

Comprendre la dynamique de changement identitaire: une étude comparée d'écoles de gestion européennes

Christophe LEJEUNE, professeur associé

Université de Strasbourg

EM-Strasbourg Business School

Avenue de la Forêt Noire, 61

67085 Strasbourg

FRANCE

Mobile : +32 (0) 474 600 452

c.lejeune@em-strasbourg.eu

Alain VAS, professeur

Université catholique de Louvain

Louvain School of Management - CRECIS

Place des Doyens, 1

1348 Louvain-la-Neuve

BELGIQUE

Tel : +32 (0) 10 47 83 00

alain.vas@uclouvain.be

Résumé:

La recherche antérieure sur les processus de changement identitaire suggère qu'un changement identitaire repose souvent sur des processus de construction de sens entre les membres de l'organisation suivis par des processus de diffusion de sens pris en charge par la direction de l'organisation (Ravasi & Schultz, 2006). Cet article présente sept études de cas menées au sein d'écoles de gestion européennes traitant de changements identitaires survenus à la suite d'un échec lors d'un processus d'accréditation. Nos résultats suggèrent que des enchaînements différents de processus de construction et de diffusion de sens sont apparus au sein des écoles de gestion qui n'ont pas obtenu le label d'accréditation. Sur base de ces résultats, nous discutons deux trajectoires de changement identitaire différentes qu'il convient de mieux comprendre pour les prendre en compte dans les pratiques de gestion du changement.

Mots clés: identité, changement, construction de sens, diffusion de sens

Comprendre la dynamique de changement identitaire: une étude comparée d'écoles de gestion européennes

Résumé:

La recherche antérieure sur les processus de changement identitaire suggère qu'un changement identitaire repose souvent sur des processus de construction de sens entre les membres de l'organisation suivis par des processus de diffusion de sens pris en charge par la direction de l'organisation (Ravasi & Schultz, 2006). Cet article présente sept études de cas menées au sein d'écoles de gestion européennes traitant de changements identitaires survenus à la suite d'un échec lors d'un processus d'accréditation. Nos résultats suggèrent que des enchaînements différents de processus de construction et de diffusion de sens sont apparus au sein des écoles de gestion qui n'ont pas obtenu le label d'accréditation. Sur base de ces résultats, nous discutons deux trajectoires de changement identitaire différentes qu'il convient de mieux comprendre pour les prendre en compte dans les pratiques de gestion du changement.

Mots clés: identité, changement, construction de sens, diffusion de sens

INTRODUCTION

Depuis vingt-cinq ans, l'identité organisationnelle fait l'objet de recherches récentes de plus en plus nombreuses (Fiol, 2001; Fiol, 2002; Hatch & Schultz, 2002; Puusa, 2006; Ravasi & Schultz, 2006; Whetten, 2006). Répondant à la question de « qui sommes-nous en tant qu'organisation ? », le concept d'identité organisationnelle a été défini comme les critères centraux et durables d'une organisation qui la différencient d'autres organisations (Albert & Whetten, 1985 ; Reitter & Ramanantsoa, 1985). De nombreux académiques se sont appuyés sur cette définition de l'identité organisationnelle pour mener leurs travaux (Gioia & Thomas, 1996; Dutton & Dukerich, 1991; Elsbach & Kramer, 1996). Toutefois, des recherches récentes ont approfondi le concept pour proposer de définir l'identité organisationnelle selon deux composants qui sont les affirmations identitaires et les compréhensions identitaires (Whetten & Mackey, 2002; Corley & Gioia, 2004; Ravasi & Schultz, 2006). Les affirmations identitaires sont définies comme des affirmations par les leaders de « qui sont les membres de l'organisation en tant qu'organisation », tandis que les compréhensions identitaires sont définies comme des croyances partagées par les membres de l'organisation autour de qui ils sont en tant qu'organisation. Nag, Corley & Gioia (2007 :843) établissent une différence entre les affirmations et les significations de l'identité lorsqu'ils affirment que « *la transformation identitaire doit aller au-delà des actions prises par les leaders et engager également ceux dont les pratiques quotidiennes seront le plus affectés par une nouvelle identité* ». Ravasi & Schultz (2006) présentent ces deux composants de l'identité comme issus de deux courants de pensée qui sont « l'acteur social » pour les affirmations identitaires (Whetten & Mackey, 2002) et le « constructivisme social » pour les compréhensions identitaires. Les travaux de Ravasi et Schultz (2006) ont mis en évidence la distinction entre ces deux composants identitaires et ont permis de mieux comprendre la dynamique de l'identité organisationnelle. La question centrale qui en découle touche au fait de savoir si les affirmations et les

compréhensions identitaires coïncident, et si c'est le cas, comment elles peuvent-elles être alignées.

Ravasi & Schultz (2006) suggèrent que la construction de sens et la diffusion de sens sont des processus spécifiques qui expliquent la dynamique entre affirmations et compréhensions identitaires. Alors que les affirmations identitaires incluent des éléments comme le logo, le nom de l'organisation et les déclarations identitaires des dirigeants, et sont le résultat d'actions menées par les leaders organisationnels qui diffusent du sens, les compréhensions identitaires sont plutôt le résultat d'actions et processus menés par les membres d'une organisation qui créent du sens. Ainsi, les notions de construction de sens et de diffusion de sens apparaissent particulièrement intéressantes pour appréhender les processus de changement identitaires. Depuis l'article fondateur de Gioia & Chittipeddi (1991), la construction de sens (*sensemaking*) et la diffusion de sens (*sensegiving*) ont été largement discutés dans la littérature en gestion (Allard-Poesi, 2005; Basu & Palazzo, 2008; Maitlis, 2005; Maitlis & Lawrence, 2007; Ravasi & Schultz, 2006; Rouleau, 2005; Weick, Sutcliffe & Obstfeld, 2005). Plus précisément, Gioia & Chittipeddi (1991) ont conduit une étude ethnographique sur l'initiation d'un changement stratégique dans une grande université publique. Ils suggèrent que le processus de construction de sens semble fonctionner dans une approche émergente (*bottom up*), alors que le processus de diffusion de sens s'intègre dans une approche plus directive (*top down*) de la dynamique identitaire. Ainsi, les concepts de construction de sens et diffusion de sens apparaissent très pertinents pour étudier les changements au sein des organisations d'enseignement supérieur.

Cet article présente une étude comparative de cas multiples sur les changements identitaires au sein de sept écoles de gestion Européennes qui ont échoué une première fois à obtenir

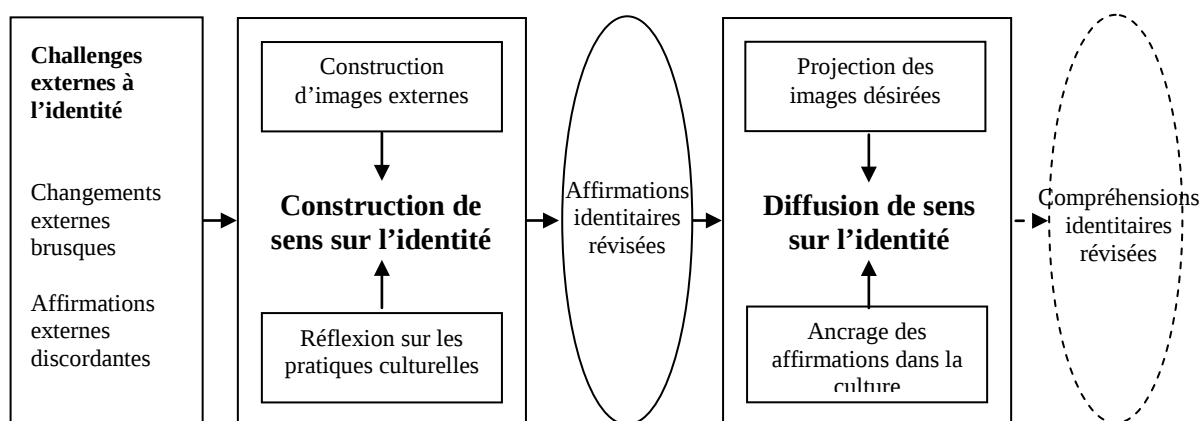
l'accréditation EQUIS, avant qu'une seconde tentative ne réussisse. Dans la lignée des travaux de Yin (2003), nous avons opté pour des études de cas guidées par un cadre conceptuel préliminaire développé par Ravasi & Schultz (2003), qui propose un modèle séquentiel de construction et diffusion de sens en réponse à un écart d'identité organisationnelle. L'objectif de notre étude est double. D'une part, nous tentons de comparer comment les compréhensions identitaires évoluent suite aux changements organisationnels réalisés après le premier échec à obtenir l'accréditation. D'autre part, en comparant des affirmations identitaires à travers le temps, notre intention est de générer une comparaison des processus de changement identitaire initié au cours des processus d'accréditation. Dans la section suivante, nous discutons un cadre théorique préliminaire des réponses organisationnelles à un écart identitaire. Ensuite, nous présentons notre méthode et les études de cas. Enfin, nous présentons les résultats et proposons deux trajectoires de changement identitaire.

1. LA DYNAMIQUE DU CHANGEMENT IDENTITAIRE

Lorsqu'elles sont confrontées à un écart entre leur image et leur identité, les organisations peuvent avoir des réactions qui touchent à la dynamique entre affirmations et compréhensions identitaires. Toutefois, il n'est pas certain qu'il n'y ait qu'une seule façon de changer l'identité organisationnelle. Ravasi & Schultz (2006) suggèrent que, lorsqu'une organisation est confrontée à un événement qui menace sa propre identité, les affirmations identitaires sont d'abord modifiées à travers un processus de construction de sens. Ainsi, les auteurs définissent les actions de construction de sens comme « *la réévaluation des interprétations des membres sur les attributs centraux et distinctifs de l'organisation* », tandis que les actions de diffusion de sens se réfèrent aux « *actions managériales qui visent la présentation et l'illustration des nouvelles affirmations identitaires aux audiences internes et externes* »

(2006 :440). Ils affirment que la construction de sens conduit à la révision des affirmations identitaires, tandis que la diffusion de sens conduit à la révision des compréhensions identitaires. Les auteurs soutiennent que la construction et la diffusion de sens sont centrales pour comprendre les interactions entre affirmations et compréhensions identitaires. Leur recherche est basée sur une étude longitudinale de l'entreprise Bang & Olufsen, producteur danois de systèmes audiovisuels. Fondée en 1925 comme fabricant de radios, l'entreprise a connu des menaces concurrentielles et des changements environnementaux à trois reprises entre 1972 et 1998. Ces défis externes à l'identité ont mené les leaders organisationnels à prendre en compte de manière explicite les dimensions de l'identité organisationnelle, et à réévaluer leurs croyances à propos des attributs centraux et distinctifs de l'organisation.

Figure 1: Dynamique entre affirmations et compréhensions identitaires (Ravasi & Schultz, 2006)



Comme la figure 1 le suggère, les auteurs montrent que l'organisation réagit à une menace identitaire via un processus de construction de sens : qu'est-ce que cette organisation est vraiment ? La construction de sens est initiée à la fois par une réflexion sur les pratiques culturelles – qu'est-ce qui nous rend différents (ou similaires) d'autres organisations ? – et la construction d'images externes – comment est-ce que l'organisation est perçue et représentée à l'extérieur ? La construction de sens conduit alors à des affirmations identitaires révisées,

qui forment une base pour la diffusion de sens : voilà ce que l'organisation est vraiment ! La diffusion de sens est initiée par l'ancrage des affirmations dans la culture – comment maintenons-nous un sens collectif de soi au cours des changements ? – et la projection des images désirées – comment voulons-nous que cette organisation soit perçue et représentée à l'extérieur et à l'intérieur ? Les auteurs utilisent des pointillés sur leur modèle pour indiquer des relations et des construits pour lesquels ils ne trouvent que des données limitées, c'est-à-dire l'impact de la diffusion de sens sur les compréhensions identitaires révisées. Dans la lignée de Ravasi & Schultz (2006), nous considérons que la construction de sens consiste en un processus qui stimule les compréhensions identitaires afin d'aboutir à des affirmations identitaires révisées, tandis que la diffusion de sens est le processus qui communique les affirmations identitaires pour influencer les compréhensions identitaires. En conclusion, ce modèle met en lumière la dynamique entre affirmations et compréhensions identitaires à travers les processus de construction et de diffusion de sens. Dans cette recherche, ce modèle est utilisé comme un cadre préliminaire pour comprendre comment des écoles de gestion Européennes confrontées à un écart identitaire durant leur procédure d'accréditation EQUIS voient leur identité évoluer avec les processus de construction et diffusion de sens. La section suivante présente plus en détails les aspects méthodologiques de cette recherche.

2. MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette recherche repose sur 7 études de cas multiples (Eisenhardt, 1989; Eisenhardt & Graebner, 2007; Leonard-Barton, 1990; Yin, 2003). En général, les cas multiples sont préférés aux cas uniques afin d'améliorer la validité externe de la recherche (Dul & Hak, 2008). Les études de cas sont la stratégie de recherche préférée (1) pour les questions qui s'intéressent au « comment » et au « pourquoi », (2) quand il y a peu de contrôle sur les événements, et (3) que la cible est un phénomène contemporain ayant lieu dans le contexte de la vie réelle (Yin,

2003). Dans cette recherche, nous nous penchons sur les écoles de gestion européennes qui ont échoué une première fois à obtenir l'accréditation EQUIS et qui l'ont obtenue lors d'un second essai. Ce terrain empirique semble intéressant à plusieurs égards. Premièrement, les écoles de gestion européennes ont reçu moins d'attention que leurs équivalentes américaines (Antunes & Thomas, 2007). En sus aux accréditations, les écoles de gestion européennes ont entamé la réalisation de la réforme de Bologne (ou réforme LMD) depuis la fin des années 90, ce qui signifie qu'elles ont évolué dans un contexte institutionnel européen similaire. Deuxièmement, le fait de se focaliser sur des écoles qui ont échoué une première fois fait sens pour étudier un changement identitaire. En effet, l'écart entre identité et image lors du refus par l'agence d'accréditation est reconnu comme une menace identitaire, créant une dynamique entre compréhensions et affirmations identitaires (Ravasi & Schultz, 2006). Troisièmement, le cas d'écoles qui ont échoué puis réussi à être accréditées est intéressant pour étudier la dynamique de construction et de diffusion de sens dans un contexte de changement où la fenêtre temporelle est bien définie. Parmi les écoles de gestion accréditées par EQUIS dans le monde, 41 écoles ont accepté de nous donner un accès à leurs rapports internes et d'accréditation. Parmi celles-ci, 7 écoles de gestion Européennes avaient échoué une première fois dans l'obtention de l'accréditation EQUIS. Pour Eisenhardt (1989), un nombre entre 4 et 10 études de cas est idéal. Ainsi, nous avons retenu toutes les 7 écoles de gestion Européennes pour mener des études de cas. Compte tenu de la sensibilité du sujet et des enjeux de réputation, les écoles participantes ont été assurées d'une confidentialité stricte et de l'anonymat. Le critère de sélection de ces écoles, à savoir un premier échec à l'accréditation EQUIS, n'a pas été formellement annoncé lors de la présentation du projet de recherche pour éviter un biais dans les réponses des personnes interrogées au sein de ces écoles. La recherche a été introduite comme étant focalisée sur « les changements organisationnels à travers le processus d'accréditation ».

Dans chaque école sélectionnée, nous avons passé au moins une semaine sur site. Après un premier contact avec le responsable du processus d'accréditation, nous avons demandé à rencontrer environ 10 personnes pour une interview (voir annexe 1 pour la liste des personnes interviewées). Les critères suivants ont été utilisés pour sélectionner les personnes à interviewer : (1) couvrir les fonctions et/ou positions de recherche, enseignement et programmes, gestion de l'école, relations internationales, relations aux entreprises, services aux étudiants, (2) être un membre du personnel académique ou administratif, (3) si possible avoir travaillé dans l'école durant les 10 dernières années. Pour les 7 écoles de gestion, nous avons mené 76 interviews d'une heure en moyenne. Ces interviews ont été transcrites et codées. Conformément au cadre théorique de la recherche, une première grille de codage pour classer les extraits d'interviews a été construite avec trois catégories : (1) l'accréditation EQUIS (contexte, contenu, processus), (2) les changements organisationnels (ressources et activités), et (3) l'identité organisationnelle (compréhensions et affirmations identitaires). Lors du codage, la grille a évolué de façon émergente et itérative avec le terrain. Par exemple, la catégorie des compréhensions identitaires a été progressivement subdivisée en trois sous-catégories (international-local, académique-managérial, formel-informel). Pour chaque étude de cas, les faits ont été positionnés sur une ligne du temps, permettant ensuite la réalisation de matrices temporelles comparatives (Miles & Huberman, 1994). En outre, l'information publique sur les écoles (sites web, brochures, etc.) de même que les documents confidentiels liés à au processus EQUIS (feuilles de données, rapports d'autoévaluation) ont été également utilisés. De manière à augmenter la fiabilité des données, une triangulation a été assurée entre les différentes sources telles que les rapports d'auditeurs, les lettres du comité accréditeur, et des discussions avec des experts de l'équipe EQUIS. Concrètement, notre méthode de triangulation a consisté à vérifier la cohérence des informations issues d'interviews avec d'autres sources, soit d'autres interviews, soit des documents émis par l'EFMD (rapports

d'audit EQUIS, lettre de décision du comité de décernement) ou par l'école (fiches descriptives, rapports d'auto-évaluation, rapports de progrès). Ensuite, ces données nous ont permis de comprendre et de consolider les principales caractéristiques de chaque cas.

3. PRÉSENTATION DES ÉTUDES DE CAS

Pour respecter la contrainte d'anonymat des écoles sélectionnées, chaque école s'est vue attribuer un nom fictif allant de ES01 jusqu'à ES07. Le tableau 1 résume les éléments clés liés à la première application à l'accréditation EQUIS pour les sept écoles. Parmi celles-ci, quatre écoles n'étaient pas initialement orientées vers la recherche, mais plutôt tournées vers l'enseignement avec une forte orientation vers les entreprises. Dans le tableau 1, nous qualifions ici ces quatre cas comme des écoles professionnelles (« Prof. ») : ES01, ES02, ES03 et ES06. Les trois autres écoles sont intégrées dans une université et étaient enclines à mener des activités de recherche avant de commencer la procédure EQUIS. Le tableau 1 inclut aussi les recommandations du comité d'auditeurs expliquant le premier échec à obtenir l'accréditation. Certaines des écoles ont reçu un courrier mentionnant un échec formel (ES01, ES02, ES03 et ES05), tandis que d'autres se sont vues conseiller de ne pas postuler formellement au comité de décernement de l'accréditation pour la décision finale (ES04, ES06 et ES07), ce que nous avons assimilé à un premier échec et qui a été confirmé lors des interviews.

Tableau 1: Description de la première tentative d'obtention de l'accréditation EQUIS

Ecole	Type d'école	Premier échec	Améliorations recommandées par les auditeurs (*)	Type d'échec	Support EFMD	Premier EQUIS
ES01	Prof.	1998	Comité de gestion Mise en place d'un MBA Capital intellectuel	Echec formel	/	2000
ES02	Prof.	1999	Taille et profils des professeurs Recherche Internationalisation	Echec formel	/	2000
ES03	Prof.	1999	Recherche et développement Rôle, implication et composition du corps enseignant Organisation et management	Echec formel	Dévelop. guidé 1999	2000
ES04	Univ.	2000	Mission, vision et plan stratégique Gouvernance, alumni Programme formel de monitoring, évaluation et ajustement Apprentissage et développement personnel Temps consacré à la recherche Gestion du personnel académique Clarté de la politique 'entreprises' Profil international général Intégration de la formation de cadres dans la mission et la stratégie	Conseil d'amélioration dans certains domaines	EQUIP 2000	2006
ES05	Univ.	2001	Clarification de la structure de gouvernance et de prise de décision Qualité et quantité du corps académique Internationalisation Formation de cadres cohérente avec la stratégie et les ressources	Echec formel	Dévelop. guidé 02-05	2006
ES06	Prof.	2001	Recherche Qualité et gestion du corps académique Internationalisation Cohérence des programmes et monitoring	Conseil de ne pas postuler	Dévelop. guidé 02-04	2006
ES07	Univ.	2003	Internationalisation du corps académique Marketing et communication Cours en anglais Contenu international des cours Nouvelle approche pédagogique prises par le corps académique Implication des entreprises dans l'école et la prise de décisions Liens avec l'association alumni Une mission clairement redéfinie	Conseil de ne pas postuler	/	2006

(*) Source: Rapports des auditeurs EQUIS

Parmi les sept écoles, certaines sont passées à travers un « développement guidé » qui consiste en un support par l'EFMD pour aider les écoles à s'améliorer sur les dimensions mentionnées dans l'évaluation des auditeurs. Concrètement, le développement guidé comprend des visites et rapports par un consultant de l'EFMD, suggérant quels types de changements mener et quelles priorités établir. Parmi les écoles étudiées, trois d'entre elles – ES03, ES05 et ES06 – sont passées par un tel « développement guidé » durant des périodes allant de un à trois ans. Par ailleurs, une autre particularité est à noter pour l'école ES04 qui a suivi le programme EQUIP en 2000. Contrairement à EQUIS, EQUIP (European Quality Improvement Program) consiste en une analyse sur base d'une auto-évaluation et des visites par des pairs mais avec le seul objectif d'améliorer l'existant, sans aucune accréditation à la fin. Actuellement, EQUIP n'est plus offert par l'EFMD. Comme l'école ES04 avait en réalité postulé pour EQUIP en 2000, le résultat signalant que l'école n'était pas encore prête pour l'accréditation EQUIS n'est pas surprenant. Toutefois, au vu de la portée des conseils donnés par EQUIP à cette époque, il a semblé intéressant de conserver ES04 dans notre sélection d'études de cas. Ainsi, nous avons considéré le feedback négatif d'EQUIP pour ES04 comme une évaluation de qualité susceptible de créer un écart identitaire.

Dans les lignes qui suivent, nous présentons l'histoire singulière des sept écoles de gestion étudiées. Bien qu'il soit difficile de rapporter la richesse empirique de plusieurs cas à travers quelques paragraphes, nous espérons aider le lecteur à comprendre les traits originaux des sept études de cas. Pour chaque école, un titre résume les changements majeurs effectués entre le premier échec et le premier octroi de l'accréditation EQUIS.

ES01 : Construction d'une structure de management et renforcement de la recherche

Ecole pionnière pour EQUIS, ES01 débuta le processus d'accréditation en 1998 alors qu'elle avait une taille de 43 enseignants temps plein et environ 2200 étudiants. Son directeur avait alors bien préparé les documents d'accréditation à l'aide de son équipe de direction. Contre toute attente, ES01 échoua pourtant à obtenir le label EQUIS. Les raisons soulevées par les auditeurs étaient triples. D'une part, un comité de gestion pour chapeauter de nombreux programmes plus ou moins autonomes semblait nécessaire. D'autre part, la stratégie pour un programme MBA devait être repensée de façon cohérente, en évitant une dispersion entre de multiples programmes créés sur base d'opportunités ponctuelles. Enfin, les auditeurs demandèrent à ce qu'ES01 investisse dans son capital intellectuel et ses activités de recherche. Ceci constituait un véritable défi pour ES01 car son histoire s'appuyait justement sur une opposition au modèle universitaire. En un peu plus d'un an, la direction de ES01 lança d'importants changements pour répondre à ces recommandations : création de trois comités de management, renforcement et séparation du MBA des formations continues, et un ensemble de mesures visant à favoriser la recherche (ex : recrutement de 7 nouveaux professeurs, 25% du temps consacré à la recherche, exiger un plan de recherche sur 3 ans, etc.). Ces changements profonds et rapides ne manquèrent pas d'étonner les auditeurs en 2000, et suffirent pour que ES01 décroche le label EQUIS une première fois.

ES02 : Développement d'une vision et d'une capacité de recherche

En tant que département d'une Chambre de Commerce et d'Industrie (CCI), ES02 avait toujours été ancrée dans un contexte local de PME. En 1998, l'école avait 38 enseignants temps plein et environ 1700 étudiants. Durant les années 1990, ES02 avait de nombreux programmes qui ne perçaient pas au niveau Européen. Comme un professeur nous le confia, « à cette époque, l'école était comme un bouquet de fleurs » car les directeurs de programmes

avaient beaucoup de libertés pour faire germer et fleurir de nouveaux programmes. Le directeur de ES02 vit donc dans l'accréditation EQUIS un moyen de conduire des changements dans l'école. Il demanda alors au directeur associé de préparer les documents liés à EQUIS. L'échec obtenu en 1999 révéla trois faiblesses pour EQUIS: une taille et qualification insuffisante du corps enseignant, le niveau de la recherche, et l'internationalisation. Suite à cet échec, le directeur de la CCI tint un discours où il menaça l'école si elle ne décrochait pas EQUIS la prochaine fois. A partir de ce moment, le directeur de ES02 passa du temps à rassurer et expliquer l'importance de l'accréditation. Il géra aussi une tension latente avec la CCI pour qui EQUIS était un moyen que l'école utilisait pour échapper à son contrôle. En moins d'un an, ES02 entreprit de grands changements pour obtenir EQUIS : l'engagement de 9 nouveaux professeurs, allocation de 50% du temps dédié à la recherche pour le corps enseignant, introduction d'un mécanisme d'incitants à la recherche, création d'un comité international pour la recherche, et lancement de nouveaux partenariats stratégiques dont un pour la création d'un programme MBA. Lors de leur passage, les auditeurs observèrent l'engagement profond de l'école dans une voie d'amélioration. Le label EQUIS fut ensuite octroyé à ES02 pour une période de trois ans.

ES03 : Décentralisation des responsabilités managériales et explosion de la recherche

Créée dans les années 1980, ES03 était une jeune école de gestion qui avait 43 enseignants temps plein et environ 1900 étudiants durant l'année 2000. Son caractère innovant et son dynamisme en faisait une réelle « success story » dans le haut des classements européens. En 1999, afin de maintenir son avantage concurrentiel, la direction de ES03 décida de s'engager dans la voie de l'accréditation EQUIS. Confrontée à un premier refus formel d'accréditation, l'école se vit signifier trois faiblesses majeures : le niveau de la recherche, le rôle et l'implication du corps enseignant, et le mode d'organisation et de gestion de l'école. ES03

s'engagea alors dans un processus de « développement guidé », en étant assisté par des représentants de l'EFMD. Durant un an, ES03 entreprit un changement majeur pour répondre aux besoins identifiés par les auditeurs EQUIS. Premièrement, un ambitieux programme de soutien à la recherche sur 5 ans fut lancé qui comportait : un doctorat obligatoire pour les enseignants, un temps de recherche minimum, le recrutement de 14 nouveaux professeurs et d'étudiants doctoraux, la création d'un conseil d'orientation de la recherche, la création d'un programme DBA en collaboration avec une université étrangère, le lancement d'une série de « working papers », la fondation de trois chaires de recherche, etc. Deuxièmement, le rôle et l'implication du corps enseignant dans la gestion de l'école fut renforcé, non seulement par leurs qualifications améliorées, mais également par la création de comités de recherche, et la création de cinq fonctions de sous-directeurs. A l'issue de cette transformation importante, un professeur avouait que « *après ça, on pouvait se comparer aux autres [...] nous n'étions plus des pirates* ». Lors de leur seconde visite, les auditeurs furent impressionnés par ces changements rapides et supportèrent une première accréditation EQUIS pour ES03.

ES04 : Implication du personnel administratif au cœur de l'assurance qualité

En tant qu'institution leader dans son pays, ES04 avait 153 enseignants temps plein et environ 20.000 étudiants en l'an 2000. En tant que faculté au sein d'une grande université, la recherche a toujours fait partie de la mission de ES04. Depuis les années 1990, l'école avait entamé un processus d'internationalisation et EQUIS était alors apparue comme une étape naturelle durant l'année 1998. A l'époque, un expert de l'EFMD conseilla toutefois à l'école de se lancer dans une procédure EQUIP, similaire à la procédure EQUIS mais n'octroyant aucun label à la fin. En 2000, les auditeurs EQUIP déconseillèrent à ES04 de postuler pour EQUIS, car l'école n'était pas encore prête. Les auditeurs mentionnèrent neuf points (voir Tableau 1) pour lesquels des progrès devaient être effectués. En 2001, un nouveau doyen

ayant le goût pour l'entrepreneuriat fut élu. Entre 2001 et 2006, un grand nombre de changements marquèrent l'école à l'initiative du doyen : création d'une fonction de doyen des relations internationales, fondation d'un centre pédagogique, lancement d'un « Executive MBA », fusion des associations d'alumni, engagement du premier gestionnaire des systèmes d'information, recrutement massif de personnel administratif parmi les étudiants sortant de l'école, développement d'un système informatisé d'assurance qualité et de monitoring, création d'instituts de recherche, etc. Cette période apparut comme une période d'enthousiasme collectif autour d'un noyau administratif fort et soudé à l'idée de développer la qualité de l'école. En 2006, les auditeurs EQUIS observèrent tous les changements effectués et octroyèrent le label à ES04. Ce fut alors vécu comme un couronnement pour l'école, ainsi qu'une véritable reconnaissance européenne et internationale.

ES05 : Redéfinition des frontières et de la structure de l'organisation

Faisant partie d'une université, ES05 a été créée dans les années 1980. Elle comptait 98 enseignants temps plein et environ 4500 étudiants en l'an 2001. Historiquement, ES05 était né d'une collaboration entre cinq départements dans la faculté des sciences sociales de l'université. Chaque département pouvait agir indépendamment de l'école, en dehors des programmes de gestion. En 2001, un nouveau doyen fut élu et il décida de lancer l'école dans la procédure d'accréditation EQUIS. Le doyen prépara tous les documents pour l'accréditation à l'aide d'un proche collaborateur. Toutefois, ES05 fut confrontée à un premier échec pour l'obtention d'EQUIS. Les auditeurs avaient relevé cinq points principaux à améliorer au sein de l'école (voir Tableau 1). Dès ce moment, le doyen décida de suivre une phase de « *développement guidé* » avec l'aide de l'EFMD. Dans le même temps, l'école lança cinq programmes de master entièrement en anglais afin de favoriser l'internationalisation. Cette décision fit perdre nombre d'étudiants locaux attachés à des programmes donnés dans

leur langue nationale. En 2004, un nouveau doyen fût élu et il décida de réorganiser l'école. En 2005, un conseil d'entreprise fut créé dans l'école, ainsi qu'une cellule pour les relations publiques. Un premier programme de baccalauréat entièrement en anglais fut initié, de même qu'un premier programme « *Executive MBA* ». En 2005, le périmètre de l'école a été redéfini. L'école serait dorénavant l'unique département de gestion, les quatre autres départements étant exclus de l'école et devenant des partenaires stratégiques. Ceci marqua fortement les esprits. L'école augmenta en taille avec le recrutement de 12 nouveaux professeurs, et améliora ses collectes d'information sur le suivi qualité. En 2006, ES05 présenta sa candidature pour EQUIS et fut accréditée une première fois.

ES06 : Utilisation d'EQUIS comme projet consolidant après une fusion

Suite à une fusion récente, ES06 comptait 50 enseignants temps plein et environ 1900 étudiants durant l'année 2000. Alors que la précédente fusion venait de s'achever et qu'elle avait entraîné le départ de 14 professeurs, le directeur d'ES06 décida de préparer l'accréditation EQUIS en 2000 avec l'aide d'un consultant externe pour améliorer l'image de l'école. Durant l'année 2001, l'école avait beaucoup recruté, notamment pour combler les départs. En 2001, les auditeurs EQUIS visitèrent l'école et mentionnèrent de grands écarts entre la situation de l'école et sa vision, ainsi que dans le domaine de la recherche académique par rapport aux standards EQUIS. D'autres faiblesses concernaient l'internationalisation de l'école, la qualité et la gestion du corps enseignant, ainsi que la gestion et le suivi des programmes. Les auditeurs notèrent que « *la nouvelle structure de gouvernance avec de multiples comités et une structure matricielle est assez complexe, et non encore établie* ». En 2002, le directeur quitta alors l'école, et un nouveau directeur fut désigné pour restaurer la confiance au sein de ES06. De 2002 à 2004, ES06 s'engagea dans un processus de « développement guidé » avec l'aide de l'EFMD. Lors de son premier discours interne, le

nouveau directeur expliqua que l'école courrait droit à la faillite, sur les plans financiers et académiques. Ensuite, il proposa de rebâtir l'école sur des valeurs communes qui furent affichées sur les brochures, site web et murs de l'école. De nombreuses réunions du personnel furent organisées dans le but de favoriser la participation, et un responsable d'accréditation fut désigné. Des partenariats de qualité insuffisante furent rompus, de même que des programmes non cohérents dans la stratégie de l'école furent fermés. Un MBA fut créé en collaboration avec un partenaire international. Une nouvelle politique de recherche fut activée, et les qualifications du corps enseignant furent améliorées, essentiellement par la réalisation de doctorats. En 2006, l'école postula à nouveau pour EQUIS, et fut couronnée la même année.

ES07 : Création d'un projet collectif et restructuration des activités de recherche

Acteur national majeur, ES07 fait partie d'une université à forte renommée internationale. En 2000, l'école avait quelque 35 enseignants temps plein et environ 1200 étudiants. Sous la pression du recteur de l'université, le directeur d'ES07 annonça la future candidature de l'école à EQUIS en 2001. A l'aide d'une petite équipe pour préparer les documents, l'école envoya sa candidature formelle en 2003. Peu de temps après, les auditeurs EQUIS conseillèrent à ES07 de ne pas postuler. Si nombre des critiques formulées par les auditeurs furent acceptées et reconnues par l'école (voir Tableau 1), le manque d'internationalisation suscita un choc. En effet, ES07 croyait vraiment être suffisamment internationale, mais il s'avéra que cela n'était plus suffisant par rapport aux standards de l'époque. Suite à cela, le directeur créa deux groupes de travail pour réfléchir à la stratégie d'ES07. Dans la foulée, plusieurs « réunions au vert » furent organisées pour favoriser un esprit collectif. Entre 2004 et 2006, les groupes de travail proposèrent une restructuration des activités de recherche autour de trois centres d'excellence. En parallèle, le directeur proposa une nouvelle déclaration de mission. Le personnel administratif fut réorganisé et une personne recrutée

pour gérer les relations aux entreprises. Une chaire internationale fut créée dans le but de favoriser les échanges de professeurs et l'accueil de professeurs étrangers. L'école vit également la création d'un comité consultatif avec des représentants d'entreprises, la création d'une fonction de directeur des relations internationales, le développement d'un plan marketing et un nouveau nom en anglais. Le projet de changement accompagnant la préparation de l'accréditation avait permis de faire converger, au moins temporairement, les objectifs individuels des professeurs avec l'objectif organisationnel d'accréditation. En 2006, ES07 envoya sa candidature et se vit couronnée par EQUIS la même année pour une première période de trois ans.

4. RÉSULTATS

Les études de cas de l'accréditation EQUIS dans sept écoles de gestion Européennes mènent à des résultats intéressants à différents points de vue. Premièrement, elles représentent chaque fois des contextes spécifiques liés à différents changements organisationnels. Deuxièmement, elles illustrent comment les compréhensions identitaires ont évolué durant la période étudiée. Enfin, elles suggèrent différents moments de changement dans les affirmations identitaires. Ci-dessous, nous expliquons chacun de ces éléments plus en détails.

Globalement, les sept études de cas représentent des contextes spécifiques où les changements menés pour obtenir l'accréditation lors d'un second essai sont différents. Ceci laisse penser que les standards d'accréditation ne requièrent pas nécessairement des changements standards. Bien au contraire, les changements réalisés diffèrent grandement entre les cas. Des travaux antérieurs (Lejeune & Vas, 2008) suggèrent que les ressources et les routines habituelles forment des dimensions centrales du changement organisationnel dans une procédure d'accréditation. Ainsi, le tableau 2 offre une vue synthétique des changements

principaux dans les ressources et activités habituelles que les sept écoles ont menés entre l'échec et la première accréditation EQUIS. Ces différents changements dans les ressources et activités sont importants en ce qu'ils montrent comment les contextes particuliers des sept écoles ont évolué durant cette période.

Tableau 2: Changements dans les ressources et activités habituelles sur la période étudiée

Objets	ES01	ES02	ES03	ES04	ES05	ES06	ES07
Ressources humaines	7 (5 PhDs) professeurs recrutés	9 professeurs recrutés (7 étrangers)	14 professeurs recrutés (8 PhDs)	Premier manager IT, recrutement de personnel administratif	12 professeurs recrutés (de 37 à 49)	Amélioration de la qualité du corps enseignant (32% PhDs)	Plus d'invités (internationaux, et d'entreprise)
Ressources structurelles	Création de 3 comités: gestion, académique, scientifique	Comité international de conseil pour la recherche	Nouveau conseil de recherché, conseil d'entreprise, et 5 positions sous le directeur	Nouveau : Vice-Doyen pour l'internationalisation, unité de relations publiques, instituts de recherche, centre de services aux étudiants	Nouvelle structure pour l'école, conseil d'entreprise, service pour carrières, structure pour formations intra-entreprises, instituts de recherche et centres d'expertise	Nouveau conseil d'entreprise, campus modernisé, rupture des partenariats de faible qualité	Réorganiser le personnel et le service administratif, création d'une cellule entreprises, nouveau conseil d'entreprise, meilleure d'autonomie au sein de l'université
Autres ressources		Nouveaux partenariats internationaux	Budget de recherche multiplié par 2,6			Augmentation du budget total de 15%	Création d'un fonds international
Activités de recherche	25% de temps à la recherche, fixation d'objectifs	50% de temps à la recherche pour les professeurs	Temps consacré à la recherche multiplié par 2,5		Création de 4 centres d'expertise	Création de centres de recherche	Structuration de la recherché autour de 3 centres d'excellence
Activités d'enseignement	Clarification de la position du MBA (directeur)	Plus de cours en anglais	Création d'un DBA avec une université étrangère	Nouveau MBA et formation pour cadres à l'étranger	Création de 8 masters et 1 bac en anglais, premier EMBA	Fermeture de plusieurs programmes, un nouvel MBA avec un partenaire étranger, 2 nouveaux EMBA	Création d'un EMBA international avec des partenaires étrangers
Autres activités habituelles		Tenue de 2 conférences internationales par an	Lancement d'une série de working papers	Création d'un système IT centralisé d'assurance qualité et de monitoring	Cours de langues pour les professeurs		

Source: Rapports d'auditeurs, rapports de progrès et rapports d'autoévaluation.

Parmi les cas étudiés, la différence entre les horizons temporels est assez marquée. Par exemple, la période entre l'échec et la première accréditation EQUIS pour ES02 et ES03 s'étend sur un an, alors qu'elle couvre cinq ans pour ES05 et ES06 et six ans pour ES04. De façon intéressante, il semble qu'il y ait une corrélation entre le temps nécessaire pour être accrédité et le temps pris pour réaliser les changements. Si l'on se penche sur ES04, ES05 et ES06, on peut voir que certains changements – mis en gras dans le tableau 2 – requièrent beaucoup de temps pour être réalisés. En effet, le développement et l'institutionnalisation d'outils IT de monitoring et d'assurance qualité ont nécessité plusieurs années avant d'être efficaces pour ES04. La redéfinition des frontières et de la structure de ES05 a également requis un certain temps pour se réaliser et être accepté par les membres, de l'organisation en prenant distance avec le partenariat historique qui existait jusque là entre plusieurs départements universitaires. Enfin, l'amélioration de la qualification du corps enseignant de ES06 a nécessité plusieurs années afin d'augmenter le nombre de professeurs existants ayant un doctorat. Pour les écoles qui ont mené le processus en un an (ES02 et ES03) ou deux ans (ES01), les changements mentionnés semblent avoir requis moins de temps. Par exemple, le recrutement de nouveaux professeurs ou la création de centres de recherche, de nouveaux programmes et politiques de recherche ont été réalisés assez rapidement dans ces écoles. Dans une certaine mesure, ES07 contredit ce dernier point puisque des changements similaires dans la structure de la recherche et des programmes ont été réalisés durant trois ans. Une explication possible peut être trouvée dans le cadre universitaire de ES07 qui est susceptible de nécessiter plus de temps qu'une école professionnelle pour réaliser des changements organisationnels.

En ce qui concerne les compréhensions identitaires des membres des écoles de gestion interrogées, elles paraissent avoir changées durant la procédure d'accréditation EQUIS, mais

de manières sensiblement différentes entre les écoles étudiées. Plus précisément, notre méthode de codage a mis en évidence trois dimensions principales dans la dynamique des compréhensions identitaires, qui résultent de l'agrégation des résultats obtenus par itérations successives. Ces dimensions du changement dans les compréhensions identitaires ont donc émergé progressivement de nos données, sur base de régularités observées. Nous avons qualifié ces trois dimensions de la manière suivante : orientation « locale-internationale », orientation « académique-managériale » et structuration « informelle-formelle ». Le tableau 3 offre un résumé des changements dans les compréhensions identitaires pour chaque école. Ainsi, la seule dimension qui offre des changements différents au sein des écoles étudiées est la dimension académique-managériale, tandis que les deux autres dimensions suggèrent des glissements similaires. Nous présentons ci-après chaque dimension à l'aide d'extraits d'interviews à titre d'illustration pour les écoles étudiées.

Tableau 3: Dimensions renforcées dans les compréhensions identitaires

Dimension	ES01	ES02	ES03	ES04	ES05	ES06	ES07
(I) International - (L) Local	I	I	I	I	I	I	I
(A) Académique - (M) Managériale	A	A	A	M	M+A	A	M+A
(I) Informel - (F) Formel	F	F	F	F	F	F	F

Source: Interviews.

Légende: I = orientation plus internationale; A = orientation plus recherche ; F = structuration plus formelle; M = orientation plus managériale; M+A = orientation plus managériale et plus recherche

La première dimension “local-international” est strictement liée au critère d'internationalisation mis en avant par EQUIS, et nos résultats suggèrent qu'un déplacement a été perçu dans toutes les écoles étudiées vers un « esprit international », notamment à travers des activités de *benchmarking*. Bien que plusieurs personnes interviewées affirment qu'EQUIS n'a probablement pas été la seule cause d'internationalisation, toutes reconnaissent son effet d'accélération. Les citations suivantes illustrent ce glissement :

"Notre école est très ouverte à l'international, pour une école provinciale [...] Je pense que l'effort d'internationalisation est plutôt impressionnant." ES01, P1

"Nous voulions avoir une portée internationale, lui donner une dimension plus forte, et les accréditations ont été considérées à l'époque comme des moyens pour atteindre ces objectifs. Je pense qu'on n'était probablement pas prêt à l'époque, comme nous sortions juste d'une fusion. Mais l'ambition d'aller vers cette formalisation, vers cette structure, avec la reconnaissance internationale, cela existait déjà." ES06, P3

"Quelle est la faiblesse pour une école comme celle-ci? Ce sont des écoles qui sont nationalement très fortes, et qui agissent comme, non pas des monopoles mais presque, de petits oligopoles avec deux ou trois acteurs. Mais personne ne nie la position de notre école sur le marché national. L'inconvénient, c'est que notre école n'a jamais eu de réflexion sur sa position au niveau international, ni de stratégie délibérée au niveau international." ES07, P5

Le glissement vers une école plus internationale est également perçu comme fortement influencé par les personnes travaillant dans l'école. En particulier, le recrutement de professeurs étrangers requis par EQUIS a renforcé la tendance à l'internationalisation.

"Cela a changé le processus de recrutement. Avant, nous recrutions au niveau local. Maintenant, nous sommes obligés de recruter au niveau national, et de plus en plus au niveau international, ce qui signifie que l'attachement à la ville a été perdu quelque part". ES02, P6

"Un gros changement qui est lié à l'accréditation, c'est l'internationalisation. Pas tellement pour les étudiants parce qu'il y avait déjà une forte internationalisation avec le programme [alpha]. Mais, c'est l'internationalisation du corps enseignant. Il y a vingt ans, il y avait très peu de cours donnés en anglais". ES03, P7

De plus, l'internationalisation a été également ressentie dans les activités d'enseignement à travers de nouveaux programmes ou cours offerts en anglais, et l'utilisation de références internationales, d'études de cas, et de méthodes pédagogiques.

"[Comme exemples de changement], je dirais la focalisation sur des offres de programmes en anglais, l'admission d'un nombre plus grand d'étudiants internationaux, la décision d'offrir seulement des programmes master en anglais, et plus en [langue nationale], ce qui nous a fait certainement perdre des étudiants [nationaux]. C'était une décision stratégique." ES05, P3

"Quand on enseigne dans une classe, on est seul dans sa classe, et on n'est pas conscient qu'on fait partie du business mondial de l'enseignement des sciences économiques et de gestion. Et peut être, un des facteurs les plus importants d'EQUIS, c'est que, en tant qu'enseignants, on a l'impression qu'on fait partie du processus international d'enseignement [...] On est maintenant bien plus international dans l'enseignement, pas dans la recherche parce que la recherche est internationale par définition. Mais pas l'enseignement [...] Ce n'est pas un paradoxe. EQUIS a changé cette partie de l'école qui est la plus résistante aux changements" ES04, P1

Toutefois, le standard international utilisé par EQUIS n'est pas nécessairement clair pour toutes les écoles, ainsi que suggéré lors d'une interview. Ainsi, il semble important de traduire ce standard dans des termes plus concrets de ressources requises et d'activités spécifiques.

"Je pense que, quand on lit et quand on écoute certains directeurs d'EQUIS, il y a une confusion entre une école internationale et l'internationalisation des programmes. Je pense que ce n'est pas du tout la même chose. Si on dit aujourd'hui que toute école, même une petite école qui prétend être une école de gestion, ne peut pas éviter l'internationalisation des programmes, mettre ses étudiants dans la globalisation, dans différentes cultures, les encourager à partir à l'étranger, recevoir des étudiants en échange dans le campus, c'est une internationalisation de programmes. Ce n'est pas transformer une école en une école internationale avec un corps enseignant à 50% international, avec 50% d'étudiants internationaux, avec différents campus sur différents continents, etc. Cela est au-delà de la portée de nombreuses écoles, et je n'ai pas, par exemple, ce projet pour mon école. Je pense qu'il y a des confusions à ce sujet. Ce n'est pas très clair." ES06, P7

La seconde dimension qui émerge de notre analyse réside dans la dimension académique-managériale. Bien que la rigueur académique et la pertinence managériale soient d'une certaine manière partie intégrante des critères EQUIS, ces aspects sont largement débattus dans la littérature et au sein des écoles de gestion (Zell, 2001). Comme l'accréditation insiste sur les deux aspects en même temps, certains glissements dans les compréhensions identitaires ont eu lieu dans les écoles étudiées, mais pas dans le même sens. En particulier, un glissement majeur dans les compréhensions identitaires vers l'aspect académique a été relevé dans les quatre écoles professionnelles avec le développement d'activités de recherche.

"Je crois que nous sommes passés d'un centre de transmission du savoir vers un centre de création de savoir. Et cela est certainement dû à l'accréditation." ES06, P2

"Il y a eu un changement majeur pour la recherche qui a consisté à essayer de mieux comprendre quel type de recherche nous voulions faire, pour qui et de mieux définir la politique de recherche. Quel type de recherche voulons-nous conduire ? Quels moyens y mettons-nous ? Et comment encourageons-nous les professeurs à faire plus de recherche ?" ES03, P1

"Mais je pense que l'évolution majeure est la concentration sur la recherche avec toutes les conséquences positives et négatives si l'on n'y prête pas attention". ES02, P7

En conséquence, le développement des activités de recherche implique aussi que les professeurs soient capables de conduire de la recherche, ce qui touche fortement l'identité professionnelle des enseignants, comme illustrés par les extraits suivants :

"Cela a permis d'affirmer que la recherche fait partie du boulot de professeur. Donc, dans nos plans de charge actuels, nous avons des obligations d'enseignement, des obligations de services mais aussi des obligations de publications. Cela a permis d'établir l'idée que l'enseignant devrait faire de la recherche." ES06, P1

"On est passé d'une école gérée par des professionnels au sein de chaque discipline vers une école gérée par des professeurs. Avant, ils pouvaient être professeurs mais ils avaient besoin d'avoir une expérience d'entreprise. Ils devaient avoir une autre expérience que celle

d'enseignant. Et le vrai critère avant, aujourd'hui il existe encore, c'était la connaissance des entreprises [...] Aujourd'hui, si ce critère existe toujours, il a un peu diminué à cause des capacités de recherche des personnes récemment recrutées". ES01, P4

Pour les écoles intégrées à une université, le glissement semble avoir principalement eu lieu vers le côté managérial à travers le développement de programmes MBA, des conseils d'entreprises, des intervenants d'entreprises dans les cours, etc. Cependant, EQUIS paraît avoir également stimulé les activités de recherche pour ES05 et ES07, afin de développer davantage leur orientation vers la recherche.

"Si on regarde la brochure de l'école pour les entreprises, tout le monde est présenté de manière à satisfaire les besoins d'entreprises. On ne pensait pas à ça avant, à cette manière de structurer les choses. Grâce à l'accréditation, on a eu ça. Mais, ça a été un processus qui a avancé pas à pas." ES04, P4

"On pense que les connections aux entreprises et les services à la communauté sont des choses positives. Ou bien aussi qu'on implique plus intensément les entreprises dans nos programmes ou dans l'enseignement que l'on donne." ES05, P4

"Je pense qu'une autre contribution fut réellement de transformer l'école de son orientation sur l'enseignement vers une orientation recherche." ES05, P2

"De nos jours, les relations aux entreprises sont bien plus développées que par le passé. Non pas que c'était mauvais avant, mais c'était un ensemble de relations de type 'bonne mère de famille'. Maintenant, c'est devenu un élément plus stratégique avec des partenaires d'entreprises officiels. Par exemple, il y a les projets business pour les étudiants qui permettent de fortes relations aux entreprises. Il y a une professionnalisation des relations d'entreprises." ES07, P5

"Je pense que nous étions heureux de dire que 30% de notre charge était dédié à la recherche, peu importe ce que les gens faisaient réellement. Maintenant, on réalise que conduire de la recherche, c'est plus que d'en parler." ES07, P7

La troisième dimension concerne l'axe formel-informel, en référence à la formalisation des processus, objectifs et structures. En effet, un mouvement de formalisation a été requis par les standards d'accréditation, de manière à ce que les écoles soient redevables en montrant les résultats atteints et l'amélioration. Une telle formalisation peut aussi être liée à une taille minimale attendue pour les écoles, de sorte qu'elles soient considérées comme des acteurs internationaux. En plus d'une taille accrue, le climat organisationnel dans plusieurs écoles est perçu comme différent. Globalement, cette dimension est liée à la manière dont les choses sont faites, d'où la question du « qui croyons-nous être en tant qu'organisation ? ». Plus

précisément, de tels changements dans les compréhensions identitaires sont liés au développement de processus formels.

“Cela a changé un peu notre manière de penser, et nous a rendus plus fiers de nous-mêmes. Bien sûr, la flexibilité et le côté informel de... je veux dire quand j’ai commencé ici en 87, il y avait 30 personnes, maintenant il y en a presque 100. Donc, quand une organisation grandit comme cela, elle doit standardiser et devient moins informelle. Donc, je pense qu’EQUIS a poussé dans cette direction, nous a poussé plus vite vers cette sorte de processus de formalisation.” ES05, P1

" On utilise beaucoup plus les processus et les procédures dans l’école, ce qui fait que l’école est moins spontanée. C’est un des défauts. On a encore cette base familiale, genre PME familiale qui n’appartient à personne [...] Il y avait cette sorte de spontanéité pour faire les choses avant, simplement parce que les gens voulaient les faire, pour l’amour de leur travail. C’est comme une déclaration d’amour, si on commence à être obligé de la faire dans une forme particulière, bon voilà." ES01, P6

"Avant à l’école, il y avait un climat joyeux, un peu enfantin. Aujourd’hui, ce climat a disparu parce que tout doit aller dans des processus. Donc, il n’y a plus beaucoup de places pour le fun. Premièrement, c’est le professionnalisme dans tous les secteurs. Et au lieu d’avoir de grandes équipes qui font beaucoup de choses ensemble, on a créé des secteurs différents aujourd’hui, ça a été extrêmement découpé en secteurs. Ça perd un peu l’âme de l’école. On rentre dans des schémas. Ça, c’est sûrement un point que je considère comme négatif. Donc, c’est la même chose partout. Le professionnalisme impose de la rigueur, et la rigueur ne plaît pas à tout le monde." ES03, P4

En même temps, les compréhensions identitaires peuvent être affectées dès qu’elles deviennent explicites et finalement traduites en affirmations à travers des missions, valeurs, etc. Dans ce sens, les exigences de l’accréditation de rendre la mission, la vision et les valeurs explicites est également perçue comme touchant les compréhensions identitaires dans toutes les écoles étudiées.

"On était dans une culture orale. Et le système d’accréditation nous a poussés à formaliser plus, à structurer plus... de sorte à en venir à une culture de l’écrit. Et le fait que cela soit dans un rapport d’auto-évaluation nous pousse à plus structurer que par le passé." ES06, P2

“Surtout la première fois, EQUIS nous a forcés à nous comparer à d’autres écoles. Et ça nous a forcés à formaliser et rendre explicites plein de choses qui étaient informelles et implicites, comme toutes les valeurs, notre culture, notre stratégie, nos objectifs, etc.” ES07, P1

“En termes d’assurance qualité, l’accréditation nous a aidés à rendre systématiques nos outils d’évaluation, commencer à penser de manière stratégique à ce qui est important dans l’assurance qualité au regard des objectifs pédagogiques. Cela signifie, en ce qui concerne les professeurs, des outils d’évaluation, de monitoring et bien sûr fermer la boucle.” ES04, P4

"Et on remarque que parmi les classements [nationaux], les accréditations ont une place centrale. Si on ne l’a pas, on a peu de points dans le classement général [...] Plus tard, et c’est arrivé plus tard quand on le faisait, on a réalisé comment nos pratiques fonctionnaient : pourquoi a-t-on fait cela ? comment a-t-on fait cela ? Finalement, était-ce bien fait ? [...] En

fin de compte, ce système d'accréditation nous a conduits à penser, à formaliser ce que je viens de dire, qui avant était un peu empirique". ES02, P2

En ce qui concerne les affirmations identitaires, nous avons relevé que les sept écoles avaient connu des changements dans certaines affirmations durant le processus d'accréditation, mais pas à la même phase du processus. En effet, ES01, ES02 et ES03 ont connu des changements dans leurs affirmations identitaires après avoir obtenu le label EQUIS. Par exemple, chacune de ces écoles a défini ou formalisé sa vision et mission ou écrit un plan stratégique après leur seconde accréditation. Elles ont aussi changé leur nom après la première accréditation. Pour ES04, ES05, ES06 et ES07, les missions et les visions ont été clarifiées avant d'obtenir la première accréditation EQUIS. Le tableau 4 résume les changements d'affirmations identitaires – dans la mission, la vision, la politique, le nom de l'école – en les ventilant selon le moment du changement, soit avant ou après l'obtention de l'accréditation.

Tableau 4: Changements dans les affirmations identitaires

Phases	Catégorie	ES01	ES02	ES03	ES04	ES05	ES06	ES07
Après l'échec	Changements dans les affirmations identitaires avant le premier EQUIS	Aucun	Aucun	Aucun	Nouvelle mission, vision, stratégie	Politique clarifiée de recherche	Ambition de la mission réduite	Mission et stratégie claires, nouveau nom
Après EQUIS	Changements dans les affirmations identitaires avant le second EQUIS	Nouveau nom	Nouveau nom	Nouveau nom	Nouvelle mission	...	...	...

Source: Rapports d'auditeurs, rapports de progrès et rapports d'autoévaluation.

Sur base de ces résultats, nous allons à présent plus loin dans l'analyse des changements de ressources, activités, compréhensions et affirmations identitaires. Plus spécifiquement, nous tentons d'articuler tous ces changements dans une perspective processuelle, dans la lignée du modèle développé par Ravasi & Schultz (2006), et présentant les différentes situations et évolutions observées dans les sept études de cas. Nous proposons enfin deux trajectoires de changement identitaire.

5. VERS DEUX TRAJECTOIRES DE CHANGEMENT IDENTITAIRE

Se référant au modèle de Ravasi & Schultz (2006) sur les réponses organisationnelles à une menace identitaire, il est intéressant d'observer les différentes réactions face à un écart identitaire – le premier échec à l'obtention d'EQUIS – dans les sept écoles étudiées. Dans la lignée de ces auteurs, nous différencions les « processus identitaires » (construction de sens, et diffusion de sens) des « résultats identitaires » (affirmations révisées, et compréhensions révisées). En résumé, une agrégation et articulation des résultats de cette recherche est proposé au tableau 5, offrant une perspective processuelle des changements identitaires dans les sept écoles après l'échec initial.

Pour ES01, ES02 et ES03, les directeurs ont expliqué l'échec aux membres de l'école, et ce qui était nécessaire pour réussir avec les critères EQUIS la fois suivante (diffusion de sens). Ceci a permis ensuite aux membres de ces écoles de revoir leurs compréhensions identitaires à propos de ce que leur école allait devenir. Les directeurs ont alors décidé de lancer plusieurs changements. ES01, ES02 et ES03 ont alors reçu l'accréditation EQUIS peu de temps après. ES06 a eu une trajectoire similaire de changement identitaire, mais à deux différences près. Premièrement, son directeur a réagi à l'échec en annonçant une situation de crise et en établissant un ensemble de valeurs fondamentales pour l'école (diffusion de sens). Ceci a permis aux membres de l'école de revoir leurs compréhensions identitaires et de se sentir parties prenantes d'une seule, bien que récemment fusionnée, école de gestion. Deuxièmement, les membres ont ensuite été impliqués dans des meetings pour discuter des valeurs et du futur de l'école (construction de sens), ce qui est aussi une différence avec ES01, ES02 et ES03. Progressivement, ES06 a vu la formulation d'une politique de recherche et l'adaptation de sa mission. Enfin, ES06 a reçu l'accréditation EQUIS seulement cinq ans après son premier échec. Ainsi, la dynamique identitaire chez ES06 a commencé par une

diffusion de sens initiée par son directeur. Cependant, durant la longue période entre l'échec et l'accréditation, l'école a connu des phases de construction de sens parmi ses membres, partageant les significations de ces changements avant de recevoir l'accréditation.

Tableau 5: Processus de changement identitaire dans les écoles étudiées

Étapes	ES01	ES02	ES03	ES04	ES05	ES06	ES07
1) Processus identitaire (réaction à l'échec)	DS : une nouvelle équipe de gestion prend des décisions de changements	DS : le directeur explique pourquoi EQUIS est important et les raisons de changer	DS : l'équipe de direction décide de mener des changements	CS : plusieurs meetings ont lieu pour EQUIP (avec nouveau directeur)	CS : plusieurs groupes de travail, et réunions du personnel (avec nouveau directeur)	DS : le directeur fixe des valeurs et encourage la participation (avec nouveau directeur)	CS : plusieurs jours "au vert", groupes de travail et activité de team-building
2) Résultat identitaire	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)	Revised mission, vision, strategy (Table 4)	Politique de recherche révisée (Table 4)	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)	Mission et stratégie révisées, nouveau nom (Table 4)
3) Processus identitaire (changements organisationnels)	<i>CS: résultat issu des changements organisationnels (Table 2)</i>	<i>CS: résultat issu des changements organisationnels (Table 2)</i>	<i>CS: résultat issu des changements organisationnels (Table 2)</i>	DS pour justifier les changements organisationnels (Table 2)	DS pour justifier les changements organisationnels (Table 2)	<i>CS: résultat issu des changements organisationnels (Table 2)</i>	DS pour justifier les changements organisationnels (Table 2)
Accréditation	Accréditée EQUIS	Accréditée EQUIS	Accréditée EQUIS	/	/	/	/
4) Résultat identitaire	Nouveau nom (Table 4)	Nouveau nom (Table 4)	Nouveau nom (Table 4)	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)	Ambition de mission révisée (Table 4)	Compréhensions identitaires révisées (Table 3)
Accréditation	/	/	/	Accréditée EQUIS	Accréditée EQUIS	Accréditée EQUIS	Accréditée EQUIS

Source: Interviews et rapports d'auto-évaluation

(*) CS = construction de sens; DS = diffusion de sens

(**) Les éléments en italique reposent sur des données empiriques limitées

Pour ES04, ES05 et ES07, les réactions à l'écart identitaires ont consisté principalement en discussions à propos de l'échec (construction de sens) et tentatives de mieux comprendre la situation de l'école par rapport aux attentes d'EQUIS. Les directeurs ont insisté d'abord sur une large participation par les membres de l'école dans le processus d'accréditation. Par exemple, des « journées au vert » et des groupes de travail ont été organisés chez ES07 pour construire une nouvelle vision. Pour ES05, de petits groupes de membres ont analysé en profondeur les recommandations d'EQUIS et les ont interprétées. ES04 a commencé le

programme EQUIP, et un an plus tard, un nouveau directeur a été élu. Il a proposé un nouveau plan stratégique qui a été discuté dans de nombreuses réunions et réalisé avant d'aboutir à l'obtention de l'accréditation.

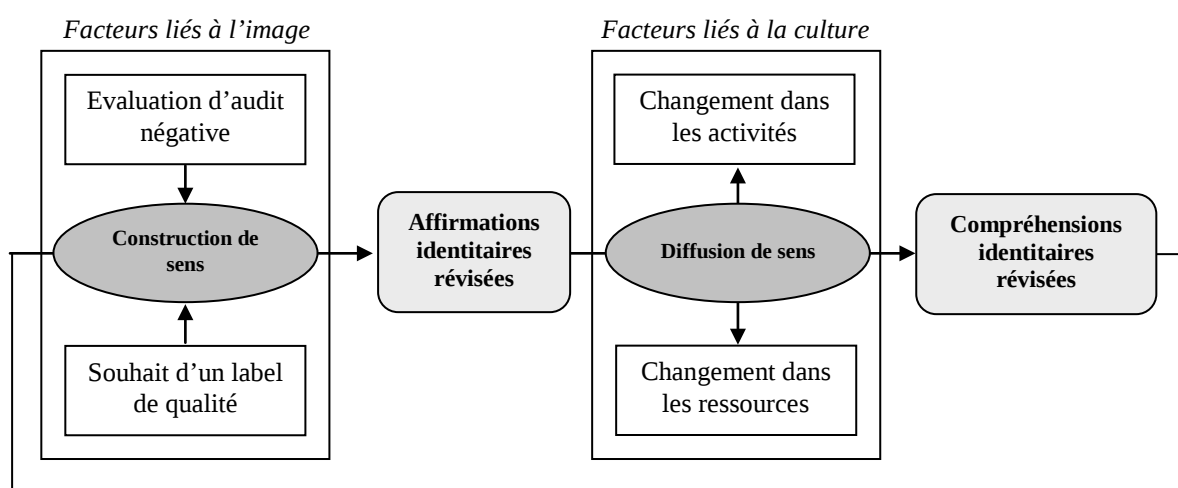
Globalement, il ressort que l'écart identitaire engendré par un échec à l'accréditation n'implique pas systématiquement un processus de construction de sens en réaction. En effet, un tel échec peut déclencher d'abord un processus de diffusion de sens par le directeur, ainsi que cela apparaît dans les cas de ES01, ES02, ES03 et ES06. De plus, l'étude de ces cas suggère que les changements organisationnels menés ultérieurement en termes de ressources et d'activités habituelles ont pu supporter le processus de construction de sens. Pour les autres écoles, l'échec initial a conduit à un processus de construction de sens par les membres de l'organisation eux-mêmes, puis à des affirmations identitaires révisées qui ont servi à justifier les changements organisationnels par une diffusion de sens. Ainsi, il semble bien que le changement identitaire porte à la fois sur des compréhensions et des affirmations identitaires révisées et impliquent des processus de construction et diffusion de sens quand bien même ils n'ont pas lieu dans la même séquence. Toutes les écoles étudiées ont en effet révisé leurs affirmations identitaires à un certain point, et les compréhensions identitaires de leurs membres, mais pas dans le même ordre.

Bien que le modèle de Ravasi & Schultz (2006) ait été développé dans le contexte d'une organisation industrielle danoise particulière qui diffère à maints égards d'une école de gestion européenne, il nous semble toutefois pertinent de mettre ce modèle à l'épreuve des faits avec d'autres types d'organisations confrontées, elles aussi, à un défi ou une menace identitaire. Nous proposons donc d'adapter ce modèle aux écoles de gestion étudiées durant la première accréditation en distinguant deux phases. La première phase consiste en une menace

identitaire externe résultant d'un écart entre deux facteurs : d'une part, le souhait affirmé d'un label de qualité et d'autre part, une évaluation externe négative de la qualité. Ces deux facteurs concernent l'interface de l'organisation avec son environnement, et nous les qualifions de « facteurs liés à l'image ». La seconde phase consiste en une réaction organisationnelle, c'est-à-dire des modifications dans deux facteurs qui sont les ressources et activités. Ces deux facteurs sont ancrés au sein des organisations, et touchent au cœur même de la culture organisationnelle, et nous les qualifions de « facteurs liés à la culture ».

Sur base de notre étude, nous proposons deux trajectoires de changement identitaire. Le premier chemin débute avec une construction de sens, puis une diffusion de sens. Un tel chemin a été observé pour ES04, ES05 et ES07, et est en adéquation avec le modèle original de Ravasi & Schultz (2006). Ces différents éléments sont intégrés dans la figure 2 qui illustre un premier chemin possible de changement identitaire.

Figure 2: Trajectoire de changement identitaire débutant par un processus de construction de sens (adapté de Ravasi & Schultz, 2006)

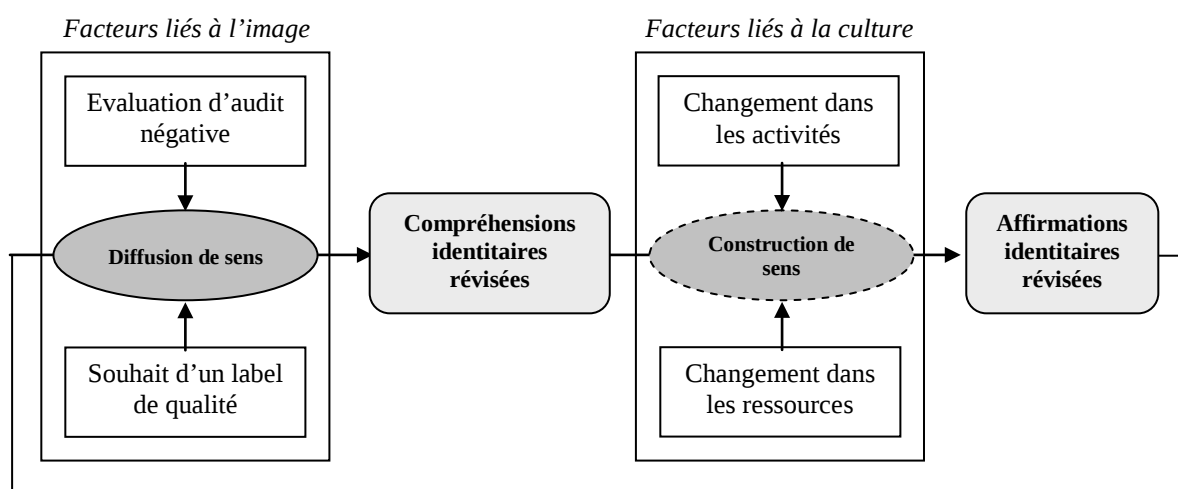


La figure 2 montre une séquence particulière des processus de construction de sens et de diffusion de sens (ellipsoïdes en gris foncé) qui conduisent à des résultats spécifiques (rectangles en gris clair), respectivement les affirmations identitaires révisées et les

compréhensions identitaires révisées. Ainsi, le processus d'accréditation pour les écoles qui ont d'abord échoué commence sur la partie gauche avec les facteurs liés à l'image. En effet, après l'annonce de leur échec, ES04 ES05 et ES07 sont d'abord passées par un processus de construction de sens qui les mène après un certain temps à la révision de certaines affirmations identitaires. Grâce à ces nouvelles affirmations, les directeurs ont pu justifier plus facilement ensuite les changements de ressources et d'activités, touchant les facteurs liés à la culture à travers un processus de diffusion de sens. Finalement, le processus de diffusion de sens a progressivement modifié les compréhensions identitaires des membres, les faisant réaliser comment leur organisation avait changé. C'est à cette période que les trois écoles ont reçu leur première accréditation (voir tableau 5). Comme Gioia, Schultz & Corley (2000) le défendent, les affirmations identitaires nécessitent du temps pour être révisées. Dans les cas étudiés, le processus entier a pris entre trois et six ans pour ces écoles, non seulement pour réviser les affirmations identitaires mais aussi pour lancer plusieurs changements organisationnels avant de recevoir finalement l'accréditation EQUIS.

Une seconde trajectoire de changement identitaire émerge de cette recherche. Un tel chemin a été observé pour les écoles ES01, ES02, ES03 et ES06 et diffère du modèle suggéré par Ravasi & Schultz (2006). La figure 3 montre une version adaptée de leur modèle pour ce chemin spécifique.

Figure 3: Trajectoire de changement identitaire débutant par un processus de diffusion de sens (adapté de Ravasi & Schultz, 2006)



Suite à l'annonce de leur échec, les directeurs de ES01, ES02, ES03 et ES06 ont expliqué la situation aux membres de leur école en fonction des critères et recommandations d'EQUIS. Par exemple, le directeur de ES06 avait fait un discours où il annonçait une situation de faillite immédiate de l'école. A des degrés divers, cette réaction amena à des compréhensions identitaires modifiées parmi les membres de l'école. Dans le même temps, les directeurs ont initié des changements organisationnels (voir tableau 2) en fonction des recommandations reçues, ce qui a contribué à la création d'un contexte organisationnel favorisant une construction de sens parmi les membres. Nous n'avons collecté que peu de données supportant cette partie du chemin de changement identitaire. De même que Ravasi & Schultz (2006), nous avons donc représenté cette partie par un pointillé sur notre modèle (voir figure 3). Bien que le processus de construction de sens venait juste de commencer dans le contexte de changements organisationnels, ES01, ES02 et ES03 ont reçu l'accréditation, seulement un ou deux ans après le premier échec et avant toute modifications des affirmations identitaires. Pour ES06, cela a pris un peu plus de temps, laissant la construction de sens mener aux affirmations identitaires révisées – une nouvelle politique de recherche et une nouvelle

mission – avant la première accréditation. Pour ES06, le processus a pris cinq ans, ce qui a laissé en effet suffisamment de temps pour modifier des affirmations identitaires de l'école avant la première accréditation.

6. DISCUSSION ET VOIES DE RECHERCHE FUTURES

Cette recherche a mis en exergue comment les processus de construction de sens et de diffusion de sens contribuent à un changement identitaire, passant par des affirmations et compréhensions identitaires révisées. Caractérisés par des approches ascendantes (bottom-up) ou descendantes (top-down), les processus de construction et de diffusion de sens semblent liés à différentes trajectoires de changement identitaire au sein des écoles étudiées, mettant ainsi au défi la séquence proposée par Ravasi & Schultz (2006). Une seconde contribution de cette recherche est d'avoir fait émerger trois dimensions durant un processus d'accréditation institutionnelle à savoir – l'orientation « internationale-locale », l'orientation « académique-managériale », et la structuration « formelle-informelle » – de l'identité organisationnelle au sein des écoles de gestion européennes étudiées. En outre, une contribution importante de cette recherche est de proposer des liens entre changements organisationnels et processus de construction et diffusion de sens. Tandis que le lancement de changements organisationnels dans certaines écoles (ES01, ES02, ES03 et ES06) semble engendrer un processus de construction le changement organisationnel semble davantage être supporté par un processus de diffusion de sens dans d'autres écoles (ES04, ES05 et ES07).

Ces contributions nous permettent de proposer quelques implications managériales. Premièrement, il convient de noter que les deux trajectoires de changement identitaire semblent efficaces, puisque toutes les écoles étudiées ont obtenu l'accréditation en fin de processus. Dans cette recherche, les écoles intégrées à une université ont plutôt commencé

par un processus de construction de sens, alors que les écoles professionnelles ont été immédiatement plongées dans un processus de diffusion de sens par leur directeur. Le choix pour l'une ou l'autre trajectoire dépend probablement de différents facteurs comme l'orientation académique ou managériale initiale de l'école, la personnalité du directeur, et l'environnement national concurrentiel de l'école. Deuxièmement, il semble nécessaire que, pour obtenir l'accréditation, les changements organisationnels requis par EQUIS étaient déjà en cours, comme cela a été le cas pour ES01, ES02 et ES03. Les autres écoles sont allées généralement un pas plus loin dans la conduite du changement en instaurant la mesure des premiers résultats des changements opérés. Par exemple, ES04 a réalisé un système IT élaboré d'assurance qualité durant plusieurs années et a su prouver son efficacité avec des résultats pour sa seconde tentative d'obtenir EQUIS. Pour ES05, la structure de l'école a été complètement redessinée, et l'école a attendu que la nouvelle structure fonctionne avant d'envoyer la seconde application à EQUIS. Pour ES06, un certain délai était nécessaire pour améliorer les qualifications du corps enseignant existant, notamment par l'augmentation de détenteurs de doctorant au sein du corps professoral. Finalement, ES07 a aussi essayé d'être plus focalisée sur la preuve de ses performances durant sa seconde tentative, ce qui a requis du temps pour être capable de générer ces résultats. A l'inverse, ES01, ES02 et ES03 n'ont pas attendu, par exemple, que leurs nouvelles recrues académiques aient publié dans des journaux académiques avant leur seconde tentative d'obtenir EQUIS. Troisièmement, le temps requis pour qu'un processus de construction de sens se déroule est plus long que pour un processus de diffusion de sens. Comme un processus de construction de sens est censé mener à des affirmations identitaires révisées, cette suggestion est cohérente avec la littérature qui suggère que le changement d'affirmations identitaires prend plus de temps (Gioia, Schultz & Corley, 2000). Ainsi, le choix de débiter par un processus de construction de sens ou une diffusion de sens devrait être fait en prenant en compte le temps nécessaire et disponible. De

plus, il est utile de mentionner que le processus de diffusion de sens semble plus naturel dans le contexte particulier d'une école professionnelle, où des changements imposés sont plus facilement acceptés qu'ils ne le seraient dans une université. Ainsi, nous suggérons que l'initiation d'un changement identitaire dans une université par un processus de diffusion de sens est envisageable dans la mesure où le processus de diffusion de sens initié par la direction crée un cadre pour stimuler les processus de construction de sens par la suite.

Cette recherche présente néanmoins de nombreuses limites, dont les principales sont les suivantes. Premièrement, il convient de relever que les interviews réalisées ont le risque d'un biais de rationalisation a posteriori des personnes interviewés. Grâce à une triangulation des sources de données (rapports internes et externes, ...), ce biais a été limité autant que possible. Deuxièmement, nous avons collecté des données limitées à travers le temps pour comprendre le second processus de construction de sens, comme indiqué précédemment. Troisièmement, la garantie d'anonymat aux écoles participantes est une contrainte lourde pour décrire les études de cas, et donner des détails sur les contextes des organisations. Finalement, une comparaison avec des écoles qui ont d'abord échoué puis qui ont quitté le processus d'accréditation aurait été intéressante pour analyser la dynamique identitaire, puisqu'on peut s'attendre dans tels cas à ce qu'il n'y ait pas de changement identitaire en fin de compte. Toutefois, la sensibilité du traitement de tels cas ne nous pas permis d'accéder à de telles organisations.

Finalement, plusieurs voies de recherche apparaissent prometteuses dans cette recherche. Premièrement, dans un contexte global où il y a une grande homogénéité des affirmations identitaires des écoles de gestion (mêmes types de missions, de visions et de noms), les enjeux réels de l'accréditation institutionnelle semblent reposer plus sur les aspects opérationnels, et

être liés à des configurations de ressources et d'activités habituelles. A cet égard, les recherches futures devraient se focaliser sur le développement des capacités et l'apprentissage organisationnel à travers le processus d'accréditation. En particulier, les capacités induisent une notion de 'potentiel' qui pourrait expliquer pourquoi certaines écoles dans cette étude ont simplement montré leur potentiel sur base de ressources acquises, alors que d'autres ont prouvé leurs capacités sur base de résultats passés. Deuxièmement, alors que la création et la gestion d'affirmations identitaires se réfère typiquement à la dimension stratégique des accréditations institutionnelles, la création d'un contexte pour simultanément stimuler et fixer les compréhensions identitaires apparaît plus important encore. En effet, le processus de construction de sens forme une base possible pour que des affirmations identitaires révisées soient légitimes. Afin de créer un tel contexte, l'établissement de valeurs peut aider, comme le cas ES06 l'a suggéré. L'objectif d'un directeur, confronté à un écart identitaire, pourrait être de favoriser une « construction de sens encadrée », ce qui signifie créer un contexte pour permettre les réinterprétations par les membres de l'organisation des attributs centraux et distinctifs de leur entreprise. Ceci constitue donc une voie de recherche portant sur les modalités du leadership dans une école de gestion, avec un accent particulier sur les aspects opérationnels. D'une certaine façon, cette recherche a fait apparaître qu'un processus d'accréditation apporte à une école de gestion ce que l'école de gestion veut bien y mettre.

REMERCIEMENTS

Nous exprimons ici notre sincère reconnaissance à l'EFMD et à la cellule EQUIS pour le support fourni dans l'accès aux rapports d'accréditation, ainsi que nos remerciements chaleureux aux écoles de gestion ayant participé à cette recherche.

RÉFÉRENCES

- Albert, S., Whetten, D. A. (1985), "Organizational identity", *Research in Organizational Behavior*, Vol.7, pp.263-295.
- Allard-Poesi, F. (2005), "The paradox of sensemaking in organizational analysis", *Organization*, Vol.12, No.2, pp.169-196.
- Antunes, D., Thomas, H. (2007), "The competitive (dis)advantages of European business schools", *Long Range Planning*, Vol.40, No.3, pp.382-404.
- Basu, K., Palazzo, G. (2008), "Corporate social responsibility: a process model of sensemaking", *Academy of Management Review*, Vol.33, No.1, pp.122-136.
- Corley, K.G., Gioia, D.A. (2004), "Identity ambiguity and change in the wake of a corporate spin-off", *Administrative Science Quarterly*, Vol.49, No.2, pp.173-208.
- Dul, J., Hak, T. (2008), *Case study methodology in business research*, Butterworth-Heinemann (Elsevier): Oxford.
- Dutton, J.E., Dukerich, J.M. (1991), "Keeping an eye on the mirror: image and identity in organizational adaptation", *Academy of Management Journal*, Vol.34, No.3, pp.517-554.
- Eisenhardt, K.M., Graebner, M.E. (2007), "Theory building from cases: opportunities and challenges", *Academy of Management Journal*, Vol.50, No.1, pp.25-32.
- Eisenhardt, K.M. (1989), "Building theories from case study research", *Academy of Management Review*, Vol.14, No.4, pp.532-550.
- Elsbach, K. D., Kramer, R. M. (1996), "Members' responses to organizational identity threats: encountering and countering the Business Week ranking", *Administrative Science Quarterly*, Vol.41, No.3, pp.442-476.
- Fiol, C. M. (2001), "Revisiting an identity-based view of sustainable competitive advantage", *Journal of Management*, Vol.27, No.6, pp.691-699.

- Fiol, C. M. (2002), "Capitalizing on paradox: the role of language in transforming organizational identities", *Organization Science*, Vol.13, No.6, pp.653-666.
- Gioia, D.A., Chittipeddi, K. (1991), "Sensemaking and sensegiving in strategic change initiation", *Strategic Management Journal*, Vol.12, No.6, pp.433-448.
- Gioia, D. A., Thomas, J.B. (1996), "Identity, image and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia", *Administrative Science Quarterly*, Vol.41, No.3, pp.370-403.
- Hatch, M. J., Schultz, M. (2002), "The dynamics of organizational identity", *Human Relations*, Vol.55, No.8, pp.989-1018.
- Labianca, G., Fairbank, J. F., Thomas, J. B. Gioia, D. A., Umphress, E. E. (2001), "Emulation in academia: balancing structure and identity", *Organization Science*, Vol.12, No.3, pp.312-330.
- Lejeune, C., Vas, A. (2008), "Vers un Modèle de Changement Identitaire : Le processus d'accréditation au sein des Ecoles de Gestion", *Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, 28-31 mai 2008, Nice Sophia-Antipolis, France
- Leonard-Barton, D. (1990), "A dual methodology for case studies: synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites", *Organization Science*, Vol.1, No.3, pp.248-266.
- Maitlis, S. (2005), "The social processes of organizational sensemaking", *Academy of Management Journal*, Vol.48, No.1, pp.21-49.
- Maitlis, S., Lawrence, T.B. (2007), "Triggers and enablers of sensegiving in organizations", *Academy of Management Journal*, Vol.50, No.1, pp.57-84.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (1994), *Qualitative Data Analysis*, Stage Publications: Thousand Oaks.

- Nag, R., Corley, K. G., Gioia, D. A. (2007), "The intersection of organizational identity, knowledge, and practice: attempting strategic change via knowledge grafting", *Academy of Management Journal*, Vol.50, No.4, pp.821-847.
- Puusa, A. (2006), "Conducting research on organizational identity", *Electronic Journal of Business Ethics and Organization Studies*, Vol.11, No.2, pp.24-28.
- Ravasi, D., Schultz, M. (2006), "Responding to organizational identity threats: exploring the role of organizational culture", *Academy of Management Journal*, Vol.49, No.3, pp.433-458.
- Reitter, R., Ramanantsoa B. (1985), *Pouvoir et Politique*. Paris, McGrawHill.
- Rouleau, L. (2005), "Micro-practices of strategic sensemaking and sensegiving: how middle managers interpret and sell change every day", *Journal of Management Studies*, Vol.42, No.7, pp.1413-1441.
- Weick, K.E., Sutcliffe, K.M., Obstfeld, D. (2005), "Organizing and the process of sensemaking", *Organization Science*, Vol.16, No.4, pp.409-421.
- Whetten, D. A. (2006), "Albert and Whetten revisited: strengthening the concept of organizational identity", *Journal of Management Inquiry*, Vol.15, No.3, pp.219-234.
- Whetten, D. A., Mackey, A. (2002), "A social actor conception of organizational identity and its implications for the study of organizational reputation", *Business & Society*, Vol.41, No.4, pp.393-414.
- Yin, R.K. (2003), *Case study research –Design and Methods*, Sage Publications: Thousand Oaks.
- Zell, D. (2001), "The market-driven business school: has the pendulum swung too far?", *Journal of Management Inquiry*, Vol.10, No.4, pp.324-338.

Annexe 1: Liste des personnes interviewées

Ecole	Nb	Statut	Durée
ES01	1	Responsable de l'accréditation	1h28
	2	Directeur de programme	1h16
	3	Directeur de la recherche	1h17
	4	Directeur financier	1h01
	5	Responsable des relations internationales	nr
	6	Vice-directeur	0h50
	7	Directeur académique	0h38
	8	Directeur général	0h40
ES02	1	Professeur permanent	1h38
	2	Responsable des relations internationales	1h15
	3	Responsable de l'administration des finances	1h18
	4	Responsable du centre de services aux étudiants	1h03
	5	Directeur de la recherche	0h56
	6	Vice-directeur	0h55
	7	Professeur	1h10
	8	Professeur	0h37
	9	Professeur	1h41
	10	Ancien directeur general	1h13
	11	Directeur des relations extérieures	0h48
ES03	1	Responsable de l'accréditation	0h47
	2	Responsable du département de marketing	0h46
	3	Responsable des formations internationales	1h00
	4	Directeur de l'intégration des étudiants	0h48
	5	Vice-directeur des académiques	1h01
	6	Responsable du service carriers	0h50
	7	Responsable des formations pour cadres	0h50
	8	Responsable des affaires internationales	0h56
	9	Gestionnaire des systèmes IT	0h56
	10	Responsable des ressources humaines	1h01
	11	Conseiller scientifique	0h51
	12	Gestionnaire de bibliothèque	0h57
	13	Directeur des programmes doctoraux	0h46
	14	Directeurs associé des programmes	0h43
	15	Directeur de programme	0h25
	16	Directeur général	2h05
	17	Gestionnaire des relations extérieures	2h05
	18	Responsable du développement personnel	1h00
	19	Directeur d'un centre de recherche	0h45

Annexe 1: Liste des personnes interviewées (suite)

Ecole	Nb	Statut	Durée
ES04	1	Professeur ordinaire	1h22
	2	Professeur associé	1h22
	3	Professeur ordinaire	0h53
	4	Professeur associé	1h04
	5	Responsable de l'administration	0h58
	6	Responsable du système IT	0h41
	7	Doyen	0h51
	8	Professeur ordinaire	0h53
	9	Assistant professeur	2h24
	10	Professeur ordinaire	0h57
ES05	1	Directeur associé pour la recherche	0h59
	2	Responsable de la section marketing	1h21
	3	Coordinateur international	1h22
	4	Directeur des études de premier cycle	1h42
	5	Secrétaire administrative	0h48
	6	Secrétaire administrative	0h48
	7	Doyen	1h33
	8	Directeur de programme	1h23
	9	Assistant professeur	1h16
	10	Professeur	0h46
	11	Responsable des relations internationales	0h48
ES06	1	Directeur de la recherche	1h02
	2	Responsable de l'accréditation	1h14
	3	Responsable du bureau international	1h02
	4	Directeur de la formation pour cadres	1h08
	5	Directeur de la gestion des carrières	1h01
	6	Doyen des académiques	0h38
	7	Directeur général	0h54
ES07	1	Responsable de l'accréditation	0h28
	2	Directeur de la recherche	1h10
	3	Vice-recteur de l'université	2h26
	4	Professeur	1h19
	5	Professeur	1h07
	6	Professeur	1h34
	7	Directeur des programmes	1h25
	8	Responsable de l'administration	1h15
	9	Responsable des relations internationales	1h00
	10	Professeur	1h05