



Performance et culture organisationnelle des écoles de gestion internationales : une étude exploratoire

Lejeune Christophe

Université catholique de Louvain

IAG – Louvain School of Management

Place des Doyens, 1

1348 Louvain-la-Neuve, BELGIQUE

Tel: +32 (0) 10 47 85 15 ; Fax: +32 (0) 10 47 83 24

christophe.lejeune@uclouvain.be

Vas Alain

Université catholique de Louvain

IAG – Louvain School of Management

Place des Doyens, 1

1348 Louvain-la-Neuve ; BELGIQUE

Résumé

L'objectif de cette recherche exploratoire est d'appréhender l'impact qu'un processus d'assurance qualité, en particulier l'accréditation EQUIS, peut avoir sur (1) la performance et (2) la culture des écoles de gestion internationales (EGI). De plus, nous nous sommes intéressés aux relations entre culture et performance dans la lignée de plusieurs travaux antérieurs (Wilkins et Ouchi, 1983 ; Smart et St John, 1996).

D'une part, des travaux récents (Chow-Chua et al. 2003; Woodhouse 2003) ont montré l'impact mitigé que les pratiques de « gestion de la qualité totale » – dont est issu le courant de l'assurance qualité – peuvent avoir sur la performance. D'autre part, plusieurs auteurs (Proitz et al. 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa 2006) défendent l'idée que l'accréditation peut entraîner un surcroît de culture bureaucratique, susceptible de réduire la flexibilité de l'organisation.

L'originalité de cette recherche est de s'intéresser au champ peu exploré des écoles de gestion internationales (EGI) qui ont obtenu l'accréditation EQUIS. Une enquête menée auprès de 31 directeurs généraux et doyens d'EGI accréditée nous a permis de mesurer l'impact perçu d'EQUIS sur la performance et la culture organisationnelles. Nos résultats mettent en avant un impact perçu positif du processus d'assurance qualité EQUIS, tant sur les dimensions de la performance organisationnelle que sur celles de la culture organisationnelle.

Les dimensions de la performance où l'impact est perçu le plus positivement sont le développement des programmes et la qualité du personnel académique ainsi que l'ouverture sociale et l'interaction avec la communauté scientifique. Nos résultats indiquent également que le processus EQUIS n'a pas d'impact sur la dimension bureaucratique de la culture alors qu'il a un



impact positif sur les autres dimensions (clan, adhocratie, marché). Enfin, le changement culturel opéré par EQUIS entraîne un impact positif sur la performance.

Mots clés: performance, école, accréditation, culture, EQUIS

1. INTRODUCTION

L'accréditation tend à devenir de plus en plus répandue parmi les institutions d'enseignement supérieur. S'insérant dans le courant de la « qualité totale » (*Total Quality Management – TQM*), l'accréditation a une fonction clairement énoncée d'amélioration (Hedmo 2004 ; Harvey 2004). Ainsi, la question de son impact sur la performance organisationnelle semble particulièrement intéressante. Toutefois, la littérature sur les approches qualité semble mitigée quant à un effet sur la performance. D'une part, certains auteurs montrent que le TQM induit une augmentation du résultat opérationnel (Hendricks et Singhal 1997), ou que la certification ISO améliore la performance financière (Chow-Chua, Goh et Boon Wah 2003). D'autres montrent que le TQM n'entraîne pas toujours un gain d'efficacité mais une légitimité accrue (Westphal, Gulati et Shortell 1997), ou que sa seule application n'est pas suffisante pour expliquer une performance supérieure (Powell 1995). La littérature existante sur l'impact de l'accréditation est également dubitative quant à un effet sur la performance. Selon Harvey (2004), l'accréditation est incompatible avec l'amélioration de la performance organisationnelle tant elle encombre les institutions d'enseignement supérieur avec la production de documents publics. Dans la même lignée, Julian et Ofori-Dankwa (2006) affirment que l'accréditation américaine est susceptible de paralyser les écoles de gestion internationale (EGI) dans leur capacité d'adaptation à l'environnement. A notre connaissance, il n'existe cependant pas d'étude empirique qui analyse l'impact de l'accréditation sur la performance organisationnelle des EGI. Il nous semble donc intéressant de poser la question suivante : *l'accréditation a-t-elle un impact perçu sur la performance organisationnelle des EGI? Si oui, quelles dimensions de la performance sont le plus touchées ?*

Par ailleurs, ayant un objectif de contrôle d'un secteur par rapport à des standards de qualité, l'accréditation est susceptible d'entraîner une modification des comportements, des croyances et des valeurs organisationnelles. L'impact culturel de l'accréditation a été souligné par plusieurs auteurs (Proitz et al. 2004 ; Harvey 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa 2006). Selon ceux-ci, l'accréditation peut engendrer une focalisation sur la stabilité du fonctionnement interne d'une institution, renforçant une culture bureaucratique. A notre connaissance, il n'existe toutefois pas d'étude empirique quantitative sur l'impact qu'a l'accréditation sur la culture organisationnelle. La question suivante nous semble donc pertinente : *l'accréditation a-t-elle un impact perçu sur la culture organisationnelle des EGI? Si oui, quels traits culturels sont le plus touchés ?*

Cette recherche exploratoire vise donc à appréhender l'impact perçu que l'accréditation a sur la performance et la culture organisationnelle. Sa contribution se veut originale mais reste modeste. Son originalité réside dans le choix du terrain – l'accréditation EQUIS – et son approche empirique de mesure des perceptions managériales. Sa modestie est liée au nombre d'observations récoltées et à ses nombreuses limites. Cet article est structuré de la manière suivante. Premièrement, une revue de la littérature sur l'accréditation, la culture organisationnelle, et la performance est présentée. Ensuite, nous détaillons la méthodologie de la recherche. Enfin, nous proposons une discussion des résultats et des limites de la recherche.

2. REVUE DE LITTERATURE

Dans cette partie, nous présentons les concepts théoriques principaux utilisés dans cette recherche. Nous commençons avec le concept d'accréditation dans l'enseignement supérieur, puis nous enchaînons avec celui de la culture et de la performance organisationnelles. Nous terminons en développant le lien entre la performance et la culture organisationnelles.

2.1. ACCREDITATION DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, la qualité tend à acquérir de l'importance. Hedmo (2004) identifie le phénomène de la qualité totale ou TQM (*Total Quality Management*) comme étant à la source de cette tendance. Pour comprendre l'accréditation, il nous semble pertinent de la positionner comme une forme d'assurance qualité (AQ). Harvey et Green (1993:16) définissent l'AQ de la manière suivante: « *quality assurance is not about specifying the standards or specifications against which to measure or control quality. Quality Assurance is about ensuring that there are mechanisms, procedures and processes in place to ensure that the desired quality, however defined and measured, is delivered* ». En tant que mécanisme de régulation, l'AQ se focalise à la fois sur la redevabilité et l'amélioration, fournissant de l'information et des jugements (pas des classements) à travers un processus consistant et des critères pré-établis. Selon Vlasceanu et Grünberg (2004), de nombreux systèmes font une distinction entre l'AQ interne (i.e. des pratiques intra-institutionnelles visant à guider et améliorer la qualité de l'enseignement supérieur) et l'AQ externe (i.e. des schémas inter- ou supra-institutionnels visant à assurer la qualité des institutions et des programmes d'enseignement supérieur). Dans cette recherche, l'accréditation est considérée comme une forme d'AQ externe, en ce qu'elle touche

plusieurs institutions au travers d'un même ensemble de standards pré-établis. Cet aspect externe permet, par exemple, la comparaison entre plusieurs organisations – le *benchmarking* – dans le but de se positionner et de s'améliorer par mimétisme.

Initialement, l'accréditation était un outil utilisé par l'université pour convaincre d'autres institutions de la qualité de ses étudiants et ses cours (Harvey 2004). Progressivement, elle devint une forme de redevabilité publique fournissant des garanties aux acteurs à l'intérieur et à l'extérieur du secteur de l'enseignement supérieur qu'une institution avait la capacité d'offrir ses programmes. Harvey (2004) soutient que l'accréditation est un concept complexe et aussi large que sa pratique, sans qu'une signification unique n'existe. En particulier, l'auteur relève deux significations répandues: (1) un processus appliqué à des organisations, ou (2) un label qui est obtenu suite à la procédure d'accréditation. Selon Haakstad (2001), l'accréditation exprime plutôt la notion abstraite d'un pouvoir formel d'autorisation, agissant à travers des décisions officielles sur l'approbation (ou non) d'institutions ou de programmes d'étude. Dans cette recherche, nous considérons l'accréditation comme un processus d'AQ. Nous reprenons dès lors la définition de Hedmo (2002 :259): « *accreditation is the process whereby an organisation or agency recognises an education institution or programme as having met certain predetermined qualifications or standards, outlined by the accrediting organisation* ». Il importe de noter que l'accréditation en tant que processus d'AQ comprend trois étapes : une auto-évaluation, un audit et une décision d'octroi (ou non) du label.

L'accréditation comme processus d'AQ repose sur des critères qui concernent soit les inputs, les procédures internes, les outputs, ou une combinaison de ces éléments. Bien que l'accréditation soit différente d'un audit ou d'une évaluation, il y a un certain chevauchement entre ces différents processus (Stensaker 2003 ; Harvey 2002 ; Hamalainen et al. 2001). Une différence importante est qu'un audit et une évaluation partent de l'hypothèse que l'institution ou le programme fonctionne correctement. Dans le cas de l'accréditation, les institutions ou les programmes doivent démontrer leur qualité. Pour Hamalainen et al. (2001), l'accréditation implique des procédures d'évaluation tandis que les évaluations peuvent avoir (ou pas) une fonction d'accréditation, c'est-à-dire l'octroi d'un label.

Eu égard à leur statut légal, il existe deux types d'accréditation. Le premier type d'accréditation peut être décrit comme un *ticket d'entrée obligatoire* ou une *obligation légale*, accordée par des agences gouvernementales (ex : NVAO en Flandre et aux Pays-Bas). Elle est qualifiée soit

d'accréditation statutaire (Harvey 2002), d'accréditation publique (Stensaker et Harvey 2006), ou encore d'accréditation officielle (Hamalainen et al. 2001 ; Haakstad 2001). Le deuxième type d'accréditation n'est pas légalement obligatoire, il s'agit d'un *label permettant de se différencier* (ex : EQUIS). On parle alors d'accréditation privée (Stensaker et Harvey 2006 ; Hamalainen et al. 2001). En ce qui concerne l'objet de l'accréditation, elle peut viser une institution ou un programme. Dans le premier cas, il s'agit d'une accréditation institutionnelle (Hamalainen et al. 2001). Dans le second, il s'agit d'une accréditation de programme (Hamalainen et al. 2001) ou d'une accréditation spécialisée (Roller, Andrews et Bovee 2003). L'identité de l'organe accréditeur varie suivant le statut légal et le domaine couvert par l'accréditation. Il peut s'agir soit d'une agence nationale ou d'une agence spécialisée dans un domaine, soit d'un corps professionnel disposant d'une autorité déléguée.

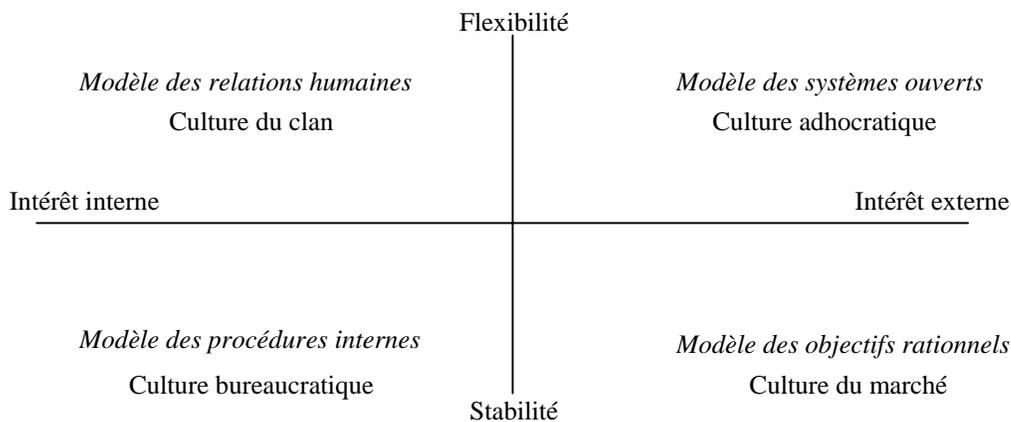
Reposant sur un ensemble de standards de qualité, le processus d'accréditation peut entraîner de nombreux changements pour l'organisation qui s'y engage. Par exemple, lorsqu'elle a un apparemment universitaire, une EGI pourra voir sa culture évoluer vers un mode de fonctionnement proche de celui des entreprises opérant sur les marchés et caractérisé par la séquence : fixation d'objectifs, mesure des résultats et prise de décision. En outre, le processus d'accréditation est susceptible d'entraîner une mobilisation de l'organisation qui choisit d'y passer, renforçant ainsi la cohésion interne. Ces conséquences probables de l'accréditation justifient l'intérêt que nous portons à l'impact de l'accréditation sur la culture organisationnelle d'une part, sur la performance d'autre part.

2.2. CULTURE ORGANISATIONNELLE

La recherche sur la culture organisationnelle a été fort mise en avant dès les années 1980 (Ouchi 1980 ; Wilkins et Ouchi 1983 ; Quinn et Rohrbaugh 1983 ; Schein 1985 ; Barney 1986). Barney (1986:657) définit la culture comme étant: « *a complex set of values, beliefs, assumptions, and symbols that define the way in which a firm conducts its business.* » S'il y a traditionnellement peu de consensus autour d'une définition unique de la culture, Barney (1986) affirme que la culture peut être une source d'avantage concurrentiel, et entraîner une performance accrue. S'agissant d'un ensemble de valeurs, la culture est liée aux dimensions de la performance, ainsi que l'ont montré Quinn et Rohrbaugh (1983). En effet, sur base d'une enquête auprès d'experts en théorie organisationnelle, ces auteurs ont évalué la similarité entre chaque paire possible

d'indices de performance, parmi un ensemble de 39 indices repris de l'étude exhaustive de Campbell (1977). Des procédures d'échelonnage multidimensionnel ont ensuite été utilisées pour discerner les dimensions cognitives sous-jacentes de ces indices. Leurs résultats indiquent deux dimensions essentielles liées à des valeurs. La première dimension est l'intérêt organisationnel, et permet de distinguer les organisations qui mettent l'accent sur le caractère interne (le bien-être et le développement des personnes dans l'organisation) des organisations qui insistent sur le caractère externe (la santé et le développement de l'organisation elle-même). La seconde dimension est relative à la structure organisationnelle, et distingue les organisations qui insistent sur la stabilité et le contrôle, des organisations qui visent la flexibilité et l'innovation. Ce modèle, baptisé « cadre des valeurs concurrentes » (*Competitive Value Framework*), incorpore donc quatre perspectives générales qui ont été présentées traditionnellement comme des écoles de pensée mutuellement exclusives. Le nom donné à ce modèle illustre bien que les dimensions de la performance semblent porter un message conflictuel, en ce sens que les critères semblent concurrents. A titre d'exemple, autant il est désirable d'avoir des organisations flexibles et qui s'adaptent, autant il est désirable qu'elles soient à même d'assurer un certain contrôle et une stabilité (Denison et Mishra ; 1995). Juxtaposant les deux dimensions, Quinn et Rohrbaugh (1983) obtiennent un modèle spatial dont la Figure 1 donne une illustration :

Figure 1 : Modèle des Valeurs Concurrentes (Quinn et Rohrbaugh, 1983)



Chacun de ces quatre modèles idéaux possède une théorie implicite quant à ses moyens et sa finalité. Ainsi, le *modèle des relations humaines* dans le quadrant supérieur gauche est caractérisé par une accentuation des aspects internes et de la flexibilité. Cohésion et morale sont considérés

comme les moyens primaires par lesquels la finalité ultime du développement des ressources humaines est atteinte. Le *modèle des systèmes ouverts* dans le quadrant supérieur droit cible la flexibilité et un intérêt externe. L'adaptabilité et l'agilité sont considérées comme des moyens primaires de croissance, acquisition de ressources et de support extérieur. Le *modèle des objectifs rationnels* dans le quadrant inférieur droit met en avant un intérêt externe et le contrôle. La planification et la fixation d'objectifs y constituent les moyens par lesquels l'organisation atteint sa finalité de productivité et d'efficience. Le *modèle des procédures internes* dans le quadrant inférieur gauche est axé sur le volet interne et le contrôle. La gestion de l'information et la communication sont les moyens d'atteindre la finalité de stabilité, d'ordre et de contrôle.

Initialement, l'étude de Quinn et Rohrbaugh (1983) visait à différencier les critères de la performance organisationnelle. Le résultat de leur recherche fut un positionnement de valeurs concurrentes. Si les valeurs guident le choix des critères de performance, les valeurs sont aussi le fondement de toute culture. Ainsi, Cameron et Quinn (1999) voient dans les quadrants de Quinn et Rohrbaugh (1983) des types de culture. En d'autres termes, chaque quadrant représente pour eux des hypothèses de base, des orientations et des valeurs – les mêmes éléments que comporte une culture organisationnelle. Par exemple, les hypothèses, orientations et valeurs du modèle des relations humaines correspondent à la *culture du clan* (Ouchi 1980 ; Wilkins et Ouchi 1983). De la même manière, le modèle des systèmes ouverts correspond à la *culture adhocratique* (Cameron et Ettington 1988). La *culture de marché* (Ouchi 1980 ; Wilkins et Ouchi 1983) partage les mêmes hypothèses et valeurs que le modèle des objectifs rationnels. Enfin, la *culture bureaucratique* (ibidem) partage les mêmes orientations que celles du modèle des procédures internes.

L'impact culturel de l'accréditation des EGI peut être envisagé à l'aide du modèle de Quinn et Rohrbaugh (1983), en particulier de ses deux dimensions principales, pour deux raisons. Premièrement, une organisation est confrontée, durant le processus d'accréditation, aux standards définis par son environnement concurrentiel. Cette rencontre permet une plus grande ouverture de la culture organisationnelle sur l'extérieur. En outre, l'accréditation est susceptible d'augmenter la cohésion interne entre les personnes qui se mobilisent pour arriver à décrocher le label. Elle contribue également à formaliser toute une série de processus internes (ex : évaluation des cours, plans de carrière, etc.). En d'autres termes, l'accréditation renforce l'intégration interne tout autant que la conscience de l'environnement externe. Deuxièmement, le respect des standards de

qualité implique une adaptation organisationnelle et l'acquisition de ressources nouvelles (ex : financement, personnel académique, etc.). Ces changements vont de paire avec un renforcement de la flexibilité et de l'innovation dans la culture organisationnelle (ex : nouveaux programmes de cours, alliances avec d'autres EGI, etc.). Dans le même temps, l'accréditation est susceptible d'alourdir les mécanismes internes de communication et de documentation, conduisant à plus de bureaucratie. En d'autres termes, l'accréditation renforce autant l'innovation que le contrôle. Ainsi, les dimensions du Modèle des Valeurs Concurrentes (Quinn et Rohrbaugh, 1983) semblent à la fois intéressantes et pertinentes pour appréhender l'impact culturel de l'accréditation des EGI.

Sur base de ces conjectures, nous posons deux hypothèses sur l'impact perçu qu'a l'accréditation des EGI sur les traits culturels : clan, adhocratie, marché, bureaucratie. Nous posons que le développement des trois premiers traits est perçu positivement, et que le développement du trait culturel bureaucratique est perçu négativement (Proitz et al. 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa 2006). En effet, une EGI est, par la nature de ses activités, amenée à se pencher sur « l'international », donc sur l'ouverture (adhocratie et marché). Le développement du volet externe entraîné par l'accréditation devrait donc être positivement perçu. Pour le volet interne, si une cohésion accrue entre les membres d'une organisation (quadrant interne-flexibilité) peut être perçue positivement, l'augmentation des procédures administratives et du contrôle bureaucratique (interne-stabilité) ne l'est vraisemblablement pas tout autant. Nos hypothèses sont donc formulées ainsi :

H1a : L'accréditation des EGI a un impact perçu positif sur les traits culturels d'adhocratie, de marché et de clan.

H1b : L'accréditation des EGI a un impact perçu négatif sur le trait culturel de la bureaucratie.

Parmi la littérature portant sur la culture organisationnelle, l'étude de Quinn et Rohrbaugh (1983) a permis de lier de manière conceptuelle les types de culture et les critères de performance organisationnelle. Dans le monde de l'enseignement supérieur, la performance organisationnelle est empreinte de particularités. La section suivante a pour ambition d'éclairer le thème de la performance organisationnelle de manière générale, puis dans le secteur de l'enseignement supérieur.

2.3. PERFORMANCE ORGANISATIONNELLE

March et Sutton (1997 :705) caractérise la recherche sur la performance organisationnelle comme étant plus une « *necessary form of disciplined self-flagellation than a pursuit of happiness* ». S'agissant d'un construit complexe, différents modèles de performance organisationnelle ont été mis en avant. Par exemple, Bludeorn (1980) soutient que le modèle des objectifs est le meilleur, c'est-à-dire que les organisations sont efficaces dans la mesure où elles atteignent leurs objectifs. Seashore et Yuchtman (1967) et Pfeffer et Salancik (1978) plaident en faveur d'un modèle de dépendance aux ressources, c'est-à-dire que les organisations sont efficaces dans la mesure où elles acquièrent les ressources dont elles ont besoin. Nadler et Tushman (1980) proposent le modèle des procédures internes, où les organisations efficaces fonctionnent de manière constante sans rupture majeure. Connolly, Conlon et Deutsch (1980) et Tsui (1990) avancent que le modèle des constituants stratégiques est le meilleur, où les organisations sont performantes quand elles arrivent à satisfaire les parties prenantes. Selon Cameron et Whetten (1996) qui réalisent une revue de littérature sur le sujet, d'autres modèles ont été également avancés. Ils concluent que le modèle des valeurs concurrentes (*Competitive Value Framework*) intègre assez fidèlement les quatre premiers modèles cités ci-dessus. Parmi ces différents modèles, aucun n'a jamais émergé comme un modèle de choix, et certains auteurs recommandèrent un moratoire pour toutes les études, livres et chapitres sur la performance organisationnelle (Hannan et Freeman 1977). En réponse, Cameron et Whetten (1983) avancent que la performance organisationnelle n'est pas prête de disparaître des agendas de recherche pour trois raisons. Premièrement, la performance organisationnelle est au centre de tous les modèles et les théories de l'organisation. Deuxièmement, la performance est la variable dépendante ultime dans la littérature organisationnelle. Troisièmement, les individus sont constamment confrontés au besoin de faire des jugements sur la performance des organisations.

Ainsi que le souligne Cameron (1978), il existe de nombreux problèmes relatifs à l'évaluation de la performance organisationnelle qui sont néanmoins réductibles à deux points principaux. Le premier concerne le type de critère de performance, et le second se rapporte aux sources de ces critères. Les problèmes liés au type de critère concernent les aspects de l'organisation considérée (cf. différents modèles), l'universalité ou la spécificité des critères, le caractère normatif ou descriptif des critères, et le caractère statique ou dynamique des critères. Concernant les sources des critères, les problèmes sont liés au point de vue adopté (qui évalue ?), au niveau d'analyse

(inter-organisation, intra-organisation, sous-unités organisationnelles, individu), et au caractère objectif ou perçu. Cameron (1978:604) résume ces difficultés de la manière suivante: « *in short, organizational effectiveness may be typified as being mutable (composed of different criteria at different life stages), comprehensive (including a multiplicity of dimensions), divergent (relating to different constituencies), transposive (altering relevant criteria when different levels of analysis are used), and complex (having nonparsimonious relationships among dimensions).* »

En outre, il affirme qu'il n'existe à l'époque quasi aucune étude pour mesurer la performance organisationnelle des institutions dans l'enseignement supérieur. Et il tente d'y remédier, même si ce domaine qui a ses propres particularités n'est pas exempt de difficultés spécifiques. Cameron (1978) en relève quatre. Premièrement, il est difficile de spécifier des résultats et des objectifs concrets et mesurables. Deuxièmement, l'évaluation de la performance engendre le scepticisme et une position de défense dans la communauté académique. Troisièmement, les préoccupations financières des collèges et universités les conduit à des recherches sur l'efficacité plus que sur l'efficacités (or, on peut utiliser peu de ressources sans être efficace). Quatrièmement, l'applicabilité du concept de performance organisationnelle a été questionnée par des auteurs qui ont utilisé les termes d' « anarchie organisée » ou de « système vaguement connecté » pour les collèges et universités (Cohen et March 1974 ; Weick 1976). Néanmoins, les travaux de Cameron (1978) ont permis de définir et mesurer la performance organisationnelle pour des institutions d'enseignement supérieur. Dans ses travaux, des critères de performance ont été générés à partir d'entretiens avec les administrateurs et académiques de six collèges du nord-ouest des Etats-Unis. La fiabilité et la validité de ces dimensions ont été ensuite testées au travers d'études plus récentes (Cameron 1986 ; Kwan et Walker 2003 ; Smart 2003). Enfin, Cameron et Whetten (1996) classent l'étude de Cameron (1978) parmi celles qui forment l'approche des « multiples constituants ». En effet, les neuf dimensions de Cameron (1978) sont essentiellement définies par rapport aux étudiants, au personnel académique et au personnel administratif :

- 1) *Satisfaction des Etudiants pour leur Formation* (SEF) : critères indiquant le degré de satisfaction des étudiants par rapport à leur expérience de formation dans l'institution.
- 2) *Développement Académique des Etudiants* (DAE) : critères indiquant le degré de maturité académique, et de progrès des étudiants dans l'institution.

- 3) *Développement de Carrière des Etudiants* (DCE) : critères indiquant le degré de développement professionnel des étudiants, et l'accent sur les opportunités de développement de carrière fournies par l'institution.
- 4) *Développement Personnel des Etudiants* (DPE) : critères indiquant le développement des étudiants dans des domaines non académiques et non professionnels, par exemple les domaines sociaux, émotionnels, ou culturels, et l'accent sur les opportunités fournies par l'institution pour le favoriser.
- 5) *Satisfaction d'Emploi du personnel Administratif et Académique* (SEAA) : critères indiquant la satisfaction des personnels administratif et académique quant à leur emploi dans l'institution.
- 6) *Développement Professionnel et Qualité du personnel Académique* (DPQA) : critères indiquant le degré de développement professionnel du personnel académique, et la quantité d'opportunités pour le développement professionnel offerte par l'institution.
- 7) *Ouverture du Système et Interaction de la Communauté* (OSIC) : critères indiquant l'accent placé sur l'interaction avec, l'adaptation à, et les services fournis dans l'environnement extérieur.
- 8) *Capacité à Acquérir des Ressources* (CAR) : critères indiquant la capacité de l'institution à acquérir des ressources de l'environnement, comme de bons étudiants et membres académiques, un soutien financier, etc.
- 9) *Santé Organisationnelle* (SO) : critères indiquant le bienveillance, la vitalité et la viabilité dans les processus et pratiques internes dans l'institution.

L'impact de l'accréditation des EGI sur la performance organisationnelle peut donc être appréhendée avec cet instrument. En outre, nous constatons que les standards de qualité invoqués dans l'accréditation convergent avec les dimensions de la performance organisationnelle définies par Cameron (1978). Par exemple, l'accréditation EQUIS veille à ce que le lien entre les EGI et le monde des entreprises soit assuré. Ceci sera bénéfique pour le développement professionnel des étudiants (DCE) ou encore l'adaptation aux exigences de l'environnement (OSIC). Dans la lignée des travaux qui montrent l'impact positif du TQM sur la performance (Hendricks et Singhal 1997 ; Chow-Chua, Goh et Boon Wah 2003 ; Woodhouse 2003), nous posons l'hypothèse provisoire que l'accréditation a un impact positivement perçu sur chacune des neuf dimensions de la performance :

H2 : *L'accréditation des EGI a un impact perçu positif sur la performance organisationnelle.*

Après avoir présenté les thèmes de culture et performance organisationnelles, nous nous penchons dès à présent sur le lien entre ceux-ci. Dans cette recherche, nous appréhendons l'impact que l'accréditation peut avoir sur la culture et la performance. Toutefois, la culture organisationnelle a suscité de l'engouement dans les milieux managériaux parce qu'elle a été perçue comme un facteur essentiel de performance. En effet, sa fonction d'intégration interne (Schein 1989), de cohésion et d'implication était censée accroître la performance organisationnelle. La section suivante aborde cette littérature.

2.4. LIEN ENTRE CULTURE ET PERFORMANCE ORGANISATIONNELLES

C'est durant les années 1980 (Quinn et Rohrbaugh 1983 ; Schein 1985 ; Barney 1986) que le lien entre la culture et la performance a commencé à susciter un intérêt croissant. Globalement, les études qui s'y rapportent sont de deux types (Gordon et DiTomaso 1992). D'une part, on trouve « l'approche des traits culturels » qui postule que certains types de culture organisationnelle sont associés à une meilleure performance financière que d'autres (Denison 1990 ; Denison et Mishra 1995). Cette première approche tente d'identifier des traits culturels qui distingueraient les organisations performantes. D'autre part, il y a « l'approche de la force culturelle » qui examine si le degré d'homogénéité ou la « force » de la culture peut contribuer à expliquer la performance, indépendamment du type de culture (Calori et Sarnin 1991 ; Gordon et DiTomaso 1992 ; Sorensen 2002). Dans ces études, une faible variance des perceptions et valorisations culturelles au sein de l'entreprise est positivement corrélée à des indicateurs de performance des entreprises. La « force » de la culture organisationnelle semble, du moins à court terme, liée à la performance financière. A plus long terme, une culture forte peut handicaper une organisation pour s'adapter à un environnement volatil (Sorensen 2002). Toutefois, Smart et St. John (1996) étudient les mérites de chaque approche simultanément en tentant de les réconcilier. Leur échantillon consiste en 332 institutions d'enseignement supérieur où la performance organisationnelle est mesurée en utilisant les items de Cameron (1978) avec des échelles Likert. Ils définissent le type de culture comme le trait culturel qui a le score moyen le plus élevé, et la force de la culture comme l'adéquation entre les croyances et valeurs d'une institution avec les politiques de gestion et les pratiques réelles. Ils concluent que les cultures fortes permettent de mieux montrer l'effet de certains traits culturels que les cultures faibles.

Dans cette recherche, nous considérons que les traits culturels ont un impact proportionnel à leur intensité respective dans la culture de l'organisation (Gordon et DiTomaso 1992). En d'autres termes, nous considérons que des traits culturels différents sont simultanément présents dans toute organisation, et que leur intensité respective est corrélée plus ou moins fortement avec les dimensions de la performance organisationnelle (Denison et Mishra 1995 ; Smart et St. John 1996). Par ailleurs, Smart et St. John (1996) montrent que les cultures fortes qui valorisent les individus (clan et adhocratie) sont plus efficaces pour la plupart des dimensions de la performance que les cultures fortes qui valorisent et pratiquent des formes de contrôle (bureaucratie et marché) pour les institutions d'enseignement supérieur. Smart et al. (1997) aboutissent à des conclusions semblables sur un échantillon de 30 collèges fournissant un cycle de deux ans d'étude où ils interrogent 639 individus : ils affirment que l'adhocratie et le clan sont positivement associées avec la performance tandis que les traits bureaucratiques et de marché y sont négativement reliés. Dans leur lignée, nous posons les hypothèses suivantes:

H3a : Les traits culturels de clan et d'adhocratie d'une EGI sont corrélés positivement à la performance organisationnelle

H3b : Les traits culturels de marché et de bureaucratie d'une EGI sont corrélés négativement à la performance organisationnelle.

Enfin, nous posons que l'impact sur la performance que l'accréditation entraîne est fonction de l'impact sur les traits culturels propres d'une EGI. Afin de répondre au moins partiellement à Julian et Ofori-Dankwa (2006), nous souhaitons poser l'hypothèse provisoire de la corrélation positive entre les impacts sur les traits culturels de clan et d'adhocratie avec les dimensions de la performance. En d'autres termes, nous suggérons que l'impact d'EQUIS sur les traits de clan et d'adhocratie entraîne une performance accrue. De la même manière que précédemment, nous posons également l'hypothèse d'une corrélation négative entre les impacts sur les traits culturels de marché et de bureaucratie avec les dimensions de la performance. En d'autres termes, nous suggérons que l'impact d'EQUIS sur les traits de marché et de bureaucratie entraîne une diminution de la performance. Nous émettons donc les hypothèses suivantes :

H4a : L'impact de l'accréditation sur les traits culturels de clan et d'adhocratie est corrélé positivement avec l'impact de l'accréditation sur la performance organisationnelle.

H4b : L'impact de l'accréditation sur les traits culturels de marché et de bureaucratie est corrélé négativement avec l'impact de l'accréditation sur la performance organisationnelle.

Ayant présenté nos concepts théoriques et développé nos hypothèses, nous présentons à présent la méthodologie suivie dans cette recherche.

3. METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Cette partie présente la méthodologie suivie dans le cadre de cette recherche. Dans un premier point, la méthode et le cadre de la recherche sont présentés. Ensuite, nous décrivons notre échantillon, puis la mesure des variables. Enfin, l'analyse des données est décrite brièvement.

3.1. DISPOSITIF

Afin de répondre à la question de l'impact de l'accréditation sur la performance organisationnelle et sur la culture organisationnelle, le cas de l'accréditation EQUIS a été choisi. La raison de ce choix est triple. Premièrement, il s'agit d'une perspective sur l'accréditation des EGI d'origine européenne, susceptible d'apporter un éclairage différent à l'essai de Julian et Ofori-Dankwa (2006) qui se concentre sur des accréditations d'origine américaine. Deuxièmement, l'accréditation EQUIS a la volonté de veiller à la diversité des cultures nationales tout en imposant des standards de qualité reconnus internationalement, suscitant un intérêt supplémentaire pour cette recherche qui vise à appréhender l'impact de l'accréditation sur la culture organisationnelle. Troisièmement, nous avons fait preuve d'opportunisme méthodologique puisque nous avons pu avoir accès à 57 Directeurs Généraux et Doyens d'EGI ayant reçu l'accréditation EQUIS lors du *Deans' meeting* organisé par l'EFMD en janvier 2006 à Rotterdam. Dans le cadre de cette recherche exploratoire, le choix de notre méthode s'est porté pour un questionnaire transversal. Lors de sa construction, notre questionnaire a subi un prétest (Thiéart et al. 2003) auprès de 8 académiques, dont 5 ont une expérience de Doyens ou de Directeurs d'une EGI. Dans les lignes qui suivent, nous présentons les particularités de l'accréditation EQUIS.

EQUIS (*European Quality Improvement System*) est un système international d'accréditation lancé en 1997 par l'EFMD (*European Foundation for Management Development*), destiné aux institutions d'enseignement de la gestion. Les objectifs principaux du système EQUIS sont de fournir une information de marché, un instrument de comparaison, et une amélioration de la qualité. La procédure d'accréditation contient cinq étapes :

- 1) Candidature : l'institution doit postuler avant d'entrer dans le processus d'accréditation (participation volontaire).
- 2) Confirmation de l'éligibilité : l'institution est autorisée à entrer dans le processus d'accréditation si elle a une bonne compréhension des critères utilisés et a une perspective raisonnable de succès.
- 3) Production d'un rapport d'auto-évaluation : l'institution doit avoir une compréhension de sa position stratégique en évaluant ses forces et faiblesses.
- 4) Audit international par des pairs : une visite de trois jours où les auditeurs rencontrent une palette de personnes représentant les différentes activités et intérêts de l'institution. Le comité d'audit fait alors une recommandation pour une accréditation de 5 ans, une accréditation de 3 ans ou une non-accréditation.
- 5) Décision par le comité de décernement : le résultat peut être une accréditation pour cinq ans ou trois ans, ou un rejet.

Pour obtenir une accréditation de 5 ans ou de 3 ans, les institutions doivent être capables de démontrer qu'elles satisfont les critères de qualité dans trois domaines particuliers :

- 1) Des standards internationaux de qualité dans tous les domaines définis par le modèle EQUIS, par exemple la position nationale, la mission, la stratégie, le personnel académique, le développement personnel et les programmes.
- 2) Un niveau significatif d'internationalisation, tel que défini dans le modèle EQUIS, par exemple l'internationalisation du corps étudiant, académique et des programmes.
- 3) Intégration des besoins du monde des entreprises dans les programmes institutionnels, activités et processus, par exemple l'orientation clients envers les entreprises et des contacts développés avec le monde des entreprises.

Selon l'EFMD (2006), les bénéfices qui peuvent être obtenus de l'accréditation EQUIS sont au nombre de cinq : (1) reconnaissance dans le marché international de la formation à la gestion, (2) accès à une comparaison internationale, (3) participation à la communauté des écoles accréditées EQUIS dans le monde, (4) un instrument de développement institutionnel stratégique, (5) un accélérateur de l'amélioration de la qualité et de l'innovation pédagogique. Présentée comme un système « d'amélioration de la qualité », l'accréditation EQUIS semble donc être particulièrement intéressante pour analyser son impact sur la performance et la culture organisationnelles des EGI.

3.2. COLLECTE DES DONNEES

Le lancement du questionnaire anonyme a été réalisé lors de la rencontre annuelle des Directeurs Généraux et des Doyens (DG&D) d'écoles de gestion, organisée par l'EFMD à la Rotterdam School of Management (RSM) du 26 au 28 janvier 2006. Environ 250 personnes y ont participé, parmi lesquelles 58 DG&D d'institutions ayant reçu l'accréditation EQUIS. En janvier 2006, le nombre total d'écoles dans cette situation s'élevait à 87. Ces 58 participants (66% de la population) ont reçu le questionnaire lors de cette manifestation. Afin d'augmenter le taux de réponses, une stratégie de rappels a été mise en place. Ainsi, un premier rappel par téléphone a été entrepris en février 2006, soit un mois plus tard. Cela a permis d'avoir un contact direct avec les DG&D ou avec leur assistante. Ces appels téléphoniques ont été suivis par l'envoi d'un email direct ou indirect rappelant l'étude, et contenant le questionnaire en pièce jointe. En juin 2006, soit cinq mois plus tard, un second rappel par email a été effectué, reprenant chaque fois les objectifs de l'étude et précisant les contacts antérieurs datés ainsi que les personnes concernées. En août 2006, soit sept mois plus tard, un email de rappel a été envoyé. Enfin, en septembre 2006, un troisième et dernier rappel par email est effectué. Les dernières réponses seront reçues en novembre 2006. Ce dispositif a permis de récolter les réponses de 31 DG&D, soit 53,44% des 58 écoles visés et 35,63% de la population initiale (N=87). Notons que le nombre d'écoles ayant reçu l'accréditation EQUIS au mois de novembre 2006 s'élève alors à 97.

3.3. ECHANTILLON

Parmi les 31 institutions représentées dans l'échantillon, l'origine géographique a été mentionnée pour 30 d'entre elles : 24 sont localisées en Europe (80%) et 3 sont situées en Amérique (10%). Le nombre moyen d'étudiants inscrits à temps plein dans ces institutions est de 2631 (de 25 à 9000), alors que le nombre moyen d'étudiants inscrits dans des programmes à horaire décalés (*part time*) est 2058 (de 90 à 8000). Le personnel académique permanent employé dans l'institution est en moyenne de 148 (de 25 à 400). Le pourcentage moyen de financement d'origine privée est de 70% (de 10% à 100%), alors que le pourcentage moyen de fonds publics est de 30% (de 0% à 90%). Concernant le profil de ces EGI, 3 DG&G (9,68%) estiment que leur institution a un profil de base axé sur l'enseignement, tandis que une seule (3,23%) considère que le profil de son école est axé en premier lieu sur la recherche. Les 27 autres (87,10%) sont positionnées comme étant concentrées à la fois sur la recherche et l'enseignement. Enfin, une

question a été posée concernant la direction stratégique à moyen terme de ces EGI par rapport aux activités d'enseignement et de recherche. 17 DG&D (54,84%) affirment vouloir maintenir la situation existante, 11 autres (35,45%) souhaitent augmenter la part d'activités de recherche et les 2 derniers (6,45%) soutiennent vouloir augmenter la part d'activités d'enseignement.

3.4. MESURE DES VARIABLES

Plusieurs études antérieures sur la performance organisationnelle ont utilisé la mesure des perceptions managériales (Denison et Mishra 1995 ; Walton et Dawson 2001). Selon Denison et Mishra (1995), les mesures subjectives de la performance organisationnelle conviennent mieux pour la comparaison d'un ensemble diversifié d'organisations que les mesures objectives de performance. Dans la lignée de ces auteurs, nous nous concentrons sur la mesure des perceptions des D&DG des EGI.

Le questionnaire utilisé dans cette recherche a appréhendé chaque fois deux mesures pour les concepts de culture et de performance. Pour chaque concept, des items validés par la littérature ont été utilisés. Ainsi, pour la performance organisationnelle, les neuf dimensions de Cameron (1978) ont été utilisées au travers de 43 items utilisés par Kwan et Walker (2003) et Smart (2003). En ce qui concerne la culture organisationnelle, les 24 items développés par Cameron et Quinn (1999) ont été mobilisés.

Pour chaque concept et sa batterie d'items, la première mesure concerne la perception de la situation dans les EGI au moment où le questionnaire est administré. Ainsi, les répondants choisissaient sur une échelle Likert de 1 à 6 (de *strongly disagree* à *strongly agree*) une réponse à l'affirmation « *In my school, it can be said that* ». La deuxième mesure concerne la perception de l'impact d'EQUIS sur chaque item. A ces questions, les répondants donnaient leur perception sur une échelle Likert de 1 à 5 (de 1 = *very negative* ; 3 = *no impact* ; 5 : *very positive*) par rapport à la question « *The impact of the EQUIS process has been* ». Dans ce dernier cas, une échelle Likert de 1 à 5 a été choisie afin de laisser la possibilité d'une réponse neutre (*no impact*) aux répondants. Les variables liées à la première mesure (perception de la situation) ont un nom qui commence par « M » pour « mesure ». Les variables liées à la seconde mesure (perception de l'impact d'EQUIS) ont un nom qui commence par « I » pour « impact » (cf. tableaux 1, 2a et 2b).

3.5. ANALYSE DES DONNEES

Compte tenu de la taille réduite de l'échantillon (N=31), nous faisons une analyse descriptive avec les tests de Student et les corrélations entre les différentes dimensions des concepts (Denison et Mishra 1995), une étude factorielle ou en composantes principales n'étant pas praticables. Toutefois, ces échelles ayant été validées plusieurs fois dans des études antérieures, nous faisons l'hypothèse qu'il s'agit d'échelles qui mesurent des dimensions indépendantes. Par ailleurs, il nous a semblé utile de mesurer la fiabilité des échelles utilisées (alpha de Cronbach). Il est admis que des alpha supérieurs à 0,7 sont en général acceptables (Smart et al. 1996). Pour certaines échelles, des items ont été retirés afin d'améliorer l'alpha de Cronbach. Les scores de fiabilité ainsi obtenus nous semblent raisonnables, excepté pour les variables SEF et OSIC (voir tableaux 2a et 2b). Pour les calculs statistiques, nous utilisons le logiciel SPSS version 13.0.

4. RESULTATS

Afin de répondre aux questions de recherche, nous reprenons chaque hypothèse émise. Nous commençons par l'impact de l'accréditation sur la culture organisationnelle. Nous continuons avec l'impact sur la performance organisationnelle. Nous terminons avec les hypothèses sur le lien entre culture et performance organisationnelles.

Premièrement, l'impact de l'accréditation EQUIS sur la culture organisationnelle existe et n'est pas neutre (voir tableau 1). Ainsi, il est bien perçu positivement pour les traits culturels de clan, adhocratie et marché. Avec les tests de Student, nous concluons que H1a est validée en rejetant l'hypothèse de l'absence d'impact au seuil de 1%. Toutefois, l'impact sur le trait culturel bureaucratique est perçu positivement en moyenne, mais un test de Student ne permet pas de l'affirmer. On ne peut donc pas rejeter l'hypothèse selon laquelle l'effet sur le trait culturel bureaucratique est neutre, ce qui invalide du coup H1b.

Deuxièmement, l'impact de l'accréditation EQUIS sur la performance organisationnelle existe et est perçu positivement pour 8 dimensions sur 9 (voir tableau 1). L'hypothèse H2 étant générale est donc validée partiellement. Des tests de Student (seuil de 1%) nous poussent en effet à ne pas rejeter l'hypothèse selon laquelle il n'y aurait pas d'impact d'EQUIS sur la « satisfaction des étudiants pour leur formation » (I_SEF). En termes d'impacts les plus élevés, on relève le « développement professionnel et la qualité du personnel académique » (I_DPQA), « l'ouverture du système et l'interaction de la communauté » (I_OSIC) et « la santé organisationnelle » (I_SO).

Tableau 1 : Statistiques descriptives et tests de Student pour les mesures de l'impact d'EQUIS

Variable	N	μ	σ	t-Student	p-valeur
1 I_Clan	29	3,3793	0,46397	4,403	0,000
2 I_Adhoc	29	3,4368	0,51257	4,589	0,000
3 I_Bureau	29	3,1517	0,37285	2,191	0,037
4 I_Marché	29	3,4345	0,41771	5,601	0,000
5 I_SEF	30	3,2111	0,42420	2,726	0,011
6 I_DAE	30	3,4333	0,44978	5,277	0,000
7 I_DCE	30	3,4050	0,43635	5,084	0,000
8 I_DPE	30	3,2222	0,41369	2,942	0,006
9 I_SEAA	30	3,4111	0,49273	4,570	0,000
10 I_DPQA	30	3,6726	0,56556	6,514	0,000
11 I_OSIC	30	3,6417	0,54805	6,413	0,000
12 I_CAR	30	3,5256	0,49856	5,774	0,000
13 I_SO	30	3,2811	0,35099	4,387	0,000

Troisièmement, le lien entre la culture organisationnelle et la performance organisationnelle semble confirmé au moins partiellement pour H3a (voir tableau 2a). En effet, le trait culturel du clan (variable « M_Clan ») est corrélé de manière significative avec 5 dimensions de la performance organisationnelle, à savoir : la « satisfaction des étudiants pour à leur formation » (M_SEF), le « développement personnel des étudiants » (M_DPE), le « développement professionnel et la qualité du personnel académique » (M_DPQA), « l'ouverture du système et l'interaction de la communauté » (M_OSIC) et « la santé organisationnelle » (M_SO). Le trait culturel adhocratique est, quant à lui, corrélé de manière significative avec 8 dimensions de la performance organisationnelle. A celles qui sont corrélées avec le trait culturel du clan s'ajoutent les dimensions de « développement de carrière des étudiants » (M_DCE), de « développement professionnel et qualité du personnel académique » (M_DPQA) et de « capacité à acquérir des ressources » (M_CAR).

Concernant l'hypothèse H3b, elle est invalidée dans la mesure où seul le trait culturel bureaucratique est corrélé négativement avec 4 dimensions de la performance organisationnelle. De manière inattendue, le trait culturel de marché est corrélé positivement de manière significative avec deux dimensions de la performance : « l'ouverture du système et l'interaction de la communauté » (M_OSIC) et la « capacité à acquérir des ressources » (M_CAR).

Tableau 2a : Corrélations entre les variables

Variable	μ	σ	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1 M_Clan	4,768	0,609	(0,762)												
2 M_Adhoc	4,613	0,835	0,501**	(0,847)											
3 M_Burea	3,527	0,795	-0,007	0,124	(0,716)										
4 M_March	4,548	0,657	0,572**	0,382*	0,077	(0,717)									
5 M_SEF	5,376	0,477	0,494**	0,410*	-0,428*	0,319	(0,672)								
6 M_DAE	4,984	0,769	-0,051	0,025	-0,231	-0,061	0,365*	(0,870)							
7 M_DCE	5,256	0,581	0,276	0,553**	-0,317	0,226	0,572**	0,166	(0,814)						
8 M_DPE	4,882	0,693	0,470**	0,448*	-0,122	0,311	0,514**	0,325	0,445*	(0,790)					
9 M_SEAA	5,161	0,654	0,420*	0,548**	-0,402*	0,210	0,591**	0,196	0,649**	0,224	(0,790)				
10 M_DPQA	4,793	0,784	0,079	0,477**	-0,056	0,224	0,131	-0,195	0,250	-0,029	0,309	(0,849)			
11 M_OSIC	5,323	0,414	0,479**	0,562**	0,133	0,357*	0,194	0,004	0,225	0,524**	0,278	0,231	(0,652)		
12 M_CAR	4,623	0,694	0,182	0,515**	-0,394*	0,381*	0,385*	0,189	0,635**	0,331	0,488**	0,484**	0,189	(0,836)	
13 M_SO	5,112	0,552	0,410*	0,376*	-0,399*	0,354	0,497**	0,064	0,406*	0,239	0,550**	0,451*	0,342	0,316	(0,796)
14 I_Clan	3,379	0,464	0,531**	0,435*	0,280	0,156	0,133	0,122	0,270	0,219	0,272	0,035	0,153	0,044	0,203
15 I_Adhoc	3,437	0,513	0,381*	0,399*	0,381*	0,306	0,017	-0,042	0,049	-0,028	0,209	0,256	0,140	0,159	0,167
16 I_Bureau	3,152	0,373	0,369*	0,260	0,358	0,294	0,104	0,074	0,172	0,070	0,163	-0,069	0,074	0,017	-0,005
17 I_Marché	3,434	0,418	0,376*	0,229	0,488**	0,343	-0,054	0,013	0,064	-0,073	0,088	0,221	0,214	-0,046	0,118
18 I_SEF	3,211	0,424	0,127	0,103	-0,011	0,065	0,185	0,203	-0,012	0,190	0,250	-0,032	0,225	0,095	0,386*
19 I_DAE	3,433	0,450	0,047	-0,021	0,455*	0,022	-0,302	0,256	-0,403*	0,039	-0,245	-0,253	0,093	-0,272	-0,164
20 I_DCE	3,405	0,436	0,333	0,137	0,456*	0,250	-0,056	0,156	-0,185	0,066	0,059	0,018	0,135	-0,134	0,199
21 I_DPE	3,222	0,414	0,276	-0,029	0,029	-0,139	0,129	0,171	0,042	0,140	0,219	-0,176	0,276	-0,341	0,347
22 I_SEAA	3,411	0,493	0,348	0,328	0,190	0,083	-0,003	0,042	-0,064	0,087	0,249	0,026	0,168	0,006	0,252
23 I_DPQA	3,673	0,566	0,060	0,147	0,489*	0,145	-0,230	0,033	-0,161	-0,110	-0,101	0,202	0,067	-0,024	-0,111
24 I_OSIC	3,642	0,548	0,279	0,269	0,453*	0,106	-0,206	-0,006	-0,070	0,016	0,038	0,063	0,276	-0,147	0,138
25 I_CAR	3,526	0,499	0,050	0,096	0,304	0,146	-0,105	0,242	-0,100	-0,121	-0,009	0,101	-0,250	0,193	-0,140
26 I_SO	3,281	0,351	0,407*	0,438*	0,272	0,275	0,327	0,135	0,279	0,136	0,257	0,297	0,163	0,245	0,253

** Corrélation significative au niveau 0.01 (2-tailed).

* Corrélation significative au niveau 0.05 (2-tailed).

Les alpha de Cronbach sont sur la diagonale entre parenthèses

Quatrièmement, nous observons que l'impact sur les traits culturels de clan et d'adhocratie est positivement corrélé, et de manière significative, avec les impacts sur les 7 dimensions de la performance (voir tableau 2b). Ceci valide partiellement H4a.

Tableau 2b : Corrélations entre les variables (suite)

Variable	μ	σ	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24	25	26
14 I_Clan	3,379	0,464	(0,826)												
15 I_Adhoc	3,437	0,513	0,695**	(0,862)											
16 I_Bureau	3,152	0,373	0,539**	0,476**	(0,752)										
17 I_Marché	3,434	0,418	0,675**	0,728**	0,635**	(0,712)									
18 I_SEF	3,211	0,424	0,238	0,317	0,068	0,116	(0,583)								
19 I_DAE	3,433	0,450	0,285	0,385*	0,197	0,333	0,287	(0,742)							
20 I_DCE	3,405	0,436	0,624**	0,727**	0,396*	0,665**	0,541**	0,634**	(0,810)						
21 I_DPE	3,222	0,414	0,454*	0,107	0,302	0,334	0,488**	0,299	0,468**	(0,812)					
22 I_SEAA	3,411	0,493	0,516**	0,673**	0,270	0,387*	0,505**	0,465**	0,672**	0,363*	(0,765)				
23 I_DPQA	3,673	0,566	0,394*	0,486**	0,118	0,614**	-0,010	0,470**	0,517**	0,027	0,305	(0,901)			
24 I_OSIC	3,642	0,548	0,641**	0,560**	0,216	0,584**	0,139	0,582**	0,680**	0,414*	0,543**	0,751**	(0,827)		
25 I_CAR	3,526	0,499	0,485**	0,528**	0,145	0,489**	0,120	0,426*	0,599**	-0,051	0,400*	0,721**	0,494**	(0,796)	
26 I_SO	3,281	0,351	0,611**	0,742**	0,493**	0,647**	0,321	0,221	0,575**	0,267	0,472**	0,375*	0,376*	0,457*	(0,802)

** Corrélation significative au niveau 0.01 (2-tailed).

* Corrélation significative au niveau 0.05 (2-tailed).

Les alpha de Cronbach sont sur la diagonale entre parenthèses

Tout comme pour H3b, l'hypothèse H4b est également invalidée dans la mesure où les corrélations entre les impacts sur les traits culturels de marché et de bureaucratie et les impacts

sur les dimensions de la performance ne sont pas négatives. Elles sont même significativement positives pour certaines dimensions de la performance. En particulier, il est surprenant de constater que l'impact d'EQUIS sur le trait culturel bureaucratique est positivement corrélé avec les impacts sur les dimensions de la performance relatives au «développement de carrière des étudiants» (I_DCE) et à la «santé organisationnelle» (I_SO).

5. DISCUSSION

Dans cette partie, nous évoquons les contributions (4) de cette recherche, ses limites (7) et quelques perspectives (3) qui nous apparaissent importantes.

(1) L'accréditation a une fonction clairement énoncée d'amélioration (Hedmo 2004 ; Harvey 2004). Dans cette étude, l'impact perçu de l'accréditation sur la performance organisationnelle semble bien exister sur la plupart de ses dimensions sauf sur celle relative à la « satisfaction des étudiants envers leur formation ». Les deux dimensions de la performance qui sont le plus affectées par l'accréditation EQUIS – "l'ouverture du système et l'interaction de la communauté" (I_OSIC) et le "développement professionnel et la qualité du personnel académique" (I_DPQA) – sont toutes les deux corrélées au trait culturel de l'adhocratie (voir tableau 2a), c'est-à-dire les aspects « externe » et « flexible » de la culture. Ce résultat est cohérent avec l'accent que met EQUIS sur l'internationalisation et les relations avec le monde des entreprises, c'est-à-dire l'ouverture sur l'environnement extérieur et l'interaction avec celui-ci. (2) Par ailleurs, l'impact culturel de l'accréditation a été souligné par plusieurs auteurs (Proitz et al. 2004 ; Julian-Ofori et Dankwa 2006) mais sans jamais l'appréhender de manière quantitative. Cette recherche a tenté également d'appréhender cet effet sur base de perceptions managériales. Il semble que l'accréditation ait bien un impact perçu positivement sur les traits culturels des EGI, sauf pour le trait culturel bureaucratique. Ce résultat modeste semble contredire partiellement les arguments de Julian-Ofori et Dankwa (2006) qui affirment que l'accréditation – AACSB dans ce cas – entraîne un *accroissement* de bureaucratie et *in fine* une perte de flexibilité organisationnelle, donc une détérioration de la performance. Dans notre étude, EQUIS ne semble pas avoir eu un impact significatif sur le trait culturel bureaucratique des EGI. Peut-on de là en déduire des différences entre EQUIS et AACSB ? Seule une étude comparative permettrait de faire pareilles conclusions. Enfin, notre étude montre que les deux traits culturels qui sont le plus significativement touchés par EQUIS sont ceux de l'« adhocratie » et du « marché » (voir

tableau 2a) : il s'agit des traits culturels caractérisés par une focalisation sur l'aspect externe de la culture organisationnelle. (3) Cette étude a également saisi l'occasion d'établir un lien entre les dimensions de la culture et de la performance organisationnelles des EGI. Dans la lignée d'études antérieures (Smart et St John 1996), le trait culturel bureaucratique n'est corrélé positivement à aucune dimension de la performance. Nos résultats indiquent même une corrélation négative avec quatre dimensions de la performance. Contrairement aux études antérieures où le trait culturel de marché est corrélé négativement à la performance, nos résultats présentent des corrélations positives sur deux dimensions de la performance organisationnelle (M_OSIC et M_CAR) qui sont propres à des caractéristiques externes. Nous pouvons faire l'hypothèse que le trait culturel de marché favorise la fixation d'objectifs, l'acquisition de ressources (M_CAR) et le dialogue (M_OSIC) avec le monde de l'entreprise ou d'autres institutions. Dans notre étude, il semble que les Directeurs Généraux et Doyens associent une culture bureaucratique à une moindre performance. (4) Finalement, nous avons constaté que l'impact sur les quatre traits culturels entraîné par l'accréditation EQUIS est positivement corrélé à l'impact sur la performance. En d'autres termes, l'impact qu'EQUIS a sur les dimensions culturelles des EGI semble améliorer la performance de celles-ci. Contrairement à nos attentes, nos résultats semblent indiquer qu'un *accroissement* des traits culturels bureaucratiques entraînerait une amélioration de la performance sur certaines de ses dimensions. Par exemple, l'amélioration de la dimension de performance liée au « développement de carrière des étudiants » (I_DCE) pourrait s'expliquer par un meilleur suivi administratif de la situation de chaque étudiant en matière d'envois de candidatures, d'inscriptions à des rencontres avec des entreprises, etc. De même, l'amélioration de performance liée à la « santé organisationnelle » (I_SO) pourrait s'expliquer par la révision ou la simplification des procédures et routines organisationnelles. En synthèse, nous pouvons conclure que l'accréditation EQUIS améliore la performance et transforme la culture organisationnelle en place.

Cette recherche comporte plusieurs limites qu'il convient de préciser. Premièrement, l'échantillon analysé (N=31) est de taille restreinte, même s'il représente 35,63% de la population visée initialement. De plus, il n'y a qu'une réponse par institution, celle du Directeur Général ou du Doyen. Cet échantillon limité explique qu'une analyse factorielle ou une régression n'ait pas pu être effectuée. Deuxièmement, les réponses analysées consistent en des perceptions managériales (Walton et Dawson 2001) d'un impact sur la culture et de la performance à un

moment donné. Il va de soi que le croisement de ces résultats avec des données objectives, éventuellement longitudinales, manque et permettrait sans doute de faire apparaître des convergences ou des divergences dans les résultats. Troisièmement, l'analyse de l'impact d'un processus demanderait de mettre en place un dispositif méthodologique qui inclut un groupe de contrôle. Ainsi, il aurait été intéressant de mesurer l'impact sur les écoles ayant suivi le processus avec fruit, de même que sur les écoles ayant échoué à obtenir l'accréditation. Néanmoins, bien que cela soit attractif d'un point de vue théorique, la sensibilité de telles situations rend la collecte de données difficile. Quatrièmement, l'impact d'EQUIS sur la culture et la performance des EGI est susceptible de varier fortement en fonction du profil de l'institution. A cet égard, il eut été intéressant de mesurer la différence d'impact entre plusieurs groupes stratégiques. Ici encore, la taille de notre échantillon est une contrainte forte pour le tester. Cinquièmement, mesurer la perception positive de l'impact d'EQUIS sur le trait culturel bureaucratique ne permet pas de dire que le degré de bureaucratie a augmenté ou diminué. Bien que ce soit source de frustration, il faut reconnaître que la perception positive peut tout aussi bien être le résultat d'une augmentation efficace, d'une transformation ou d'une diminution de la bureaucratie. Sixièmement, l'approche de phénomènes antérieurs n'est pas à l'abri de rationalisations a posteriori par les répondants. Enfin, les dimensions de la performance utilisées par Cameron (1978) concernent des institutions d'enseignement supérieur exclusivement. Par cela, elles n'intègrent pas la dimension de la recherche qui est pourtant importante pour de nombreuses EGI.

Enfin, nous voudrions évoquer quelques perspectives pour une recherche future. Premièrement, il nous apparaît que l'utilisation de données objectives croisées à des données subjectives permettrait, au travers d'une triangulation des données, de renforcer les résultats obtenus. Deuxièmement, une étude longitudinale qualitative sera mieux adaptée pour comprendre l'impact de l'accréditation sur les mécanismes culturels d'adaptation et d'intégration et leurs conséquences sur la performance organisationnelle. En particulier, explorer les spécificités culturelles des EGI, leur positionnement et leur trajectoire au travers du processus d'accréditation semble être une voie de recherche intéressante. A cet égard, il est intéressant de constater que, en déterminant un trait culturel dominant – en suivant l'approche de la « force culturelle » – pour chaque école de l'échantillon, l'on obtient 40% de clans et 31% de bureaucraties. Alors que l'accréditation EQUIS semble avoir contribué à développer le volet « externe » de la culture des EGI, une majorité d'écoles sont toujours perçues par leur Directeur Général ou Doyen comme centrées

essentiellement sur le volet « interne ». Ce paradoxe mériterait de plus amples recherches. Troisièmement, les dimensions de Cameron (1978) devraient être enrichies par des items permettant d'appréhender le domaine de la recherche au cœur des écoles de gestion internationales.

RÉFÉRENCES

- Barney J.B. (1986), Organizational Culture: Can It Be a Source of Sustained Competitive Advantage, *Academy of Management Review*, Vol.11, No.3, 656-665
- Bluedorn A.C. (1980), Cutting the gordian knot: A critique of the effectiveness tradition in organization research, *Sociology and Social Research*, Vol.64, 477-496
- Boaden R.J. (1997), What is total quality management... and does it matter?, *Total Quality Management*, Vol.8, No.4, 153-171.
- Calori R., Sarnin P. (1991), Corporate culture and economic performance: A French study, *Organization Studies*, Vol.12, No.1, 49-74
- Cameron K. (1978), Measuring Organizational Effectiveness in Institutions of Higher Education, *Administrative Science Quarterly*, Vol.23, No.4, 604-632
- Cameron K. (1986), A study of organizational effectiveness and its predictors, *Management Science*, Vol.32, No.1, 87-112
- Cameron K.S., Ettington D.R. (1988), The conceptual foundations of organizational culture. In J.C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (Vol.4, pp.356-396). New York: Agathon
- Cameron K.S., Sine W. (1999), A framework for Organizational Quality Culture, *Quality Management Journal*, Vol.6, 7-25
- Cameron K.S., Quinn R.E. (1999), Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing value framework, Addison-Wesley
- Cameron K., Whetten D.A. (1983), *Organizational effectiveness: A comparison of multiple models*, New York, Academic Press
- Cameron K., Whetten D.A. (1996), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, Vol.XI, Agathon Press, New York
- Campbell J.P. (1977), On the Nature of Organizational Effectiveness, in Goodman P.S. et Pennings J.M. (eds.), *New Perspectives on Organizational Effectiveness*, Jossey-Bass, San Francisco, 1977
- Chow-Chua C., Goh M., Boon Wan T. (2003), Does ISO 9000 certification improve business performance?, *The International Journal of Quality & Reliability Management*, Vol.20, n°8, 936-953
- Cohen M., March J.G. (1974), *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill, Carnegie Commission for the Future of Higher Education
- Connolly T., Conlon E.J., Deutsch S.J. (1980), Organizational effectiveness: a multiple-constituency approach, *Academy of Management Review*, Vol.5, 211-217
- Denison D.R. (1990), *Corporate culture and organizational effectiveness*, New York: Wiley & Sons
- Denison D.R., Mishra A.K (1995), Toward a theory of organizational culture and effectiveness, *Organization Science*, 6, 204-223

- Easton G.S., Jarell S.L. (1998), The effects of total quality management on corporate performance: An empirical investigation, *Journal of Business*, 71, 1:15-35
- EFMD – European Foundation for Management Development (2006), www.efmd.org (visité le 12 décembre 2006)
- Flynn B., Schroeder R., Sadao S. (1995), The impact of quality management practices on performance and competitive advantage, *Decision Sciences*, 26, 5:659-691
- Hackman J.R., Wageman R. (1995), Total Quality Management: Empirical, Conceptual and Practical Issues, *Administrative Science Quarterly*, Vol.40, No.2, 309-342
- Haakstad J. (2001), Accreditation: the new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system, *Quality in Higher Education*, Vol.7, No.1, 77-82
- Hamalainen K., Haakstad J., Kanganiemi J., Lindeberg T., Sjolund M. (2001), Quality assurance in the Nordic Higher Education – accreditation-like practices, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki.
- Hannan M.T., Freeman J.H. (1977), Obstacles to the comparative study of organizational effectiveness. In Goodman P.S., Pennings J.M. (1977), *New perspectives in organizational effectiveness*, San Francisco, Jossey-Bass
- Harvey L., Green D. (1993), Defining Quality, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 18, No.1, 9-34
- Harvey L. (2002), Evaluation for What?, *Teaching in Higher Education*, Vol.7, No.3, 245-263.
- Harvey L. (2004), The power of accreditation: views of academics, European Network for Quality Assurance in Higher Education, Helsinki
- Hedmo T. (2002), The Europeanisation of Business Education, in Amdam R.P., Kvalshaugen R., Larsen R., *Inside the Business schools: the content of European Business Education*, Copenhagen Business School Press, 2003, 247-266
- Hedmo T. (2004), Rule-making in the Transnational Space – The Development of European Accreditation of Management Education, Uppsala Universitet, Doctoral Thesis No. 109
- Hendricks K.B., Singhal V.R. (1997), Does implementing an effective TQM program actually improve operating performance? Empirical evidence from firms that have won quality awards, *Management Science*, 43, 9:1258-1274
- Julian S.D., Ofori-Dankwa J.C. (2006), Is Accreditation Good for the Strategic Decision Making of Traditional Business Schools?, *Academy of Management Learning and Education*, Vol.5, No.2, 225-233
- Juran J.M. (1993), *Quality planning and analysis*, McGraw-Hill, New York
- Kwan P., Walker A. (2003), Positing Organizational Effectiveness as a second-order construct in Hong Kong higher education institutions, *Research in Higher Education*, Vol.44, No.6, 705-725
- March J.G., Sutton R.I. (1997), Organizational Performance as a Dependent Variable, *Organization Science*, Vol.8, No.6, 698-706
- Nadler D.A., Tushman M.L. (1980), A congruence model for organizational assessment, in Lawler E.E., Nadler D.A. et Cammann C. (eds.), *Organizational assessment*, New York, Wiley
- Ouchi G.O. (1980), Markets, Bureaucracies, and Clans, *Administrative Science Quarterly*, Vol.25, 129-141
- Pfeffer J., Salancik G.R. (1978), *The External Control of Organizations*, New York, Harper and Row

- Powell T.C. (1995), Total quality management as competitive advantage: A review and empirical study, *Strategic Management Journal*, 16: 15-37
- Proitz T.S., Stensaker B., Harvey L. (2004), Accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol.29, No.6, 735-750
- Quinn R.E., Rohrbaugh J. (1983), A spatial model of effectiveness criteria: towards a competing values approach to organizational analysis, *Management Sciences*, Vol.29, No.3, 363-377
- Roller R.H., Andrews B.K., Bovee S.L. (2003), Specialized Accreditation of Business Schools: A Comparison of Alternative Costs, Benefits, and Motivations, *Journal of Education for Business*, Vol.78, No.4, 197-204
- Schein E.H. (1985), *Organizational culture and leadership: A dynamic view*, San Francisco: Jossey Bass.
- Seashore S.E., Yuchtman E. (1967), Factorial analysis of organizational performance, *Administrative Science Quarterly*, Vol.12, 377-395
- Smart J.C. (2003), Organizational effectiveness of 2-year colleges: the centrality of cultural and leadership complexity, *Research in Higher Education*, Vol.44, No.6, 673-703
- Smart J.C., Kuh G.D., Tierney W.G. (1997), The roles of Institutional cultures and decision approaches in promoting organizational effectiveness in two-year colleges, *The Journal of Higher Education*, Vol.68, No.3, 256-281
- Smart J.C., ST. John E.P. (1996), Organizational culture and effectiveness in higher education: a test of the “culture type” and “strong culture” hypotheses, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol.18, No.3, 219-241
- Sorensen J.B. (2002), The strength of corporate culture and the reliability of firm performance, *Administrative Science Quarterly*, 47, 70-91
- Stensaker B. (2003), Trance, Transparency and Transformation: the impact of external quality monitoring on higher education, *Quality in Higher Education*, Vol.9, No.2, 151-159
- Stensaker B., Harvey L. (2006), Old wine in New Bottles? A comparison of Public and Private Accreditation Schemes in Higher Education, *Higher Education Policy*, Vol.19, 65-85
- Tam M. (2001), Measuring Quality and Performance in Higher Education, *Quality in Higher Education*, Vol.7, No.1, 47-54
- Thietart R-A (2003), *Méthodes de recherche en management*, Edition Dunod, Paris
- Vlasceanu L. Grunberg L., Parlea D. (2004), Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions, Papers on Higher Education, UNESCO, CEPES, Bucharest
- Walton E.J., Dawson S. (2001), Managers’ perceptions of criteria of organizational effectiveness, *Journal of Management Studies*, Vol.38, No.2, 173-199
- Watty K. (2003), When will Academics Learn about Quality?, *Quality in Higher Education*, Vol.9, No.3, 213-221
- Weick K.E. (1976), Educational organizations as loosely coupled systems, *Administrative Science Quarterly*, 21, 1-19
- Westphal J.D., Gulati R., Shortell S.M. (1997), Customization or conformity? An institutional and network perspective on the content and consequences of TQM adoption, *Administrative Science Quarterly*, 42, 2:366-394
- Wilkins A.L., Ouchi G.O. (1983), Efficient Cultures: Exploring the relationship between culture and organizational performance, *Administrative Science Quarterly*, Vol.28, 468-481
- Woodhouse D. (2003), Quality Improvement through Quality Audit, *Quality in Higher Education*, Vol.9, No.2, 133-139

