiant)

Pour valoriser le certificat, certains participants, préfèrent parler de diplôme, à l'image de Krys qui sur son CV a volontairement écrit « diplôme de finance de HEC Paris » pour mentionner sa certification ICCF @ HEC Paris. Cette pratique semble être une stratégie visant à faire reconnaître le suivi de cette formation, face à des recruteurs, valorisant uniquement les diplômes et pas les certificats, qui plus est préparés en ligne. Cela souligne une distinction encore nette entre ce qu'est un diplôme universitaire et ce qu'est un certificat et cela par uniquement dans l'esprit des recruteurs, puisque certains participants font eux même cette distinction et l'alimente avec de telles stratégies.

Par ailleurs, encore plus que le certificat et la labélisation de la formation, ce sont les connaissances et compétences acquises qui ont le plus d'incidence sur la survenue de changements professionnels selon les étudiants. Celles-ci peuvent être démontrées lors d'entretiens techniques, puis facilitent la prise de poste des participants par la suite.

« ça m'a donné encore plus de codes pour pouvoir décrocher par exemple mon premier emploi [...] avant mon poste actuel, j'avais un poste d'analyste financier [...] dont ICCF m'avait ouvert les portes [...] déjà lorsque je postulais, sur le CV j'avais mis peut-être ICCF HEC Paris oui, du coup lors de la sélection des CV et tout et tout les gars voulaient des personnes expérimentées dans le domaine pour pouvoir faire... Or, moi j'avais juste 6 mois d'expérience [...] mais avec ICCF, la force que ça m'a donnée c'est que du fait que je sois certifié ICCF HEC Paris, déjà il y avait la crédibilité de l'école qui était en jeu, je vous dis que j'étais bon en finance d'entreprise et aussi du fait que j'ai pu réussir comme ça, cette certification-là, parce que ils se disent voilà quoi quelqu'un qui a fait finance d'entreprise, c'est qu'il connaît déjà les fondamentaux, comme ça de la finance d'entreprise, et là lors de l'entretien ils m'ont posé juste des questions techniques, précises, concises et comme j'ai bien répondu, je n'ai pas eu le temps de me débattre comme dans d'autres entretiens d'embauche, quand je n'avais pas comme ça, cette certification ». (Kouame)

« disons que l'ICCF aussi enfin pour les entretiens je sais que techniquement parlant pour un entretien ou même pour un master en finance, bon ben je vais relire un petit bout du Vernimmen, je vais faire ceci, je vais faire cela, mais c'est bon je pourrais le passer la semaine prochaine l'entretien technique à proprement parlé, vraiment c'est resté ancré je le sens, je le vois, c'est ultra plaisant, parce que je sens vraiment l'avant l'après quoi ». (Hugo)

Un peu moins des deux tiers des étudiants ayant déclaré des effets tangibles ont par ailleurs estimé que le fait d'avoir montré être capable de se former pouvait également avoir une incidence sur la survenue de changements professionnels. Par ailleurs, le fait de faire de telles formations, en tant qu'étudiant, semble également permettre de démontrer un véritable intérêt pour la discipline.

« ça permettra quand même de démontrer une capacité de travail et de point d'intérêt pour la finance qui est... enfin en tout cas moi quand je l'écrirai dans la lettre de motivation je saurai que je pourrais le backer en entretien de quelque chose plutôt que vous savez, j'aime la finance, [...] Là vraiment je ne peux peut-être pas expliquer pourquoi j'aime ça, mais je peux démontrer que j'ai ça donc c'est déjà, c'est déjà pas mal. » (Hugo)

3.2.2. Evaluation d'éléments constitutifs des capitaux individuels par les actifs

Tout comme pour les étudiants, nous constatons dans la **Figure 61** que l'évaluation des éléments constitutifs des capitaux individuels par l'ensemble des actifs et par ceux ayant déclaré des effets tangibles sont assez similaires.

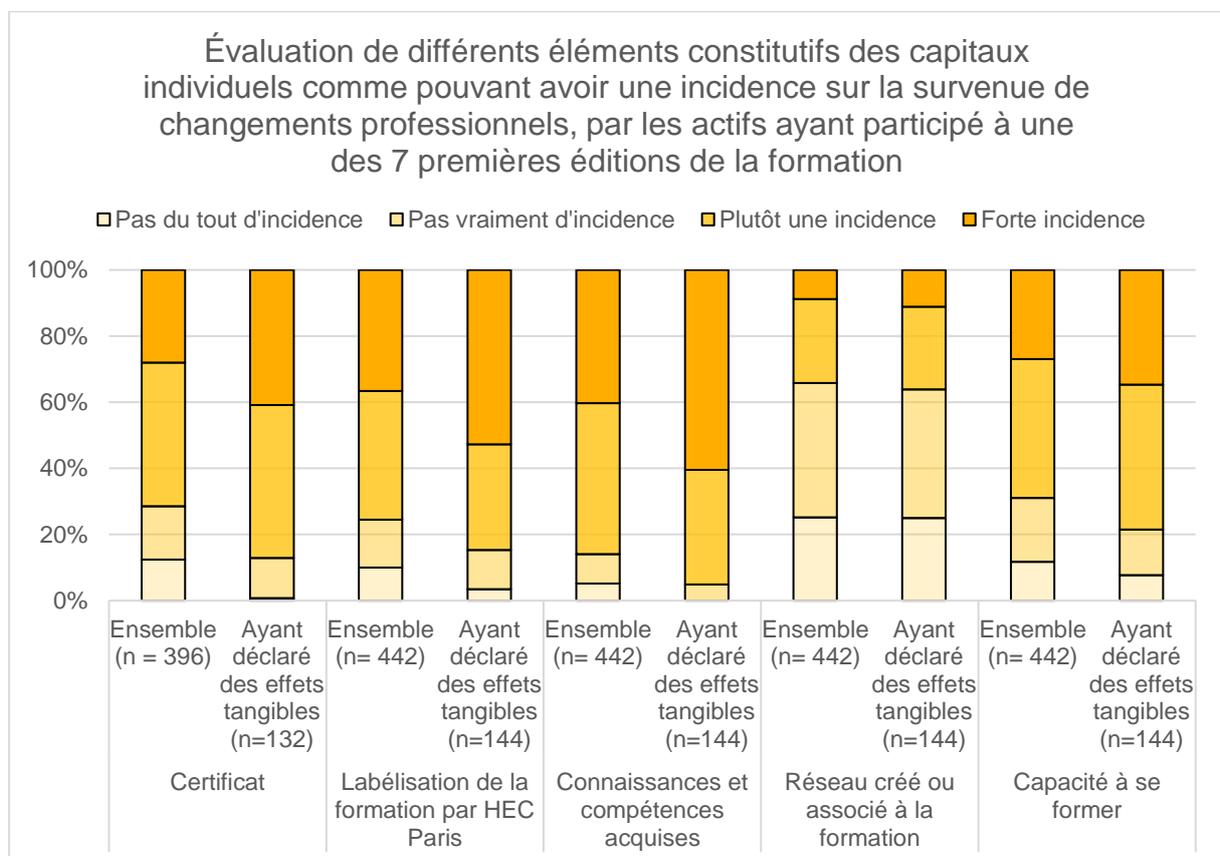


Figure 61. Diagramme en bâtons empilés représentant la perception qu'ont les actifs de l'incidence que peuvent avoir différents éléments constitutifs de leur capitaux sur la survenue de changements professionnels

La principale différence réside dans la [quasi] absence de participants, engagés dans la vie active et pour qui la formation a eu des effets tangibles, qui ont déclaré que les compétences et connaissances acquises n'avaient pas d'incidence, selon eux, sur la survenue de changements professionnels.

En revanche, les actifs ont déclaré que le certificat et le label HEC n'avaient pas selon eux d'incidence sur les changements professionnels, davantage que les étudiants. Avec les connaissances et compétences acquises, ces éléments n'en restent pas moins ceux ayant été évalués comme pouvant avoir une incidence sur les changements professionnels par la grande majorité des répondants. La capacité à se former, démontrée par le fait d'avoir fait la formation a également été évaluée comme pouvant avoir une incidence sur de tels changements. En revanche le réseau créé ou associé à la formation a majoritairement été évalué comme n'ayant pas ou peu d'incidence sur la survenue de changements professionnels, par les actifs (tout comme les étudiants).

Afin d'identifier sur quels changements chaque élément pourrait avoir davantage d'incidence, nous avons pensé les croiser avec les effets tangibles du suivi de la formation, pour ceux en ayant déclarés. Cependant, il n'a pas semblé pertinent de le faire pour les connaissances et les compétences acquises, la labélisation de la formation par HEC Paris, ni pour le certificat. En effet, moins de 15% des personnes (n =144) ont déclaré qu'ils n'avaient pas ou peu d'incidence sur la survenue de changements professionnels. Concernant le certificat, nous avons néanmoins constaté que les certifiés de notre échantillon ont déclaré avoir tiré des effets tangibles du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris plus fréquemment que les non certifiés (respectivement 132/399 soit 33% et 12/49 soit 25%). Ce constat nous laisse donc penser que le certificat joue vraiment un rôle important sur la survenue de changements professionnels. Pour rappel, Correia et Pottier (2001) ont mis en évidence qu'obtenir une certification à l'issue d'une formation favorisait les effets de celle-ci.

A défaut de pouvoir réaliser des tests statistiques pour les éléments susnommés, nous nous appuyons sur les témoignages recueillis, pour comprendre les effets qu'ils peuvent avoir.

Nous procédons ensuite aux croisements suivants :

- Évaluation du réseau créé ou associé à la formation comme pouvant avoir une incidence sur la survenue de changements, avec les effets déclarés ;
- Évaluation de la capacité à se former comme pouvant avoir une incidence sur la survenue de changements, avec les effets déclarés.

Pour faire cela nous regroupons ensemble les modalités de réponses « Pas du tout d'incidence » et « Pas vraiment d'incidence », ainsi que « Plutôt une incidence » et « Forte incidence ».

3.2.2.1. Se signaler grâce au certificat : label HEC Paris, professeur reconnu, ouvrage de référence....

Le certificat ICCF @ HEC Paris est utilisé par certains pour envoyer un signal de compétences que ce soit à de potentiels employeurs, à des clients ou même à sa hiérarchie (Spence, 1974).

Un signal amplifié par la labélisation HEC Paris

C'est cependant parce qu'il est associé au label HEC Paris que ce certificat semble pouvoir être valorisé et être reconnu. En effet, ce label donnerait davantage de crédibilité à ce certificat, en étant perçu comme un gage de sérieux.

En interne, ce certificat associé à ce label peut permettre à certaines personnes d'évoluer, notamment si les employeurs ont peur qu'elles s'en aillent vers la concurrence. Cette crainte peut être d'autant plus importante si le salarié avait lui-même financé sa formation car il ne se sent alors pas redevable.

Sur le marché du travail, s'il est valorisé sur le curriculum vitae ou bien sur les réseaux sociaux, ce certificat labélisé peut permettre de décrocher des entretiens d'embauche. Il sera parfois demandé aux personnes de démontrer leurs connaissances et leurs compétences au travers de tests techniques mais la certification peut tout aussi bien constituer un gage de la possession de ces connaissances et compétences.

« parmi les personnes qui s'étaient inscrites, j'en connaissais certain, j'en connaissais une [...] cette personne avait fait un Master spécialisé à distance avec EM Lyon, [...] moi je me disais que vraiment un master spécialisé, c'est le summum et tout et quand cette personne s'est inscrite à l'ICCF, déjà j'ai vu l'intérêt qu'elle a marqué pour le cours, la pédagogie et puis j'ai senti à travers les retours que cette personne me faisait, qu'il y avait une véritable valeur ajoutée. Cette personne était en train de découvrir une approche nouvelle, des choses nouvelles. [...] Elle a pu valoriser le certificat, cette personne était dans une entreprise en tant que contrôleur de gestion et grâce à l'ICCF cette personne a pu décrocher un poste dans un fond d'investissement en tant qu'analyste financier senior, mais avec des effets pécuniaires beaucoup plus importants que précédemment. [...] non seulement le label HEC qui a permis à cette personne d'attirer l'attention et en plus de cela sur le terrain c'est les connaissances acquises et la compétence de cette personne qui lui ont permis de s'illustrer positivement. » (Moussa)

Au cours des entretiens d'embauche, le label HEC peut constituer un point d'intérêt particulier pour le recruteur, notamment s'il est issu de cette école. Il ne va d'ailleurs pas forcément chercher à en savoir plus sur la formation quant au format et au déroulement de la formation.

« je n'ai pas passé énormément d'entretiens [...], en revanche tout ce que je savais, c'était avoir le tampon HEC sur le CV, moi je peux donner surtout un retour d'expérience qui est celui de ma compagne. Elle s'est retrouvée un jour en entretien d'embauche, il y a un an et demi, on venait juste d'être diplômé, en cours de certification et en fait on l'avait mis dans le CV et la personne en face a juste vu HEC et lui a dit ah ben j'ai vu que vous avez fait HEC, comme moi, tu ne dis rien, tu dis oui, oui, j'ai fait HEC comme vous et puis voilà ça passe. Voilà, c'est avoir le tampon HEC. On n'a jamais eu les moyens de faire HEC, je pense que on aurait pu au moins tester, voilà on est content, au final on a le tampon HEC pour 1800€. [...] La seule chose qui compte c'est ton tampon, on ne regarde même pas le nom de tes études, c'est le tampon et ta spécialité, ce n'est pas... à mes yeux, ce n'est pas du tout la même mentalité que dans les pays anglo-saxons [...] en France, il faut avoir fait les études avec la spécialité pour pouvoir espérer rentrer dans la filière, c'est beaucoup plus carré. » (homme, 29 ans, 27 lors du suivi de la formation, chargé d'affaires PME/ETI en banque)

A l'inverse si le recruteur est issu d'une école « plus modeste », ce label peut faire l'objet de réticences.

*« lorsque j'ai eu des entretiens, ce n'est pas forcément des points qui ont été abordés et peut être même que lors d'un entretien ça m'a presque desservi [...] c'était un entretien assez intéressant pour un poste de contrôle de gestion et en fait, je ne sais pas si c'était un jeu de la part du recruteur pour savoir si j'étais comment dire tenace ou si il voulait voir un certain trait de caractère ou un truc dans ce genre là et effectivement, j'ai eu le droit à tous les lieux communs sur la banque [...] enfin j'ai eu le droit à tout et dans la suite de la discussion **ben oui nous on n'est pas non plus sortis de grandes écoles**, bon ben s'il pense qu'avoir fait une certification HEC ou d'avoir fait un bac +5, alors je ne sais pas, c'est peut-être ça alors de grandes écoles [...] Voilà donc dans ce cadre-là en tout cas, c'est la seule fois, alors je n'ai pas passé beaucoup d'entretiens, mais dans les cas où j'en ai passés, c'est la seule fois où on a fait peut-être une allusion à mon parcours. » (homme, 49 ans, ancien contrôleur de gestion en recherche d'emploi suite à un plan de licenciement collectif)*

Pour les participants à leur compte, la certification labélisée permet de leur donner davantage de crédibilité.

*« Bon je ne sais pas si je l'avais dit mais je vous ai dit qu'accessoirement à mon activité professionnelle je fais de la consultance et sur mon CV parce que je communique mon CV aux partenaires pour qui je bosse et le volet HEC, le label HEC impact positivement [...] bon généralement quand ceux à qui je communique mon CV voit HEC Paris, ah ouai, ça c'est bon, voilà c'est des réactions positives et puis je pense que ça pèse dans la balance aussi, c'est à dire par le passé, tant qu'on ne me mettait pas à l'épreuve on ne pouvait pas apprécier mes compétences, mais déjà **je bénéficie d'un préjugé favorable déjà avec le certificat HEC.** » (Moussa)*

Plus généralement, indiquer cette formation sur les réseaux sociaux professionnels peut permettre de développer son réseau professionnel. Or, d'après Forret & Dougherty, (2004) le réseau professionnel joue aujourd'hui un rôle très important dans la recherche d'emploi, notamment lorsque les personnes sont à leur compte.

« ça m'a servi beaucoup parce que tout simplement dès lors que j'ai dit sur LinkedIn que je faisais cette formation ou que j'avais fait cette formation, [...] tout d'un coup j'ai eu plein de nouveaux contacts, ce que je trouve absurde hein dans l'absolu, mais c'est comme ça, des nouveaux amis comme on dit qui comme par hasard parce que vous avez fait une formation labélisée HEC, vous reconnaissez alors qu'avant elles ne vous reconnaissaient pas, alors c'est étonnant. » (François)

La façon dont le certificat va être indiqué sur les réseaux sociaux professionnels a certainement également une influence. Certains vont parler de diplôme et non pas de certificat. Certains vont le positionner dans le cursus de formation, d'autres dans les certificats ou encore dans les centres d'intérêts. Enfin certains vont également afficher le certificat avec leur résultat, quand d'autres ne le font pas.

Par ailleurs, selon le domaine dans lequel la personne exerce et sa trajectoire professionnelle, l'importance accordée à la formation, au certificat associé et au label ne semble pas toujours être la même.

« Alors ça a joué beaucoup pour moi, mais je peux vous dire que notre team, [...] en fait on est deux pour qui tout d'un coup sur LinkedIn, il y a eu des réactions. Et c'est les deux qui ont des formations plutôt de cadres sup et, et des niveaux ouais de top managers. Les autres, ils ont eu moins, moins de réactions [...] un autre membre de la team qui lui était contrôleur de gestion dans une banque, [...] alors lui, il a 22 ans d'ancienneté dans la même boîte, donc il a un gros problème pour trouver du boulot [...] lui il a 0 impact, c'est ce qu'il me dit, il me dit moi ça ne m'a rien changé, il est un peu dégouté d'ailleurs mais en fait [...] il n'a pas un profil de chef d'entreprise ou de direction générale. Et donc il n'était peut-être pas initialement dans un certain réseau sous-jacent et le jour, parce que moi j'étais dans un réseau sous-jacent existant avec des noms quand même assez connus dans les médias qui étaient en lien peut être que ça joue, lui il n'avait pas et il n'a pas eu de contacts. » (François)

Selon des domaines, la formation ICCF @ HEC Paris n'est pas toujours connue. Or, si la formation est connue des interlocuteurs, notamment s'il s'agit de recruteurs, et s'ils en ont un bon retour, il sera plus simple de la valoriser et de valoriser la certification associée. A ce sujet, nous avons eu l'occasion d'échanger informellement avec deux participantes : une juriste en droit boursier et l'autre en recherche d'emploi dans le management. Lorsque la juriste avait parlé de la formation à des personnes de son domaine, tous la connaissaient. En revanche, lorsque la personne en recherche d'emploi dans le management en parlait en entretien avec des cabinets de recrutements, ce n'était pas le cas.

D'autres éléments contribuant au signalement : La durée de la formation, un ouvrage de référence en finance d'entreprise et un professeur reconnu

Si la labélisation de la formation par HEC Paris donne de la crédibilité au certificat selon les participants, ce n'est pas le seul et unique aspect.

En effet, le professeur dispensant la formation et l'ayant lui-même créée, est très renommé. Cela contribue également à la crédibilité accordée à la formation.

« [Le professeur] est très très populaire, c'est le gourou de la finance locale de paris, donc quand les gens savent que c'est lui derrière, je pense que ICCF quand [le professeur] ne sera plus là... [...] donc les trois éléments dont je parlais, il y a le label de l'école, il y a le formateur et puis bon le contenu est quand même intéressant. Mais au-delà du monde extérieur qui ne sont pas très au courant du contenu, c'est plus le fait que c'est de cette école que c'est considéré comme une formation de qualité et puis derrière le formateur qui est très très connu, parce que il fait beaucoup de publications, c'est lui qui est derrière ce qu'on appelle la bible de référence à Paris, le Vernimmen voilà, point très très important qui ne fait pas ignorer. » (homme, 40 ans au moment du suivi de la formation, conseil en management financier)

« je parle [du professeur] qui fait autorité dans le, dans le... dans l'analyse financière. » (homme, 45 ans, 42 lors du suivi de la formation, chef de projet dans l'industrie en reconversion)

Ce professeur est également l'un des co-auteurs du Vernimmen, qui est pour rappel l'ouvrage sur lequel s'appuie la formation. Or cette ouvrage a été qualifié par plusieurs participants comme étant « La bible » de la finance. Ainsi, le fait que cet ouvrage soit à la base de la formation a également été un élément qui a été évoqué pour expliquer que la formation ICCF @ HEC Paris ait des effets tangibles:

« quand on parle avec une personne qui travaille dans la finance et on lui dit le Vernimmen il va nous dire ah c'est ma bible dans le boulot ben quand on a fait une formation qui explique le Vernimmen en 40 chapitres... en mode très analysé et qui est animé par un des co-auteurs du Vernimmen, j'ai envie de vous dire, c'est comme si je suis en train de dire, écoute j'ai lu ta bible et il y a quelqu'un qui a écrit, parce que lui il n'a pas ça, il n'a pas ça déjà peut être s'il n'a pas fait la formation et je lui dit que la personne qui a écrit, qui a co-écrit cette bible, m'a expliqué ta bible, donc c'est au final, ça moi pour moi c'est un argument qui tue et encore une fois... » (Hani)

« quand ils sont dans le domaine de la finance, je complète en disant que c'est une formation qui se base sur le Vernimmen et quand on parle de Vernimmen, si ce sont des financiers, ça leur parle.[...] effectivement ICCF @ HEC ça ne va pas leur parler, HEC ça leur parle un peu, mais pour que ça leur parle, il faut que j'aïlle... il faut que je leur parle en plus du Vernimmen, si ce sont des financiers, là ça leur parle. » (Max)

Enfin la durée de la formation, d'environ 6 mois, parfois plus selon le temps accordé à la révision de l'examen final, est également perçue comme un élément important. En effet, le fait que la formation soit longue lui donnerait plus de crédibilité. Pour rappel Crocquey, (1995) affirmait que les formations longues étaient celles qui étaient le plus susceptibles d'avoir des effets.

« il y a une durée qui fait qu'on voit que c'est quand même une formation poussée » (Max)

« ces formations à distance sont des choses formidables à condition que ce soit des formations de longue haleine sur 6 mois, des formations à distance de 3 heures, ça ne vaut rien, d'une journée ça ne vaut rien, il faut vraiment que ce soit de longue haleine avec des cas, des devoirs à rendre, des quiz et cetera et même un certificat à passer à la fin » (Bertrand)

3.2.2.2. Les connaissances et compétences acquises

Comme nous avons pu le voir précédemment, les connaissances et les compétences acquises ont quasiment toujours été évaluées comme importantes pour expliquer que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris ait des effets tangibles sur la vie professionnelle des personnes. Ce constat renvoie à la théorie du capital humain (Becker, 1994) selon laquelle une formation permet d'acquérir les connaissances et les compétences capitalisables et valorisables sur le marché du travail.

D'une part ces compétences et ces connaissances ont pu être mises en pratique par les personnes dans leur activité professionnelle. Leur performance s'en est vue améliorée. Dans certains cas, leur supérieur ayant constaté cette augmentation de performance a alors voulu les récompenser au travers d'augmentations ou de promotion.

« les analyses financières que je fais du coup, c'est grâce à cette formation que je me suis remise un petit peu dans le bain, dans le sens où je savais très bien que faire des reportings, ce n'était pas ... à un moment donné il fallait les lire, mais voilà, j'ai poussé un petit peu plus mon travail et c'est grâce à ça finalement [...] que j'ai pu être augmentée et que j'ai pu avoir un nouveau contrat, voilà exactement, c'est exactement ce que je dis. » (femme, 32 ans, contrôleur financier, formation initiale DCG)

« en fait quand j'ai fini la formation en fait c'est vrai que je n'ai pas pu valider le certificat, mais déjà j'avais appris beaucoup et... Je lui ai dit déjà, j'arrivais plus ou moins à comprendre quand j'avais des séances de travail avec des financiers ou bien des gens qui vont être spécialisés dans la finance, voilà donc j'échangeais avec eux et donc au regard de cela, mes patrons ont pu observer, mes responsables ont pu observer que j'arrivais à me défendre que je comprenais plus ou moins les dossiers qu'on me donnait à traiter dans ce domaine et là-dessus, ils se sentent concernés, je me souviens que j'ai eu une séance de travail avec eux où ils m'ont vivement félicité, parce que ils ont dit qu'ils avaient remarqué un véritable changement dans ma façon même d'appréhender déjà ce genre de dossiers, ils m'ont félicité et ils m'ont promis une place supérieure, donc c'est vrai je reste juriste, mais je l'ai dit maintenant c'est beaucoup plus sur des dossiers très importants que je travaille et puis la rémunération aussi a suivi, voilà pour me mettre dans des conditions meilleures. » (Christelle)

Pour d'autres ces connaissances et compétences ont pu être mises en pratique dans le cadre d'un processus de reconversion en cours. Ainsi elles s'avèrent particulièrement utile dans le cadre de formation plus large et plus poussées, traitant en partie des points ayant été vus au cours de la formation ICCF @ HEC Paris.

*« Non moi initialement moi je n'y connaissais vraiment rien à la finance, donc j'espérais au moins comprendre les bases, donc j'ai été bien satisfait parce que en fait c'est bien qu'on dise que ce soit les bases, moi je trouve que c'est quand même un certificat qui est quand même bien, bien fourni et puis l'examen n'est quand même pas facile facile quoi donc, donc ouai, **j'ai eu un peu plus que les bases effectivement et là dans ma formation actuelle ça me sert vraiment, par rapport à d'autres personnes qui sont déjà dans le secteur financier, mais qui n'ont pas forcément les connaissances qu'il y a dans ce certificat**, je ne travaille pas en tant que professionnel dans le secteur financier mais je pense être en avance par rapport à mes camarades de promotion qui sont déjà dans le secteur de la comptabilité ou de la finance d'entreprise ou voilà. Donc c'est vraiment, je ne me sens pas démuni, **je trouve que c'était vraiment une formation qui m'était moi nécessaire en tout cas, donc moi je fais ma formation de manière à l'aise quoi alors qu'effectivement si je ne l'avais pas fait, j'aurais trouvé difficile de comprendre les concepts, voilà, ça aurait été beaucoup, beaucoup plus dur.** » (homme, 35 ans, ingénieur d'essais en reconversion)*

Ces connaissances et compétences peuvent par ailleurs être valorisées en entretiens d'embauche, lors d'un test technique. Cela d'autant plus si les questions du test technique s'appuient sur le Vernimmen⁴⁴⁸.

⁴⁴⁸ Ouvrage sur lequel s'appuie la formation ICCF @ HEC Paris

« Ah oui, je sais qu'il y a une jeune donc de plutôt 25 ans [...] qui a trouvé du travail grâce à l'ICCF, parce que c'était dans une boutique pour être analyse financier, elle a eu des questions d'ailleurs tirées du Vernimmen pendant, pendant le recrutement, l'examen... et elle l'a eu notamment parce que elle l'avait l'ICCF oui, elle me l'a dit. » (tuteur)

Enfin, plusieurs participants ont évoqué faire de l'enseignement sur les sujets traités par la formation ICCF @ HEC Paris. Suivre cette formation semble alors leur servir dans la pratique de cette activité, que ce soit grâce aux connaissances acquises, aux méthodes utilisées, ou encore à la motivation que la formation a générée chez eux.

« Mais voilà, ça c'est pour l'aspect plus extérieur, et puis moi dans mon travail ça me permet quand même d'avoir conforté, renforcé des bases d'analyse financière, ça c'est à la fois dans mon quotidien d'analyste et aussi parce que j'anime des formations d'analyse financière » (Irène)

« quand il faut préparer les séminaires de formation et tout, comme je l'ai dit cette niaque là je l'utilise, je bouquine, je le dois ça à l'ICCF. » (Moussa)

3.2.2.3. Incidence du réseau créé ou associé à la formation et de la capacité à se former sur la survenue de changements professionnels

Le réseau créé ou associé à la formation et la capacité à se former ont été évalués comme n'ayant pas ou peu d'incidence sur les changements professionnels survenus, par respectivement 64% et 22% des actifs ayant participé à une des 7 premières éditions de la formation et ayant déclaré des effets tangibles du suivi de la formation (n =144).

Pour les participants de la formation ayant déclaré que ces éléments avaient une incidence, nous souhaitions savoir quels changements professionnels étaient concernés. Pour cela, nous avons procédé à un croisement entre l'évaluation faite de ces deux éléments, par les actifs ayant déclaré des effets tangibles, avec les effets tangibles déclarés. Nous avons ensuite calculé le pourcentage de personnes ayant déclaré chaque effet tangible, parmi celles ayant déclaré que l'élément considéré avait une incidence sur la survenue de changements professionnels. Inversement, nous avons calculé le pourcentage de personnes ayant déclaré chaque effet tangible, parmi celles ayant déclaré que l'élément considéré n'avait pas d'incidence sur la survenue de changements professionnels. Nous avons ensuite comparé les taux calculés et avons relevé les écarts strictement supérieurs à 5%, présentés dans le **Tableau 18**. Dans ce tableau les incidences sont présentées en bleu et les non incidence en rouge. Plus l'écart entre les proportions est grand, plus la couleur est foncée et inversement. Ces écarts vont de 19% à 6%⁴⁴⁹.

Avec ce tableau, nous constatons que les deux éléments que nous avons croisés avec les effets tangibles déclarés semblent avoir une incidence sur au moins trois changements professionnels. En revanche, nous constatons que les changements de domaine d'activité et les mobilités externes ne peuvent être expliqués ni par la mobilisation du réseau, ni par la démonstration de sa capacité à se former.

⁴⁴⁹ Les tableaux utilisés pour réaliser le tableau sont disponibles dans la section 7.4.1 du document dédié aux annexes.

Tableau 18. Incidence du réseau créé ou associé à la formation et de la démonstration d'une capacité à se former

Effets tangibles déclarés /Incidence	Réseau créé ou associé à la formation	Démonstration de la capacité à se former
Augmentation de salaire		
Promotion		
Mobilité interne		
Reconversion		
Développement d'une activité professionnelle		
Changement de domaine d'activité		
Inscription à une école de commerce		
Mobilité externe		
Obtention d'un emploi		

Incidence de la démonstration d'une capacité à se former sur la survenue de changements professionnels

La capacité à se former, démontrée par le fait d'avoir suivi et parfois même réussi la formation ICCF @ HEC Paris semble avoir une incidence sur plusieurs changements professionnels et tout particulièrement sur le fait d'obtenir une augmentation de salaire (**Tableau 18**). Les autres changements professionnels sur lesquels la démonstration d'une telle capacité semble avoir une incidence sont dans l'ordre : une mobilité interne ; l'inscription en école de commerce ; la reconversion ; l'obtention d'un emploi. Cette incidence semble néanmoins moins forte. En revanche nous constatons que la démonstration d'une telle capacité n'a pas du tout d'incidence sur le développement d'une activité professionnelle, ni sur les mobilités externes.

L'incidence de la démonstration de la capacité à se former sur l'obtention d'une augmentation de salaire ou d'une mobilité interne, nous laisse penser que les employeurs sont sensibles à ce type d'aptitude qui témoignent d'un certain savoir être de la part de l'employé et peut ainsi les mettre en confiance. Même s'il n'a pas estimé avoir eu des changements particuliers dans sa vie professionnelle à l'issue de la formation, Jérémy a néanmoins mentionné le fait que suivre une telle formation démontrait à l'entreprise la valeur de son salarié et son implication et que cela pouvait être valorisé.

« si on cherche des gens qui sont travailleurs, avoir quelqu'un qui arrive à faire tous ses objectifs et qui en même temps puisse avoir un parcours, un parcours certifiant en plus, vous avez la garantie au moins que vous n'avez pas un fainéant devant vous quoi. Enfin moi je me dis ça et vous avez quelqu'un qui aussi essaie de s'intéresser à autre chose que son quotidien [...] c'est bien aussi de pouvoir montrer qu'on essaie d'aller un peu plus loin que son quotidien [...] et puis le fait de pouvoir se lancer sur des projets à long termes, parce que finalement on parle de deux ans de formation, quasiment, quasiment deux ans de formation entre la finance d'un côté et l'anglais de l'autre, je pense que c'est quand même, être capable de se lancer dans des projets, dans la boîte on n'était pas nombreux » (Jérémy)

Par ailleurs, comme mentionné ci-dessus, la capacité à se former à également une incidence sur le fait de se reconverter. Une reconversion pouvant se faire en interne, cette incidence peut s'expliquer comme les deux précédentes. En revanche, si elle a lieu en dehors de l'entreprise, l'incidence peut s'expliquer par la nature du changement déclaré. En effet pour entamer un processus de reconversion, il est indispensable de se former à nouveau.

Montrer sa capacité à se former, se remettre dans une démarche de formation après une certaine expérience professionnelle et réussir la formation peut également faciliter l'intégration d'une école de commerce. En effet, ces éléments renseignent sur la motivation des individus et leurs compétences, laissant ainsi présager de bons résultats.

« j'ai fait la formation j'avais 40 ans et je rentrais de l'expatriation en Afrique donc j'étais en pleine reconversion professionnelle, en fait moi ce n'était pas vraiment une reconversion c'était un repositionnement. [...] je suis revenu pour des raisons personnelles, il fallait que je me remette sur le marché du travail, mais je voulais quand même apporter une valeur ajoutée à mon profil, donc je voulais pouvoir me présenter comme un spécialiste donc avoir une expertise en finance d'entreprise. Donc c'est par ce biais que j'ai atterri à ICCF, je suis allé à ICCF pour avoir un premier pied dans la finance d'entreprise parce que l'objectif c'était de rebondir sur ICCF pour faire autre chose, parce que après ICCF, après les échanges avec les formateurs, j'ai réussi à m'inscrire dans une business school, donc là je suis armé pour être un expert en finance d'entreprise. » (homme, 40 ans au moment du suivi de la formation, conseil en management financier)

Lorsque les personnes sont en recherche d'emploi, avoir suivi une formation démontre malgré tout une capacité à se maintenir en activité. Cela peut être apprécié et les recruteurs peuvent se dire qu'ils pourront faire confiance à la personne quant à sa capacité à s'investir dans son travail comme elle l'a fait dans la formation. Qui plus est cela envoie le signal que la personne est prête à se former, si le besoin se fait sentir par la suite.

« Enfin ce n'est facile pour personne, mais avec un profil un peu plus senior c'est un peu plus difficile et je ne souhaitais pas non plus, si je ne retrouvais pas un emploi rapidement avoir une année 2017, on va dire blanche. Donc au moins j'aurai fait quelque chose. D'ailleurs certains recruteurs enfin type plutôt cabinet de recrutement ont salué mon initiative d'avoir repris les études à mon âge. » (homme de 49 ans, juriste en recherche d'un emploi)

D'après certaines personnes interrogées, être capable de se former, c'est aussi être capable de se remettre en question. Or, selon elles cela est indispensable pour exercer certains métiers. Une

telle démarche peut alors être appréciée et pour certains métiers cela peut faciliter la prise de missions.

« ça été très apprécié par différentes personnes [...] des cabinets de management de transition essentiellement [...] ont trouvé ça très intéressant la démarche en fait [de se former]. » car cela permet de montrer qu'on est capable de *« se remettre en cause tout simplement. Et d'ailleurs, quand vous êtes dans des postes de direction, quand vous ne savez pas vous remettre en cause, c'est très dangereux. »* (François)

Dans le même esprit, pour des personnes à leur compte, montrer à ses clients qu'on se forme peut les rassurer et leur permettre de savoir pour quoi ils paient et ce qu'ils peuvent attendre.

« Ben il faut le prouver, ouai, les entreprises si elles vous achètent chère à la journée, il faut qu'elles sachent pourquoi elles vous ont acheté chère, donc... ça me permet de vendre plus cher, de me vendre plus chère voilà... Non, mais c'est un retour sur investissement, on fait de la finance, j'investis dans la formation et d'ailleurs, moi ça va encore plus loin, parce que j'ai demandé à mon comptable, maintenant que j'ai compris comment ça fonctionnait la finance et comment faire du contrôle de gestion et cetera, j'ai demandé à mon comptable de me faire mon compte de résultats, d'une certaine... de me retravailler mon compte de résultats d'une certaine façon ou à la place de R&D, ce qu'on met habituellement, moi on va mettre formation, ça va rentrer et moi ça va dans coûts journaliers que je vais calculer à la fin, il faut que les gens sachent que si ils me paient je ne sais pas 1000 balles par jour, enfin un peu plus d'ailleurs, il y a 20% de ce qu'ils me paient par jour qui est du fait que je suis au top des compétences, grâce à la formation, donc moi ça va encore plus loin dans ma façon de raisonner. » (Mélina)

Incidence du réseau créé ou associé à la formation sur la survenue de changements professionnels

Le réseau professionnel créé, pendant ou à l'issue de la formation, ou associé à la formation est l'élément qui a été le moins évalué comme pouvant avoir une incidence sur la survenue de changements professionnels. Nous avons néanmoins relevé des incidences sur trois changements (**Tableau 18**). Parmi eux, un nous paraît aisé à expliquer, à savoir l'incidence sur le développement d'une activité professionnelle. En revanche les deux autres, incidence sur l'obtention d'une augmentation de salaire, ou d'une promotion nous semble plus étonnant.

Une incidence sur le développement d'une activité professionnelle qui s'explique et une absence d'incidence sur l'obtention d'un emploi ou les mobilités externes qui questionne

Le fait d'avoir créé des relations avec d'autres participants, mais également d'autres personnes comme les tuteurs peut être bénéfique pour les participants souhaitant développer leur activité professionnelle.

En effet, les personnes rencontrées peuvent prodiguer des conseils vis-à-vis des démarches à mener. Elles peuvent également partager des contacts ou proposer elles-mêmes des missions.

« [...] il y a un truc qui est intéressant, c'est que je fais bosser deux personnes de ce réseau-là maintenant. [...] Et donc X je l'ai fait travailler déjà quand j'étais à l'ICCF, parce que j'avais un dossier de valorisation et un jour on discutait et il m'a dit moi je fais ça et je lui ai dit ben écoute, moi j'ai un dossier à faire, j'ai besoin de faire une étude de valo, moi ce n'est pas mon truc [...] et en fait il a bossé pour moi une fois, deux fois et puis à un moment on s'est dit tiens mais si on faisait un truc ensemble [...] Et sur un autre dossier, je fais venir un autre membre de la team qui lui était contrôleur de gestion dans une banque, » (François)

« j'ai eu la chance de rencontrer une personne qui lui fait du management de transition en finance depuis 10 ans donc effectivement c'est une opportunité professionnelle intéressante puisque on est toujours en échange, il a un carnet d'adresses intéressant et cetera, donc ça a été une vrai opportunité de ce côté-là » (Pierre)

Plus généralement des personnes à leur compte ou développant une activité professionnelle dans des domaines différents peuvent s'entraider et éventuellement s'associer pour certaines interventions.

« ma binôme avec qui maintenant aujourd'hui on travaille, elle est avocate donc par exemple moi par rapport à mon entreprise ou à mes clients si j'ai besoin d'un avocat, je vais travailler avec elle, elle si elle a un client qui a un besoin de faire de la strategy je pense qu'elle me mette en avant aussi, donc la notion de réseau va super loin. » (Mélina)

Si nous avons relevé une incidence d'un tel réseau sur le développement d'une activité professionnelle, nous avons été étonnés de ne pas en relever vis-à-vis de l'obtention d'un emploi ou vis-à-vis de mobilités externes.

En effet, nous avons appris au cours de nos entretiens que via le réseau des anciens certifiés et même via le professeur, les participants pouvaient recevoir des offres d'emploi, n'étant pas forcément diffusées ailleurs.

*« c'est les alertes que l'on peut recevoir en tant que certifié et donc faire partie du réseau que des alertes disant ah tiens il y a un poste de trésorier, il y a un poste de... et donc là c'est directement... c'est ce qu'on appelle le **marché caché** qui, qui intervient parce que ces postes là on les a vu nul par donc c'est effectivement par le réseau propre à FFI ou [le professeur] et cetera ou bon, qui a fait que donc effectivement, on peut dire qu'il y a une opportunité qui s'est présentée via le réseau ICCF, FFI que j'ai moi réceptionné et que j'ai pu en fait transmettre après à quelqu'un qui n'est as du réseau, mais qui a pu en bénéficier, donc là effectivement un vrai effet. » (Pierre)*

Par ailleurs, certaines personnes s'étant faites remarquées durant la formation, se sont vues offrir des opportunités d'emploi par les instituts délivrant la formation : First Finance et HEC.

Cela a notamment été le cas pour les deux assistants du professeur :

« tu sais que le rôle de teaching assistant, on me l'avait proposé avant que je passe l'examen. [...] c'est un jour alors que j'étais encore apprenant, j'utilisais bien le forum et que forcément ils m'avaient remarqué, [le responsable de la formation] me dit est-ce que tu peux passer au bureau rencontrer [le dirigeant de First Finance], je ben oui, moi je les avais déjà rencontrés aux masterclass, mais pas plus que ça, donc j'arrive et puis on monte dans le bureau [du dirigeant de First Finance] [...] et donc "on a pensé à toi pour faire le rôle de teaching assistant [du professeur]" » (Tuteur)

Par ailleurs, si jusqu'à présent cela n'a concerné que des personnes résidant en France, des anciens participants ont également été recrutés en Afrique (Côte d'Ivoire et Sénégal) pour encadrer des sessions de préparation des examens intermédiaires des participants des éditions suivantes.

Nous avons également pu rencontrer un ancien participant qui intervient à présent en tant que consultant auprès de First Finance.

Une incidence sur l'obtention d'une augmentation de salaire ou d'une promotion étonnante : hypothèse de l'existence de communautés de pratiques

Comme nous l'avons mentionné précédemment les deux autres incidences que nous avons relevées nous ont étonnées : augmentation de salaire ; promotion

Dans certains cas, l'obtention d'une augmentation de salaire a été déclaré en même temps que l'obtention d'un emploi ou d'un changement d'emploi (10 sur 23 participants ayant déclaré une augmentation de salaire attribuée au suivi de la formation). Dans ce cas, cette incidence peut s'expliquer par ces autres changements, même si nous n'avons pas relevé d'incidence du réseau sur ces derniers, tout du moins si nous tenons compte uniquement des statistiques.

En revanche, s'il s'agit d'une augmentation obtenue dans le cadre d'un poste déjà occupé, l'explication est à rechercher ailleurs. Il en est de même concernant l'incidence d'un telle réseau sur l'obtention d'une promotion. Nous faisons alors l'hypothèse de l'existence d'un effet indirect du réseau professionnel. Une partie de ce réseau pourrait en effet être devenue une communauté de pratique. Au sein de cette communauté, les anciens participants continueraient à développer leurs connaissances et compétences et pourraient éventuellement s'aider sur certains sujets. Les échanges et l'aide reçue ou donnée pourraient ainsi induire une montée en compétences des individus se reflétant dans leur activité. Ainsi cette montée en compétence pourrait être reconnue et être récompensée par l'obtention d'une promotion et/ou d'une augmentation de salaire.

Afin d'investiguer si notre hypothèse est plausible pour expliquer l'effet du réseau professionnel créé vis-à-vis de l'obtention d'une promotion et d'une augmentation de salaire, nous nous sommes intéressés à la nature des relations que les participants ont dit avoir conservées.

Nous constatons alors que ceux ayant déclaré avoir conservé des relations amicale, d'entraide et professionnelles ont déclaré avoir obtenu une promotion, en partie grâce à la formation ICCF @ HEC Paris, plus fréquemment que ceux ayant déclaré ne pas avoir conservé de

relations de ces natures (**Tableau 19**). Pour ce qui est de l'obtention d'une augmentation de salaire, les personnes ayant déclaré avoir conservé des relations d'entraide ont déclaré avoir obtenu une augmentation de salaire plus fréquemment que ceux ayant déclaré ne pas avoir conservé ce type de relations (**Tableau 19**). Ces résultats nous laissent donc penser que l'hypothèse énoncée préalablement est plausible.

Tableau 19. Nombre des personnes, faisant partie de la population active et ayant déclaré que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris avait eu des effets tangibles, ayant déclaré une promotion ou une augmentation de salaire parmi les effets déclarés selon la nature des relations qu'elles ont ou non gardées avec les anciens participants à la formation

Relations conservées	Promotion	Augmentation de salaire
Relations amicales (n = 50)	8	9
Pas de relations amicales (n = 72)	5	10
Non réponse (n = 22)	2	4
Relations d'entraide (n = 44)	7	10
Pas de relations d'entraide (n = 78)	6	9
Non réponse (n = 22)	2	4
Relations professionnelles (n = 55)	8	9
Pas de relations professionnelles (n = 67)	5	10
Non réponse (n = 22)	2	4

4. Conclusion du chapitre

Dans le cadre de ce chapitre, nous avons mis en évidence que les étudiants, même s'ils ne sont pas le public cible de la formation, peuvent en bénéficier. Elle peut les aider à s'insérer professionnellement, grâce aux connaissances et compétences acquises et notamment aux méthodologies apprises. Par ailleurs, le label HEC ajouté sur leur CV leur est en général bénéfique pour obtenir certains entretiens d'embauche ou pour intégrer une école de commerce.

La formation a eu les effets escomptés pour un peu moins de la moitié des actifs. Ce taux peut être plus important car n'ayant pu identifier quels effets étaient attendus par près du quart des actifs, ayant répondu à notre questionnaire, nous ne savons pas si la formation les a aidés à atteindre leurs objectifs, notamment professionnels.

Sur les 37% d'actifs qui avaient déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel, 11% ont déclaré des effets tangibles correspondant à leur motif d'engagement. Parmi ces effets peu d'obtentions d'emploi/ de changements d'emploi. Une part non négligeable en a toutefois déclarés, sans les attribuer au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Il s'agissait principalement de jeunes. Or, il est dans l'ordre des choses que cette population obtienne un emploi ou soit mobile en début de carrière. Nous avons également constaté que des personnes ayant déclaré vouloir se reconverter ne l'avait pas toujours fait. Or, en échangeant avec certaines de ces personnes, résidant en Afrique, nous avons appris que le marché financier dans leur pays était en train de changer et qu'elles anticipaient donc une reconversion face à ce changement, mais à long termes. Nous avons par ailleurs constaté que le niveau initial de connaissances en finance d'entreprise nécessaire pour que des changements professionnels, attribués au suivi de la formation, aient lieu dépendaient des changements souhaités. Ainsi dans le cadre de reconversion ou du développement d'une activité professionnelle, un niveau avancé ne semble pas nécessaire, notamment pour les personnes de formation initiale en management, marketing, vente. En revanche l'évolution de sa situation professionnelle dans l'emploi déjà occupé [augmentation de salaire, promotion, modification du contrat...], semble favorisée par la possession d'un niveau de connaissances initial en finance d'entreprise [très] avancé. Concernant la probabilité de bénéficier de tels effets, le rôle de l'entreprise reste flou. En effet, les tris croisés réalisés semblent montrer une incidence du financement de la formation par l'entreprise sur le fait d'avoir pu bénéficier de tels effets, par les personnes qui les espéraient. Cependant, les entretiens que nous avons menés ne vont pas dans ce sens.

Plus généralement nous avons constaté que pour les 371 actifs, ayant participé à l'une des 6 premières éditions de la formation :

- Les trois quarts des actifs ont déclaré se sentir compétent en finance d'entreprise pour exercer leur activité professionnelle
- 40% des actifs ont déclaré avoir le sentiment d'avoir acquis une certaine reconnaissance sociale et identitaire à l'issue de la formation
- 46% des actifs ont déclaré des changements professionnels et 32% les ont attribués, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris

Bien que 35% des participants des éditions 1 à 7 de la formation ICCF @ HEC Paris, ayant répondu à notre questionnaire, ont déclaré des effets tangibles du suivi de la formation, les proportions dans lesquelles chaque changement a été déclaré est faible.

Pour expliquer que le suivi de la formation puisse avoir des effets tangibles sur la vie professionnelle, nous avons mobilisé la notion de capitaux (humain, culturel, social). Nous avons alors étudié l'incidence d'éléments constitutifs de ces capitaux.

Nous avons alors constaté un quasi consensus sur l'incidence accordée :

- Aux connaissances et compétences acquises
- Au certificat
- A la labélisation de la formation par HEC Paris

Le certificat joue en particulier un rôle de signal, amplifié par l'association au label HEC Paris. D'autres éléments, caractérisant la formation, contribuent également à amplifier ce signal, à savoir : le professeur de la formation, qui fait autorité dans le domaine de la finance d'entreprise ; le fait que la formation s'appuie sur le *Vernimmen*, ouvrage de référence en finance d'entreprise ; la durée de la formation.

Deux autres éléments constitutifs des capitaux individuels ont moins fréquemment été évalués comme ayant une incidence sur la survenue de changements professionnels : la démonstration d'une capacité à se former et le réseau créé ou associé à la formation. Le réseau a en particulier été évalué fréquemment comme n'ayant pas ou peu d'incidence sur la survenue de changements professionnels. Nous avons alors réalisé des tris croisés entre ces éléments et les bénéfices tangibles déclarés, pour la population d'actifs ayant déclaré des bénéfices tangibles, afin d'identifier sur quels changements ces éléments pouvaient avoir une incidence.

La démonstration d'une capacité à se former est alors apparue comme ayant une incidence sur plusieurs changements professionnels, en particulier sur le fait d'obtenir une augmentation de salaire.

D'autre part, le réseau créé ou associé à la formation a semblé avoir une incidence sur le développement d'une activité professionnelle. Nous n'avons en revanche pas relevé d'incidence de cet élément sur le fait d'obtenir un emploi ou d'en changer, en nous appuyant sur les données récoltées avec notre questionnaire, alors que nous en percevions à partir des entretiens réalisés.

Nous avons également relevé une incidence du réseau sur l'obtention d'une augmentation de salaire ou d'une promotion. Afin d'expliquer ce constat, qui nous a étonné, nous avons émis l'hypothèse que le réseau professionnel créé à partir de la formation, peut devenir une communauté de pratiques au sein de laquelle les individus continuent d'apprendre et donc d'améliorer leurs compétences. Ces compétences pourraient ensuite être valorisées dans leur activité professionnelle quotidienne.

Conclusion générale

Retour sur la démarche de recherche et la méthodologie adoptée

Si les personnes prennent en charge la gestion de leur propre apprentissage, elles ont également besoin de reconnaissance. Elles n'ont cependant pas toujours le temps d'acquérir les diplômes délivrés par les institutions. Kato et al. (2020) constatent l'émergence de nouveaux « diplômes alternatifs », tels que les microdiplômes, les badges numériques et les certificats reconnus par l'industrie. Cette émergence s'explique par une demande croissante pour des formations de perfectionnement et de reconversion professionnelle. Ce type de formation peut aider des apprenants à actualiser leurs compétences, à certifier celles qu'ils possèdent déjà et à en acquérir de nouvelles.

Les plateformes de MOOC, Coursera, edX, Udacity ou encore FUN MOOC et FutureLearn ont pour leur part déployé des formations de type « micro-accréditations ». Ce sont des formations dérivées des MOOC, étant plus conséquentes, avec une valeur certifiante plus importante et potentiellement davantage valorisables professionnellement. Des entreprises privées ont également adopté ce modèle de formation. ICCF @ HEC Paris est une formation de type « micro-accréditations » proposée par l'organisme de formation First Finance en partenariat avec l'école de commerce HEC Paris. Il s'agit d'une série de 3 cours en ligne en finance d'entreprise sanctionnés par un examen final en salle.

Dans notre thèse, nous avons cherché à comprendre et à expliquer les dynamiques individuelles de personnes engagées dans ce type de formation et les bénéfices qu'elles pouvaient en retirer, en prenant pour cas d'étude la formation susnommée. Nous souhaitons alors répondre à la problématique suivante :

« Quels sont les projets de formation individuels des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et comment les mettent-ils en œuvre ? »

Pour y répondre, nous avons adopté une méthode d'investigation mixte, associant entretiens (dont 38 avec d'anciens participants de la formation) et observations (8 séances de travail en groupe de 3 heures), questionnaires en ligne, collecte et analyse de traces d'activité sur une promotion de 706 participants. Nous avons adopté une démarche rétrospective auprès de participants à d'anciennes éditions de la formation et une démarche longitudinale auprès de participants à une édition que nous avons pu suivre in extenso.

Notre travail s'étant articulé autour de la notion de projet de formation individuel, nous avons développé un cadre conceptuel tenant compte des trois temps du projet de formation :

- L'engagement en formation entendu comme l'entrée en formation ;
- L'engagement en formation entendu comme le suivi de la formation ;
- Les effets du suivi de la formation.

Pour mettre en évidence la singularité des projets de formation des individus, nous avons rédigé 18 portraits⁴⁵⁰, à partir des entretiens conduits, en nous inspirant de la démarche de Lahire (2016). Nous avons ainsi mis en évidence la diversité de profils des participants : étudiants en formation initiale, actifs en recherche d'emploi suite à une démission ou un licenciement (parfois collectif), actifs en activité au sein d'une entreprise ou à leur compte. Nous avons

⁴⁵⁰ Dont un que nous n'avons pas été autorisé à intégrer à notre manuscrit après relecture par le participant

constaté que les inscriptions à la formation étaient majoritairement à l'initiative des individus mais que certaines entreprises prenaient le parti d'inscrire plusieurs de leurs salariés en même temps.

Les disciplines dans lesquelles les individus exerçaient étaient variées : ingénierie, droit des entreprises, comptabilité, management, finance... En fonction, les attentes vis-à-vis de la formation étaient différentes : être/se sentir plus compétent, démontrer sa compétence, chercher à faire advenir des changements professionnels. Pour ce qui est des conduites adoptées pour suivre la formation, nous avons constaté que les participants adoptaient fréquemment les mêmes méthodologies que lorsqu'ils étaient étudiants. La notion de bachotage a été mentionnée par plusieurs participant pour décrire la façon dont ils ont travaillé.

Nous avons par ailleurs remarqué que les participants devaient s'adapter à des contraintes professionnelles et personnelles. Celles-ci conditionnaient la façon dont ils suivaient la formation, notamment vis-à-vis du temps qu'ils pouvaient y consacrer et les moments sur lesquels ils pouvaient travailler. Pour certains ces contraintes sont apparues plus insurmontables que pour d'autres. Le développement de relations sociales avec les pairs ou le tuteur a été d'une grande importance pour les surmonter pour certains.

Vis-à-vis de ces interactions sociales, nous avons également constaté des différences dans l'usage des outils de communication : pour certains ces outils sont complémentaires aux échanges dans un groupe de travail, pour d'autres les échanges au sein d'un groupe de travail sont suffisants, certains participants se contentent pour leur part de ces outils et d'autres ne comptaient que sur eux même et sur la recherche documentaire pour réussir à comprendre et à suivre la formation.

Enfin, nous avons mis en évidence que le suivi de la formation permettait entre autres de :

- Résoudre des tensions identitaires
- Créer une offre de service en s'appuyant sur les supports des cours
- Formaliser des connaissances et compétences acquises sur le tas
- Mettre en place des outils et des bonnes pratiques dans son quotidien
- Démontrer sa capacité à travailler et à s'investir sur un projet de longue durée
- Démontrer son intérêt pour le domaine d'activité, pour donner de la crédibilité à un projet de reconversion ou pour l'intégration d'une formation
- Faciliter l'intégration et/ou la réussite d'une formation de plus grande ampleur
- Mieux communiquer avec ses collègues et ou clients
- Se créer un réseau et de développer parfois même des relations se concrétisant professionnellement par des partenariats
- Se démarquer sur les réseaux sociaux professionnel et avec son curriculum vitae en ajoutant le label HEC Paris
- ...

Nous avons également procédé à une analyse croisant les résultats statistiques tirés des réponses aux questionnaires diffusés aux anciens participants, les résultats issus de l'analyse des traces d'activité et certains des témoignages recueillis.

La diversité des données collectées et des méthodologies d'analyse adoptées nous ont permis d'avoir différents éclairages pour répondre aux nombreuses questions associées à notre problématique (voir chapitre 5).

Les données (questionnaire en ligne, traces d'activité) et analyses quantitatives (statistiques descriptives, ACM, classifications hiérarchiques ascendantes) nous ont permis d'identifier de grandes tendances :

- Des motifs d'engagement d'ordre professionnel – être plus performant dans son activité professionnelle ou faire advenir des changements dans sa vie professionnelle – qui évoluent parfois au cours de la formation ;
- Des conduites adoptées pour suivre la formation, relativement stables ou peu fluctuantes, identifiées et simplifiées sous forme de profils de participation vis-à-vis de
 - L'organisation temporelle
 - La gestion des ressources documentaires
 - La gestion des interactions sociales
- Des effets tangibles et intangibles du suivi de la formation déclarés
 - Un tiers des participants attribue la survenue d'un changement professionnel à la formation
 - Trois quarts des participants se sentent compétents en finance d'entreprise grâce à la formation
 - La formation a eu les effets escomptés pour un peu moins de la moitié des actifs des éditions 1 à 6, ayant répondu au questionnaire

Les données (entretiens, observations) et analyses qualitatives (portraits et analyse de contenu) nous ont permis de mieux comprendre ces tendances. Nous avons ainsi mis en évidence qu'une même tendance pouvait s'expliquer par diverses raisons. Cette approche qualitative nous a permis de passer de la notion de conduites adoptées pendant la formation (ce que nous pouvons percevoir) à celle de stratégies (raisons invoquées pour expliquer les conduites adoptées et positionnement de ces conduites dans une certaine logique).

Les principaux résultats

Les participants de la formation ICCF @ HEC Paris s'y inscrivent principalement pour des raisons d'ordre professionnel, selon des motifs plutôt opératoires professionnels, ou alors économiques ou vocationnels. Nous avons également relevé des motifs plus intrinsèques, mais dans une moindre mesure (Carré, 2001). Nos résultats sont ainsi bien en accord avec ceux des travaux sur les MOOC, ainsi que ceux de la recherche de Hollands (2019) menée sur des formations de type micro-accréditations, présentés dans la section 3.2.1 du chapitre 2. Pour rappel, Hollands (2019) a montré que les deux bénéfices qu'un participant cherchait le plus à obtenir sont « améliorer sa performance dans l'emploi occupé » (44%) et « avoir de l'aide pour développer sa propre entreprise » (27%). Dans le cadre de notre enquête rétrospective, nous avons également constaté que les motifs opératoires professionnels étaient plus fréquemment déclarés par les participants ayant répondu à notre questionnaire. Cependant, il nous a semblé qu'au fil des éditions la part de participants déclarant s'être inscrits avec un motif économique ou vocationnel n'a cessé de croître. Nous avons alors émis l'hypothèse qu'en se faisant connaître, notamment à travers les témoignages des anciens participants, la valeur perçue de cette formation par les individus a augmenté. De ce fait, les nouveaux inscrits attendent davantage de cette formation en matière de retombées professionnelles que les plus anciens.

À partir de l'enquête longitudinale réalisée nous avons constaté que les motifs d'engagement déclarés sont reconstruits par les participants entre le début de la formation et à son issue. Nous ne sommes cependant pas en mesure de savoir si la construction d'un projet professionnel au cours de la formation est l'origine d'une telle reconstruction ou bien si les changements survenus ou non à l'issue de la formation en sont principalement la cause.

Par ailleurs, la flexibilité permise par la formation a séduit bon nombre des participants, notamment ceux en activité professionnelle ou ceux ayant quelques incertitudes quant à l'évolution de leur situation professionnelle dans les mois à venir. Étant dispensée en ligne, cette formation est par ailleurs accessible partout dans le monde. Ainsi, les individus recherchant à acquérir les connaissances et compétences enseignées dans cette formation et n'ayant pas de formation équivalente dans leur ville de résidence ont pu en profiter. Nous retrouvons ainsi des raisons motivant l'inscription à la formation ICCF @ HEC Paris liées à la commodité (Shapiro et al., 2017). Cependant, tout comme l'ont constaté Karsenti et al. (2013) ces justifications ne sont évoquées que dans un second temps. En effet, ce choix n'intervient que « lorsque les individus ont déjà décidé de s'engager dans une démarche de développement professionnel. » (Ibid, p. 52).

Si le fait que la formation soit en ligne est un avantage pour certains, ce peut également être un frein pour ceux n'ayant pas accès facilement à internet ou devant déboursier une somme d'argent conséquente pour y avoir accès, notamment en Afrique.

Pour intégrer la formation ICCF @ HEC Paris, aucun prérequis, notamment en matière de diplôme, n'est imposé. Cela représente une véritable opportunité pour des individus qui autrement n'auraient jamais pu suivre une formation de HEC Paris. Par ce biais, ils accèdent à une formation perçue comme de qualité, dispensée par un professeur renommé. Ils peuvent ajouter le label HEC Paris sur leur curriculum vitae et sur les réseaux sociaux.

Cette absence de prérequis présente néanmoins des limites. En effet, couplée aux préjugés associés aux formations en ligne - perçues par certains comme moins exigeantes que celles en présentiel - et aux formations payantes – gage pour certain de réussite du moment qu'ils ont payé - des individus s'inscrivent à la formation ICCF @ HEC Paris en pensant arriver à la suivre sans difficultés et se retrouvent vite désillusionnés. En effet, la charge de travail demandée est conséquente et des connaissances préalables s'avèrent nécessaires pour bien appréhender les cours. Il est néanmoins tout à fait possible de réussir la formation indépendamment de son domaine de formation initiale ou de son niveau d'étude. Cela demande cependant de fournir beaucoup d'efforts, d'être régulier, d'y consacrer du temps, de ne pas hésiter à utiliser une diversité de ressources, notamment l'ouvrage le Vernimmen⁴⁵¹ et d'être en mesure de solliciter de l'aide⁴⁵². Tout cela est d'autant plus difficile puisque la formation ICCF @ HEC Paris est une formation à distance. Or, comme nous l'avons vu dans la section 2.1 du chapitre 2 dans ce type de formation l'autonomie des individus est accrue (Cosnefroy, 2012). La majorité des participants suivant la formation en plus de leur activité professionnelle et ayant également une vie de famille à gérer, tous n'arrivent pas à répondre à l'ensemble des exigences de la formation. Ceux qui y arrivent doivent accepter de faire des concessions.

Ainsi, si en s'inscrivant à la formation ICCF @ HEC Paris les individus se perçoivent en capacité de réussir à la suivre et à la valider, cette perception évolue au fil du temps et peut se dégrader. Certains décident alors d'abandonner ou d'être reportés sur une prochaine édition en vue de mieux se préparer. D'autres en revanche s'adaptent en repensant leur façon de suivre la formation (y accorder plus de temps, s'insérer dans un groupe de travail, utiliser de nouvelles ressources documentaires) ou en revoyant à la baisse leurs ambitions vis-à-vis de la formation (recherche de connaissances et de compétences et pas nécessairement l'obtention du certificat).

Nous avons d'ailleurs constaté que l'importance accordée à l'obtention de la certification à l'issue de la formation évoluait. Des personnes ayant déclaré initialement qu'il était important pour eux d'obtenir la certification ont déclaré à l'issue de la formation que ce n'était finalement pas (vraiment) important et inversement. Les raisons invoquées pour justifier l'importance accordée à l'obtention de la certification n'ont également pas toujours été les mêmes entre celles déclarées en amont de la formation et celle déclarées à l'issue de la formation.

Nous avons par ailleurs remarqué que les participants souhaitant que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris leur permette de faire advenir certains changements, d'ordre professionnel, comptent sur le certificat pour pouvoir se signaler (Spence, 1974), que ce soit auprès de recruteurs, auprès de leur hiérarchie ou encore auprès de clients. Selon les cas, certains vont davantage mettre en avant le label HEC, notamment en entretien d'embauche, quand d'autres vont davantage mettre en avant les connaissances et les compétences acquises.

Une fois inscrit à la formation les participants adoptent diverses conduites pour la suivre. En nous appuyant sur les traces d'activité des participants de la 7^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris, nous nous sommes intéressés à leur organisation temporelle, leur consommation de ressources documentaires et à leur participation lors des moments d'échanges synchrones. Nous avons alors identifié certains comportements ou profils de participation au

⁴⁵¹ Cet ouvrage s'avère très utile bien qu'il soit annoncé à l'inscription qu'il n'est en rien obligatoire. Pour bon nombre de participants il s'avère en effet nécessaire, en particulier pour préparer l'examen final.

⁴⁵² De ses pairs, des tuteurs et du professeur ou encore de son entourage.

sein de chaque cours, qui se sont avérés assez stables ou sujets à de faibles mobilités tout au long de la formation. Dans l'ensemble, les profils présentant une forte activité en ligne et ceux qui à l'inverse présentaient une faible activité étaient les plus stables. Pour mieux comprendre les mobilités, nous avons réalisés des tables de mobilités (Combessie, 2007). Pour expliquer certaines d'entre elles, nous avons émis une hypothèse quant à l'existence d'une corrélation avec la difficulté de chacun des trois cours. Nous n'avons cependant pas été en mesure de la vérifier ou de l'invalider.

En plus des nombreuses ressources documentaires mises à disposition des participants (vidéos, documents textuels et exercices) pour développer leurs connaissances, des espaces synchrones et asynchrones d'échanges sont également proposés : forums de discussion et classes virtuelles (rythme hebdomadaire). Ces espaces sont utilisés pour poser des questions d'ordre pédagogique et organisationnel. Certains se risquent également à répondre aux questions des autres. Par ailleurs, les échanges entre les participants et entre eux et les tuteurs et le formateur viennent enrichir le contenu du cours. Des participants les exploitent comme de véritables sources documentaires et notent dans des carnets les informations relevées.

Nous avons constaté que selon les motifs d'engagement déclarés certains profils de participation étaient davantage adoptés que d'autres.

Pour les participants engagés dans la vie active, avoir déclaré un motif d'engagement opératoire professionnel, au début de la formation a ainsi une incidence sur le fait de :

- Suivre la formation de façon irrégulière, en prenant du retard par rapport au rythme de diffusion des différentes parties des cours ;
- Ne pas contribuer aux forums de discussion ;
- Ne pas assister ou de peu assister aux classes virtuelles (sessions live).

Pour les participants, engagés dans la vie active, avoir déclaré un motif d'engagement économique ou vocationnel a en revanche une incidence sur le fait de :

- Suivre la formation de façon régulière, en étant en partie à jour vis-à-vis du rythme de diffusion des différentes parties des cours ;
- Contribuer de façon modérée aux forums de discussion ;
- Participer périodiquement aux classes virtuelles ou d'y avoir principalement participé lors du premier cours et de contribuer en parallèle aux forums de discussion.

Outre l'incidence des motifs d'engagement, nous avons remarqué qu'être âgé de plus de 45 ans avait une incidence sur le fait d'être fortement engagé dans la formation, que ce soit vis-à-vis du temps consacré à celle-ci, au niveau des ressources mobilisées ou encore vis-à-vis de la contribution aux échanges à distance ou en présence.

Nous avons par ailleurs constaté que les participants utilisant uniquement les vidéos et les exercices de cours ont moins de chance d'obtenir la certification que ceux qui en plus de ces principales ressources en mobilisent d'autres, comme le manuel de cours, mais surtout qui utilisent également des ressources externes à la formation.

Si des invariants comportementaux ont pu être établis à partir des analyses quantitatives, les entretiens révèlent une multiplicité d'explications possibles : une absence apparente peut correspondre à une forte activité hors ligne, la compensation d'un retard dans le suivi s'effectue par une sélection de ressources ou grâce à l'appui d'autres participants. Les entretiens nous ont

également permis d'en apprendre davantage sur l'organisation spatiale des individus. Si certains ont besoin de « se mettre en condition » pour étudier, d'autres se forment de n'importe quel endroit, de sortes à capitaliser sur chaque moment de creux : dans l'avion, dans le train, en voiture, dans la queue pour aller chez le coiffeur, et cetera.

À partir des entretiens réalisés, des échanges informels avec des participants lors de différents événements, ainsi qu'à partir des observations réalisées, nous avons constaté l'existence dans la formation ICCF @ HEC Paris des trois « idéaux types de collectifs », rendant compte des étapes du processus de socialisation professionnelle et de l'étude des regroupements humains, présentés par Foucault et al. (2002, 2003) et Metzger (2005) : *l'anomie ; le réseau d'entraide ; la micro-communauté*⁴⁵³.

Certains participants n'éprouvaient pas le besoin de communiquer avec leurs pairs, à l'image de Bertrand (anomie non dysfonctionnelle). Pour d'autres l'anomie était plus difficile, à l'image de Christelle qui a néanmoins pu compter sur sa sœur et qui a par la suite pu rejoindre un groupe (anomie source de non-apprentissage).

Nous avons par ailleurs vu émerger des réseaux d'entraide entre participants. La principale motivation des participants à cette formation pour dépasser l'anomie originelle et s'engager dans un tel réseau est le besoin d'explications concernant des points obscurs du cours, mais surtout le besoin d'aide pour réaliser les études de cas à l'issue de chaque cours. En effet, dans ce cadre la collaboration peut être un grand avantage (Huguenin & Bruillard, 2019). Ainsi, près de la moitié des participants ont créé ou ont participé à des groupes de travail pour préparer ces travaux. Certains se sont rencontrés physiquement et d'autres ont travaillé exclusivement à distance, en organisant des visio-conférences, en échangeant des e-mails ou en discutant dans des groupes WhatsApp, créés exclusivement pour la formation.

Selon les cas, ces réseaux d'entraide ont évolué vers l'anomie ou vers une communauté.

En effet, pour certains les échanges se sont arrêtés aux portes de la formation, car ils visaient uniquement une meilleure compréhension du contenu et la performance au sein de celle-ci.

Pour d'autres, les relations développées au cours de la formation perdurent à son issue. On peut alors parler de micro-communautés affinitaires. Outre des relations amicales, des relations d'entraides et professionnelles sont conservées. Des personnes sont notamment parfois amenées à collaborer professionnellement par la suite. Nous avons constaté que selon leur engagement dans les interactions sociales via les forums de discussion, la participation aux classes virtuelles, la participation aux événements présentiels et la participation à des groupes de travail, les personnes étaient plus ou moins susceptibles de conserver des relations de différentes natures (amicales, d'entraide, professionnelles), avec les personnes rencontrées.

Nous avons également identifié des micro-communautés organisationnelles fondées sur l'appartenance à la même entreprise, à l'instar de Jérémy, Fabien ou encore Irène.

Nous avons constaté que les participants déclarant des motifs d'engagement plutôt opératoires professionnels avaient tendance à rester dans l'anomie, à s'engager dans des micro-

⁴⁵³ Voir la section 2.2.2 du chapitre 2.

communautés organisationnelles ou dans des réseaux d'entraide évoluant vers l'anomie à l'issue de la formation. En revanche ceux ayant déclaré des motifs vocationnels ont davantage tendance à vouloir faire évoluer leurs réseaux d'entraide vers des micro-communautés affinitaires. Certains participants étaient d'ailleurs très intéressés par le fait de se construire un réseau professionnel, notamment quand ils étaient en train de développer leur activité professionnelle ou qu'ils étaient en recherche d'emploi.

Pour les participants engagés dans la vie active, nous avons relevé une incidence du réseau professionnel créé au cours de la formation ou associé à celle-ci sur le fait d'avoir développé d'une activité professionnelle, mais également sur le fait d'obtenir une augmentation de salaire ou une promotion. Pour ces deux dernières incidences, nous avons émis l'hypothèse de la création d'une communauté de pratiques à partir du réseau d'entraide initialement créé, permettant de continuer à développer ses compétences à l'issue de la formation. En nous appuyant uniquement sur les réponses au questionnaire, nous n'avons pas relevé d'incidence d'un tel réseau sur l'obtention d'un (nouvel) emploi. Or, il nous a pourtant semblé percevoir une telle incidence à partir des entretiens réalisés. En effet, nous avons notamment appris que des offres d'emploi, non diffusées ailleurs, étaient parfois communiquées par d'anciens participants, voir même par le professeur de la formation.

Pour les actifs, nous avons également remarqué une incidence de la démonstration de sa capacité à se former sur la survenue de différents changements professionnels et en particulier sur l'obtention d'une augmentation de salaire ou d'une mobilité interne.

Plus généralement nous avons identifié un quasi-consensus des participants (étudiants ou actifs), quant au fait que le certificat, la labélisation de la formation par HEC Paris et les connaissances et compétences acquises avaient une incidence sur la survenue de changements professionnels.

A partir du questionnaire diffusé aux participants des éditions 1 à 7, nous par ailleurs relevé les effets suivant du suivi de la formation :

- plus d'un tiers des participants ont déclaré des effets tangibles (par exemple une augmentation de salaire)
- plus des trois quarts ont déclaré se sentir compétents, au moins en partie grâce au fait d'avoir suivi la formation ICCF @ HEC Paris.

Ces résultats rejoignent ceux de l'étude réalisée sur les MOOC de FUN MOOC par le cabinet Kyu Lab⁴⁵⁴ et sur celle menée sur les MOOC de Coursera (Zhenghao et al., 2015).

⁴⁵⁴ <https://fun-docs.s3.eu-central-1.amazonaws.com/Etudes+Kyu/Retour+etude+kyu-com+ESR+vf.pdf>

En tenant compte du détail des effets tangibles déclarés, nous constatons des résultats similaires à ceux de Hollands & Kazi (2019)⁴⁵⁵ pour ce qui est de :

- la mobilité interne (7% dans la recherche de Hollands & Kazi (2019), n = 262 et 6% dans la nôtre, n = 489)
- l'obtention d'une augmentation de salaire (6% dans la recherche de Hollands & Kazi (2019) et 5% dans la nôtre)
- l'obtention d'une promotion (4% dans la recherche de Hollands & Kazi (2019) et 3% dans la nôtre)

En revanche dans la recherche de Hollands & Kazi (2019) 15% des participants ont déclaré que la formation suivie constituait une aide pour débiter sa propre activité professionnelle, alors que seuls 7% des participants ayant répondu à notre questionnaire ont déclaré avoir développé leur activité professionnelle, au moins en partie grâce à la formation ICCF @ HEC Paris. Dans notre cas, nous avons uniquement demandé aux personnes ayant déjà développé leur activité professionnelle si le suivi de formation ICCF @ HEC Paris les avait aidées. Si nous avions questionné l'ensemble des participants à ce sujet, le taux de personnes déclarant que cette formation constituait une aide pour débiter sa propre activité professionnelle aurait probablement été plus élevé.

Que ce soit à partir du questionnaire ou des entretiens, nous avons constaté que la formation ICCF @ HEC Paris peut être bénéfique pour les étudiants, en formation initiale, tant pour leur insertion professionnelle, que pour la poursuite de leurs études.

Pour ce qui est des actifs, nous avons constaté que les effets déclarés du suivi de la formation étaient ceux escomptés pour au moins 48% des participants interrogés (n = 371, participants des éditions 1 à 6), sachant que nous n'avons pu identifier les effets escomptés pour 23% de cette même population. Sur ces 48%, les effets relevant d'effets tangibles⁴⁵⁶ ne représentent que 11%. Or, les personnes qui s'étaient inscrites avec un motif économique ou vocationnel représentent 37% de la population des actifs ayant répondu au questionnaire. Ce taux de 11% ne prend néanmoins en compte que les changements ayant été attribués explicitement, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris. Or, nous n'avons pas distingué les effets directs des effets indirects du suivi de la formation, comme l'ont fait Correia et Pottier (2000, 2001). Ainsi, si nous tenons compte de l'ensemble des changements déclarés, correspondant aux motifs d'engagement avancés, sans qu'ils aient été attribués au suivi de la formation, ce taux monte à 15%. Par ailleurs des changements professionnels, qui n'étaient pas ceux escomptés d'après les motifs d'engagement déclarés, ont également été déclarés et attribués, au moins en partie, au suivi de la formation.

⁴⁵⁵ Ces chercheurs ont mené une enquête auprès d'apprenants à des formations de type micro-accréditations⁴⁵⁵ (262 réponses obtenues au questionnaire),

⁴⁵⁶ Des changements professionnels attribués, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris

Limites de la recherche : une phase exploratoire pas assez développée et des questions pas toujours assez adaptées au public ciblé

Bien qu'ayant pu obtenir des réponses à bon nombre des questions que nous nous posions, grâce à la démarche/ méthodologie adoptée, nous avons conscience que notre travail présente des limites.

Nous pensons notamment que nous aurions dû interroger le professeur de la formation bien plus tôt, soit durant notre phase exploratoire. Par ailleurs, nous avons procédé à un entretien semi-directif. Or, il aurait été préférable de réaliser un entretien non directif de sorte à recueillir la perception qu'a cet acteur de la formation, de ses évolutions, des problématiques qui l'intéressaient, sans le cloisonner au cadre de nos questions qui n'étaient pas exhaustives.

Lors de notre phase exploratoire nous avons réalisé 5 entretiens avec des anciens participants de la formation. Les informations recueillies nous ont aidés à construire le questionnaire en ligne, diffusé par la suite auprès de l'ensemble des anciens participants. Cependant, les profils de ces personnes n'étaient pas assez diversifiés puisque tous résidaient en région Parisienne. Dans la même veine, nous avons pris conscience que les profils des anciens participants ayant testé notre questionnaire, avant que nous le diffusions à grande échelle, n'étaient là encore pas assez diversifiés.

Nous n'avons de ce fait pas identifié assez tôt plusieurs des limites de notre questionnaire. Dans un premier temps, comme nous l'avons déjà mentionné, nous avons cherché à identifier le statut des individus en nous appuyant sur leur catégorie socio-professionnelle. Or, ces terminologies n'existent qu'en France et le public de la formation ICCF @ HEC Paris est présent partout dans le monde, notamment de façon non négligeable en Afrique Francophone. Nous aurions de ce fait dû nous contenter de demander aux personnes si elles étaient étudiantes, en recherche d'emploi ou en activité. En procédant ainsi nous aurions pu proposer des scénarios différents selon le statut déclaré, notamment pour recueillir les motifs d'engagement des participants. Les options de réponses proposées auraient alors été différentes et plus spécifiques au statut de chacun.

Nous avons par ailleurs cherché à être le plus exhaustif possible pour identifier le domaine de formation initiale des personnes. Cependant procéder ainsi a complexifié nos analyses. Cela nous a notamment posé problème lors de l'étude de la représentativité de notre échantillon de répondants. En effet, les domaines de formation que nous proposions ne correspondaient pas à ceux proposés par First Finance lors du recueil des données démographiques. Par ailleurs, nous souhaitions savoir quels métiers les participants exerçaient avant et après avoir suivi la formation, pour identifier d'éventuelles évolutions mais également pour simplement établir le profil des individus. Pour cela nous avons utilisé une liste de métiers dans le domaine de la comptabilité et de la finance d'entreprise et des questions ouvertes. Nous n'avons finalement pas traité ces données car cela nous est apparu trop complexe, compte tenu du fait que la liste

de métiers était assez longue et ceux renseignés par les individus étaient trop hétérogènes. Ainsi, nous pensons aujourd'hui que nous aurions simplement dû proposer la liste suivante :

- Analyste financier
- Banquier
- Chef d'entreprise
- Commercial
- Comptable
- Contrôleur de gestion
- Directeur (Administratif) et Financier
- Directeur général
- Ingénieur
- Juriste, avocat
- Manager de transition
- Autre, veuillez préciser

Dans la partie du questionnaire dans laquelle nous avons cherché à évaluer les effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris sur la vie professionnelle des individus, nous avons également identifié certaines limites. Là encore il aurait été préférable de prévoir différents scénarios en tenant compte du statut professionnel des individus en amont et en aval de la formation. Nous avons pris en compte cette limite lorsque nous avons interrogé les participants de la 7^e édition de la formation et l'avons alors corrigée.

Pour implémenter notre questionnaire nous avons utilisé Google Form et Lime Survey. Pour le diffuser nous avons procédé de différentes façons, décrites dans le chapitre 7. Nous pensons cependant qu'il aurait été intéressant d'utiliser dès le début l'outil de gestion des contacts proposés par LimeSurvey. En effet, ainsi nous aurions pu avoir un meilleur suivi des personnes ayant répondu ou non et une meilleure gestion des relances. Néanmoins, cela aurait posé deux problèmes non négligeables :

- Le respect du droit des personnes ayant répondu et qui ne souhaitaient pas communiquer leur identité
- La non prise en compte de l'obsolescence des adresses e-mails utilisées

De plus, nous avons constaté que nos messages étaient parfois classés parmi les spams, lorsque nous envoyions des invitations et relances à partir de LimeSurvey.

Que ce soit à travers le questionnaire ou via les entretiens réalisés, nous avons pris conscience que nous n'avions pas assez investigué l'incidence du fait que la formation soit dispensée en ligne. Lors des entretiens peu de participants en ont parlé. D'autres, que nous avons questionnés dans ce sens, nous ont dit ne pas l'avoir mentionné intentionnellement. Lorsque cette dimension était évoquée c'était principalement vis-à-vis de la commodité (flexibilité et accès partout dans le monde). Dans le questionnaire, nous avons posé une question pour essayer de savoir si pour les participants avoir suivi une formation en ligne pouvait être valorisé ou non dans le cadre professionnel, notamment parce que cela démontrait la possession de compétences particulières. Cependant, avec le recul nous pensons que la formulation de notre question ne permettait pas d'obtenir les réponses que nous cherchions à avoir et que le positionnement de la question n'était probablement pas adapté non plus.

Nous aurions ainsi dû procéder en plusieurs temps :

- Demander si le fait que la formation soit dispensée en ligne était selon eux un avantage ou un inconvénient sur le marché du travail, en ajoutant un espace de commentaire libre pour expliciter son opinion ;
- Demander si suivre une telle formation permettait de démontrer des compétences numériques valorisables sur le marché du travail.

Une dernière limite de notre travail que nous souhaitons relever concernent les traces d'activité à notre disposition et leur fiabilité. En effet, nous avons constaté que les enregistrements des données n'étaient pas toujours faits correctement. Nous avons tâché de n'utiliser que celles pour lesquelles nous n'avions pas identifié de problèmes spécifiques. Cependant, nous ne disposons d'aucun moyen pour nous assurer que celles exploitées n'étaient pas parfois erronées ou obsolètes.

Discussion et perspectives

Le travail que nous avons réalisé sur la formation ICCF @ HEC Paris pourrait être poursuivi chez First Finance, que ce soit avec cette formation ou avec celles ayant un format relativement similaire, moyennement quelques adaptations. Ce travail pourrait également être repris pour être adapté à d'autres formations de type micro-accréditations proposés par d'autres institutions.

Pour cela, nous préconisons l'adoption d'une démarche longitudinale. Les motifs d'engagement, l'importance accordée à la certification ainsi que les données relatives à la situation professionnelle des individus seraient collectées lors de l'entrée dans la formation. Elles le seraient à nouveau à l'issue de la formation, à l'occasion de l'investigation des effets du suivi de la formation. Nous pensons que les individus devraient être enquêtés à l'issue de la formation, un an après la fin du dernier cours. Nous pensons par ailleurs, qu'il serait intéressant de questionner à nouveau les participants sur les éventuels effets du suivi de la formation encore un an plus tard.

Pour le recueil des motifs d'engagement, nous suggérons de prévoir différents scénarios pour prendre en compte le statut des individus. Voici les questions qui pourraient être posées :

Pour les étudiants :

1. Pour quelle raison vous êtes-vous inscrit à la formation ?
 - a. Obtenir un stage
 - b. Vous insérer sur le marché de l'emploi
 - c. Intégrer une école/ un cursus universitaire dans le domaine de la formation ou changer d'école/ de cursus
 - d. Compléter vos cours
 - e. Diversifier votre champ d'action

Pour les personnes en recherche d'emploi :

1. Pour quelle raison vous êtes-vous inscrit à la formation ?
 - a. Postuler à certains emplois
 - b. Vous reconvertir
 - c. Développer votre activité professionnelle
 - d. Occuper cette période de transition
 - e. Développer votre réseau professionnel

Pour les actifs

1. Vous êtes
 - a. A votre compte/ chef d'entreprise
 - b. Salarié

2. [Si la réponse à la question 1 était la a] Pour quelle raison vous êtes-vous inscrit à la formation ?
 - a. Tester la formation pour vos salariés
 - b. Vous maintenir à niveau dans votre activité
 - c. Vous adapter à un changement dans votre activité
 - d. Diversifier votre champ d'action
 - e. Lever des fonds
 - f. Raison personnelle, indépendante de votre activité professionnelle actuelle ou future ou de vos études
3. [Si la réponse à la question 1 était la b] Pour quelle raison vous êtes-vous inscrit à la formation ?
 - a. Acquérir des connaissances ou des compétences dans la discipline de la formation ou réviser afin d'être performant dans votre activité professionnelle ou vos études
 - b. Envisager des changements dans votre vie professionnelle (reconversion, développement d'une entreprise, mobilité, augmentation de salaire, promotion)
 - c. Vous rendre ou vous sentir légitime dans l'exercice de votre activité professionnelle, notamment via l'obtention d'un certificat
 - d. Raison personnelle, indépendante de votre activité professionnelle actuelle ou future ou de vos études
4. [Si la réponse à la question 3 était la a] Pourquoi voulez-vous acquérir ces connaissances ?
 - a. Vous maintenir à niveau dans votre activité
 - b. Vous adapter à un nouvel emploi/ à un nouveau poste
 - c. Vous adapter à un changement dans votre activité
 - d. Diversifier votre champ d'action
5. [Si la réponse à la question 3 était la b] Quel changement professionnel envisagez-vous ?
 - a. Vous reconverter
 - b. Développer votre entreprise
 - c. Changer d'emploi
 - d. Faire évoluer votre situation dans votre emploi (salaire, temps de travail nature du contrat)
6. [si la réponse à la question 5 était a ou c] Souhaitiez-vous que ce soit au sein de votre entreprise ?
 - a. Oui
 - b. Non

Pour interroger les participants sur les effets de la formation, nous pensons qu'il faudrait retravailler la partie du questionnaire dédiée, en tenant compte des autres travaux de recherche ayant été mené, notamment celui de Hollands & Kazi (2019)⁴⁵⁷. En effet, proposer les mêmes options de réponse que d'autres recherches faciliterait les comparaisons pour tirer des conclusions potentiellement généralisables aux formations de type micro-accréditations.

Par ailleurs, dans notre recherche nous nous sommes intéressés aux participants et à la perception qu'ils avaient des effets du suivi de la formation ICCF @ HEC Paris sur leur vie professionnelle. Dans la continuité de notre recherche, nous pensons qu'il faudrait investiguer la perception qu'ont les managers ou les personnes pouvant être impliquées dans des processus de recrutements des formations de type micro-accréditations, à l'instar du travail réalisé par Dussarps (2018) ou par Gallagher (2018). Pour ce faire, plusieurs formations de types micro-accréditations pourraient être sélectionnées notamment la formation ICCF @ HEC Paris ainsi

⁴⁵⁷ Voir la section 3.2.1 du chapitre 2.

que d'autres proposées par exemple par FUN MOOC. En tenant compte des domaines d'application de ces formations, des entreprises pouvant être intéressées par les compétences développées, pourraient être sélectionnées en France, mais également dans d'autres pays Francophones, notamment en Afrique. Il serait alors intéressant de diffuser un questionnaire dans ces entreprises, afin d'investiguer si ces formations sont connues des personnes interrogées ainsi que la perception qu'elles en ont. Ce questionnaire pourrait également être utilisé pour recruter des personnes avec qui s'entretenir, afin d'approfondir le sujet. Procéder ainsi pourrait cependant s'avérer difficile, notamment pour savoir à qui adresser le questionnaire. Une autre façon de faire pourrait être de diffuser un premier questionnaire aux participants pour qu'ils indiquent le nom d'entreprises et éventuellement le contact de personnes occupant un poste de manager dans celles-ci ou en charge du recrutement. A partir des contacts collectés la deuxième phase de l'enquête pourrait alors débuter. Il faudrait également capitaliser sur les formateurs des formations étudiées qui doivent disposer d'un carnet d'adresse qui s'avérerait utile pour le travail à mener.

À ce jour, nous pensons avoir montré dans notre recherche que la formation ICCF @ HEC Paris peut être utile professionnellement pour les individus, à minima pour leur permettre de monter en compétence. Si les motifs d'engagement peuvent sur certains aspects influencer les conduites adoptées par les individus en formation, il nous est néanmoins apparu que les contextes dans lesquelles ils évoluent, leurs caractéristiques individuelles et leur rapport préalable à la formation ont davantage d'incidence.

La question de la reconnaissance de cette formation en tant que formation de type micro-accréditations reste pour sa part en suspens. Les participants de la formation mettent principalement en avant le label HEC Paris, le fait qu'elle soit dispensée par un professeur renommé et qu'elle s'appuie sur un ouvrage de référence. Ce n'est de ce fait pas tant le format de la formation qui est pris en compte lorsque nous étudions les effets du suivi de celle-ci, mais plutôt les autres caractéristiques susnommées de la formation. La dimension sociale de cette formation est par ailleurs un atout qui nous est apparu comme étant non négligeable, même si les participants ne capitalisent pas tous dessus. Nous pensons que les formations de type micro-accréditations doivent inciter les participants à échanger, se rencontrer et à travailler ensemble. En effet, le bénéfice de ces échanges peut aller bien au-delà des frontières de la formation, pour s'étendre à la vie professionnelle, d'autant plus pour des secteurs relativement fermés et difficiles à intégrer tel que celui de la finance. Les institutions proposant les formations peuvent également aider à maintenir des relations en instaurant des événements, des communications voire des plateformes d'échanges dédiées. Cependant, cela n'est pas toujours facile à mettre en place, notamment lorsque des restrictions d'ordre institutionnel s'appliquent. Il faut également réussir à impliquer les individus pour permettre de créer une véritable dynamique et tendre vers le développement d'une communauté de pratiques issue de la formation suivie.

Bibliographie

Agence Française de Développement, AUF, Orange, & Unesco. (2015). *Le Numérique au service de l'éducation en Afrique*. 120.

Amossé, T., Perraudin, C., & Petit, H. (2011). Mobilité et segmentation du marché du travail : Quel parcours professionnel après avoir perdu ou quitté son emploi ? *Economie et Statistique*, 450(1), 79-105. <https://doi.org/10.3406/estat.2011.9690>

Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological Review*, 64(6, Pt.1), 359-372. <https://doi.org/10.1037/h0043445>

Audran, J., Coulibaly, B., & Papi, C. (2008). Les « incitateurs » et les « épreuves », traces de vie sur les forums en ligne ? *DistanceS*, 10(1). <http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v10n1b.pdf>

Audran, J., & Garcin, C. (2011). Apprendre en ligne, une question de participation ? *Recherche et formation*, 68, 63-78. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1534>

Audran, J., & Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *International Journal of Information Sciences for Decision Making*, 10, 18-25.

Audran, J., & Simonian, S. (2009). Etudier les communautés d'apprenants. *Education et Formations*, n°e-290, 7-18.

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy : The Exercise of Control*. W.H.Freeman & Co Ltd.

Barbier, J.-M. (1980). Situation de travail, poursuite d'un projet de formation et procès de transformation personnelle. *Revue française de sociologie*, 21(3), 409-438. <https://doi.org/10.2307/3320933>

Barbier, J.-M. (1991). *Elaboration de projets d'action et planification*. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k4814442z>

Barbier, J.-M. (1996). De l'usage de la notion d'identité en recherche, notamment dans le domaine de la formation. *Education Permanente*, 128, 11-26.

Béché, E. (2016). État des lieux de la recherche sur les formations ouvertes et à distance en Afrique subsaharienne francophone. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 14. <https://doi.org/10.4000/dms.1401>

Becker, G. S. (1994). *Human Capital : A Theoretical and Empirical Analysis with Special Reference to Education (3rd Edition)*. <https://www.nber.org/books/beck94-1>

Béret, P. (2002). Projets professionnels et emplois ultérieurs : Une analyse des mécanismes de l'insertion professionnelle. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31/2. <https://doi.org/10.4000/osp.4776>

Biggs, J. B. (1987). *Study Process Questionnaire Manual. Student Approaches to Learning and Studying*. Australian Council for Educational Research Ltd. <https://eric.ed.gov/?id=ED308200>

Biggs, J. B. (1991). *Approches to Learning in Secondary and Tertiary Students in Hong Kong : Some Comparative Studies*. 6.

- Blanchet, A., & Gotman, A. (2010). *L'entretien : L'enquête et ses méthodes* (2e édition). Armand Colin.
- Blandin, B. (2004). Historique de la formation « ouverte » et à « distance ». *Actualité de la formation permanente*, n°189, 69-71.
- Boboc, A., & Metzger, J.-L. (2015). Corporate training and the challenge of cooperation : What use of the digital devices ? *Biennale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles 2015 : "Coopérer ?"*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01185089>
- Boboc, A., & Metzger, J.-L. (2016). La formation professionnelle à distance à la lumière des organisations capacitantes. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 14. <https://doi.org/10.4000/dms.1447>
- Boelaert, J., & Khaneboubi, M. (2015). Une méthode de visualisation de traces d'activités sur la plateforme open edX : Le cas du Mooc « Enseigner et former avec le numérique ». <http://www.adjectif.net/spip>. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article350&lang=fr>
- Boulet, A., Savoie-Zajc, L., & Chevrier, J. (1996). *Les Stratégies D'Apprentissage à L'Université*. PUQ.
- Bourdieu, P. (1979). Les trois états du capital culturel. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 30(1), 3-6. <https://doi.org/10.3406/arss.1979.2654>
- Bourdieu, P. (1980). Le capital social. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31(1), 2-3.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In *Signification, sens, formation* (p. 87-106). https://www.puf.com/content/Signification_sens_formation
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 302).
- Bourgeois, É. (2009). *Motivation et formation des adultes*. Dunod. <https://www-cairn-info.sirius.parisdescartes.fr/traite-de-psychologie-de-la-motivation--9782100515837-page-233.htm>
- Bourgeois, É., de Viron, F., Nils, F., Traversa, J. & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, 20(2), 119-133. <https://doi-org.sirius.parisdescartes.fr/10.3917/savo.020.0119>
- Bourgeois, É. (2011). *Chapitre 18. L'image de soi dans l'engagement en formation*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/apprendre-et-faire-apprendre--9782130583912-page-269.htm?contenu=resume>
- Bourgeois, É., & Nizet, J. (2005). *Apprentissage et formation des adultes*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bourg.2005.01>
- Bourgeois, É., Viron, F. de, Nils, F., Traversa, J., & Vertongen, G. (2009). Valeur, espérance de réussite, et formation d'adultes : Pertinence du modèle d'expectancy-value en contexte de formation universitaire pour adultes. *Savoirs*, n° 20(2), 119-133.

- Bourrel, J.-R., Vidal, M., & Mahieux, F. (2008). *Histoire du CNED*. <https://www.cned.fr/le-cned/institution/histoire/>
- Boutinet, J.-P. (1986). Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension. Du concept opératoire à l'indicateur culturel in *Projet, formation-action (Première partie)*. *Le concept de projet et ses niveaux d'appréhension. Du concept opératoire à l'indicateur culturel in Projet, formation-action (Première partie)*, 86, 5-26.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation? *Education Permanente*, 136, 91-100.
- Boutinet, J. (2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris cedex 14, France: Presses Universitaires de France.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France. <https://www.cairn.info/anthropologie-du-projet--9782130594611.htm>
- Boutinet, J.-P. (2019). Dans le champ de la formation professionnelle, quel partage de responsabilités pour aujourd'hui? *Savoirs*, 50(2), 129-153. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.050.0129>
- Brouet, O., & Mattison, B. (1998). La motivation à la formation à l'épreuve de la réalité de l'entreprise. *Education Permanente*, 136, 133-137.
- Bruillard, É. (2017). Mooc une forme contemporaine de livres éducatifs. De nouveaux genres à explorer? *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 18, Article 18. <http://journals.openedition.org/dms/1830>
- Bruillard, É., & Laferrière, T. (2019, janvier). Avec les « classes éloignées en réseau », les écoles rurales jouent collectif. *The Conversation*. <http://theconversation.com/avec-les-classes-eloignees-en-reseau-les-ecoles-rurales-jouent-collectif-107553>
- Bulger, M., Bright, J., & Cobo, C. (2015). The real component of virtual learning : Motivations for face-to-face MOOC meetings in developing and industrialised countries. *Information, Communication & Society*, 18(10), 1200-1216. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2015.1061571>
- Carré, P. (2001). *De la motivation à la formation* (L'Harmattan). <https://www.decitre.fr/livres/de-la-motivation-a-la-formation-9782747510578.html>
- Carré, P. (2005). *L'apprenance—Vers un nouveau rapport au savoir*. Dunod.
- Carré, P. (2020). *L'apprenance—Un nouveau rapport au savoir*. <https://www.dunod.com/sciences-humaines-et-sociales/apprenance-un-nouveau-rapport-au-savoir>
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (1997). *L'AUTOFORMATION. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie* (PUF) . <https://www.decitre.fr/livres/l-autoformation-9782130487456.html>
- Chabin, M.-A. (2004). *Document trace et document source. La technologie numérique change-t-elle la notion de document ?*

- Chaptal, A. (2002). *E-learning : Comme le berger qui criait au loup*. 4.
- Charlier, B., Deschryver, N., & Peraya, D. (2006). Apprendre en présence et à distance. *Distances et savoirs*, Vol. 4(4), 469-496.
- Charlier, B., Nizet, J., & Van Dam, D. (2006). *Voyage au pays de la formation des adultes : Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Editions L'Harmattan.
- Christensen, G., Steinmetz, A., Alcorn, B., Bennett, A., Woods, D., & Emanuel, E. (2013). *The MOOC Phenomenon : Who Takes Massive Open Online Courses and Why?* [SSRN Scholarly Paper]. Social Science Research Network. <https://papers.ssrn.com/abstract=2350964>
- Cisel, M. (2016). *Utilisations des MOOC : Éléments de typologie* [Phdthesis, Université Paris-Saclay]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01444125/document>
- Cisel, M. (2017). Interactions entre utilisateurs de MOOC : Appréhender la partie immergée de l'iceberg. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2017(20). <https://doi.org/10.4000/dms.2000>
- Cisel, M., & Bruillard, É. (2013). *Chronique des MOOC*. 19. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2012/13r-cisel/sticef_2012_cisel_13r.htm
- Collectif de Chasseneuil. (2001). *Accompagner des formations ouvertes. Conférences de consensus*. Editions L'Harmattan.
- Combessie, J.-C. (2007). *La méthode en sociologie: Vol. 5e éd.* La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/la-methode-en-sociologie--9782707152411.htm>
- Condé, J., & Huguenin, S. (2017). État des lieux des MOOC au prisme de la conférence EMOOCS 2017. <http://www.adjectif.net/spip>. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article435>
- Condé, Jean. (2017, février 2). Les collaborateurs utilisent les MOOC pour se former. *Unow*. <https://www.unow.fr/blog/digital-learning-et-formation/entreprises-collaborateurs-se-forment-cest-bonne-nouvelle/>
- Condé, Jean. (2018). *Logiques d'utilisation des MOOC en entreprise au prisme des capacités* [Phdthesis, Université Paris-Saclay]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02153573>
- Correia, M., & Pottier, F. (2000). La « formation tout au long de la vie ». Progression professionnelle ou adaptation aux contraintes. *Formation Emploi*, 71(1), 65-82. <https://doi.org/10.3406/forem.2000.2379>
- Correia, M., & Pottier, F. (2001). *Usages et réussite des parcours de formations suivies à l'initiative des individus : Le cas du CNAM*. 13.
- Cosnefroy, L. (2010). L'apprentissage autorégulé : Perspectives en formation d'adultes. *Savoirs*, 23(2), 9-50. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.023.0009>
- Cosnefroy, L. (2011). *Apprentissage autorégulé : Entre cognition et motivation : Déontologie et identité*. Presses Universitaires de Grenoble.

- Cosnefroy, L. (2012). Autonomie et formation à distance. *Recherche & formation*, 69(1), 111-118. Cairn.info.
- Cosnefroy, L. (2019). L'autorégulation des apprentissages et la e-formation. In *Traité de la e-Formation des adultes* (1^{re} éd., p. 213-232). DE BOECK SUP.
- Coulangeon, P. (2012). Capital. *Sociologie*. <http://journals.openedition.org/sociologie/1602>
- Crocquey, E. (1995). *La formation professionnelle continue : Des inégalités d'accès et des effets sur la carrière peu importants a court terme*. <http://www.epsilon.insee.fr:80/jspui/handle/1/16347>
- Cross, K. P. (1981). Adults as learners. Increasing participation and facilitating learning. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Dayan, J.-L. (2019). La réforme française de la formation professionnelle vue d'Europe : Des progrès, mais peut mieux faire ! *Savoirs*, 50(2), 21-36. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.050.0021>
- Deci, E., & Ryan, R. (2000). The « What » and « Why » of Goal Pursuits : Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268 . https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Delors, J. (1996). *L'éducation—Un trésor est caché dedans*. Unesco/Odile Jacob.
- Delpyroux, S., Rouveix, F., Guyon, M., Bachelet, R., & Truche, C. (2017, juin 13). *Hybridation d'un MOOC : Quels moyens déployer ?* QPES 2017. <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01539680>
- Demol, J.-N. (1995). L'entrée en formation. *Education Permanente*, 125, 27-37.
- Dennery, M. (2019). Compte personnel de formation et désintermédiation en formation : Quelles perspectives ouvertes pour le marché de la formation ? *Savoirs*, 50(2), 101-113. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.050.0101>
- Depover, C., Karsenti, T., Komis, V., & Dillenbourg, P. (2017). *Pour comprendre les MOOCs : Nature, enjeux et perspectives*. Presses de l'Université du Québec.
- Depover, C., & Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. De Boeck Supérieur; Cairn.info. <https://www.cairn.info/e-learning-et-formation-des-adultes-en-contexte-pr--9782804141066.htm>
- Dieumegard, G., Clouaire, P., & Paris, P. (2004). *L'organisation temporelle de l'activité des apprenants en e-formation*. 362-368. <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000720>
- Dieumegard, G., & Durand, M. (2005). L'expérience des apprenants en e-formation : Revue de littérature. *Savoirs*, 7(1), 93-109. Cairn.info. <https://doi.org/10.3917/savo.007.0093>
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : E-jargon ou nouveau paradigme ? In *L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (p. 11-47). Presses de l'Université du Québec.

- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), 505-529. <https://doi.org/10.2307/3322224>
- Dubar, C. (2008). Les changements possibles du système français de formation continue. *Formation emploi. Revue française de sciences sociales*, 101, 167-182.
- Dussarps, C. (2018). Les MOOC : Quels enjeux pour valoriser une candidature à un emploi ?. *Communication Organisation*, n° 53(1), 53-69.
- Entwistle, N. (1988). Motivational Factors in Students' Approaches to Learning. In *Learning Strategies and Learning Styles* (p. 21-51). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_2
- Entwistle, N. (2003). *Concepts and Conceptual Frameworks Underpinning the ETL Project*.
- Entwistle, N., & Ramsden, P. (1983). *Understanding Student Learning (Routledge Revivals)* (Croom Helm). Routledge.
- Fenouillet, F. (2011). La place du concept de motivation en formation pour adulte. *Savoirs*, 25(1), 9-46. <https://doi-org.sirius.parisdescartes.fr/10.3917/savo.025.0009>
- Ferrand, M., & Imbert, F. (1993). Le longitudinal à travers quantitatif et qualitatif. *Sociétés Contemporaines*, 14(1), 129-148. <https://doi.org/10.3406/socco.1993.1131>
- Fiehl, S., Diaz, M., & Solom, A. (2012). *1 er baromètre du e-learning en Europe*. CrossKnowledge, Fëfaur, IPSOS Loyalty.
- Forret, M. L., & Dougherty, T. W. (2004). Networking Behaviors and Career Outcomes : Differences for Men and Women? *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 419-437. JSTOR.
- Foucault, B., Metzger, J.-L., & Pignorel, É. (2003, juin 4). *Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : À la recherche d'espaces d'échanges et de communication*. 2nd colloque de Guéret. Les communautés virtuelles éducatives : pour quelle éducation ? pour quelles cultures ? <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000310/document>
- Foucault, B., Metzger, J.-M., Pignorel, É., & Vaylet, A. (2002). *Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : Nécessité et efficacité ?* <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000309/document>
- Foucher, R., & Hrimech, M. (2000). *L'autoformation dans l'enseignement supérieur : Apports européens et nord-américains pour l'an 2000*. Editions Nouvelles.
- Fransson, A. (1977). On Qualitative Differences in Learning: Iv—Effects of Intrinsic Motivation and Extrinsic Test Anxiety on Process and Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 47(3), 244-257. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1977.tb02353.x>
- Gallagher, S. (2018). *Educational credentials come of age : A survey on the use and value of educational credentials in hiring*. Northeastern University, Boston. https://www.northeastern.edu/cfhets/wp-content/uploads/2018/12/Educational_Credentials_Come_of_Age_2018.pdf

- Ghabara, K. (2018). Analyse d'un dispositif de type MOOC intégré dans l'espace classe. *adjectif.net*. <http://www.adjectif.net/spip/spip.php?article483>
- Gioan, P. A. (Éd.). (2007). *Enseignement Supérieur en Afrique Francophone*. World Bank.
- Glikman, V. (1974). *Essai d'analyse des facteurs défavorables à la réalisation des objectifs de l'action éducative* (RTS/Promotion) [Rapport interne]. OFRATEME/DAE/Division des évaluations.
- Glikman, V. (2002). *Des cours par correspondance au « e-learning »*. Presses Universitaires de France. <https://www-cairn-info.sirius.parisdescartes.fr/des-cours-par-correspondance-au-e-learning--9782130527855.htm>
- Glikman, V. (2014). Pédagogies et publics des formations à distance. Quelques touches historiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 2(8), Article 8. <https://doi.org/10.4000/dms.902>
- Glikman, V., & Baron, G.-L. (1991). Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. Quelques éléments pour l'histoire d'un concept et une analyse de sa réalité au début des années quatre-vingt-dix. *Perspectives documentaires en éducation*, 24, 63-94.
- Goffman, E. (1974). *Les Rites d'interaction*. Les Editions de Minuit.
- Greene, J. A., Moos, D. C., & Azevedo, R. (2011). Self-regulation of learning with computer-based learning environments. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(126), 107-115. <https://doi.org/10.1002/tl.449>
- Guidon, J., Wallet, J., Unesco, Association for the Development of Education in Africa, & Réseau africain de formation à distance (Éds.). (2007). *Formation à distance en Afrique subsaharienne francophone : Études comparées: études ADEA-RESAFAD-UNESCO, 2004-2007*. UNESCO/BREDA.
- Hammond, M. (2005). A Review Of Recent Papers On Online Discussion In Teaching And Learning In Higher Education. *Online Learning*, 9(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v9i3.1782>
- Hamori, M. (2017). The Drivers of Employer Support for Professional Skill Development in MOOCs. *Digital Education: Out to the World and Back to the Campus*, 203-209. https://doi.org/10.1007/978-3-319-59044-8_24
- Henry, G., & Basile, K. (1994). Understanding the Decision to Participate in Formal Adult Education. *Adult Education Quarterly - ADULT EDUC QUART*, 44, 64-82. <https://doi.org/10.1177/074171369404400202>
- Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Hollands, F. (2019, juin 3). MOOC-Based Alternative Credentials : What's the Value for the Learner? *Educause Review*. <https://er.educause.edu/articles/2019/6/mooc-based-alternative-credentials-whats-the-value-for-the-learner>

Hollands, F., & Kazi, A. (2019). *Benefits and Costs of MOOC-Based Alternative Credentials : 2018—2019 Results from End-of-Program Surveys*. Center for Benefit-Cost Studies of Education, Teachers College, Columbia University. https://www.academia.edu/41001509/Benefits_and_Costs_of_MOOC_Based_Alternative_Credentials_2019

Houle, C. O. (1961). *The Inquiring Mind*. The University of Wisconsin Press.

Huguenin, S., & Bruillard, E. (2019). Collaborative learning in a three MOOCs course. *EMOOCs 2019 Work in Progress Papers of Research, Experience and Business Tracks*. EMOOCs 2019.

Jézégou, A. (2014). *L'agentivité humaine : Un moteur essentiel pour l'élaboration d'un environnement personnel d'apprentissage*. 21. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2014/17-jezegou-epa/sticef_2014_NS_jezegou_17.htm

Jézégou, A. (2019a). L'agentivité humaine en e-formation des adultes. In *Traité de la e-Formation des adultes* (1^{re} éd., p. 191-212). DE BOECK SUP.

Jézégou, A. (2019b). *Traité de la e-Formation des adultes* (1^{re} éd.). DE BOECK SUP.

Kaddouri, M. (2002). Le projet de soi entre assignation et authenticité. *Recherche & formation*, 41(1), 31-47. <https://doi.org/10.3406/refor.2002.1772>

Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapport à la formation. In *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 121-146). Editions L'Harmattan.

Kahan, T., Soffer, T., & Nachmias, R. (2017). Types of Participant Behavior in a Massive Open Online Course. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(6). <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/3087>

Kane, O. (2008). La FAD en Afrique francophone. *Distances et savoirs*, Vol. 6(1), 69-82.

Karsenti, T., & Collin, S. (2010). Les Formations ouvertes à distance (FOAD) : Quelle contribution au développement de professionnels qualifiés en Afrique ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, Vol.7 n°14, 71-87. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.536>

Karsenti, T., & Collin, S. (2011). Les formations ouvertes à distance, leur dynamique et leur contribution en contexte africain. *Distances et savoirs*, Vol. 9(4), 493-514.

Karsenti, T., Depover, C., Collin, S., Jaillet, A., & Peraya, D. (2013). *L'expérience de 2416 étudiants à distance : Résultats d'une enquête longitudinale sur les formations à distance soutenues par l'AUF*. 45-66.

Kato, S., Galán-Muros, V., & Weko, T. (2020). *The Emergence of Alternative Credentials* (OECD Education Working Paper N° 216; p. 40). OECD. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)4&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)4&docLanguage=En)

Kauffman, D. F., Zhao, R., & Yang, Y.-S. (2011). Effects of online note taking formats and self-monitoring prompts on learning from online text : Using technology to enhance self-

regulated learning. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 313-322.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.04.001>

Kizilcec, R. F., Piech, C., & Schneider, E. (2013). Deconstructing Disengagement : Analyzing Learner Subpopulations in Massive Open Online Courses. *Proceedings of the Third International Conference on Learning Analytics and Knowledge*, 170–179.
<https://doi.org/10.1145/2460296.2460330>

Laflaquière, J., Prié, Y., & Mille, A. (2007, novembre 1). *Des traces modélisées, un nouvel objet pédagogique ?*

Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel : Les ressorts de l'action*. Nathan.

Lahire, B. (1999). L'homme pluriel. La sociologie à l'épreuve de l'individu. *Sciences Humaines*, 91. https://www.scienceshumaines.com/l-homme-pluriel-la-sociologie-a-l-epreuve-de-l-individu_fr_10644.html

Lahire, B. (2005). *Portraits sociologiques : Dispositions et variations individuelles*. Armand Colin.

Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille. Heurs et malheurs scolaires e*. Points.

Lahire, B., Bertand, J., Bois, G., Court, M., Denave, S., & Giraud, F. (2019). *Enfances de classe*. Le Seuil.

Lainé, F. (2004). La mobilité professionnelle à travers les âges. *Gerontologie et société*, 27 / n° 111(4), 131-141.

Lamago, M. F. (2011). *La formation continue à distance des enseignants au Cameroun : enjeux et nouveaux défis pour l'école normale supérieure*. 15.

Lamontagne, D. (2004, juin 28). *La popularité des cours en ligne en plein essor **. <https://cursus.edu/articles/2903/la-popularite-des-cours-en-ligne-en-plein-essor>

Lamontagne, D. (2005a, avril 12). *Étude sur le «marché» des fournisseurs de e-formation en Europe—2005****. <https://cursus.edu/articles/3667/etude-sur-le-marche-des-fournisseurs-de-e-formation-en-europe-2005>

Lamontagne, D. (2005b, novembre 28). *2000 à 2005, le quinquennat mouvementé du e-learning****. <https://cursus.edu/articles/11027/2000-a-2005-le-quinquennat-mouvemente-du-e-learning>

Lautz-Cauzanet, E. V. (2018). *Mobile supported teacher training in Sub - Saharan Africa : Which contributions and how to analyze them?* [Phdthesis, Université Paris-Saclay]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-01804997/document>

Legendre, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Larousse.

Lestonat, E. (2014, avril 7). *E-learning : Quelles perspectives pour 2014 ?* <https://cursus.edu/articles/27758/e-learning-queelles-perspectives-pour-2014>

- Levené, T., & Bros, F. (2011). Trajectoires professionnelles et rapports à la formation d'adultes et jeunes adultes en parcours d'insertion, Abstract, Resumen. *Savoirs*, 26, 85-108. <https://doi.org/10.3917/savo.026.0085>
- Lin, N. (1995). Les ressources sociales : Une théorie du capital social. *Revue française de sociologie*, 1995, 36-4. *Analyses de réseaux et structures relationnelles. Etudes réunies et présentées par Emmanuel Lazega, sous la direction de Emmanuel Lazega.* <https://doi.org/10.2307/3322451>
- Littlejohn, A., Hood, N., Milligan, C., & Mustain, P. (2016). Learning in MOOCs : Motivations and self-regulated learning in MOOCs. *The Internet and Higher Education*, 29, 40-48. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.12.003>
- Loiret, P.-J. (2013). *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992 - 2012.* Agence universitaire de la francophonie ; Éditions des Archives contemporaines.
- Loiret, P.-J., & Oillo, D. (2013). Histoire d'un dispositif de formation ouverte et à distance francophone. In *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992—2012* (Archives contemporaines, p. 7-20). Agence universitaire de la francophonie ; Éditions des Archives contemporaines.
- Marchand, L. (2003). E-learning en entreprise. *Distances et savoirs*, 1(4), 501-516.
- Martin, O. (2017). *L'analyse quantitative des données—4e éd.* (4e édition). Armand Colin.
- Marton, F., & Säljö, R. (1976). On Qualitative Differences in Learning—Its Outcome as a Function of the Learner's Conception of the Task. *British Journal of Educational Psychology*, 46(2), 115-127. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02304.x>
- Menkoué, P. (2015, février 16). *Les MOOCs et l'Afrique : L'histoire ne fait que commencer* [Thot cursus]. <https://cursus.edu/articles/33639>
- Metzger, J.-L. (2005). De l'importance des collectifs dans la formation en ligne. *Formation Emploi*, 90(1), 5-19. <https://doi.org/10.3406/forem.2005.1750>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2003). *Analyse des données qualitatives.* De Boeck Supérieur.
- Molinari, G., Poellhuber, B., Heutte, J., Lavoué, E., Widmer, D. S., & Caron, P.-A. (2016). L'engagement et la persistance dans les dispositifs de formation en ligne : Regards croisés. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 13. <https://doi.org/10.4000/dms.1332>
- Ndiaye, N. (2011). *Les Technologies de l'Information et de la Communication et l'Enseignement à Distance dans un environnement de massification des effectifs d'étudiants : Le cas de l'Université Cheikh Anta Diop de Dakar (UCAD).* Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Neuville, S., & Van Dam, D. (2006). Image de soi, motivation et engagement en formation. In *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (p. 147-184). Éditions L'Harmattan.

- OCDE. (1998). *L'investissement dans le capital humain : Une comparaison internationale*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264262898-fr>
- Oillo, D., & Loiret, P.-J. (2006). Histoire d'un dispositif francophone de formation ouverte et à distance. *Distances et savoirs*, 4(1), 113-121. Cairn.info.
- O'Malley, J. M., Malley, M. J. O., Chamot, A. U., & Michael, O. J. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- Papi, C. (2007). *Le dispositif vécu au coeur de la préparation du DAEU à distance*. <http://www.theses.fr/127668179>
- Papi, C. (2014). *Formation à distance : Dispositifs et interactions*. ISTE Group.
- Pappano, L. (2012, novembre 2). Massive Open Online Courses Are Multiplying at a Rapid Pace. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2012/11/04/education/edlife/massive-open-online-courses-are-multiplying-at-a-rapid-pace.html>
- Passeron, J.-C., & Bourdieu, P. (1970). *La Reproduction*. Editions de Minuit.
- Peraya, D. (2002). Chapitre 5. De la correspondance au campus virtuel : Formation à distance et dispositifs médiatiques. In *Technologie et innovation en pédagogie* (p. 79-91). De Boeck Supérieur. <http://www.cairn.info/technologie-et-innovation-en-pedagogie--9782804141004-page-79.htm>
- Peraya, D., Charlier, B., & Deschryver, N. (2014). Une première approche de l'hybridation. *Education et Formation*, e-301, 15-34.
- Pickard, L. (2018, juillet 18). Analysis of 450 MOOC-Based Microcredentials Reveals Many Options But Little Consistency—Class Central. *Class Central's MOOC Report*. <https://www.classcentral.com/report/moocs-microcredentials-analysis-2018/>
- Poellhuber, B., & Michelot, F. (2019). L'engagement et les stratégies d'autorégulation des apprenants adultes en e-Formation. In *Traité de la e-Formation des adultes* (1^{re} éd., p. 233-262). DE BOECK SUP.
- Poellhuber, B., Roy, N., & Bouchouca, I. (2016). Les relations entre attentes, valeur, buts, engagement cognitif et engagement comportemental dans un MOOC. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire / International Journal of Technologies in Higher Education*, 13(2-3), 111-132.
- Ponthieux, S. (2008). Rubrique - Les analyses du capital social : Apports et controverses. *Informations sociales*, n° 147(3), 32-33.
- Preece, J. (2001). Sociability and usability in online communities : Determining and measuring success. *Behaviour & Information Technology*, 20(5), 347-356. <https://doi.org/10.1080/01449290110084683>
- Quentin, I. (2014, janvier 24). Les intentions des apprenants de MOOC. *Isabelle Quentin*. <https://isabellequentin.wordpress.com/2014/01/24/les-objectifs-des-apprenants-de-mooc/>

- Ramsden, P. (1984). The context of Learning. In *The Experience of Learning* (p. 144-164). Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (1988). Context and Strategy. In *Learning Strategies and Learning Styles* (p. 159-184). Springer, Boston, MA. https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2118-5_7
- Reffay, C., & Lancieri, L. (2006). Quand l'analyse quantitative fait parler les forums de discussion. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, 13, 24 pages.
- Reich, J. (2014, mars 30). Big Data MOOC Research Breakthrough : Learning Activities Lead to Achievement. *Education Week - EdTech Researcher*. http://blogs.edweek.org/edweek/edtechresearcher/2014/03/big_data_mooc_research_breakthrough_learning_activities_lead_to_achievement.html?cmp=SOC-SHR-FB
- Remond, É., Useille, P., & Abba, H. (2016). Le développement de l'éducation numérique en Afrique : les MOOC au prisme des discours de Jeune Afrique. *Communication, Technologies et Développement*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02365169>
- Rioufreyt, T. (2016). *La transcription d'entretiens en sciences sociales*.
- Roberge, A. (2008, octobre 22). *Petit à petit, l'e-learning fait son nid*. <https://cursus.edu/articles/1235/petit-a-petit-le-learning-fait-son-nid>
- Robette, N. (2012, octobre 24). L'analyse de séquences : Une introduction avec le logiciel R et le package TraMineR [Billet]. *QUANTI / Sciences sociales*. <https://quanti.hypotheses.org/686>
- Romano, G. (1991). *Etudier... En surface ou en profondeur?* 5(2). http://cmap.ccdmd.qc.ca/rid=1MS7FXM6K-26FR504-4VD/romano_05_2.pdf
- Rossum, E. J. V., & Schenk, S. M. (1984). The Relationship Between Learning Conception, Study Strategy and Learning Outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 73-83. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1984.tb00846.x>
- Rubenson, K. (2001). *L'enquête sur l'éducation et la formation des adultes. (Rapport d'enquête pour Ressources Humaines et Développement social Canada)*.
- Sen, A. (2000). *Repenser l'inégalité*. Seuil.
- Serre, D. (2012). Le capital culturel dans tous ses états. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 191-192(1), 4-13.
- Shah, D. (2017, novembre 27). Class Central Learner Survey (2017) : MOOC Users Highly Educated, Have Experienced Career Benefits. *The Report by Class Central*. <https://www.classcentral.com/report/class-central-learner-survey-2017/>
- Shapiro, H. B., Lee, C. H., Wyman Roth, N. E., Li, K., Çetinkaya-Rundel, M., & Canelas, D. A. (2017). Understanding the massive open online course (MOOC) student experience : An examination of attitudes, motivations, and barriers. *Computers & Education*, 110, 35-50. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.03.003>

- Skaalvik, E. M., & Finbak, L. (2001). *Adult Education in Great Britain, Norway and Spain : A Comparative Study of Participation, Motivation and Barriers*. Tapir Academic Press.
- Spence, A. M. (1974). *Market Signaling : Informational Transfer in Hiring and Related Screening Processes* (1st Edition edition). Harvard University Press.
- Symeonides, R., & Childs, C. (2015). The personal experience of online learning : An interpretative phenomenological analysis. *Computers in Human Behavior, 51*, 539-545. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.05.015>
- Thomas, P. R., & Bain, J. D. (1984). Contextual dependence of learning approaches : The effects of assessments. *Human Learning: Journal of Practical Research & Applications, 3*(4), 227-240.
- Thot Cursus. (2014). MOOC et e-learning, quelles différences? *Thot Cursus*. <https://cursus.edu/articles/27809/mooc-et-e-learning-queelles-differences>
- Vayre, E., Vonthron, A.-M., & Vannereau, J. (2014). Effets des motifs d'entrée, des croyances d'efficacité personnelle et de l'engagement en formation sur le maintien, l'échec et la réussite des étudiants en situation d' e-learning. *L'Orientation scolaire et professionnelle, 43*(n° 3), 263-288. <https://doi.org/10.4000/osp.4402>
- Vertongen, G., Bourgeois, É., Nils, F., Viron, F. de, & Traversa, J. (2009). Les motifs d'entrée en formation des adultes en reprise d'études universitaires. *L'orientation scolaire et professionnelle, 38/1*, 25-44. <https://doi.org/10.4000/osp.1829>
- Villeret, S., Lejeune, A.-L., & Postolachi, C. (2013). Que nous apprennent les indicateurs recueillis par l'AUF sur la FOAD et sur son public ? In *Un détour par le futur : Les formations ouvertes et à distance à l'Agence universitaire de la Francophonie 1992—2012* (Archives contemporaines, p. 7-20). Agence universitaire de la francophonie ; Éditions des Archives contemporaines.
- Vrillon, E. (2018). *De l'égalité formelle aux usages réels : Déterminants et effets du suivi des MOOC dans les trajectoires socio-professionnelles*. Université de Bourgogne.
- Wang, Baker, & Paquette. (2017). *Behavioral Predictors of MOOC Post-Course Development*. Workshop on Integrated Learning Analytics of MOOC Post-Course Development. Workshop at the 7th International Learning Analytics and Knowledge Conference. http://ceur-ws.org/Vol-1967/MOOCPCD_paper1.pdf
- Yuan, L., & Powell, S. (2013). *MOOCs and Open Education : Implications for Higher Education* [White Paper]. JISC CETIS. <https://doi.org/10.13140/2.1.5072.8320>
- Zhenghao, C., Alcorn, B., Christensen, G., Eriksson, N., Koller, D., & Emanuel, E. J. (2015, septembre 22). *Who's Benefiting from MOOCs, and Why*. Harvard Business Review. <https://hbr.org/2015/09/whos-benefiting-from-moocs-and-why>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner : An Overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Liste des tableaux

Tableau 1. Tableau référençant les 10 motifs d'engagement en formation (Carré, 2001)	59
Tableau 2. Recensement de dynamiques identitaires favorisant l'engagement en formation (Barbier, 1996)	61
Tableau 3. Principales caractéristiques des individus pour chaque type de mobiles	83
Tableau 4. Bénéfices déclarés par des participants à des formations de type micro-accréditations	87
Tableau 5. Registres d'usage des MOOC	90
Tableau 6. Synthèse des principales caractéristiques des formations classées dans les mêmes catégories que la formation ICCF @ HEC Paris, proposées avec d'autres partenaires que First Finance	151
Tableau 7. Synthèse des principales caractéristiques des formations proposées en partenariat avec First Finance	152
Tableau 8. Répartition du nombre de réponse selon la première et la dernière édition suivie	181
Tableau 9. Lieu de résidence des participants à la formation ICCF @ HEC Paris	184
Tableau 10. Domaines de formation initiale des participants à la formation ICCF @ HEC Paris	185
Tableau 11. Domaines de formation initiale sous ou sur représentés parmi les répondants au questionnaire	186
Tableau 12. Synthèse des entretiens réalisés	187
Tableau 13. Nombre de participants ayant écrit au moins un message sur le fil de Bienvenue selon les éditions	204
Tableau 14. Modalités des variables importance accordée à l'obtention de la certification et motif d'engagement en formation positivement corrélées, pour les répondants ayant suivi l'une des 6 premières éditions de la formation	302
Tableau 15. Quartiles relatives au temps de connexion sur les trois cours pour les participants à l'édition 7 de la formation	310
Tableau 16. Proportions de répondants ayant déclaré que les changements avaient eu lieu à l'issue de la formation et proportions de ceux ayant attribué ces changements en partie au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris	382
Tableau 17. Incidence des différents profils sur le fait d'être certifié ou non	411
Tableau 18. Incidence du réseau créé ou associé à la formation et de la démonstration d'une capacité à se former	423
Tableau 19. Nombre des personnes, faisant partie de la population active et ayant déclaré que le suivi de la formation ICCF @ HEC Paris avait eu des effets tangibles, ayant déclaré une promotion ou une augmentation de salaire parmi les effets déclarés selon la nature des relations qu'elles ont ou non gardées avec les anciens participants à la formation	428

Liste des figures

Figure 1. Représentation schématique du déroulé de la formation ICCF @ HEC Paris.....	16
Figure 2. Les changements de situation socio-professionnelle selon les registres d'usage des MOOC (n = 1778) (Vrillon, 2018).....	91
Figure 3. Schématisation des principaux éléments relatifs à notre questionnaire	97
Figure 4. Cadre d'analyse proposé pour comprendre la décision de s'inscrire à une formation - traduit de Henry et Basile (1994)	107
Figure 5. Représentation graphique du processus décisionnel menant à l'engagement en formation	111
Figure 6. Représentation du modèle de l'apprentissage en contexte de Ramsden (1998) traduit par Romano (1991).....	116
Figure 7. Le Modèle 3P du processus d'apprentissage dans le contexte (traduit de Biggs, 1991)	117
Figure 8. Schématisation de l'engagement en formation : du processus décisionnel menant à l'entrée en formation aux conduites adoptées en formation	126
Figure 9. Schématisation de notre cadre conceptuel, s'articulant autour du projet de formation et de sa mise en œuvre.....	130
Figure 10. Diagramme en bâtons représentant le pourcentage de participants ayant validé les trois cours pour chaque édition	142
Figure 11. Diagramme en bâtons représentant le pourcentage de participants ayant passé l'examen final pour chaque édition.....	143
Figure 12. Diagramme en bâtons représentant le pourcentage de certifiés par édition.....	143
Figure 13. Contextualisation de notre cadre contextuel	161
Figure 14. Schématisation des phases de collecte de données et nature des données associées, dans la démarche rétrospective adoptée (éditions 1 à 6)	166
Figure 15. Copie d'écran du message posté sur le groupe LinkedIn de la formation pour annoncer le questionnaire.....	180
Figure 16. Pyramide des âges de la population totale des participants à la formation ICCF @ HEC Paris et de notre échantillon ayant répondu à l'intégralité du questionnaire	183
Figure 17. Représentation graphique du profil des personnes interrogées.....	187
Figure 18. Copie d'écran du tableau de bord d'un participant sur le premier cours de la formation ICCF @ HEC Paris.....	189
Figure 19. Schématisation des phases de collecte de données et nature des données associées, dans la démarche longitudinale adoptée (édition 7).....	192
Figure 20. Capture d'écran d'une vue synthétique des tableaux de bord des participants à la 7 ^e édition de la formation ICCF @ HEC Paris sur le premier cours.....	198
Figure 21. Diagramme en bâton représentant la répartition des motifs d'engagement déclarés par les actifs ayant suivi une des 6 premières éditions de la formation ICCF @ HEC Paris et ayant répondu au moins à la première partie du questionnaire	295
Figure 22. Diagramme en bâton représentant la répartition des motifs d'engagement déclarés par les actifs ayant suivi l'édition 7 de la formation ICCF @ HEC Paris et ayant répondu au questionnaire	295

Figure 23. Proportion du nombre de connexions par semaine au sein de chacun des trois cours	308
Figure 24. Diagramme en bâtons représentant la part de chaque profil de participation, quant au nombre de connexions par semaine, au sein des trois cours (n =706)	309
Figure 25. Proportion de chaque état d'avancement par semaine au sein de chacun des trois cours	311
Figure 26. Diagramme en bâtons représentant la part de chaque profil de participation, en matière d'état d'avancement par semaine	312
Figure 27. Représentation sous forme d'araignée des profils de participation en terme d'organisation temporelle	314
Figure 28. Diagramme en bâtons relatifs à l'utilisation de différentes ressources documentaires lors de la phase de cours et lors de phase de révisions, dans les différentes éditions du cours	322
Figure 29. Proportion de vidéos consultées en ligne de chaque cours	325
Figure 30. Classes de trajectoires de consultation des vidéos sur l'ensemble de la formation	326
Figure 31. Proportion d'exercices faits dans chaque cours	328
Figure 32. Classes de trajectoires de réalisation des exercices sur l'ensemble de la formation	329
Figure 33. Proportion d'exercices numériques faits dans chaque cours	330
Figure 34. Classes de trajectoires de réalisation des exercices numériques sur l'ensemble de la formation	330
Figure 35. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de cours pour lesquels les participants ont eu un usage des études de cas	332
Figure 36. Diagramme en bâtons cumulés représentant pour chaque édition le type d'usage que les participants ont eu des études de des anciennes études de cas	332
Figure 37. Diagramme en bâtons représentant le nombre de participant ayant déclaré accorder de l'importance à l'obtention du bonus de point	333
Figure 38. Diagramme en bâtons représentant la proportion de participants ayant déjà validé des exercices sans les faire et distinction selon la raison invoquée pour justifier ce comportement.....	335
Figure 39. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant déclaré avoir ou non répondu aux questions en cas de doutes.....	336
Figure 40. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant déclaré avoir capitalisé sur leur groupe pour répondre aux différents questionnaires.....	340
Figure 41. Représentation graphique des profils de participation, en matière de gestion des ressources documentaires	343
Figure 42. Représentation graphique des trois profils de participation relatives à la gestion des différentes ressources documentaires	344
Figure 43. Diagramme en bâton représentant le nombre de participants ayant contribué à chaque de fil	345
Figure 44. Diagramme en bâtons cumulés représentant la fréquence à laquelle les participants ont déclaré consulter les forums de discussion	346
Figure 45. Représentation graphique des profils de participation vis-à-vis de l'utilisation du forum pour interagir avec autrui.....	347
Figure 46. Nombre de sessions live avec participation en direct	352

Figure 47. Classes de trajectoires de participation aux sessions live en direct sur l'ensemble de la formation	352
Figure 48. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants par édition, consultant les sessions live en direct ou en différé.....	354
Figure 49. Représentation graphique des profils de participation aux sessions live.....	355
Figure 50. Diagramme en bâtons représentant par édition la part de participants ayant déclaré avoir travaillé en groupe au cours de la formation.....	359
Figure 51. Exemple d'un message déposé sur le forum de discussion, sur le fil dédié à la création de groupe de travail	360
Figure 52. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant sélectionné les différents critères pour expliquer comment leur groupe s'était formé.....	363
Figure 53. Diagramme en bâtons cumulés représentant le nombre de participants ayant eu des échanges avec leur groupe sur les différents sujets.....	366
Figure 54. Diagramme en bâtons cumulés, représentant le nombre de participants, ayant déclaré avoir conservé chaque type de relations avec les participants rencontrés au cours de la formation, parmi ceux ayant initialement déclaré avoir travaillé en groupe.....	371
Figure 55. Représentation graphique des profils de participation, relatifs à la gestion des interactions sociales.....	375
Figure 56. Quelques commentaires relevés dans les questions ouvertes du questionnaire, faisant référence à la prise de confiance et soit et en ses compétences	384
Figure 57. Diagramme en bâtons cumulés, relatif au sentiment déclaré d'être compétent en finance d'entreprise.....	389
Figure 58. Diagramme en bâtons cumulés, relatifs à la déclaration de changements et attribution au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris.....	395
Figure 59. Représentation graphique des changements déclarés, par les participants des éditions 1 à 6, engagés dans la vie active, selon qu'ils correspondent ou non au motif d'engagement déclaré et selon qu'ils aient été attribués ou non, au moins en partie, au suivi de la formation ICCF @ HEC Paris	397
Figure 60. Diagramme en bâtons empilés représentant la perception qu'ont les étudiants de l'incidence que peuvent avoir différents éléments constitutifs de leur capitaux sur la survenue de changements professionnels	413
Figure 61. Diagramme en bâtons empilés représentant la perception qu'ont les actifs de l'incidence que peuvent avoir différents éléments constitutifs de leur capitaux sur la survenue de changements professionnels	415

Résumé/Abstract

Notre recherche a pour objectif de comprendre et d'expliquer les dynamiques individuelles de personnes engagées dans des formations de type « micro-accréditations », nouvelles certifications rassemblant plusieurs cours sur un sujet donné, à partir d'un cas d'étude : une série de 3 cours en ligne en finance d'entreprise, ICCF @ HEC Paris. Ces formations dérivent des MOOC, en étant plus conséquentes, avec une valeur certifiante plus importante et potentiellement davantage valorisables professionnellement.

Nous avons développé un cadre conceptuel, articulé autour de la notion de projet de formation individuel et de sa mise en œuvre, tenant compte de l'engagement en formation (entrée en formation et conduites adoptées pour la suivre) et des effets du suivi de cette formation.

Notre méthode d'investigation était mixte, rétrospective et longitudinale, associant entretiens (dont 38 avec d'anciens participants de la formation), observations (8 séances de travail en groupe de 3 heures), questionnaires en ligne, collecte et analyse de traces d'activité sur une promotion de 706 participants, suivie in extenso.

Nous avons articulé différentes formes de présentation des résultats : une série de 18 portraits inspirés de la démarche de Lahire (2016), mettant en évidence la singularité des projets de formation des individus : une analyse croisant les résultats statistiques tirés des réponses aux questionnaires, diffusés aux anciens participants et les résultats issus de l'analyse des traces d'activité, tout cela complété et illustré par les témoignages recueillis.

Parmi les principaux résultats, nous avons constaté que les individus s'engagent selon des motifs opérationnels professionnels et des motifs économiques ou vocationnels (Carré, 2001), parfois reconstruits entre le début et la fin de la formation. Les profils de participation adoptés sont quant à eux relativement stables ou parfois sujets à de faibles mobilités.

On retrouve par ailleurs, les effets du suivi de la formation, issus des travaux sur les MOOC, autant de FUN MOOC que de Coursera (Zhenghao et al., 2015a) : plus d'un tiers de participants déclarent des effets tangibles (par exemple une mobilité) et plus des trois quarts disent se sentir compétents dans la discipline de la formation, du fait de l'avoir suivie. Ces effets déclarés sont par ailleurs en partie conformes aux attentes qu'avaient les participants en s'engageant dans la formation. Certains effets tangibles s'expliquent, en partie, par le fait d'avoir démontré sa capacité à se former (augmentation de salaire/ mobilité interne), ou encore par la mobilisation du réseau, créé pendant la formation ou celui y étant associé (développement de sa propre activité professionnelle, augmentation de salaire, promotion).

Mots clés : Micro-accréditations, Projet de formation individuel, Engagement en formation, Capitaux individuels, Effets

Our research aims to understand and explain the individual dynamics of people involved in "micro-credentials" type training courses, new certifications bringing together several courses on a given topic, based on a case study: a series of 3 online courses in corporate finance, ICCF @ HEC Paris. These courses are derived from the MOOCs, being more consequent, with a higher certification value and potentially more professionally valuable.

We have developed a conceptual framework, articulated around the notion of an individual training project and its implementation, taking into account the training commitment (entry into training and behaviors adopted to follow it) and the effects of the follow-up of this training.

Our method of investigation was mixed, retrospective and longitudinal, combining interviews (38 of which were with former participants of the training), observations (8 group work sessions of 3 hours each), online questionnaires, collection and analysis of traces of activity on a class of 706 participants, followed in extenso.

We articulated different forms of presentation of the results: a series of 18 portraits inspired by the Lahire approach (2016), highlighting the singularity of the individuals' training projects; an analysis cross-referencing the statistical results drawn from the responses to the questionnaires, distributed to former participants, and the results from the analysis of activity traces, all of which were completed and illustrated by the testimonials collected.

Among the main results, we found that individuals engage according to professional operational motives and economic or vocational motives (Carré, 2001), sometimes reconstructed between the beginning and end of the training. As for the participation profiles adopted, they are relatively stable or sometimes subject to low mobility.

Furthermore, the effects of training follow-up, derived from work on MOOCs, are found in both FUN MOOCs and Coursera (Zhenghao et al., 2015): more than a third of participants report tangible effects (e.g. mobility) and more than three quarters say they feel competent in the training discipline, having attended it. These reported effects are also partly consistent with the expectations that participants had in engaging in training. Some tangible effects can be explained, in part, by having demonstrated their ability to train (salary increase/internal mobility), or by the mobilization of the network created during the training or the network associated with it (development of their own professional activity, salary increase, promotion).

Keywords: Micro-accreditations, Individual training project, Commitment to training, Individual capital, Effects