



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**



École Doctorale Sciences Juridiques, Politiques,
Économiques et de Gestion

L'INFLUENCE DE L'ENVIRONNEMENT SUR L'EVOLUTION DU BUSINESS MODEL DE L'ENTREPRISE : UNE APPROCHE PAR LES CAPACITES DYNAMIQUES

Thèse de Doctorat en Sciences de Gestion

Présentée et soutenue publiquement par

Djamal FELLAG

Le 01 Avril 2020

Membres du jury

Directeur de recherche

Mme. Hélène Delacour, Professeur des Universités, Université de Lorraine

Rapporteurs

M. Jean-Philippe Denis, Professeur des Universités, Université Paris/Saclay
M. Xavier Lecocq, Professeur des Universités, IAE Lille

Suffragants

M. Stephan Bourcieu, Directeur général, Burgundy School of Business
Mme. Stéphanie Dameron, Rectrice d'académie, Académie d'Amiens

REMERCIEMENTS

Je voudrais exprimer tout d'abord ma profonde gratitude et mes remerciements les plus sincères à ma directrice de thèse, Madame Hélène Delacour, Professeure à l'Université de Lorraine, pour sa bienveillance, sa gentillesse, sa disponibilité, son accompagnement sans faille, ses nombreux commentaires et conseils toujours judicieux ainsi que ses exigences de rigueur.

Tout au long de ce travail doctoral, elle a toujours su trouver l'attitude et les mots justes pour me motiver et me passionner pour l'exercice d'un tel travail qui demande beaucoup de rigueur et de sacrifices tant sur le plan personnel que professionnel. J'ai pu grâce à la confiance qu'elle m'a toujours témoignée, aboutir à la réalisation de ce travail.

Je remercie également sincèrement et vivement les Professeurs Xavier Lecocq et Jean Philippe Denis, qui ont fait l'honneur d'accepter d'assurer la fonction de rapporteur. Le professeur Xavier Lecocq qui m'a accueilli au sein de son laboratoire de recherche avec toute son équipe à Lille en 2018, a beaucoup inspiré et guidé mes travaux de recherche sur les BM(s), je mesure ici toute la chance que j'ai de l'avoir dans mon jury, qu'il en soit remercié. Le professeur Jean-Philippe Denis qui, par les belles discussions que nous avons pu avoir, a beaucoup influencé mon approche du monde des écoles de management. Son expertise sur le sujet n'est plus à démontrer ; qu'il reçoive toute mon estime, ma reconnaissance et ma sympathie.

Je témoigne également toute ma gratitude aux membres du jury pour avoir accepté d'évaluer ma thèse. En premier lieu, je tiens à remercier vivement Madame la Rectrice, Stéphanie Dameron, pour sa disponibilité compte tenu des contraintes et des missions liées à sa fonction, de me faire l'honneur d'être présente à ce jury de thèse et qui m'avait déjà fait l'honneur d'évaluer dans le cadre d'un atelier doctoral de l'AIMS en 2018 mon travail. Ses nombreux conseils m'ont été très profitables pour la suite de mes recherches.

Mes remerciements vont ensuite aux autres membres du jury. Je remercie infiniment, enfin, les personnes sans qui ce travail, n'aurait pu exister. Il s'agit des professeurs Stephan Bourcieu et Olivier Léon respectivement, directeur général et directeur délégué de Burgundy School of Business, qui après m'avoir ouvert les portes de leur école, m'ont fait l'honneur d'accepter de siéger dans mon jury de thèse.

Je tenais à remercier toute l'équipe de cette école et notamment Evelyne Gross qui m'a beaucoup aidé tant pour leur écoute, leur disponibilité, leur amabilité et leur professionnalisme, qu'ils en soient tous remerciés et qu'ils aient toute ma considération.

Mes remerciements et ma gratitude vont également à toutes les acteurs j'ai pu interviewer durant mes travaux. Je les remercie de m'avoir accordé du temps et d'avoir partagé avec moi leurs expériences et réflexions sur mes questions de recherche.

J'ai pu également profiter à l'occasion de ce travail du concours et soutien de jeunes doctorants lors de séminaires et formation doctorale qui m'ont également accompagné. Je les remercie pour leur soutien, leurs nombreux conseils et leur amitié.

Enfin, je ne pouvais conclure mes remerciements sans penser à ma famille et mes proches, qui me suivent depuis ma première inscription sans vraiment comprendre ce que je fais mais qui ont toujours été présents et qui m'ont apporté leur soutien et leur affection tout au long de la recherche.

Je tiens tout spécialement à remercier mon épouse, Nora qui m'encourage, me guide et me supporte dans toutes mes entreprises depuis vingt deux ans maintenant, mes deux fils, dont je suis très fier et qui ont fait le choix du parcours du combattant dans leurs projet et bien évidemment mes chers et tendres parents pour le goût de l'effort et du dépassement de soi qu'ils m'ont transmis. Je mesure tous les efforts et les sacrifices que mes proches ont dû consentir pour que je finalise cette thèse. Je voudrais leur dédier ce travail sans oublier ma jeune sœur, Naima qui nous a quitté malheureusement prématurément l'été dernier, qu'elle repose en paix.

VLB, le 10 janvier 2020

INTRODUCTION GENERALE	5
PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE	19
CHAPITRE 1. ARTICULATION THEORIQUE ENTRE LES CONCEPTS DE BUSINESS MODEL, D'ENVIRONNEMENT ET DE CAPACITÉS DYNAMIQUES	20
<i>Section 1. Le concept de business model dans la littérature en management stratégique</i>	21
<i>Section 2. La modélisation du business model dans une perspective stratégique</i>	43
<i>Section 3. Approche par composantes du business model et intégration de l'environnement</i>	49
<i>Section 4. Les capacités dynamiques pour mieux appréhender l'environnement dans le business model</i>	78
SYNTHESE DU CHAPITRE 1	89
CHAPITRE 2. LES ACCREDITATIONS INTERNATIONALES DANS L'ENVIRONNEMENT DES ECOLES DE MANAGEMENT FRANCAISES	94
<i>Section 1. Le contexte des écoles de management françaises</i>	96
<i>Section 2. Les accréditations dans l'environnement des écoles de management françaises</i>	112
SYNTHESE DU CHAPITRE 2	151
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DU CAS BURGUNDY SCHOOL OF BUSINESS ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	155
CHAPITRE 3. PRESENTATION DE L'ETUDE DE CAS: BURGUNDY SCHOOL OF BUSINESS	157
<i>Section 1. Justification, contexte, présentation et gouvernance de Burgundy School of Business</i>	158
<i>Section 2. La stratégie de développement de Burgundy School of Business</i>	163
SYNTHESE DU CHAPITRE 3	170

CHAPITRE 4. CHOIX EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES	172
<i>Section 1. Choix épistémologiques : positivisme aménagé</i>	173
<i>Section 2. Choix d'une méthodologie de recherche : étude de cas longitudinale</i>	176
<i>Section 3. Collecte et analyse des données : approche mixte</i>	182
SYNTHESE DU CHAPITRE 4	208
TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	211
CHAPITRE 5. PRESENTATION DES RESULTATS	212
<i>Section 1. Enjeux et contexte d'évolution du business model de Burgundy School of Business</i>	214
<i>Section 2. Influence des accréditations internationales sur l'évolution du Business Model de Burgundy School of Business</i>	228
<i>Section 3. Les Capacités Dynamiques mobilisées lors des accréditations internationales contribuant à l'évolution du Business Model de Burgundy School of Business</i>	257
SYNTHESE DU CHAPITRE 5	290
CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RESULTATS ET APPORTS DE LA RECHERCHE	294
<i>Section 1. Contributions théoriques et conceptuelles de notre recherche</i>	295
<i>Section 2. Contributions méthodologiques et managériales de notre recherche</i>	319
SYNTHESE DU CHAPITRE 6	326
CONCLUSION GENERALE	327
LISTE DES FIGURES	362
LISTE DES TABLEAUX	364
LISTE DES ENCADRES	366
TABLE DES MATIERES	367
LISTE DES ANNEXES	372

INTRODUCTION GENERALE

« Les business schools françaises sont excellentes et reconnues partout dans le monde pour la qualité de leurs relations avec leur environnement, l'encadrement de leurs étudiants, leur recherche ou encore leur corps professoral. Le tout avec des ressources très limitées si on les compare à leurs consœurs américaines. Prenez une business school de région en France, accréditée Equis et AACSB, et donnez les mêmes moyens à une business school américaine, vous verrez que rien n'en sortira », d'après Eric Cornuel (2018, p. 13), directeur général de l'EFMD¹.

Cette déclaration illustre parfaitement le modèle économique actuel des business schools françaises ou écoles de management. Ces dernières doivent régulièrement démontrer la preuve de leur excellence académique au niveau international avec des ressources financières limitées.

Dans ce contexte, les accréditations et classements des écoles, publiées dans la presse, participent pleinement à leur réputation. Sur la question de la réputation, Caby et Michel (2019) s'intéressent aux principaux déterminants de la création de valeur auprès des diplômés. Le rôle des accréditations est souligné aussi bien au niveau national avec l'évaluation faite par la commission d'évaluation des formations et diplômes de gestion ou celles réalisées par les organismes internationaux, dans la proposition de valeur délivrée aux diplômés. Les accréditations conditionnent positivement « la performance financière, la performance employabilité et la satisfaction des diplômés » (Caby et Michel, 2019, p. 88). Les auteurs préconisent d'ailleurs aux établissements d'enseignement supérieur de s'inscrire dans les différentes démarches d'accréditation et de se conformer à leurs standards et exigences de qualité pour créer de la valeur ajoutée pour leurs diplômés cependant ces écoles évoluent dans un environnement très particulier qui nécessite une remise en question permanente de leur équation économique.

Les écoles de management (EM, par la suite) françaises ont connu un véritable essor ces cinquante dernières années. Les étudiants en management et sciences de gestion représentent plus de 20 % du total des étudiants inscrits dans l'enseignement supérieur (source : ministère de l'enseignement supérieur, 2019). Ce marché est en croissance régulière. Ce chiffre pourrait

¹ EFMD : European Foundation For Management Development dans l'essentiel du sup/prepa, juin 2018/ N°18

être même supérieur si l'on ajoutait les autres formations supérieures proposant un enseignement complémentaire à la gestion et au management, comme les écoles d'ingénieur ou d'architecte. Ces écoles françaises figurent régulièrement en tête de palmarès de classements internationaux, notamment celui du Financial Times. Elles sont alors ouvertes sur leur environnement international et très exposées à la concurrence mondiale.

De plus, de par sa spécificité, le secteur de l'enseignement et de la recherche en management et sciences de gestion est l'un des domaines les plus observés, étudiés, classés et normés par les acteurs et auditeurs externes, notamment dans une économie de la connaissance mondialisée (stratégie de Lisbonne, 2000). Il constitue un facteur de différenciation (Bourdin, 2008). Au forum économique mondial de Davos (2016), l'enseignement du management a même été considéré comme le deuxième atout pour la France.

A cela s'ajoute les particularités du contexte français des grandes écoles de management, qui se justifient pour plusieurs raisons.

La première tient à la dualité du secteur français de l'enseignement supérieur entre le système universitaire et le modèle des grandes écoles, ce qui accentue les problèmes d'asymétrie informationnelle. Il s'agit d'un « *marché-jugement* » au sens de Karpik (1989).

La deuxième tient à la spécificité du modèle français des grandes écoles et des élèves qu'elles recrutent par concours. Ce processus de sélection est très marqué en France avec le système des classes préparatoires aux grandes écoles (Menger et Marchika, 2014). Ces élèves ont d'ailleurs été sélectionnés une première fois après le baccalauréat à partir de leur dossier scolaire afin d'intégrer les classes préparatoires. Ces classes préparatoires garantissent à l'ensemble des écoles une qualité moyenne de leurs futurs étudiants.

Le passage par une classe préparatoire aux grandes écoles permet d'envoyer un signal collectif conformément à la théorie du signal (Spence, 1973), sur la qualité de la production éducative de ces étudiants.

Ce phénomène participe à la réputation des écoles (Vidaver-Cohen, 2007) et à leur hiérarchie dans les classements. Les élèves peuvent d'ailleurs sélectionner leur établissement d'enseignement supérieur en raison principalement de sa réputation (Melewar et Akel, 2005). En effet, devant la difficulté *ex-ante* à évaluer la qualité intrinsèque de l'école, la réputation joue un rôle non négligeable dans leur choix.

Enfin, ce modèle des classes préparatoires s'inscrit dans le paysage institutionnel français des grandes écoles souvent critiqué pour son incapacité à valoriser la promotion sociale et sa capacité à reproduire des élites issues de catégories sociales favorisées².

Les accréditations internationales

Dans ce mouvement de mondialisation des écoles, depuis deux décennies, on assiste ainsi à une montée en puissance des accréditations internationales mais aussi des classements d'établissement de formation d'enseignement supérieur, notamment dans les formations en sciences de gestion et en management.

Les gouvernements ne sont plus seuls à cautionner la qualité des formations dispensées dans un pays (Durand et Dameron, 2011 ; Crêt, 2011 ; Nioche, 2007). Les établissements d'enseignement se livrent une compétition mondiale et cela indépendamment du pays où ils se trouvent pour capter de nouvelles ressources, c'est-à-dire attirer de nouveaux étudiants et professeurs. Les agences d'accréditation sont devenues les nouveaux acteurs mondiaux de la régulation de la qualité des formations supérieures d'un Etat.

Une accréditation peut se définir comme un label décerné pour une durée déterminée par une organisation indépendante, non gouvernementale. Elle valide la conformité d'un établissement d'enseignement supérieur dans son ensemble, ou d'un programme de formation en particulier, au regard de normes de qualité qu'elle a préalablement définies dans un cahier des charges.

Au cours des années 2000, trois agences d'accréditation – l'EFMD (European Foundation for Management Development), l'AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) et l'AMBA (Association of Masters of Business Administration) – se sont imposées comme des acteurs de tout premier plan en proposant le label EQUIS (European Quality Improvement System) de l'EFMD, et l'accréditation AACSB, proposée par l'agence du même nom.

Ces agences constituent un acteur majeur dans l'écosystème qui réunit l'ensemble des acteurs, organismes et institutions de leur environnement qui régulent le secteur des EM. Les EM sont d'ailleurs confrontées à une multitude d'environnement (concurrentiel, légal, institutionnel,

² Rapport Observatoire des inégalités 2017 : « Deux tiers d'enfants de cadres à Polytechnique contre 1% d'ouvriers. La part des enfants issus de milieux populaires est bien mince dans les classes préparatoires et dans les grandes écoles de l'enseignement supérieur.

sociétal, technologique). Les accréditations internationales font partie de leur environnement institutionnel (North, 1990) et s'imposent comme une norme politique et sociale du champ des écoles.

Trente-sept écoles³ de management françaises possèdent au moins une accréditation internationale, classant la France sur le troisième marché mondial des pays les « plus accrédités », derrière les États-Unis et le Royaume-Uni. Toutefois les situations peuvent être très disparates, comme le soulignent les deux exemples ci-dessous qui présentent deux situations d'accréditations aux enjeux bien différents.

En juin 2017, Kedge⁴ business school (BS) est réaccréditée EQUIS, durée maximale pour cette accréditation. Kedge BS détient également les accréditations AMBA et AACSB. Elle fait partie ainsi du cercle très fermé des 13 écoles françaises à avoir la « triple couronne », c'est-à-dire à être triplement accréditées.

« Décrocher Equis pour cinq ans est une véritable prouesse accomplie collectivement en quatre années seulement après la création de Kedge. Cette distinction atteste de la réussite de notre modèle et de la qualité supérieure de nos formations et des services délivrés à nos publics étudiants, professionnels et entreprises », commente Thomas Froehlicher (juin, 2017), directeur général de Kedge BS⁵.

D'un autre côté, en 2012, cinq écoles de management cherchent à fusionner et proposer un nouveau modèle d'école. Il s'agit de France Business School ou FBS, réunissant l'ESCEM (Tours-Poitiers), Sup de Co Amiens, ESC Brest et ESC Clermont qui forme une seule école avec ses 5 campus.

France Business School propose un modèle disruptif de recrutement des candidats en abandonnant les concours très « sélectifs » du modèle de sélection de classe préparatoire en grandes écoles. A peine 2 ans après la création de France Business School, en 2014 la fusion

³www.letudiant.fr/educpros/actualite/accreditations-internationales-un-graal-pour-les-ecoles-de-commerce.

⁴ Ecole de management créée en juillet 2013, issue de la fusion de BEM (Bordeaux École de Management) et Euromed Management (Marseille-Provence).

⁵ www.kedgebs-alumni.com/fr/diplome/news/kedge-renouvelle-son-accreditation-equis-pour-5-ans-et-devient-l-une-des-rares-ecoles-full-accredited-dans-le-monde-465

échoue et l'école FBS disparaît. En juin 2016, l'ESCEM⁶ a retiré le logo AACSB de son site, l'école vient de perdre son accréditation⁷ et disparaît du paysage des grandes écoles françaises.

A travers ces faits d'actualité, on mesure tout l'enjeu lié aux accréditations dans les écoles de management et la volonté de ces dernières de conquérir ou conserver ses accréditations mais aussi toutes les critiques liées à l'isomorphisme auxquelles elles sont confrontées. En effet, l'accréditation constitue un facteur d'environnement qui influe et agit sur les décisions et comportements des entreprises, ce qui fait du secteur de l'enseignement supérieur, l'un des domaines de recherche les plus observés et analysés par les théories institutionnelles (Raynard, Kodeih et Greenwood, 2019 ; Dos Santos Teixeira et Maccari, 2018).

Les accréditations internationales ont permis aux écoles de gagner en visibilité sur des marchés très complexifiés (Dameron et Manceau, 2011). Elles permettent de se comparer aux meilleures institutions mondiales en examinant leurs activités, selon des normes et des critères spécifiques (Bryant, 2013).

Les standards des trois principales agences d'accréditation reposent sur la notion d'ajustement du plan stratégique à l'environnement de l'établissement (Durand et McGuire, 2005 ; Castile et Davis-Blake, 2002).

Le plan stratégique de l'établissement à court et moyen terme est requis et le document d'évaluation est totalement rédigé sur la base de ce standard. Les écoles doivent démontrer que leur prise de décision est cohérente et contingente. Le processus est propre à chaque école puisqu'adossé à une mission stratégique particulière.

L'élaboration d'une stratégie organisationnelle cohérente au niveau local est dès lors incontournable. Cette stratégie organisationnelle peut être appréhendée par le concept de business model (BM par la suite) que nous développerons ultérieurement. La question des accréditations revêt cependant une importance considérable dans l'environnement des écoles de management. La prise en compte de cette variable environnementale peut dès lors s'avérer déterminante. Il s'agit également d'une ressource externe qui participe à la réputation des établissements.

⁶ Il s'agit d'une école issue de la fusion en 1998 de l'ESC Tours et de l'ESC Poitiers, première fusion en France entre deux écoles de commerce.

⁷ www.ecoles-commerce.com/lescem-perd-son-accréditation-aacsb-en-2016

Les accréditations internationales ont également un impact considérable sur la stratégie et les processus organisationnels des écoles de management (Beehler et Luethge, 2012). Aussi, étudier l'influence des accréditations internationales sous l'angle du business model (BM) des écoles nous semble constituer un cadre d'analyse et de recherche privilégié et pertinent.

Le business model

Le concept de business model (BM par la suite) permet de retranscrire, de manière simplifiée, l'articulation des éléments clés de la stratégie à un niveau de granularité plus fin, facilitant la compréhension des logiques de création de valeur (Achtenhagen, Melin et Naldi, 2013 ; Plé, Lecocq et Angot, 2010).

En effet, le BM est devenu un concept majeur en stratégie et un élément récurrent dans le discours des praticiens pour justifier et analyser, ou mettre en œuvre la transformation des organisations (Lecocq, Demil et Ventura, 2010).

L'approche BM s'appuie sur le système d'activité de l'entreprise et son corolaire la création et la capture de la valeur (Amit et Zott, 2001) pour expliquer la performance des entreprises. Cette lecture des accréditations internationales sur la base du BM nous semble intéressant et cela à plusieurs titres.

Premièrement, cette approche nous permet d'appréhender globalement la création de valeur générée par l'obtention d'une accréditation internationale sur les différentes composantes du BM et plus particulièrement sur le modèle RCOV (Lecocq, Demil et Warnier, 2006) de l'entreprise, c'est-à-dire ses Ressources & Compétences, son Organisation et sa Proposition de valeur. Il s'agit de questionner le lien entre accréditation internationale et création de valeur du point de vue du BM de l'école.

Deuxièmement, l'approche BM insiste sur la décomposition de l'organisation en composantes clefs qui interagissent, permettant ainsi la construction d'un BM cohérent (Magretta, 2002).

Troisièmement, les recherches relatives au BM fondent leur postulat sur l'entrepreneur-dirigeant qui construit ou modifie un BM en venant modifier les règles du jeu d'un secteur ou d'une industrie, en proposant une offre innovante, une nouvelle organisation, une meilleure exploitation des ressources et compétences ou par la découverte de source de revenu original. Ces choix se fondent sur des considérations et facteurs internes (décisions stratégiques des

dirigeants en matière de portefeuille de ressources et compétences, de créativité stratégique, opportunité technologique, etc.).

Cependant, les facteurs externes ou environnementaux comme déterminants dans l'évolution des BM(s) restent largement moins évoqués et explorés dans la littérature sur les BM(s). Or, la prise en compte de l'environnement et notamment des contraintes institutionnelles comme les accréditations dans les BM(s), se pose aujourd'hui avec acuité pour les écoles de management.

Quatrièmement, la globalisation, la réglementation, les risques environnementaux, l'innovation ou encore les attentes des différentes parties prenantes ne sont que des exemples parmi tant d'autres renforçant le poids des facteurs environnementaux sur le BM des entreprises et les amenant à réfléchir rapidement à la manière d'adapter leur BM à ces changements environnementaux.

Pour Lecocq et al. (2006), le pilotage de l'entreprise par le BM permet une approche plus « transformationnelle » entre l'entreprise et le réseau de valeur de son environnement. Pour Teece (2010), le design d'un BM permet de s'adapter et de façonner l'environnement.

Enfin, la transformation digitale et l'apparition du numérique dans les écoles ont participé à l'accélération de la compétition mondiale des écoles, le développement des MOOC (*Massive Open Online Courses*), portés par les plus grandes business schools américaines pourrait changer la donne et les rapports de force (Bourcieu et Léon, 2013).

Les accréditations internationales participent fortement à ce mouvement opéré dans ce secteur. Ces stratégies d'accréditation sont incontournables pour affronter la compétition internationale (Thomas, Billsberry et Ambrosini, 2014), voire nationale. Toutefois, elles se révèlent très coûteuses (Heriot, Franklin et Austin, 2009), ce qui fragilise la santé financière des écoles déjà touchées par la réforme de la taxe d'apprentissage et par le désengagement financier de leur organisme de tutelle, à savoir les chambres de commerce et d'industrie.

D'ailleurs, une étude diligentée par la FNEGE en 2017 portant sur les ressources des écoles de management (Denis et Grenier, 2017) a mis en évidence les tensions financières et identitaires auxquelles doivent faire face ces écoles. Le coût de la ressource professorale est de ce point de vue intéressant. En effet, la recherche des meilleurs professeurs et la volonté d'acquérir une ressource qualifiée de type « academic triathlete » par l'EFMD (Bourcieu et Léon, 2013, p. 19), « c'est-à-dire un professeur capable de fournir un haut niveau élevé de recherche en publiant

dans des revues classées de haut rang, de proposer aux entreprises l'expertise d'un consultant et d'avoir des compétences managériales et pédagogiques pour piloter des programmes, ont fait grimper les salaires des enseignants-chercheurs en école ».

Tous ces enjeux nous amènent à nous intéresser à l'influence des accréditations internationales sur l'évolution du BM des écoles de management.

Dans le cadre de notre travail, nous proposons de contribuer à la discussion portant sur les évolutions des BM(s) en nous intéressant plus précisément à un facteur environnemental institutionnel : l'accréditation internationale à l'origine de l'évolution du BM d'une école de management.

La lecture de ce phénomène peut s'appréhender à partir d'une grille de lecture très féconde en stratégie : le business model qui se focalise sur les ressources et compétences de ses écoles en matière de création de valeur.

Les capacités dynamiques

Les accréditations internationales constituent également des ressources externes à acquérir. Il nous semble dès lors pertinent dans la mesure où l'environnement est porteur de ressources, d'appréhender les accréditations comme une ressource stratégique qui vient modifier le BM des écoles de management françaises, notre champ d'étude. D'après la théorie étendue des ressources (Warnier, Weppe et Lecocq, 2013), les dirigeants souhaitent capter des ressources de leur environnement et les combiner à leur portefeuille de ressources. L'étude de ce phénomène (approche contenu) porte sur le contenu de l'évolution mais aussi sur les processus d'évolution (approche processus).

La lecture de notre problématique à partir du concept de capacités dynamiques (CD par la suite) qui permet d'établir un pont entre l'environnement et les ressources externes de l'entreprise, peut dès lors constituer une grille d'analyse pertinente pour établir un lien entre BM et environnement du point de vue des processus. Cela nécessite, comme nous chercherons à le démontrer, que la perception de l'environnement dans l'entreprise conditionne le choix des nouvelles ressources et compétences à développer, qu'il s'agisse de mobiliser l'environnement pour s'y adapter (fit) ou pour le modifier (intent).

Dans cette perspective, nous convoquons et croisons deux grilles d'analyse. Nous appréhendons l'environnement à partir du concept de capacités dynamiques initié par Teece, Pisano et Shuen, (1997). Les capacités dynamiques renvoient à des capacités organisationnelles et managériales (e.g. capacité à apprendre, à innover, à changer), mais aussi des capacités associées à des processus intentionnels permettant à l'entreprise de faire face à des changements de l'environnement (Helfat et al., 2007 ; Eisenhart et Martin, 2000).

Ces CD peuvent être mobilisées par les entreprises pour faire évoluer leur BM (Nous mobilisons également le modèle RCOV développé par Lecocq et al. (2006), afin d'étudier l'influence de ce facteur sur l'évolution du BM et ses différentes composantes.

A notre connaissance, notre problématique de recherche n'a jamais été appréhendée en croisant ces deux perspectives. Notre thèse constitue de ce point de vue une discussion potentiellement pertinente ainsi qu'une piste originale, novatrice et prometteuse.

Originale du point de vue de l'approche dans la mesure où les accréditations internationales sont source de création de valeur pour les écoles de management et non pas source de destruction de valeur telle que l'on pourrait l'envisager avec des travaux sur le mimétisme et la standardisation des écoles de management.

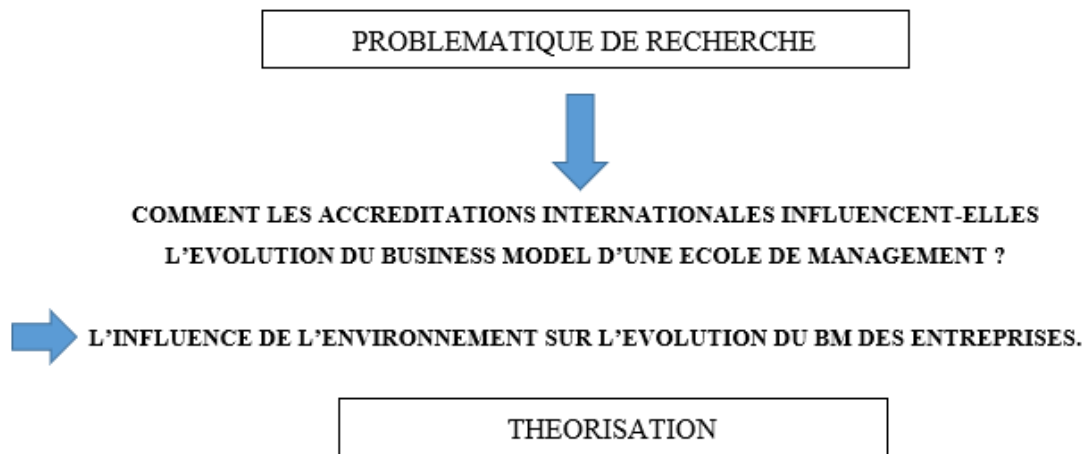
L'approche BM est novatrice car elle permet également développer une approche qualifiée d'« effective » au sens Sarasvathy (2008, 2001), qui permet aux dirigeants de réfléchir aux interactions possibles entre les différentes composantes du BM générant de la valeur.

Enfin, notre approche se veut prometteuse car même si notre thèse s'inscrit dans une démarche exploratoire, nous cherchons à enrichir la modélisation RCOV développée par Lecocq et al. (2006) en intégrant une variable environnementale qui agit sur l'évolution du BM d'une école de management installée. En effet, la caractéristique même d'une accréditation est qu'elle ne peut être obtenue qu'une fois que l'entreprise satisfait aux standards des agences d'accréditation. De ce point de vue, nos travaux de recherche s'inscrivent résolument dans une perspective stratégique.

Ainsi, la mobilisation RCOV (Lecocq et al., 2006), que nous mobilisons pour notre recherche, nous permet d'analyser l'influence des accréditations internationales sur le BM des écoles (approche contenu).

De manière complémentaire, l'étude par les capacités dynamiques (Teece, 2007) de l'environnement autorise une lecture plus processuelle du phénomène en questionnant les processus mis en œuvre dans l'évolution du BM des écoles (approche processus).

Dans notre thèse, nous traiterons donc la question de l'influence des accréditations internationales sur l'évolution du business model de l'entreprise.



Notre thèse nous amène à formuler au moins trois questions de recherche sous-jacentes à cette problématique générale :

- (1) L'environnement influence-t-il le business model de l'entreprise ?
(Approche qualifiée de contingente)
- (2) Quelles sont les composantes du business model impactées par l'environnement ?
(Approche contenu/RCOV)
- (3) Comment l'environnement impacte-t-il le business model de l'entreprise ?
(Approche processus/CD)

Ces questionnements feront l'objet de propositions de recherche conformément à nos grilles d'analyse concernant la modélisation RCOV ainsi que celle portant sur les CD, permettant ainsi de combiner approche contenu et processus.

Grâce à notre cadre théorique, nous construisons les propositions de recherche suivantes pour répondre à ces questions :

Proposition 0 : L'environnement influence le business model de l'entreprise.

Proposition 1 : L'environnement permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model de l'entreprise.

Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités environnementales.

Proposition 3 : La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.

Proposition 4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.

Enfin, nous proposons une dernière **proposition, P5**, qui reprend l'ensemble de nos propositions pour aboutir à la construction et au déploiement de capacités dynamiques.

Proposition 5 : L'environnement permet la construction et déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise.

Notre recherche s'inscrit ainsi dans une perspective exploratoire. Elle ambitionne d'apporter des éléments de compréhension et d'analyse permettant d'enrichir le programme de recherche en management stratégique au sens de Lecocq, Demil et Ventura (2010), portant sur le BM en réhabilitant ainsi les travaux sur l'environnement ainsi que les capacités dynamiques.

Le phénomène que nous étudions s'avère complexe dans la mesure où nous retenons à la fois une approche multidimensionnelle (modèle RCOV) et dynamique (Casadesus-Masanell et Ricart, 2010) du concept de BM et que le concept de CD est en pleine construction théorique (Altintas, 2015).

Pour répondre à notre problématique et confronter nos propositions, nous optons pour une étude de cas, méthode qui se révèle dès lors particulièrement pertinente pour la compréhension de phénomènes complexes (Yin, 2014, 1994).

Notre design de recherche se fonde sur une étude de cas longitudinale (Vandangeon-Derumez et Garreau, 2014). Parmi les différentes écoles de management françaises, nous centrons notre étude sur un cas unique, la Burgundy Business School (BSB, ex-ESC Dijon) créée en 1899. Cette école est membre de la Conférence des Grandes Écoles et propose des formations de haut niveau en management accessibles de Bac à Bac+5 avec un large choix de formation continue destinée aux professionnels (Executive Education). Cette école a obtenu l'accréditation EPAS en 2008, AACSB en 2014 et EQUIS en 2016. Elle est ainsi triplement accréditée.

Ce choix nous semble pertinent et intéressant dans la mesure où cette école s'inscrit dans une logique d'évolution de son business model afin de faire face aux principaux enjeux et défis (légitimité, survie, etc.) de ce secteur et d'affronter la concurrence internationale et nationale qui s'opère depuis quelques années dans l'enseignement supérieur, pour *in fine* se construire une marque globale.

Le choix de cette école s'explique pour plusieurs raisons liées notamment à la stratégie de l'école en matière d'accréditation, à la taille de l'école et à un accès privilégié au terrain de recherche que nous exposerons dans notre travail de recherche.

Pour cette étude de cas, nous retenons une approche processuelle (Langley, 1999) comportant deux phases (Leonard-Barton, 1990) : une phase rétrospective (2007-2016) et une phase en temps réel (2017-2018).

La phase rétrospective porte sur le contexte d'évolution du BM de l'entreprise. La phase en temps réel porte sur l'observation du phénomène d'évolution du BM. Les méthodes de recueil et d'analyse des données retenues sont différentes pour chacune de ces deux phases mais font l'objet de recoupements et de synergies.

Nous mobilisons également comme méthodologie de recherche la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967) qui figure parmi les méthodes les plus utilisées en recherche qualitative et qui vise à repérer le processus qui permet aux individus de donner un sens à leur environnement.

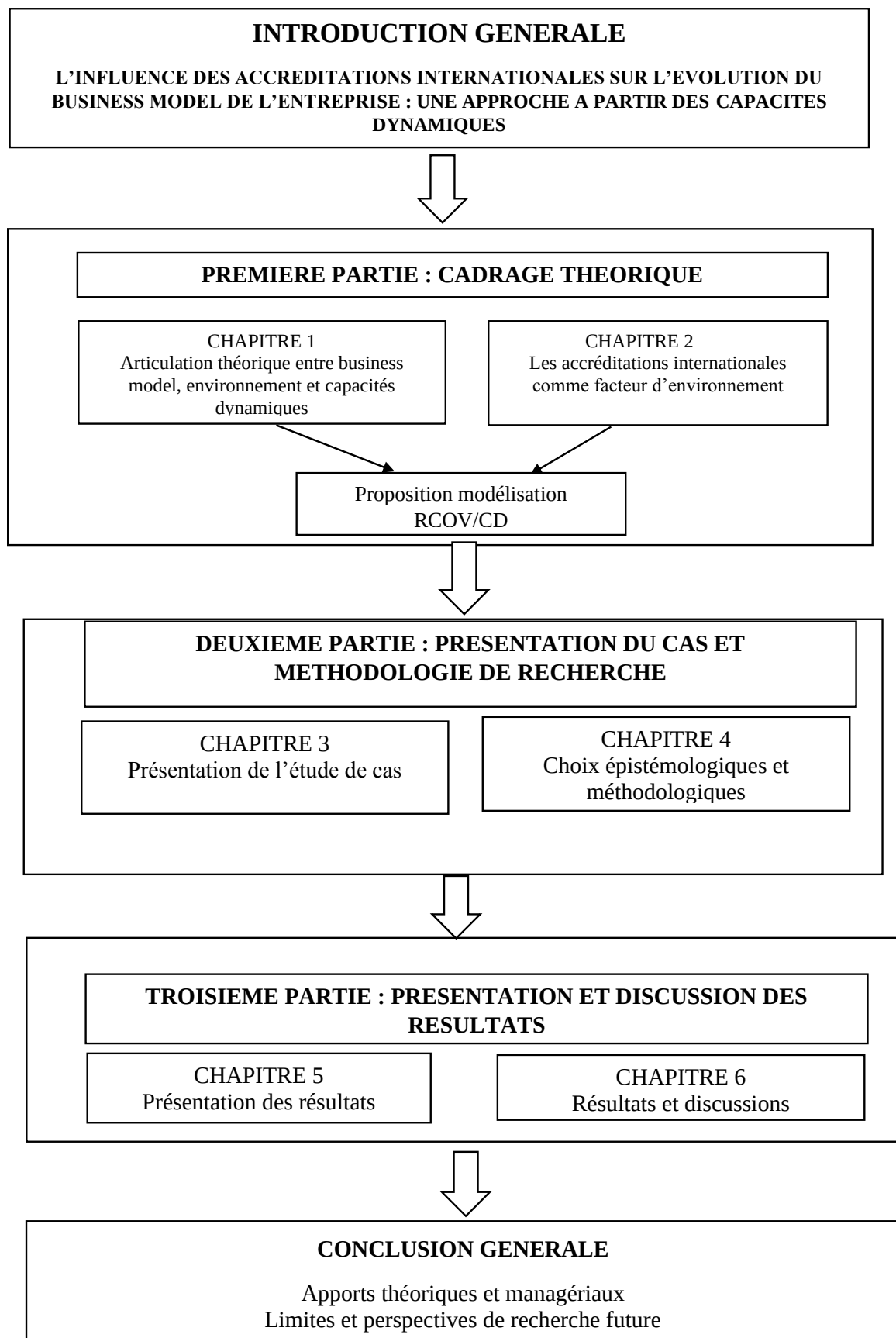
Ainsi, dans le cadre de notre travail, nous optons pour un mode de raisonnement abductif qui consiste à confronter les données issues de notre étude de cas à la littérature existante afin de les interpréter et en tirer des conclusions plausibles.

Structure générale de la thèse

Le plan de notre thèse est composé de trois grandes parties qui ne reflètent pas suffisamment nos nombreux « allers-retours » entre notre cadre théorique et notre cas empirique (démarche abductive). L'architecture proposée permet de s'intéresser tout d'abord au cadre théorique de notre recherche (Partie I regroupant les chapitres 1 et 2), puis à la présentation de notre étude de cas et de notre méthodologie de recherche (Partie II regroupant les chapitres 3 et 4), et enfin à la présentation et à la discussion de nos résultats (Partie III regroupant les chapitres 5 et 6).

La conclusion générale de notre thèse synthétise les apports théoriques, méthodologiques et managériaux de notre recherche et évoque les limites de ce travail ainsi que les perspectives de recherche future. La Figure 0 schématise la structure générale de la thèse décomposée en trois grandes parties.

Figure 0 - Présentation générale de la structure de la thèse



PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE

Notre travail de recherche nous amène dans un premier temps à proposer un éclairage théorique des principaux concepts que nous mobilisons pour notre thèse. Notre problématique générale de recherche porte sur l'influence de l'environnement sur l'évolution du business model de l'entreprise. Nous mobilisons une approche par les capacités dynamiques (Teece, Pisano et Shuen, 1997) pour tenter d'expliquer ce phénomène. Le concept d'environnement est appréhendé par la variable accréditation internationale. En effet, nous cherchons à comprendre comment les accréditations internationales influencent l'évolution du business model des écoles de management. Pour étudier l'influence sur le business model, nous optons pour une modélisation par les composantes du BM : RCOV (Lecocq, Demil et Warnier, 2006).

Notre cadrage théorique nous amène à s'intéresser aux accréditations internationales dans le contexte des écoles de management. Ce travail nous permettra de poser les bases du modèle théorique que nous proposons dans notre recherche

Plusieurs cadres théoriques sont donc mobilisés dans notre travail. Dans un premier chapitre, nous cherchons à articuler les liens entre les concepts de business model, d'environnement et de capacités dynamiques. Ensuite, nous étudions, dans le second chapitre, le champ des accréditations internationales comme facteur d'environnement et le contexte des écoles de management françaises pour notre terrain de recherche.

En synthèse de notre première partie, nous proposons sur la base des travaux de Teece (2007), un modèle théorique RCOV/CD que nous cherchons à tester sur notre terrain de recherche.

CHAPITRE 1. ARTICULATION THEORIQUE ENTRE LES CONCEPTS DE BUSINESS MODEL, D'ENVIRONNEMENT ET DE CAPACITÉS DYNAMIQUES

Dans ce premier chapitre, nous présentons le cadre théorique de notre recherche qui répond à notre problématique de recherche. Celle-ci s'intéresse à l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise et notamment du rôle des CD dans l'évolution du BM de l'entreprise.

L'objectif de notre recherche est de montrer comment les CD participent à l'évolution du BM suite à la saisie d'une opportunité environnementale.

Nous présenterons succinctement le concept de BM dans la littérature en management stratégique puis nous nous focaliserons sur sa représentation afin de délimiter notre recherche. En effet, notre recherche porte plus particulièrement sur l'approche par composante du BM et la modélisation RCOV afin de mieux saisir l'environnement. Enfin, le concept de capacités dynamiques (CD) mobilisant une lecture interne et externe plus pertinente de l'environnement et des ressources comme nous le montrerons, va contribuer à étudier pleinement l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise.

Section 1. Le concept de business model dans la littérature en management stratégique

La première partie de cette section s'intéresse aux socles théoriques du concept de BM dans le champ des sciences de gestion et présente succinctement le développement en silo du concept. Nous explorons ensuite des éléments de définition et rappelons brièvement l'émergence de ce concept dans la littérature managériale. Dans une dernière partie, nous cherchons à positionner le concept de BM dans le champ de la stratégie.

1.1 Les fondations théoriques du concept de business model dans le champ des sciences de gestion

La notion de BM fait l'objet d'une littérature conséquente aussi bien dans la sphère académique que managériale (Ghaziani et Ventresca, 2005 ; Osterwalder, Pigneur et Tucci, 2005). Bien que le terme soit apparu pour la première fois dans un article scientifique en 1957 (Bellman et al., 1957), l'émergence du concept est bien plus récente, puisque son emploi se généralise qu'à partir de la fin des années 1990 avec l'essor de la digitalisation de l'économie lié au phénomène Internet et au renforcement des attentes sociétales qui touchent toutes les organisations (e.g. Lecocq, Demil et Ventura, 2010 ; Osterwalder et al., 2005). On doit notamment à Paul Timmers, régulateur à la commission européenne un article qui l'a écrit en 1998 dans *Business Models for Electronic Market*, une diffusion rapide de cette notion dans la sphère médiatique et journalistique.

Le concept de BM tient une place majeure dans la réflexion des managers et des praticiens (Wirtz, Pistoia, Ullrich et Göttel, 2016 ; Zott, Amit et Massa, 2011) et jouit d'une forte légitimité dans la littérature en management notamment en management stratégique (Baden-Fuller et al., 2010), en innovation (Schneider et Spieth, 2013), en entrepreneuriat (Demil, Lecocq, Ricart et Zott, 2015) et, dans une moindre mesure, en management des systèmes d'information (Al-Debei et Avison, 2010) et en comptabilité (Disle et al., 2016).

De nombreux auteurs se sont succédés depuis pour tenter de proposer une définition plus ou moins consensuelle de ce concept (Moingeon et Lehmann-Ortega, 2010 ; Chesbrough et

Rosenbloom, 2002 ; Amit et Zott, 2001) en fonction du champ de recherche disciplinaire retenu par les auteurs.

Dans une recherche plus récente à partir d'une analyse bibliométrique, Maucuer et Renaud, (2019) soulignent la prolifération des recherches sur le BM indiquant que les travaux existants n'arrivent à trouver une position et un cadre homogène au concept (Wirtz et al., 2016). Les disparités dans la définition et la représentations restent nombreuses (Baden-Fuller et Morgan, 2010).

Pour expliquer cette situation, certains auteurs avancent le développement « en silos » (Zott et al., 2011). Chacun dans ses disciplines (management stratégique, innovation et entrepreneuriat, management des systèmes d'information, comptabilité, etc.), tenant compte des ses préoccupations et de ses spécificités (Zott et al., 2011) exposerait sa propre conception de ce qu'est ou pas un BM.

Déjà en 2010, Moingeon et Lehmann-Ortega n'identifiaient pas moins de cinquante définitions différentes dans la littérature. Plus récemment, Wirtz et al. (2016) observent une pluralité d'approches pour définir le concept. Ces auteurs relèvent que les silos généralement étudiés dans la littérature (Wirtz et al., 2016 ; Zott et al., 2011 ; Al-Debei et Avison, 2010) se fondent sur les mêmes sources scientifiques et s'inscrivent dans une logique transdisciplinaire.

Maucuer et Renaud (2019) remettent, eux, en question le développement en silo du concept. Selon ces auteurs, la littérature sur les BM(s), indépendamment des orientations disciplinaires, s'est plutôt construite sur des fondations et socles théoriques communs.

Nous retrouvons les mêmes questionnements avec un souci constant des chercheurs à vouloir certifier les éléments constitutifs du BM. Garreau, Maucuer et Laszczuk (2015) relèvent l'existence d'une vingtaine de configurations différentes. Nous nous intéresserons plus précisément à ces questions dans notre partie consacrée à la modélisation du BM.

Certaines explications, autres que celles du développement en silo comme l'insuffisance de fondements théoriques robustes (Porter, 2001), la nouveauté du concept (Osterwalder et al., 2005), des bases de définition trop larges (Zott et al., 2013) ou encore les « jeux de langage » des auteurs (Klang, Wallnöfer, Hacklin, 2014), peuvent également expliquer le manque de convergence et d'homogénéité dans la définition du concept.

Enfin, dans une approche plus fonctionnelle, le BM en répondant à des problématiques diverses et variées, renouvelle la vision et l'approche classique des entreprises.

Au niveau de la stratégie, le BM permet d'identifier l'évolution d'un secteur, la transformation d'un métier ou tout simplement les déterminants et conditions de sa performance. L'entrepreneuriat s'intéresse au BM en tant qu'outil de co-construction et de légitimation d'un projet entrepreneurial (e.g. Verstraete et Jouisson-Lafitte, 2008).

Le marketing se focalise, lui, sur les problématiques de segmentation de la clientèle et d'analyse de la valeur des offres proposées (e.g. Yip, 2004).

L'organisation et le management des systèmes d'information s'intéresse aux problématiques d'implémentation, de design et d'architecture (e.g. Osterwalder et al., 2005).

La comptabilité s'intéresse à la façon d'améliorer la qualité de l'information comptable à partir du concept de BM comme par exemple les travaux relatifs à la juste valeur ou à l'application de principe d'image fidèle de l'entreprise (Disle et al., 2016).

Enfin, le champ de la finance questionne la rentabilité du modèle du point de vue de sa capacité à générer du cash-flow et du profit (e.g. Mahadevan, 2004).

Ayant montré que même si le concept de BM s'est construit artificiellement ou non en silo, il s'appuie sur les mêmes fondations théoriques en envisageant de renouveler l'approche fonctionnelle de l'entreprise. Nous proposons dès lors d'étudier la définition et la construction du concept de BM telle qu'appréhendée dans la littérature en stratégie.

1.2 Définition et construction du concept de business model

Lecocq et al. (2010) s'intéressent au programme de recherche en management stratégique et cherchent à faire du BM un champ de recherche spécifique. Cinq phases ont rythmé selon les auteurs la construction et l'évolution de ce concept : son émergence à partir des années 1990, sa définition, son empirisme, sa fragmentation et sa théorisation. Ces différentes étapes ont déjà fait l'objet d'une littérature et de développement conséquents.

La phase d'émergence s'intéresse à la genèse du concept et à sa mobilisation dans la vie des affaires et constitue une grille de lecture précieuse pour appréhender le champ de l'e-business et celui de l'entrepreneuriat.

L'approche BM invite ainsi les entrepreneurs et stratèges à réfléchir à la cohérence de la logique de création de valeur de l'entreprise à l'ensemble des parties prenantes qui permettra d'assurer sa rentabilité.

Les contributions de certains travaux académiques visent d'ailleurs à aider les entrepreneurs-dirigeants dans cette démarche. Cependant même si ces travaux considèrent que l'intérêt du concept de BM ne porte que durant la phase de création des entreprises, il nous paraît opportun pour une entreprise installée de réfléchir régulièrement à sa logique de rentabilité ou plus généralement de création de valeur afin de rester compétitive ou performante. En effet, cette logique peut être amenée à évoluer en fonction, par exemple, de décisions internes ou des opportunités et des menaces qui sont induites par l'environnement.

Ces préoccupations et problématiques majeures sont régulièrement abordées, comme nous le verrons dans la suite de notre travail, dans les articles qui traitent des questions d'innovation, de changement et plus largement de trajectoire de BM.

La deuxième étape, celle de définition, vient conforter la première cherchant à expliquer de manière exhaustive le statut qu'occupe le BM dans les organisations. Les définitions du concept de BM permettent principalement d'en cerner les contours et d'en appréhender le contenu. La difficulté propre à la définition du BM dans la littérature en management est liée à l'abondance des définitions et à l'hétérogénéité des approches.

La lecture en termes de BM se focalise essentiellement sur la décomposition de l'organisation en éléments qui interagissent afin de créer de la valeur pour l'ensemble des parties prenantes et de capter une part de la valeur créée. Par son niveau de granularité plus fin, cette approche permet de décrire l'articulation des éléments clés de la stratégie et favorise ainsi la compréhension de la manière dont la valeur est créée dans les organisations.

La question de la performance est majeure dans l'approche BM, elle permet clairement d'inscrire ses travaux de recherche en management stratégique, en effet dans un environnement

donné, une entreprise déploie toutes ses ressources pour améliorer ses performances (Nag, Hambrick et Chen, 2007).

Moingeon et Lehmann-Ortega (2010, p. 271) proposent une définition qui soulignent les mécanismes de la création et captation de la valeur. Selon ces auteurs, « le BM est la description pour une entreprise des mécanismes lui permettant de créer de la valeur à travers la proposition de valeur faite à ses clients, son architecture de valeur et de capter cette valeur pour la transformer en profits (équation de profits) ».

Amit et Zott (2001), quant à eux, définissent le business model comme l'organisation des différentes transactions de l'entreprise focale avec tous ses constituants externes.

Moyon (2011) propose, dans sa thèse, une revue de la littérature relative à la définition du concept de BM. Pour présenter cette définition, Moyon (2011) distingue quatre approches du BM : descriptive, opérationnelle, planification et processuelle.

La perspective descriptive, la plus souvent importante dans la littérature, regroupe les définitions qui présentent le BM comme un outil de représentation et ses différents niveaux d'abstraction, la perspective opérationnelle décrit le BM comme un outil de gestion opérationnelle (Afuah et Tucci, 2001), la perspective de planification présente le BM comme un outil guidant le raisonnement des entrepreneurs et des dirigeants (Venkatraman et Henderson, 1998) et la perspective processuelle met en avant les moyens et outils mobilisés pour assurer la rentabilité et les objectifs de l'entreprise.

Dans notre travail de thèse, nous convoquerons plusieurs de ces perspectives car d'une part, nous inscrivons nos travaux sur la question de la modélisation du BM et d'autre part, sur la relation du BM avec la stratégie qui couvre l'ensemble de domaines étudiés.

La phase empirique se traduit par le développement de recherches empiriques sur les BM(s) au travers d'études de cas notamment certaines industries (Dahan et al., 2010 ; Moingeon et Lehmann-Ortega, 2010, Bozeman, Larédo et Mangematin, 2007).

L'étape de la fragmentation est, selon Lecocq et al. (2010), une manière de pouvoir représenter visuellement ainsi que de modéliser le BM. En 2006, Lecocq, Warnier et Demil modélisent une représentation théorique du BM intitulée RCOV. Ce canevas est un modèle à trois composantes principales : les Ressources et Compétences (RC), l'Organisation (O) et la Valeur (V). Le

modèle RCOV permet de repérer concrètement les caractéristiques distinctives des entreprises sur ces trois composantes.

D'autres formats ont été proposés et mobilisés en stratégie et entrepreneuriat, comme par exemple le modèle à neuf composantes développé par Osterwalder et Pigneur (2010), modèle qui reste le plus médiatisé aujourd'hui.

Nous explorerons et détaillerons plus précisément certains de ces différents canevas lors de notre partie consacrée à la modélisation.

D'après nos observations sur l'évolution du concept de BM en management stratégique, l'étape de la fragmentation contient également un autre objet de recherche, celui de la définition de « type » de business model. La recherche d'identification des BM(s) dans les organisations s'est ensuite élargie à la question de type de BM comme le business model social, *low cost* ou vert. En 2009, Yunus décrit le « social business model comme un modèle permettant à l'organisation d'allouer les efforts économiques en fonction d'objectifs sociaux ». La problématique autour des BM(s) circulaires représente également de nouveaux enjeux pour le management stratégique (Sempels, 2014).

Enfin dans cette chronologie, la dernière étape est celle de la théorisation. Cette étape se distingue par un développement plus long dans le temps et par deux catégories de travaux académiques. Le premier permet d'inscrire le concept de BM dans des théories existantes et établies comme la théorie des coûts de transaction, la *Resource Based View*, la théorie des parties prenantes, tandis que les seconds travaux s'attachent aux relations qu'entretient le concept de BM avec des questions souvent discutées en management stratégique, telles que la performance, l'avantage concurrentiel, l'innovation, les barrières à l'entrée, le lock-in ou encore la compétition. Nous inscrivons distinctement notre recherche dans cette étape en cherchant à établir des liens entre BM et capacités dynamiques (Teece, 1997).

Ces développements chronologiques montrent que la construction du concept de BM s'est structurée progressivement en s'appuyant sur de nombreux apports à la fois académiques, managériales et empiriques.

Les auteurs soulignent que « le concept de BM a connu un retentissement mondial, aussi bien au niveau de la compétitivité des entreprises que la recherche académique en gestion. Son application par des auteurs de différents courants a conduit à une compréhension du concept

auparavant très hétéroclite. Cependant, en menant des recherches sur son origine et son développement théorique, nous présentons une vision du BM récemment convergente (...). Nous considérons que les champs de recherche futurs s'intéresseront à l'innovation, au changement et au design du BM » (Wirtz et al., 2016, p. 36).

Parmi les principaux champs d'investigation de cet article, se posent les problématiques liées au changement, à l'évolution, à l'innovation et au design des BM(s). En ce sens, notre travail s'inscrit dans les voies de recherche portant sur la dynamique des BM(s) et s'appuie principalement sur les phases de fragmentation et de théorisation du concept en s'intéressant à l'évolution du BM en relation avec des concepts déjà établis.

De par son caractère innovant, ce concept, comme nous allons le démontrer, permet également un renouvellement de la pensée stratégique en envisageant de nouveaux cadres théoriques pour la lecture et l'analyse de situation à la croisée de problèmes stratégique et organisationnel.

Sur la base des perspectives étudiées précédemment et ces nouvelles problématiques, nous appuyons sur la définition de Sorescu et al. (2011, S4) qui proposent une définition plus englobante de ce qu'est un BM en retenant le concept de valeur pour comprendre la performance d'un BM.

Les auteurs définissent « **le BM comme la modélisation d'un système spécifique de structures, d'activités et de processus interdépendants qui s'insère dans un environnement et qui sert de logique d'organisation pour la création et la capture de valeur pour une organisation** ».

Nous tenons à souligner, au travers de cette définition, la notion d'environnement qui vient compléter la définition des auteurs. Nous pensons que l'environnement joue un rôle déterminant dans l'évolution des BM(s). L'objet de notre travail de recherche est de réhabiliter le rôle de l'environnement dans la littérature sur les BM(s). Nous commençons nos investigations en cherchant à positionner conceptuellement le BM dans le champ de la stratégie, avant de souligner le rôle de l'environnement

1.3 Positionner le business model dans le champ de la stratégie

Le BM est un concept qui s'est construit autour de la stratégie notamment en raison des enjeux et défis qu'il représente pour les entreprises et les organisations. En développant des

problématiques autour de la valeur, le BM devient un concept pertinent en management stratégique. Nous proposons dans cette partie de développer les aspects et les enjeux du BM liés à son positionnement conceptuel et à son rapport à la stratégie. Ces développements nous permettront de positionner le concept de BM dans le champ de la stratégie.

1.3.1 Un concept fertile pour la stratégie

Certains auteurs (Porter, 2001) estiment que le concept de BM ne propose pas de réelles avancées dans la recherche académique en stratégie alors d'autres au contraire l'envisagent comme un apport novateur pour repenser la stratégie des entreprises (Magretta, 2002). Lecocq et al. (2010) proposent d'en faire un véritable programme de recherche en stratégie et justifient l'intérêt porté à ce concept pour au moins deux raisons. La première est liée à la spécificité et à la nouveauté du concept en stratégie et la seconde, aux impératifs managériaux émergents dans la pratique des entreprises et la conduite des affaires. Les auteurs parlent de programme de recherche progressif (Demil et al., 2015) pour désigner la communauté mondiale de chercheurs s'intéressant au phénomène BM.

Zott et Amit (2008) montrent empiriquement que les concepts et outils en stratégie ne couvrent pas totalement le concept de BM. Parmi les amalgames et associations possibles et confusions possibles, le domaine d'activité stratégique, le business plan, la chaîne de valeur de Porter (1985), la matrice BCG (Boston Consulting Group) sont régulièrement cités.

Le BM ne peut être réduit uniquement, par exemple, au choix stratégique en termes de domaine d'activité stratégique lié au couple produit/marché par exemple car il ne s'arrête pas à la formulation mais aussi à la mise en œuvre de la stratégie. Le business plan ne se focalise que sur le volet financier alors que le BM intègre tous les éléments participant à la création de valeur.

La seconde raison tient à l'intérêt managérial du concept qui n'a cessé de croître ces dernières années pour les décideurs et praticiens. Pour certains chercheurs (Warnier, Lecocq et Demil, 2015), le fait de lancer une recherche à partir des pratiques de terrain est pertinent d'où l'idée d'envisager le BM comme un nouveau cadre d'analyse porteur de connaissances (cf. 1.3.5 Le BM, comme porteur de connaissance et nouveau cadre d'analyse en stratégie).

1.3.2 Quelques enjeux et défis à relever

Le BM s'impose progressivement comme un concept de référence pour analyser les évolutions stratégiques dans des contextes nouveaux (importance des enjeux sociétaux, diffusion de nouvelles pratiques stratégiques comme l'open strategy, l'open innovation, les écosystèmes d'affaires, les plateformes stratégiques, etc.) et traditionnels (industries lourdes, transport, etc.). Le BM permet d'appréhender et de saisir la complexité des processus stratégiques mis en œuvre dans les entreprises et les organisations. Ces recherches permettent de souligner l'importance de l'environnement dans les travaux actuels sur les BM(s).

Le BM permet de renouveler notre approche sur l'identification des sources de performance et ce, pour toutes les organisations. En effet, le BM s'applique aussi bien aux organisations non marchandes, comme les ONG (BM solidaire) qu'à d'autres organisations publiques. Derrière l'approche outil de représentation, la notion de BM est associée à une réalité de la pratique des affaires au niveau du processus de création/captation de valeur.

Il est également possible de s'intéresser à la pluralité de types de BM. Au niveau d'une organisation diversifiée en domaine d'activités stratégiques (DAS), certains travaux se focalisent sur le concept de portefeuille de BM en associant pour chaque DAS un BM. Ces travaux s'intéressent à la complémentarité et à la synergie des BM(s) au sein d'une organisation focale mais également à la dynamique globale du portefeuille en termes de création de valeur (Sabatier, Mangematin et Rousselle, 2010).

Le partenariat autour d'un projet et la réflexion sur les écosystèmes d'affaire (ESA, Moore, 1996) invitent également les chercheurs à envisager la complémentarité, l'interdépendance et la gouvernance des BM(s). Les chercheurs observent à ce stade des logiques de coopération (Brandenburger et Nalebuff, 1996) entre BM (coopération dans la création de valeur versus compétition pour la captation de cette valeur). Les BM(s) multifaces s'inscrivent dans cette catégorie de recherche (Parmentier et Gandia, 2016 ; Rochet et Tirole, 2003).

Le BM est un concept transversal qui fédère différentes disciplines et peut être appréhendé à partir de fonctions clefs de l'organisation qui renouvelle la performance et l'avantage concurrentiel des entreprises sous l'angle de la création de valeur. L'association entre le développement des thématiques liées au BM et de la stratégie demeure un thème de recherche extrêmement foisonnant.

L'approche BM autorise de nouvelles interrogations autour des questions plus pratiques du type : Comment mon entreprise crée-t-elle de la valeur ? Comment cette valeur est délivrée ? Le BM permet-il d'assurer la viabilité de mon entreprise ? Comment cette valeur est-elle extraite (Strebel et Cantale, 2014) ?

1.3.3 Positionnement conceptuel dans le champ de la stratégie

Après avoir montré les enjeux liés au BM, nous cherchons dorénavant à le positionner dans le champ de la stratégie et notamment en tant que programme de recherche. Dans un premier temps, il convient de montrer que BM et stratégie sont des construits distincts puis de déterminer la nature de leur relation. Pour ce faire, nous avons choisi de centrer nos développements sur les approches traditionnelles en stratégie.

1.3.3.1 Le BM, comme programme de recherche en stratégie

Lecocq et al. (2010) et Demil et Lecocq (2012) mobilisent le concept de programme de recherche pour expliquer le développement de la pensée scientifique. Selon Demil et Lecocq (2012, p. 13), « un programme de recherche est composé d'un ensemble de principes fondamentaux ou noyau dur qui sont généralement reconnus par la communauté académique, c'est-à-dire que des postulats non falsifiables au sens de Popper et d'autre part, autour de ce noyau, (...) un glacié d'hypothèses qui, elles, peuvent être falsifiées ».

En décrivant l'approche BM, Demil et Lecocq (2012, p. 14) relèvent « cinq postulats principaux qui constituent le cœur du programme de recherche et sur lesquels les chercheurs qui travaillent sur le BM s'accordent » :

- (1) Les organisations doivent générer de la valeur pour un ensemble de parties prenantes *stakeholders* regroupant les clients au sens large du terme, les fournisseurs ou encore les actionnaires ;
- (2) Cette valeur générée est captée par des flux de revenus qui prennent des formes diverses dans une organisation ;
- (3) La connaissance des dispositifs de création de valeur demande de se focaliser sur l'organisation mais aussi sur l'ensemble des relations inter-organisationnelles qui se développent au niveau de l'écosystème ;
- (4) Les produits ou les services délivrés ne peuvent être dissociés de l'organisation interne de l'entreprise ;

- (5) Les dirigeants et les managers jouent un rôle actif et dans le fonctionnement de l'entreprise et effectuent des choix volontaires.

Demil et Lecocq (2012, p. 14) indiquent que « les hypothèses annexes ou glaciés ne sont pas acceptées par la majorité des chercheurs et font l'objet de discussion. Les chercheurs ont, par exemple, formulé des hypothèses diverses et variées concernant les mécanismes de création de valeur ou les écarts de performance entre les BM(s) des entreprises ».

Demil et Lecocq (2010) proposent de s'emparer de ce concept protéiforme en explorant et en testant de nouvelles hypothèses de recherche. Parmi ces hypothèses, ce programme de recherche délaisse, comme le précisent d'ailleurs les auteurs, certaines caractéristiques centrales d'autres programmes de recherche en stratégie, comme l'environnement ou l'idée de l'avantage concurrentiel par exemple.

Les points de discussion ou de débat portent sur le statut du BM (représentation ou objet), la nature des composantes (statut des ressources par exemple), la place du BM dans le processus stratégique, l'unité d'analyse pertinente, le point d'entrée compte tenu des composantes, etc.

D'autres questions émergent de ce programme de recherche. Néanmoins le consensus observé autour du noyau dur permet de le démarquer des autres programmes de recherche en stratégie. Ainsi, Lecocq et al. (2006) considèrent que le BM n'est pas tant un phénomène nouveau qu'une ré-agencement de concepts déjà existants.

Sur le plan conceptuel tout d'abord, il s'agit bien de se démarquer du concept (traditionnel) de stratégie. Pour Desreumaux (2014, p. 17), « certains souhaitent clairement faire du BM et de la stratégie deux construits distincts (Zott & Amit, 2008). D'autres introduisent une logique hiérarchique en considérant, par exemple, que la stratégie est un choix d'ordre supérieur ; elle consisterait notamment à sélectionner un BM, ou plusieurs (Casadesus-Masanell & Ricart, 2010). D'autres considèrent que BM et stratégie sont deux construits distincts et interdépendants (Moyon, 2011) ».

1.3.3.2 Les zones de démarcation entre BM et stratégie

Moyon, dans son travail de thèse (2011) sur la base des travaux de Zott et Amit (2008), s'intéresse déjà aux points de divergence entre BM et stratégie. Nous complétons son travail en explorant certaines pistes qui nous paraissent essentielles dans cette tentative de clarification et notre travail de recherche : statut et mode d'approche des ressources, importance accordée à l'environnement.

Le BM et la stratégie se distinguent sur la manière d'appréhender les ressources et sur le mode d'approche. Dans une approche stratégique classique, la réflexion sur les ressources revient à se demander : quelle combinaison de ressources peut me permettre de construire un avantage concurrentiel ? L'approche BM permet d'aborder la question des ressources sous des prismes différents (Demil et Lecocq, 2008).

Dans la théorie des ressources (RBV), les auteurs se focalisent sur les ressources stratégiques, c'est-à-dire présentant les attributs VRIN (valorisable, rare, inimitable et non-substituable) et qui procurent un avantage concurrentiel. Même si ces travaux reconnaissent l'existence d'autres ressources, elles ne font pas l'objet d'un focus particulier car non-stratégiques. Les prolongements de la RBV, notamment les travaux sur les compétences stratégiques (Sanchez et Heene, 2005) et les capacités dynamiques (Eisenhardt et Martin, 2000 ; Teece et al., 1997) s'intéressent plus au niveau d'analyse des ressources qu'à leur nature pour expliquer le développement d'un avantage concurrentiel. D'ailleurs, certains travaux sur le sujet (Sirmon et al., 2007) se concentrent sur les caractéristiques des processus de gestion des ressources sans faire de différence entre le statut des ressources.

L'approche BM permet de revisiter le portefeuille des ressources des entreprises et des organisations (Warnier, Weppe et Lecocq, 2013a) en introduisant les concepts de « ressources ordinaires », considérées comme neutres en termes de performance et de « ressources négatives » évaluées comme un frein ou générateur de coût pour l'entreprise. Cette approche conduit ainsi à jeter un nouveau regard sur l'origine de l'ambiguïté causale de la performance des entreprises en questionnant la dynamique des ressources.

Quant au mode d'approche, la littérature relative au BM ne s'intéresse pas seulement au positionnement vis-à-vis des concurrents comme l'approche classique en stratégie mais sur le positionnement vis-à-vis de l'ensemble des parties prenantes et des relations qu'il convient

ensuite de construire en termes de configuration organisationnelle (Amit et Zott, 2008). D'autres formulations indiquent des logiques de constellation ou réticulaires, voir un moyen de dépasser l'opposition artificielle entre l'orientation interne de la RBV et l'orientation externe de l'approche portérienne (Lecocq et al., 2010).

BM et stratégie se démarquent quant à l'importance accordée à l'environnement de l'entreprise. Les travaux classiques et historiques en stratégie sont inscrits dans une perspective contingente dans laquelle la pertinence des décisions stratégiques est largement conditionnée par le contexte concurrentiel. Nous retrouvons ici un débat ancien en management stratégique (Astley et Van de Ven, 1983) avec la dialectique entre les théoriciens du déterminisme et du volontarisme en stratégie. Différentes écoles : théorie de la configuration (Miller, 1986), organisation industrielle (Porter, 1980), écologie des populations (Hannan et Freeman, 1977), théorie de la contingence (Lawrence et Lorsch, 1967) postulent que l'environnement est l'élément déterminant dans la réussite stratégique d'une entreprise et que celle-ci doit s'aligner sur son environnement.

D'autres écoles considèrent, au contraire, que l'entreprise à travers le déploiement d'une stratégie qui lui est propre et originale lui garantit un succès stratégique. Parmi ce courant, on trouve : la théorie des ressources et compétences (Wernerfelt, 1984), la théorie de l'enactement (Weick, 1979), l'école du choix stratégique (Child, 1972). Les thèses volontaristes dominent largement les travaux actuels sur les BM(s) et remettent en cause les éléments structurels de l'environnement (stakeholders, barrières à l'entrée, *lock-in*, marchés bi-faces, etc.).

L'analyse de l'environnement est moins présente dans l'approche BM (Richardson, 2008), qui repose plus sur une vision « entrepreneuriale » (Lecocq et al., 2010) dans laquelle les entreprises sont en mesure d'influencer leur environnement. L'environnement de l'entreprise est déterminé par le BM qu'elle sélectionne. Il nous apparaît dès lors opportun d'intégrer, dans la réflexion stratégique, des éléments de contexte légal et ou institutionnel afin de redonner une importance à l'environnement. Notre travail de recherche s'inscrit dans ce mouvement. Nous reprendrons ce point de discussion dans notre troisième section.

Les recherches plus actuelles sur les BM(s) réhabilitent ces questionnements autour des ressources et de l'environnement en s'intéressant aux travaux sur les Ecosystèmes d'Affaires ou ESA (Moore, 1996). L'ESA correspond *in fine* à une représentation renouvelée du BM qui

met en réseau l'ensemble des parties prenantes afin de mieux appréhender les rôles, leurs interactions et les apports en ressources des différents acteurs.

Cette approche se révèle extrêmement pertinente pour comprendre et diagnostiquer l'environnement socio-économique d'une entreprise ainsi que les transformations en cours dans les organisations et les marchés (Lecocq et al., 2018).

Dans le tableau 1 ci-dessous, nous proposons une synthèse sur les points de différence et de discussion entre les approches de type BM et celles de type stratégique.

Tableau 1 - Synthèse comparatif entre les approches BM et stratégiques sur la base des travaux de Moyon (2011) et Zott et Amit (2008)

	Stratégie	Business Model
Finalités	Construction et maintien d'avantage concurrentiel Pérennité de l'organisation	Création et capture de la valeur
Ressource et mode d'approche	Théorie RBV Attribut VRIN Positionnement concurrentiel	Ressources stratégiques et ordinaires Positionnement vis-à-vis de l'ensemble des parties prenantes
Dimension temporelle	Objectif désiré à long terme	Logique court terme associée à un temps déterminé Approche adaptative/performative
Contenu	Quoi ? Matrice SWOT	Comment ? Mobilisation des ressources Agencement organisationnel Proposition valeur
Environnement	Exogène Forte influence Débat contingence et volontarisme	Endogène Faible influence
Processus stratégique	De type linéaire	De type causal et effectual
Niveau d'analyse	Intra et inter-organisationnel	Méso et interactionnel avec ensemble des parties prenantes
Importance accordée au client	Faible	Forte

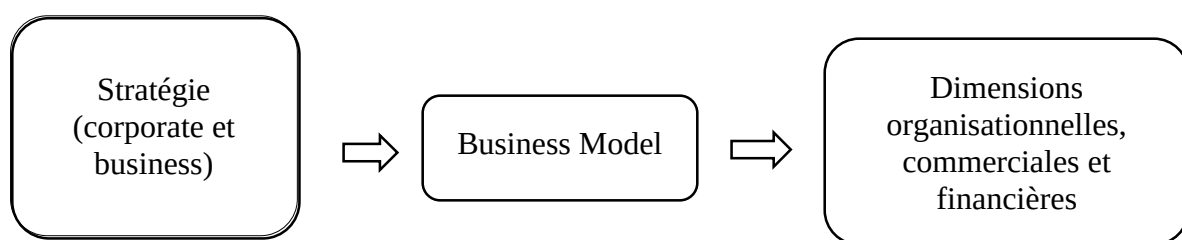
1.3.3.3 Vers une relation complémentaire et interdépendante

En mettant en perspective ces points de discussion, nous soulignons que le BM n'a pas vocation à se substituer à celui de la stratégie et que les deux concepts entretiennent parfois des relations dialectiques. De plus, les travaux actuels sur les BM(s) se diffusent à l'ensemble des secteurs marchand et non-marchand de la société.

Certains auteurs mobilisent le concept pour interpréter des réalisations spécifiques en termes de secteurs d'activité comme par exemple les biotechnologies, la santé, ou encore la culture. Nous inscrivons les approches BM et stratégie comme complémentaires et interdépendantes dans un souci de recherche permanent de performance comme l'atteste un certain nombre de travaux qui se sont intéressés à articuler les deux concepts.

Pour certains, en se situant à une position intermédiaire entre les niveaux « corporate » et « fonctionnel » de la stratégie (Richardson, 2008), l'approche BM permet d'articuler ces deux niveaux en étudiant la manière dont les entreprises opérationnalisent leur stratégie, qu'elle soit globale ou organisationnelle (cf. figure 1).

Figure 1 - Le BM : un concept intermédiaire entre stratégie et gestion opérationnelle (d'après Warnier et al., 2004)



Cette articulation entre le concept de BM par rapport à la stratégie présuppose une relation logique entre la stratégie et le BM.

Casadesus-Masanell et Ricart (2011, 2010) vont eux plus loin en distinguant la stratégie, du BM et des tactiques. Selon cette articulation, le BM s'intéresse à la logique de création de

valeur, c'est-à-dire la logique de l'entreprise portant sur « how it operates and creates and captures values for stakeholders in a competitive marketplace » (Casadesus-Masanell et Ricart, 2011, p. 107). Ainsi, après la stratégie et le BM, les tactiques représentent un troisième niveau d'analyse, avec un niveau de granularité plus fin. Leur prise en compte permet d'obtenir une compréhension plus détaillée des logiques de création de valeur. Ainsi, selon les tactiques déployées, plusieurs BM(s) permettent à une entreprise d'atteindre ses objectifs stratégiques (Zott et Amit, 2007).

Dans de nombreux domaines, la stratégie détermine la conception du BM. Les opportunités offertes par les technologies de l'Internet et du digital ont permis l'essor de nouveaux BM(s) auxquels la stratégie a dû apporter une réponse. La réalisation de ces nouveaux BM(s) génère des coûts, mobilise des ressources et peut freiner ou faciliter la faisabilité stratégique de l'entreprise. En cas de conflit entre la stratégie et le BM, il revient aux directions d'entreprise de déterminer qui de la stratégie ou du BM doit être modifié (Teece, 2017).

Pour synthétiser nos propos, dans leur article, Wirtz et al. (2016, p. 41) indiquent à ce sujet que « les auteurs s'accordent également de plus en plus sur l'intérêt du concept de BM et son rôle dans des concepts d'entreprise déjà établis (...) La question de la différence entre un BM et une stratégie se pose rapidement. Bien qu'il ait été constaté au fil du temps que les deux concepts se croisent, ils ne sont pas identiques (Casadesus-Masanell et Ricart, 2010 ; Al-Debei et al., 2008 ; Rajala and Westerlund, 2005 ; Tikkanen et al., 2005 ; Osterwalder, 2004 ; Amit and Zott, 2001) ».

Pour ces mêmes auteurs, le BM peut aussi être interprété comme un lien entre la planification future (stratégie) et la mise en œuvre opérationnelle (gestion des processus).

1.3.4 Le BM dans une perspective instrumentale en stratégie

Le BM peut être appréhendé sous un angle conceptuel comme nous venons de le faire en étudiant le lien qu'ambitionne ce concept avec la stratégie mais il peut aussi être mobilisé dans une perspective plus instrumentale (Desreumaux, 2014). Le BM se présente comme un instrument de modélisation ou représentation de différents paramètres (design, architecture, projet, e.g. Saives et al., 2012), de manière plus globale, comme un instrument de délibération stratégique (Desreumaux, 2014) ou tout simplement comme un outil narratif dans une logique performative.

En tant qu'instrument de modélisation et/ou de délibération stratégique, le BM s'intéresse à la question du « comment » (Moyon, 2011) en réintroduisant les problématiques du management à la stratégie comme objet d'analyse, développant ainsi un intérêt opérationnel croissant pour les praticiens.

Ce focus sur le comment conduit également à s'intéresser davantage aux stratégies dites fonctionnelles ou aux ressources et aux effets de synergie (Demil et Lecocq, 2012) ainsi qu'au caractère transversal et « effectual » qu'autorise la lecture du BM.

La question du « pourquoi » étant peu débattue car consensuelle, est systématiquement ramenée à l'objectif de création et de captation (parfois de partage) de valeur. Comme le souligne Desreumaux (2014, p. 11), « le BM n'apparaît pas comme un outil précis que l'on pourrait ranger dans une catégorie préalablement définie. C'est plutôt un réceptacle potentiel des nombreux outils d'analyse déjà disponibles. Il ne se surajoute pas à la liste, mais autorise à priori la convocation de tel ou tel élément de la boîte à outils dans une logique de délibération stratégique ».

L'auteur invite d'ailleurs les chercheurs à inscrire davantage cet outil d'analyse dans les théories existantes (théorie des coûts de transaction, RBV, théorie des parties prenantes, entrepreneuriat, etc.) en lien avec les concepts de recherche en stratégie (la performance, la concurrence, l'innovation, le changement, le management de portefeuille, les capacités dynamiques, etc.). C'est l'objet de notre travail de thèse qui consiste à étudier les liens entre le BM et le concept de capacités dynamiques (Teece, 1997).

Nous inscrivons notre travail de recherche dans ce champ de la stratégie, c'est-à-dire étudier le BM comme cadre d'analyse (produisant de la connaissance) dans une logique de délibération stratégique.

Nous pouvons distinguer deux phases dans le processus de délibérer : celle de la réflexion et celle de l'action ou décision commune à toute logique stratégique. Le BM peut dès lors être appréhendé d'une part, comme un guide de réflexion stratégique (phase de réflexion) et d'autre part, comme un dispositif de stimulation stratégique source de créativité et d'innovation (phase d'action).

En tant que guide de réflexion stratégique, le BM permet de s'assurer de la cohérence des composantes le constituant. La question de la cohérence ayant déjà été traitée (Lecocq et al.,

2010 ; Magretta, 2002), le BM peut se révéler un outil efficace pour l'élaboration et le renouvellement du diagnostic stratégique.

Abbar et Ech Charqy (2016) montrent, dans leur étude, en quoi le BM d'une entreprise pourrait compléter et renouveler l'approche stratégique classique par la transversalité qu'il autorise et explore, d'un point de vue pratique, l'utilisation du BM en tant qu'outil de diagnostic stratégique.

L'analyse de ces composantes permet une grille de lecture plus pertinente pour évaluer la cohérence interne des décisions passées (Shafer, Schmith et Linder, 2005) et établir un bilan pour guider les futures décisions stratégiques des managers. L'articulation de la stratégie du point de vue de l'étude ou diagnostic de l'existant et de la préparation des décisions stratégiques autour du BM peut s'avérer très utile.

Le BM combine à la fois lecture statique et dynamique. L'entreprise pourra s'appuyer sur l'alchimie existante entre les différentes composantes de son BM (ressources et compétences, architecture de valeur, proposition de valeur, équation financière, etc.) pour dégager des sources de revenu, se démarquant ainsi de ces principaux concurrents.

L'objectif de l'entreprise étant de faire toujours mieux que ses concurrents ou les dépasser. Ces interrogations ne doivent pas faire oublier le questionnement autour de l'analyse stratégique comme par exemple la vision, le métier, la vocation, les finalités, la gouvernance, le portefeuille d'activités stratégiques. Cette lecture ou grille d'analyse contribue à améliorer la compréhension des liens de causalité entre les composantes d'un BM.

D'autre part, dans une perspective plus dynamique, la délibération autour du BM peut également stimuler la créativité stratégique ou un modèle heuristique en proposant de nouvelles sources ou propositions de valeur.

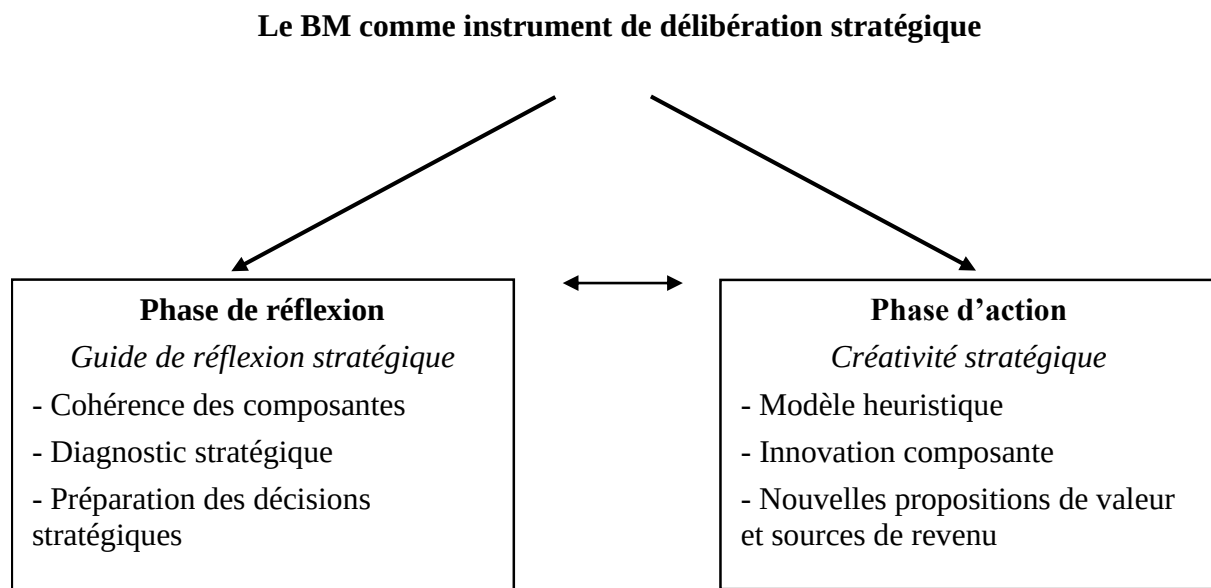
Associer l'innovation aux produits et aux technologies semble trop réducteur, les innovations de rupture ou incrémentale peuvent aussi être organisationnelles et managériales (Damanpour et Aravind, 2012 ; Birkinshaw, Hamel et Mol, 2008) mais également porter sur les BM(s) en cherchant à innover sur les composantes et leur dynamique. D'ailleurs, la littérature sur les BM(s) innovants est très foisonnante (Casadessus-Masanell et Zhu, 2013), comme en témoigne le numéro spécial paru dans *Long Range Planning* en 2013 intitulé « Managing Business Models for Innovation, Strategic and Value Creation ».

L'entreprise américaine Uber ne s'est pas contentée d'offrir aux clients une offre supérieure à celle des concurrents établis (facilité de réservation, réactivité des chauffeurs, qualité de la prestation, commodité du paiement, etc.), elle a également révolutionné le domaine du transport des personnes. Uber a révolutionné le BM du secteur. Sa structure de coûts est radicalement différente de celle d'une société de taxis. Elle ne supporte pas de frais de licence (ses chauffeurs sont des VTC, e.g. des véhicules de transport avec chauffeur et non des taxis), ne possède pas de flotte de véhicules, n'a pas de centre d'appels pour les réservations, etc. En revanche, elle a une activité intense de développement de logiciel pour faire évoluer son application sur smartphone et créer une relation personnalisée et développer de nouveaux services avec chacun de ses clients.

Le BM structure la créativité tout en se libérant de l'analyse concurrentielle comme le soutiennent Kim et Mauborgne (2005). Un nouveau BM peut se définir comme un changement de l'ensemble des composantes du « modèle RCOV ». Moyon (2011) présente quatre innovations en matière de BM : (1) le BMI radical qui consiste à modifier toutes les composantes d'un BM ; (2) le BMI incrémental qui ne consiste en la modification de la seule composante, proposition de valeur ; (3), le BMI architectural qui concerne la modification de la seule composante Organisation, tant des activités internes qu'externes ; et (4), le BMI modulaire qui vise à modifier la composante Ressources et Compétences du BM.

La figure 2 met en perspective le BM comme un instrument de délibération stratégique en distinguant la phase de réflexion et la phase d'action s'intéressant à la créativité stratégique permise par le modèle.

Figure 2 - Le BM dans une perspective instrumentale de la stratégie



Le BM comme instrument de délibération stratégique utile aux praticiens et managers n'est plus à démontrer. Il doit dorénavant davantage susciter l'engouement et la réflexion de la communauté académique en tant que véritable objet de connaissance en management stratégique même si certains auteurs restent perplexes et s'interrogent sur sa légitimité scientifique (Porter, 2001). Nous tentons d'expliquer dans la prochaine partie comment le BM peut constituer un objet de connaissance pour justifier l'intérêt académique de notre recherche sur le sujet.

1.3.5 Le BM, comme porteur de connaissance et nouveau cadre d'analyse en stratégie

La création de connaissances générées en sciences de gestion se fonde sur des de multiples objets variés : « les concepts, les théories, les outils, les cadres d'analyse, les méthodes, les états de l'art, les revues de littérature ou encore les études empiriques et cliniques » (Warnier et al., 2015, p. 63).

Certains auteurs cherchent à dépasser l'opposition classique entre les théories et les outils des sciences de gestion, en proposant une grille de lecture et classification basée sur trois types de production : théories/cadres d'analyse/outils (Warnier et al., 2015).

Si les théories font régulièrement l'objet de discussion et de propositions dans la littérature (Suddaby, Hardy et Huy, 2011), les cadres d'analyse ou framework constituent une particularité dans les sciences de gestion. Ils intéressent et les praticiens et les chercheurs, tant pour les questionnements théoriques qu'ils soulèvent que les outils qu'ils mobilisent.

De plus, si la théorie est appréhendée comme « comme un ensemble de relations causales entre concepts qui expliquent un résultat donné (Whetten, 1989) » (Warnier et al., 2015, p. 63), le BM ne peut prétendre à cette universalité. Ceci s'explique notamment son caractère performatif, le fait qu'il n'existe pas de consensus, la phase de théorisation étant toujours en cours comme nous l'avons souligné, ou encore les difficultés liées à sa formalisation.

Les développements récents sur le BM en tant que programme de recherche en stratégie s'inscrivent dans ce mouvement de quête de connaissance et légitimité scientifique (e.g. débat entre noyau dur et glacis du programme).

Un deuxième objet de connaissance concerne le cadre d'analyse, i.e. les liens entre les concepts. Teece (2007, p. 1320) définit le cadre d'analyse comme « un modèle, une abstraction de la réalité », permettant d'identifier des variables pertinentes et leurs interrelations. Cette conception est partagée par Richardson (2008, p. 135) qui présente le BM comme « un cadre conceptuel qui aide à relier la stratégie de l'entreprise, ou la théorie de l'avantage concurrentiel, à ses activités, ou à l'exécution de la stratégie ».

Parallèlement, le BM peut être utilisé comme cadre d'analyse dans de nombreuses situations comme « constituer une représentation des leviers de la performance, réfléchir au BM dans son secteur et essayer de produire des innovations de rupture ou incrémentale, construire l'excellence de son organisation et de sa chaîne de valeur, développer des synergies entre les ressources et compétences, analyser la proposition de valeur dans son secteur, dégager de nouvelles propositions de valeur ou source de revenu » (Warnier et al., 2015, p. 66).

En ce sens, le BM en tant qu'instrument de délibération stratégique peut être appréhendé comme un cadre d'analyse dans la mesure où ses caractéristiques à la fois statique (phase de réflexion) et dynamique (phase d'action) s'inscrivent pleinement dans cette définition. Le caractère heuristique du modèle renforce d'autant plus l'attractivité d'une lecture par cadre d'analyse en laissant la possibilité aux acteurs et chercheurs d'entrer par l'une ou l'autre des composantes afin de stimuler la créativité stratégique.

L'outil est directement associé au cadre d'analyse du fait de son intérêt opérationnelle pour les managers, il est relié à la performance organisationnelle (Chiapello et Gibert, 2013). En management stratégique par exemple, les matrices d'analyse de portefeuille d'activités, telles que les matrices BCG, ADL ou McKinsey, constituent par exemple des outils.

Enfin, théories, outils et cadres d'analyse peuvent même évoluer et changer de statut. Le cadre d'analyse correspond à cette volonté de produire des connaissances en sciences de gestion.

Nous proposons dans notre recherche de produire des connaissances en sciences de gestion en mobilisant le concept de BM comme cadre d'analyse.

Or, nous nous intéressons à la question de la modélisation du BM pour étudier l'influence de l'environnement sur ce dernier. Nous présentons dans la section suivante les développements relatifs à la question de la modélisation du BM.

Ces développements nous permettront de poser le cadre théorique de la modélisation du BM. Dans le cadre de la modélisation du BM, nous sélectionnerons une approche par les composantes.

L'approche par les composantes du BM que nous étudierons et détaillerons ultérieurement, abordant les relations et la dynamique entre les composantes d'un BM, justifie l'intérêt d'appréhender le BM comme un cadre d'analyse.

Section 2. La modélisation du business model dans une perspective stratégique

Au centre du BM se trouvent les questions de sa modélisation ou représentation (Baden-Fuller et Morgan, 2010), de son statut ontologique (Massa, Tucci et Afuah, 2017 ; Rumble, 2017), du niveau de précision ou de granularité du modèle et du niveau d'analyse retenu par le chercheur. L'objet de cette section est d'exposer et répondre à ces questions.

2.1 De la modélisation du BM à la question du niveau d'analyse

En sciences sociales, un modèle implique une identification de différentes composantes en interaction qui donne lieu à une réalité observable. La représentation d'un BM simplifiée permet de comprendre le lien entre le fonctionnement et la performance de l'organisation. Cette modélisation est toujours un artefact, c'est-à-dire une construction artificielle s'appuyant sur une interprétation particulière de la réalité. Cet artefact permet également à partir de sa représentation d'orienter l'action des décideurs. Ce dernier revêt alors un caractère performatif.

Selon Moyon (2011, p. 72), la représentation du BM peut relever de deux approches distinctes. La première approche cherche à modéliser le fonctionnement d'une organisation en partant du réel. Pour cela, les composantes et leurs interactions sont identifiées (Casadesus-Masanell et Ricart, 2010). La seconde approche, à l'inverse, utilise *ex ante* une liste de variables (Johnson, Christensen et Kagermann, 2008 ; Lecocq et al., 2006). En identifiant au départ les composantes et leurs interactions, cela permet de comparer les BM entre organisations.

La question de l'ontologie du concept s'intéresse à la nature de l'objet étudié qui est essentiel pour le chercheur, le BM peut être considéré comme un attribut réel d'une organisation que les managers peuvent décrire (approche réaliste), un modèle cognitif de pensée (Arend, 2013) (approche performative) mais aussi comme un objet de mise en relation et de s'intéresser à comment les acteurs s'approprient l'objet (Baden Fuller et Morgan, 2010) (approche pratique).

Quelle que soit l'ontologie et l'approche retenues, la représentation du BM favorise sa compréhension par l'ensemble des parties prenantes et ne limite pas une organisation à sa présence sur un secteur donné.

De nombreux BM(s) différents existent dans le domaine de l'hôtellerie, de la location, des voyages, de la distribution par exemple et leur description permet d'identifier les différentes possibilités de création et de capture de la valeur dans ce secteur.

Dans notre recherche, si nous retenons que le BM est une représentation simplifiée de la réalité (Blaha et Rumbaugh, 2005), cela pose deux questions fondamentales : Quel degré d'exhaustivité doit caractériser le modèle ? Quel contenu doit représenter le modèle ?

La première interrogation pose la question du degré d'abstraction car le chercheur doit tenir compte du niveau d'analyse du BM retenu pour ses travaux alors que la seconde s'intéresse au point de vue des différents chercheurs qui travaillent sur les différents champs du BM (travail que nous avons déjà effectué dans la section 1 de cette partie dans le champ de la stratégie).

La littérature sur le BM (Moyon, 2011) repertorie trois principaux degrés d'abstraction : le modèle générique, le modèle exemplaire et le modèle singulier.

Le modèle générique consiste en une représentation simplifiée ne s'appuyant que sur peu d'informations. Baden-Fuller et Morgan (2010) les considèrent comme des idéaux-types, c'est-à-dire comme non spécifiques à une entreprise. En se focalisant sur quelques caractéristiques, le modèle générique est bien adapté aux usages pédagogiques en raison de son fort degré d'abstraction (Sabatier et al., 2010).

Le modèle exemplaire ou « scale model » (Baden-Fuller et Morgan, 2010) est spécifique à un secteur comme le BM de la grande distribution (Volle, Dion, Héliès-Hassid et Sabbah, 2008), du commerce de détail (Sorescu et al., 2011 ; Sosna et al., 2010), du transport aérien (Casadesus-Masanell et Tarzijan, 2012), ou encore de l'industrie de la mode (Quagliana, 2013). Le modèle type 'lame de rasoir' (Teece, 2010) consiste à vendre un produit à perte afin de le diffuser largement et de réaliser ensuite des marges sur les produits complémentaires, comme les lames de rasoir, relève de cette catégorie.

Enfin, le modèle singulier s'attache à développer une représentation plus détaillée de la réalité. Il est ainsi spécifique à une entreprise et offre *de facto* un fin niveau de granularité pour analyser des phénomènes complexes. Ce modèle est illustré par le BM d'Amazon qui repose sur deux activités, l'une liée à la vente directe et qui propose un service d'abonnement à prime et l'autre liée à la place de marché qui génère énormément de volume avec ses prix bas.

Comme nous nous intéresserons pour notre part dans notre travail de recherche au secteur de l'enseignement supérieur privé et notamment le cas des écoles de management françaises, le modèle exemplaire nous semble le plus adapté et plus pertinent pour notre niveau d'analyse. Ce secteur n'a d'ailleurs fait l'objet à notre connaissance d'aucune étude sous l'angle du BM.

Dans ce travail de thèse, nous retenons le niveau exemplaire qui nous semble proposer un subtil équilibre entre précision et vulgarisation. Pour modéliser notre BM, nous optons pour une approche par les composantes que nous développons dans notre prochaine partie.

2.2 Vers une modélisation des approches par les composantes du BM

La littérature en stratégie sur les BM(s) identifie deux types d'approche : les approches unidimensionnelles et les approches multidimensionnelles (Maucuer, 2013).

L'approche unidimensionnelle centrée sur l'organisation et ses transactions s'appuie sur les travaux de Amit et Zott (2010, 2001). Les auteurs envisagent le BM comme « le design du contenu, de la structure et de la gouvernance des transactions afin de créer de la valeur par l'exploitation des opportunités commerciales » (Amit et Zott, 2001, p. 493).

Cette définition insiste sur la composante Organisation dans son volet tant interne qu'externe, ainsi que sur leurs relations. Cela renvoie d'ailleurs au concept de chaîne de valeur tel que défini par Porter (1985). Les auteurs comparent d'ailleurs le BM à un « système d'activités ».

Les approches multidimensionnelles conçoivent « le BM comme un assemblage de plusieurs composantes » (Maucuer (2013, p. 58). De nombreux chercheurs ont adopté cette perspective (Moingeon et Lehmann-Ortega, 2010 ; Lecocq et al., 2006 ; Chesbrough et Rosenbloom, 2002 ; Amit et Zott, 2001).

Au final, Maucuer (2013), dans son travail de thèse dans lequel il recense toute la littérature sur le BM pendant la période 1998-2011, identifie une vingtaine de configurations différentes. Il propose une analyse de ces différentes configurations par l'agrégation des dimensions les plus fréquemment évoquées par les chercheurs. Cette analyse lui permet d'identifier quatre groupes de composantes récurrents : le système de ressources et de compétences, l'organisation, la proposition de valeur et l'équation de profit.

Bien que plus détaillée, cette configuration à quatre composantes reste néanmoins très proche des deux modèles étudiés ici : le modèle RCOV (Lecocq et al., 2006 ; Demil et Lecocq, 2010) et celui de Moingeon et Lehmann-Ortega (2010). En effet, le modèle RCOV comporte trois des quatre composantes mentionnée. Seule l'équation de profits qui n'est pas indiquée telle quelle dans le modèle RCOV mais néanmoins prise à travers la « le volume et la structure des coûts » et « le volume et la structure des revenus ».

Le modèle de Moingeon et Lehmann-Ortega (2010), quant à lui, comporte trois des quatre composantes proposées, à l'exception des ressources et des compétences. Ces deux modèles possèdent des qualités et caractéristiques intégratrices. Nous retrouvons dans ces modèles la plupart des principales composantes identifiées dans la littérature. Le modèle RCOV constitue de notre point de vue l'approche intégrative la plus complète en stratégie, permettant de mobiliser la quasi-totalité des perspectives abordées. Nous détaillerons ces deux approches dans la prochaine section.

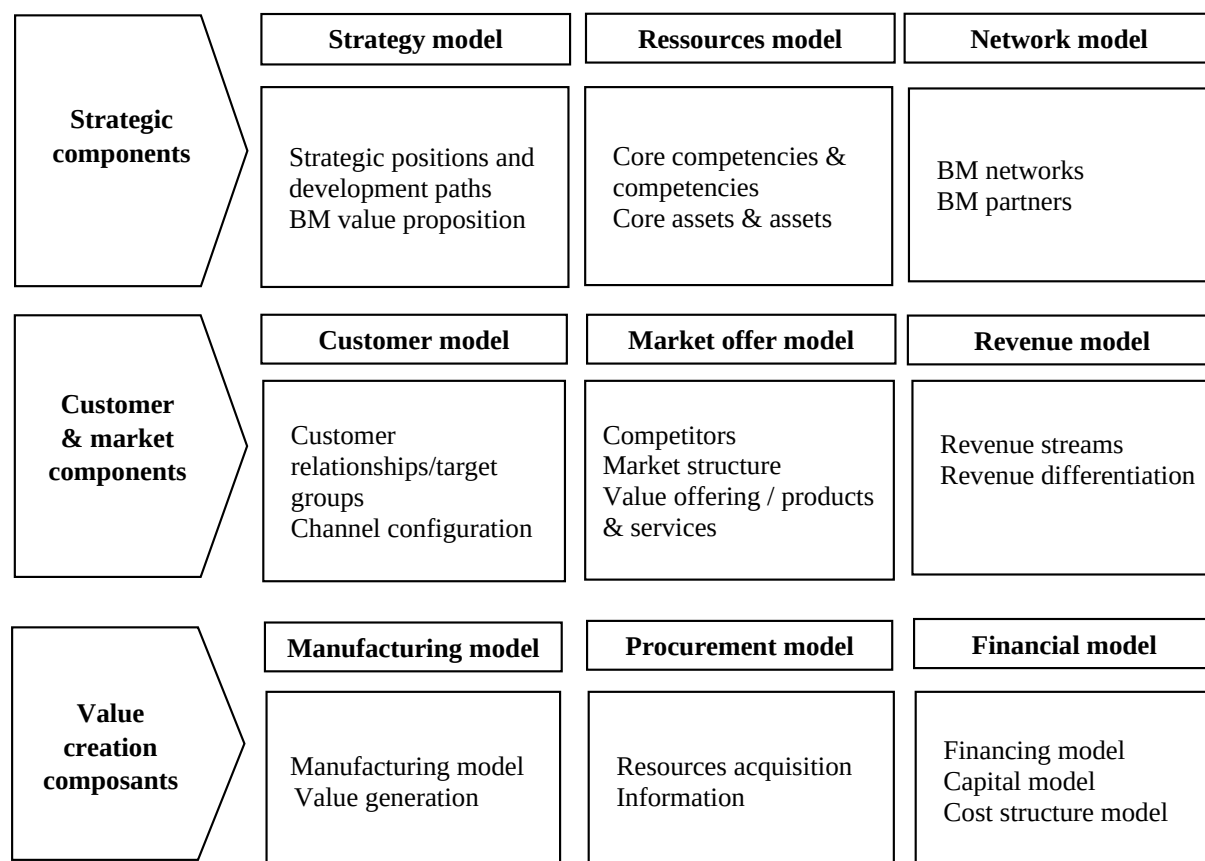
En nous fondant sur des recherches plus récentes sur le sujet, aucune autre composante majeure ne s'est imposée dans la communauté scientifique même si la liste reste ouverte (Casadesus-Masanell et Ricart, 2011).

Les travaux récents portent généralement sur la clarification des composantes comme l'élargissement de l'équation de profit au secteur non-marchand par exemple comme dans le *social business model* (Yunus et al., 2010), des liens qu'auto-entretiennent ses composantes (aspect dynamique) et ou/avec la théorie et ou concepts établis comme le soulignent les travaux de Teece (2017) ou Ben Romdhane (2016) qui s'intéressent au lien entre capacités dynamiques, stratégie et certaines composantes du BM voire d'autres problématiques managériales. L'éclairage, à partir de la théorie des parties prenantes dans la proposition de valeur (Haslam et al., 2015), reste également très intéressant pour une meilleure compréhension du phénomène.

Dans une littérature plus proche sur les BM(s), Wirtz et al. (2016, p. 41) mènent sur la base et l'analyse de 681 articles un travail de clarification sur les composantes d'un BM. Les auteurs distinguent d'autres composantes comme les « composantes stratégiques, de clients et de marché, ainsi que de composantes créatrices de valeur. (...) Les composantes stratégiques sont divisées en modèle de stratégie, modèle de ressource et modèle de réseau. (...). Enfin, le modèle de production, le modèle d'approvisionnement et le modèle financier sont inclus dans les composantes de création de valeur ».

La figure 3 recense l'ensemble des composantes mis en évidence par les auteurs dans leur article (Wirtz et al., 2016, p. 44).

Figure 3 - Composantes d'un BM intégré d'après Wirtz et al. (2016, p. 44)



Cette approche insiste fortement sur le caractère intégratif des composantes et sur leur dynamique. D'ailleurs, les conceptions du BM par les composantes développées ces dernières années, s'inscrivent dans cette perspective.

Or, toutes ces questions stratégiques s'appuient sur des logiques et des processus de résolution interne à l'entreprise : choix opérés par les dirigeants en matière d'activités, de configuration des ressources, de segments de client visés. La dimension externe reste, elle, souvent occultée.

Nous proposons dorénavant de justifier l'approche de la modélisation retenue en nous appuyant sur les composantes de base dans la littérature en stratégie à savoir les ressources et composantes, l'organisation et la proposition de valeur.

Nous cherchons à étudier la manière dont les modélisations sur les BM(s) intègrent l'environnement dans leur approche.

Section 3. Approche par composantes du business model et intégration de l'environnement

De multiples approches au sein des communautés académiques et professionnelles ont été formulées pour modéliser le BM : le Business Models Canvas de Osterwalder et Pigneur (2011), ou encore ceux développés par Moingeon et Lehman-Ortega (2010), Verstraete et Jouisson-Lafitte (2008) et notamment le modèle RCOV de Lecocq et al. (2006).

Nous nous proposons dans cette section de développer deux approches qui nous semblent pertinentes dans le cadre de notre réflexion pour questionner la place de l'environnement dans ces modélisations. Or, on constate que ces dernières approches n'appréhendent pas l'environnement comme variable majeure pouvant modifier ou influencer la configuration du BM au travers ses différentes composantes.

Comme nous l'avons indiqué dans notre partie consacrée au point de discussion entre stratégie et BM, les approches BM et stratégiques se distinguent quant à l'importance accordée à l'environnement de l'entreprise. L'approche stratégique débat de l'influence de l'environnement sur les choix stratégiques des dirigeants en distinguant deux courants théoriques : le déterminisme et le volontarisme.

Le premier considère que l'environnement est l'élément déterminant dans le succès stratégique d'une entreprise et que celle-ci doit s'aligner sur son environnement. Le second postule que l'entreprise à travers le déploiement d'une stratégie qui lui est propre et originale lui garantit une performance supérieure à ses concurrents.

L'approche par les composantes semble, quant à elle, relativiser la prise en compte de l'environnement en cherchant à « endogénéiser » ce dernier, c'est-à-dire en cherchant à l'intégrer de manière implicite aux différentes composantes ou choix opérés par les dirigeants.

Au final, l'approche dominante s'inscrit plutôt dans le courant du volontarisme en stratégie. Nous pensons à ce stade qu'il faille investiguer pour réhabiliter le rôle de l'environnement dans l'évolution du BM des entreprises. Pour répondre à cette interrogation, nous proposons d'inscrire la composante environnement dans les travaux portant sur la modélisation des BM(s).

Pour ce faire, nous proposons, dans un premier temps de développer deux approches par composantes en justifiant le choix de l'approche retenue puis d'étudier la manière dont la littérature sur les BM(s) appréhende l'environnement. Nous reviendrons ensuite sur des travaux fondamentaux en management stratégique pour montrer comment l'environnement peut participer à l'évolution du BM des entreprises. Ce cadre d'analyse nous permettra ensuite d'esquisser nos propositions de recherche sur le lien entre approche par composante du BM et environnement.

3.1 Choix d'une approche par composante

Nous proposons, dans cette partie, de présenter deux modèles d'approche qui identifient le plus de composantes développées dans la littérature : le modèle de Moingeon et Lehmann-Ortega (2010) et le modèle RCOV que nous retiendrons et développerons plus largement (Demil et Lecocq, 2010 ; Lecocq et al., 2006).

Nous cherchons ensuite à comparer la place ainsi que le statut qu'occupe l'environnement dans ces approches par les composantes. En effet, la place qu'occupe l'environnement est un point central du débat sur le programme de recherche associé au BM.

Contrairement aux courants stratégiques qui considèrent l'environnement comme une variable centrale dans le succès des entreprises, l'approche BM ne se préoccupe pas de l'environnement comme variable déterminante dans la réussite de l'entreprise propose une dynamique plus entrepreneuriale dans laquelle les entreprises sont en mesure d'influencer leur environnement à travers le déploiement d'une stratégie qui lui est propre.

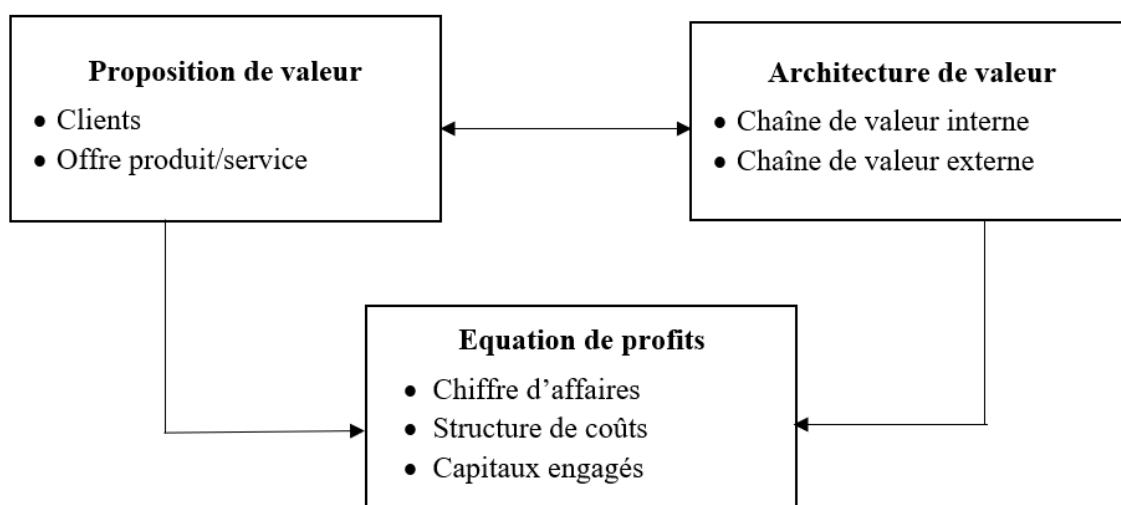
Nous souhaitons, dans cette recherche, démontrer dans un premier temps que l'environnement peut, au même titre que les considérations internes, modifier l'évolution ou la trajectoire d'un BM et participer à combler le gap théorique existant sur la place de l'environnement dans le programme de recherche sur les BM(s). Nous commençons par présenter le modèle de Moingeon et Lehmann-Ortega puis le modèle RCOV (Lecocq et al., 2006).

3.1.1 Présentation du business model de Moingeon et Lehmann-Ortega

Les auteurs définissent le BM comme « l'articulation d'une proposition de valeur qui décrit les clients de l'entreprise et les produits et/ou services qu'elle leur propose, d'une architecture de valeur qui comprend la chaîne de valeur interne et externe et d'une équation de profit qui traduit financièrement le BM résultant des deux composantes précédentes » (Moingeon et Lehmann-Ortega, 2010, p. 270).

Les changements qui touchent ces trois composantes et leurs interactions constituent la source de la dynamique du BM. Son évolution dépend de chacune des variables qui le définissent, ainsi que des relations entre ces variables. Compte tenu de ces interactions, le rôle du management stratégique est de mettre en place des « cercles vertueux » qui permettront de faire évoluer le BM. La figure 4 décrit les dimensions génériques du BM de Moingeon et Lehmann-Ortega (2010).

Figure 4 - Les dimensions génériques d'un BM selon Moingeon et Lehmann-Ortega (2010, p. 270-271)



La proposition de valeur qui inclut le type de clients ou les segments de marché auquel l'entreprise s'adresse ainsi que le produit et/ou le service proposé au client, décrit le « quoi », c'est-à-dire l'attractivité de l'offre, des produits et/ou services délivrés aux utilisateurs ou consommateurs finaux.

Le client est appréhendé dans sa globalité, il désigne tous les parties prenantes impliqués dans la relation commerciale (prescripteur, utilisateur, décideur, etc.).

L'architecture de valeur comprend la chaîne de valeur interne de l'entreprise, selon l'acception de Porter (1985) ainsi que le réseau de valeur (Brandenburger et Nalebuff, 1996), c'est-à-dire l'ensemble des liens avec les fournisseurs, partenaires, etc. Il s'agit de la partie de la création de valeur réalisée à l'extérieur de l'entreprise et qui indique comment l'entreprise sur la base de ses ressources propose de la valeur à ses clients. La chaîne de valeur précise les liens interorganisationnels, le client peut participer au développement de l'offre de l'entreprise et être très actif dans le réseau valeur.

Concernant les facteurs pouvant influencer la décision de renouvellement du BM, Moingeon et Lehmann Ortega (2010) ont souligné le rôle clef joué par trois variables : la dimension cognitive, l'expérimentation stratégique et le nécessaire balancier entre exploration et exploitation. Ces facteurs sont d'ailleurs régulièrement convoqués dans la littérature (Chesbrough, 2010 ; Doz et Kosonen, 2010 ; Sosna et al., 2010 ; Teece, 2010).

3.1.2 Le modèle RCOV

Nous proposons de développer ce modèle en présentant succinctement sa construction ainsi que la description de ces composantes. Ce travail se révèle extrêmement important dans le contenu détail des composantes constitutifs du BM.

3.1.2.1 La construction

A partir de 2006, les auteurs Lecocq, Demil et Warnier ont élaboré un outil de description, d'analyse et de créativité pour étudier sur les BM(s) actuel(s) ou en développement d'une organisation. Ce modèle, appelé RCOA (Volle et al., 2008) puis RCOV (Casadesus-Masanell et Ricart, 2010 ; Demil et Lecocq, 2010), regroupe un nombre restreint d'éléments dans sa modélisation et intègre la dynamique des liens entre composantes du BM.

Cette dernière caractéristique centrale du modèle permet de saisir la complexité des interactions entre composantes et d'inventer des BM(s) innovants. La majorité des modèles de représentation des BM(s) sont, en effet, plutôt focalisés sur une vision linéaire des relations entre composantes. Les auteurs proposent de nouvelles bases de réflexion stratégique.

Les auteurs soulignent que plusieurs formes de configuration de valeur sont possibles, telles que la chaîne de valeur naturellement mais aussi le réseau, l'architecture, l'atelier ou la constellation de valeur comme précisé précédemment.

Trois grandes composantes en interaction découlent de l'ancrage théorique du modèle. Les ressources et compétences (RC) comprennent les facteurs humains, physiques, technologiques, réputationnels ou financiers ainsi que les savoir-faire dont dispose une organisation.

Les choix relatifs à la chaîne de valeur (fonctions assurées en interne) ou au réseau de partenaires (sous-traitants, distributeurs, intermédiaires, complémenteurs, etc.) font partie intégrante de la composante Organisation (O).

Enfin, la composante proposition de valeur (V) s'intéresse à la proposition d'offre pour le client. A partir des choix opérés sur la combinaison des trois composantes du modèle, un BM dégage des volumes, des structures de revenus et de coûts permettant de générer une marge. Ces opérations produisent des flux d'encaissement et de décaissement qui détermineront les flux de trésorerie. La marge et les flux de trésorerie garantissent la viabilité financière du BM et permettent d'élargir le portefeuille de ressources et compétences du BM de l'organisation.

Les interactions participent au développement d'offre de nouveaux produits et services. Ces offres peuvent elles-mêmes devenir de nouvelles ressources, susceptibles de créer de nouvelles propositions de valeur.

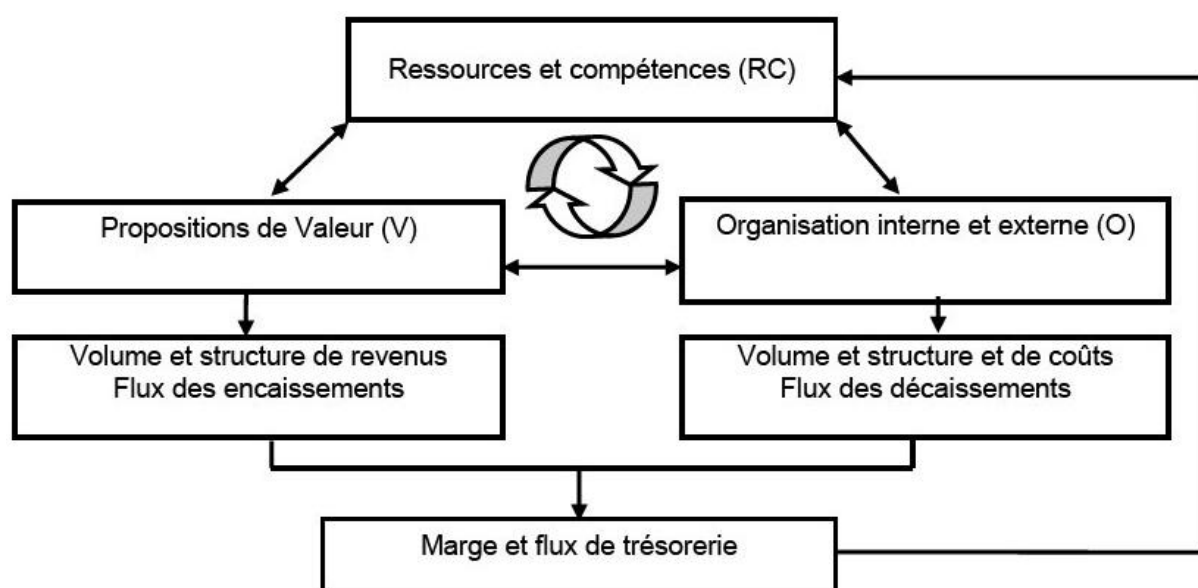
Le modèle RCOV peut être mobilisé comme un cadre d'analyse⁸ pour l'entrepreneur qui cherche à définir son BM, pour une entreprise en place pour représenter son mode de fonctionnement, ou une organisation qui envisage de faire évoluer son BM.

L'objectif étant toujours d'améliorer la performance des organisations en question, ce modèle peut être déployé au niveau d'un DAS (observation la plus fréquente) mais également à un niveau plus global (corporate) ou sectoriel afin de décrire un BM générique (par exemple les modèles de gratuité, le freemium, le low cost, la plateforme).

Moyon et Lecocq (2014) ont ainsi décrit le fonctionnement de l'industrie du disque à l'aide du modèle RCOV. Nous retiendrons dans notre travail, la capacité analytique du modèle RCOV à susciter la réflexion stratégique sur les composantes du BM, leurs caractéristiques ainsi que leurs interactions comme le montre la figure 5.

⁸ Cf. 1.3.5 Le BM, comme porteur de connaissance et nouveau cadre d'analyse en stratégie

Figure 5 - Le modèle RCOV (d'après Demil et al., 2013, p. 116)



3.1.2.2 Les composantes du modèle RCOV

Dans cette sous-partie, nous présentons, détaillons et analysons les principales composantes du modèle RCOV ainsi que les interactions entre les composantes à partir de l'ouvrage de Demil, Lecocq et Warnier (2013).

3.1.2.2.1 Description des composantes

Composante 1 : Les ressources et compétences

Cette première composante regroupe l'ensemble des ressources et compétences mobilisées par l'entreprise. Les compétences regroupent notamment les ressources humaines dans leur dimension la plus qualitative. Concernant les ressources, plusieurs sont distinguées. Les ressources immatérielles concernent « la 'technologie' (sous forme de brevets, de logiciels), la 'réputation' (sous forme de marques, de notoriété et/ou d'image) et les « relations » (sous forme de liens particuliers avec les décideurs politiques, des financeurs, des autorités de régulation, des concurrents, associations, société civile) » (Demil et al., 2013 p. 118).

Si les ressources stratégiques et compétences distinctives sont essentielles, elles ne sont pas les seules à devoir être prises en compte. L'exploitation des ressources et des compétences

« secondaires » et souvent peu exploitées, peuvent représenter un levier potentiel de création de valeur pour l'entreprise.

Le potentiel de développement de l'activité d'une entreprise dépend d'un surplus de ressources dont celle-ci dispose. Penrose (1959) montre que la croissance d'une entreprise suppose un excédent en matière de ressources cognitives des managers mais également en matière de ressources physiques.

Les gisements de croissance découlent de la mobilisation des ressources excédentaires de l'entreprise : ce stock de ressources est désigné « slack organisationnel » (Warnier et al., 2016, p. 71). Il permet d'amortir les chocs extérieurs et d'orienter des changements dans l'organisation. Les auteurs distinguent trois types de slack dans une entreprise aisément redéployable : « le slack incorporé » comme l'achat de brevet, l'investissement de machine), « le slack non incorporé » comme la trésorerie disponible et « le slack potentiel » qui correspond à un actif non utilisé par l'entreprise mais valorisable sur un marché. Ces différents types de slack conditionnent le degré de mobilité et de redéployabilité des ressources de l'organisation, c'est-à-dire la possibilité de les valoriser économiquement sur marché.

L'étude du slack potentiel provient des ressources que l'entreprise est capable de capter dans son environnement, cela peut constituer une piste intéressante pour notre cadre d'étude qui vise à s'intéresser à l'influence de l'environnement sur le BM de l'entreprise. Il convient alors de se focaliser sur les ressources de l'environnement qui peuvent constituer autant d'opportunités de développement pour capter de nouvelles ressources et compétences autorisant la reconfiguration et l'évolution future du BM de l'entreprise. Certains facteurs d'environnement peuvent d'ailleurs à notre sens contribuer au développement du slack potentiel de l'entreprise.

Composante 2 : Les propositions de valeur

« Une proposition de valeur est définie par un ou plusieurs types de clients, un ou plusieurs produits ou services et un ou plusieurs modes d'accès, associé(s) à une promesse. Tous ces éléments constituent de puissants vecteurs d'innovation. Une conséquence de cette approche est qu'une même offre peut donner lieu à de nombreuses propositions de valeur en fonction des clients ciblés et des modèles de revenus mis en place » (Demil et al., 2013, p. 119). La réflexion autour de la proposition de valeur intègre toutes ces dimensions.

Le ciblage rendu possible par cet outil permet d'impliquer plus fortement le client dans sa chaîne de valeur pour coproduire l'offre (Plé, Lecocq et Angot, 2010). Le développement des plateformes numériques illustre ces caractéristiques (Parmentier et Gandia, 2016).

De plus, les managers doivent également s'intéresser aux besoins des clients non satisfaits. Une réflexion de type « analyse de la valeur » permettrait de comprendre les ressorts de l'offre en identifiant plus distinctement les fonctions valorisantes et non valorisantes pour le client comme par exemple les phénomènes de « loganisation » sur le marché (Aurier et Zollinger, 2009). Au-delà de l'offre, son mode d'accès devient également plus difficile en raison des multiples possibilités d'y accéder (vente en ligne, en boutique, automatisation du service, etc.).

Enfin, une proposition de valeur peut être payante, gratuite, et même avoir un prix indéterminé. Les modèles de gratuité sur internet illustrent ces problématiques de prix (Nguyen et Pénard, 2004).

Composantes 3 : L'organisation interne et externe

L'organisation de l'activité est la troisième composante du modèle RCOV. Elle concerne principalement deux dimensions liées. La première est l'organisation interne, c'est-à-dire les activités qui seront sous le contrôle direct de l'organisation. La seconde concerne l'organisation externe, c'est-à-dire le réseau de valeur avec les partenaires. Les choix opérés en matière d'organisation interne déterminent en grande partie le périmètre d'action et d'influence du réseau de valeur à développer.

Dans l'organisation de la transaction, il convient de formaliser le type de relation que l'on désire mettre en place avec notre partenaire. On distingue alors plusieurs types d'organisation de la transaction : le marché, le réseau et le bazar selon Demil et al. (2013, p. 124). Dans l'organisation de la transaction de type bazar par exemple, les BM (s) qui reposent sur la foule et qui génèrent du contenu produit par les utilisateurs permettent de s'adapter à l'offre dans des environnements turbulents tout en maîtrisant les coûts et les risques (Kohler, 2015).

3.1.2.2.2 Les interactions entre composantes : vision dynamique du BM

Le rôle des interactions entre les composantes est tout aussi important que l'analyse des composantes prises séparément. Il s'agit de saisir toute la dynamique du BM qui va agir sur chacun des éléments constitutifs des composantes (Siggelkow, 2002). La dimension

heuristique, voire transformationnelle de ce modèle tient au fait qu'il amène à réfléchir à chaque composante d'un BM et aux interactions entre composantes que tout changement volontaire ou émergent peut produire.

Ce sont principalement les décisions ou changements volontaires qui impactent la trajectoire du BM. Nous pensons que l'étude de l'environnement peut s'avérer très utile pour étudier l'évolution et la dynamique des composantes du BM.

3.1.1.2.3 La performance d'un BM

La question de la performance est centrale pour les auteurs mobilisant l'approche BM. Les décisions en matière de ressources et compétences, d'organisation et de propositions de valeur, et les relations qu'elles entretiennent ont des conséquences sur le niveau de charge, de trésorerie et de rentabilité de l'entreprise. Au final, la marge et les flux de trésorerie garantissent la soutenabilité de l'entreprise et mettent en exergue la performance du BM. En 2010, Lambert et Davidson (2013) identifient 40 études empiriques sur la relation entre performance et BM. Il s'agit d'un thème majeur de la recherche sur les BM(s).

Dans le cadre de l'approche BM, l'évaluation de la performance d'une organisation ne se limite pas à sa capacité à obtenir un avantage concurrentiel, c'est-à-dire obtenir un profit plus élevé que ses concurrents. L'approche BM permet également de viser différents objectifs stratégiques et répondre au mieux aux attentes des dirigeants et/ou des autres parties prenantes de l'organisation.

Nous excluons de notre travail de recherche la question des coûts et des revenus pour nous focaliser sur des aspects plus stratégiques. L'approche BM se donne comme moyen de comprendre à partir des choix dans un environnement donné, une entreprise déploie ses ressources et compétences pour atteindre un certain niveau de performance

Pour conclure, rappelons par ailleurs que le modèle RCOV proposé par Lecocq et al. (2006) est très proche du modèle de Moingeon et Lehmann-Ortega (2010) dans la mesure où l'on retrouve les mêmes composantes dans les deux modèles. La proposition de valeur est présente dans les deux modèles. L'architecture de valeur du modèle de Moingeon et Lehmann-Ortega (2010) comprend la composante ressource et compétence ainsi que l'organisation du modèle RCOV. Enfin, la composante équation de profit reprend le volume et la structure de revenu et coût du modèle RCOV. Nous proposons d'approfondir le rôle de l'environnement dans la construction

et l'évolution du BM conformément à notre question de recherche qui s'intéresse à l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise.

3.1.3 Prise en compte de l'environnement et justification du choix du modèle RCOV

Au lieu de promouvoir un positionnement avantageux et un alignement environnemental comme élément moteur de la décision stratégique (cf. débat⁹ sur la place de l'environnement dans le programme de recherche sur le BM), la littérature développe une approche différente des outils classiques en stratégie. L'environnement n'est pas considéré comme complètement exogène au choix des dirigeants et/ou entrepreneur comme ce serait le cas dans le cadre d'une organisation industrielle traditionnelle.

Comme le soulignent Demil et Lecocq (2010), le BM est façonné par l'entrepreneur et stratège qui sélectionne l'environnement dans lequel son organisation évolue. L'approche favorise en particulier l'idée qu'en définissant un BM, une entreprise se représente les propriétés caractéristiques de l'industrie auxquelles elle sera confrontée.

Ainsi grâce aux choix des acteurs économiques en place (industriels, fournisseurs, distributeurs, intermédiaires, consommateurs), l'entreprise sélectionne l'environnement dans lequel elle agit et l'endogénéise à ses activités. La majorité des modèles dans la littérature sur le BM parte de l'entrepreneur-manager qui construit ou transforme un BM en modifiant les règles du jeu concurrentiel du secteur soit en proposant une nouvelle offre (offre inexistante, nouveau service, nouvelle source de revenu) ou alors en exploitant au mieux des ressources et compétences, comme par exemple le recours aux outils digitaux, dans des métiers plus traditionnels (Demil et al., 2013).

Ces possibilités s'inscrivant sur des choix ou décisions réalisés en interne ne sont plus suffisantes pour expliquer la dynamique du BM, les impératifs et changements liés à l'environnement doivent être pris en compte.

Teece (2010) montre comment le design d'un BM permet s'adapter à l'environnement. A partir des développements précédents et pour justifier nos propos, nous synthétisons les deux modèles

⁹ 1.3.3.1 Le BM, comme programme de recherche en stratégie

que nous avons développé en soulignant leur spécificité, voir complémentarité et positionner la place de l'environnement dans ces modèles (cf. tableau 2).

Tableau 2 - Synthèse des approches par composantes et place de l'environnement

Auteurs	Composantes/ Dimensions	Focus	Place de l'environnement
Le modèle RCOV (Lecocq et al., 2006)	- Ressource et		Vision entrepreneuriale où les
	compétences	Dynamique	entreprises sont en mesure
	- Organisation interne et	entre les	d'influencer ou créer leur
	externe	composantes	environnement
	- Proposition de valeur		Endogénéisation
Les composantes du BM (Moingeon et Lehmann-Ortega, 2010)	- Proposition de valeur	Management	Pas de prise en compte explicite.
	- Architecture de valeur	du cercle	Les choix opérés sont
	- Equation de profit	vertueux de	exclusivement du ressort des
		création de	dirigeants à travers :
		valeur	- dimension cognitive
			- expérimentation stratégique

Nous avons mis en avant dans ce travail que l'environnement ne constitue pas une variable centrale dans la modélisation d'un BM, c'est-à-dire dans la représentation, la construction et la trajectoire des entreprises.

Certains auteurs montrent que les entreprises, dans le cadre de stratégie dite plus entrepreneuriale, sont capables d'influencer leur environnement, d'autres intègrent ou endogénéisent l'environnement dans leur modélisation. Cependant même si comme le soulignent Lecocq et al. (2010), l'approche par BM propose une vision plus entrepreneuriale dans laquelle les entreprises sont en mesure d'influencer dans certains cas leur environnement, l'environnement pourrait également conditionner le BM des entreprises.

D'ailleurs, Demil et Lecocq (2012) soutiennent que certains choix dans l'élaboration d'un BM peuvent être bornés par des éléments institutionnels tels que l'encadrement juridique ou réglementaire dans lequel entreprise évolue, ce qui implique une logique plus effectuale (Sarasvathy et al., 2008) guidée parfois par la contrainte de l'existant (Liarte et Delacour, 2014).

La révision du BM est nécessaire chaque fois que survient un changement dans l'environnement qui redéfinit les conditions dans lesquelles s'exerce la concurrence.

L'environnement constitue un facteur externe qui agit sur la configuration et l'évolution du BM et de sa trajectoire. Certaines décisions dans la construction d'un BM peuvent être dictées par des considérations externes comme ceux relatifs à l'environnement (juridique, institutionnel, technologique, etc.) et peuvent contraindre ou favoriser le développement de l'entreprise.

Dans le cas de la grande distribution alimentaire française, Dewitte (2015) montre dans ses travaux comment, par exemple, les distributeurs français contournent les barrières réglementaires en modifiant leur BM existant ou en lançant de nouveaux modèles. La prise en compte de l'environnement s'avère plus que jamais nécessaire dans la construction et l'évolution d'un BM. La plupart des essais ou modélisation de BM par les composantes n'intègre pas l'environnement comme variable d'influence. Or, le pilotage de l'entreprise par le BM doit adapter en permanence ses composantes face aux changements qui surviennent dans l'environnement (Lecocq et al., 2006).

De plus, il « sert comme construit intermédiaire qui lie les domaines technique et économique » (Chesbrough, 2003, p. 69) en associant à des choix stratégiques des éléments financiers. Ces caractéristiques en font un outil d'analyse novateur et pertinent. Ce modèle n'étudie pas l'impact de l'environnement ou de facteurs externes pouvant venir modifier la configuration de l'une ou l'autre des composantes du modèle. Les choix opérés portant sur la proposition de valeur ou l'architecture de la chaîne de valeur sont exclusivement du ressort des dirigeants.

Moyon (2011), dans son travail de thèse portant sur le changement de BM de l'entreprise à partir d'une étude sur les majors de l'industrie phonographique, montre que le potentiel de création de valeur à l'intérieur du système d'activité ne suffit plus. La création de valeur à l'extérieur du système d'activités ou la création d'un nouveau BM permettent à l'entreprise de diversifier et accroître les sources de création de valeur en saisissant des opportunités de l'environnement. Son travail contribue à réhabiliter dans la littérature l'environnement comme facteur d'influence du choix de BM plutôt que comme variable à laquelle une entreprise doit seulement s'ajuster.

Dans une visée plus entrepreneuriale, le BM peut être impacté dans d'autres phases de son développement par des facteurs externes comme de nouvelles exigences des parties prenantes,

changement de réglementation, apparition d'une nouvelle technologie. Or ce modèle ne nous renseigne pas sur ces caractéristiques d'évolution.

L'environnement constitue, selon nous, une variable centrale dans l'évolution du BM des entreprises. Nous proposons alors d'intégrer l'environnement comme variable décisive dans la configuration d'un BM et de son évolution à partir de l'approche par les composantes du modèle RCOV.

La comparaison effectuée lors de notre section précédente qui visait à étudier différentes approches par composantes a souligné d'une part, les similitudes et spécificités entre ces modèles mais a également démontré qu'elles partageaient les mêmes objectifs. Parmi les modèles développés, nous retenons dans le cadre de notre travail de modélisation, l'approche RCOV de Lecocq et al. (2006). Comme souligné, cette représentation est parcimonieuse avec la prise en compte d'un nombre limité de trois composantes intégrées au modèle et se focalise sur la dynamique des liens entre les composantes du BM (Demil et al., 2013). Ces éléments en font d'ailleurs la force du modèle.

De plus, de nombreux articles académiques mobilisent le modèle RCOV (e.g., Ben Romdhane, 2016 ; Peillon, 2016 ; Beulque et Aggeri, 2015 ; Bourkha, Dewite et Ranjatoelina, 2015). Nous mobilisons ainsi pour des raisons de légitimité et de justification théorique cette approche.

Nous limiterons l'analyse de RCOV à ses composantes stratégiques à savoir les Ressources et Compétences, l'Organisation et la proposition de Valeur du modèle, le volet financier du modèle portant sur le volume de revenu et de coût générant de la marge sera écarté de notre réflexion et étude. Notre travail s'inscrit pleinement dans une perspective stratégique et dans un souci de clarté, nous souhaitons se focaliser sur les composantes les plus pertinentes. Après avoir clarifié le concept de BM en management stratégique et l'approche par la modélisation, nous avons retenu le modèle RCOV pour étudier pleinement l'influence de l'environnement sur l'influence du BM de l'entreprise. Il nous reste à préciser les fondements et contours de l'environnement.

3.2 Définition et construction de l'environnement

Nous proposons de revenir sur quelques fondamentaux concernant la définition et la construction de l'environnement en management stratégique afin d'aborder la question du statut de l'environnement dans les travaux en stratégie.

3.2.1 Définition de l'environnement retenue pour notre recherche

Le rôle joué par l'environnement dans le développement stratégique des entreprises est une constante majeure pour le management stratégique et la théorie des organisations (Pitkethly, 2003).

Cependant, la diversité des approches et des conceptions entraîne un manque de consensus sur les dimensions qui composent l'environnement de l'entreprise et leur influence sur les stratégies, les structures ou encore la performance des entreprises (Frishammar, 2006). Nous estimons qu'il est important à ce stade de définir précisément les contours de l'environnement.

Bien qu'il soit parfois fait état d'une distinction entre environnement externe et environnement interne de l'entreprise ou organisation, il est question de l'univers extérieur dans lequel l'organisation-entreprise est insérée et avec lequel elle entretient des relations complexes de dépendance/autonomie : l'organisation dépend de cet environnement pour l'accès en ressources et l'écoulement de sa production. Deux manières, largement complémentaires, d'analyser l'environnement d'une organisation-entreprise coexistent.

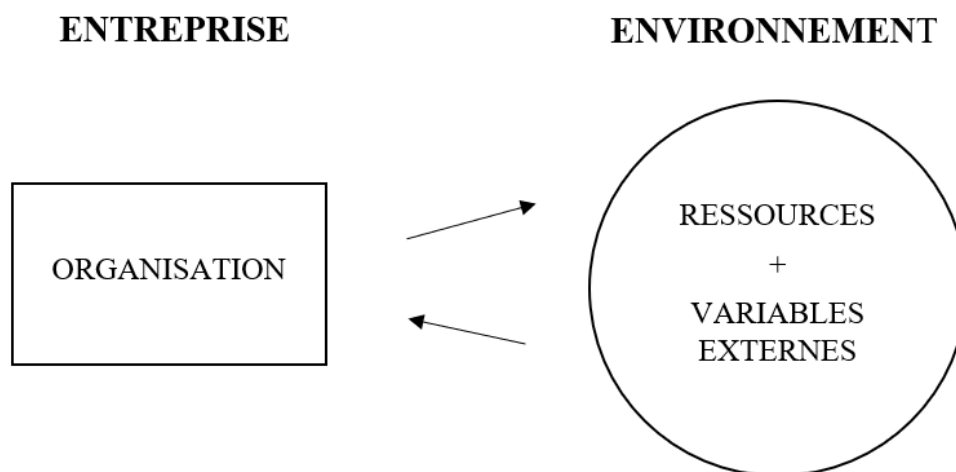
La première consiste à le caractériser sur la base d'un ensemble d'attributs considérés comme fondamentaux pour des questions d'optimisation de gestion et de choix d'agencement propre à chaque organisation. Dans cette perspective, la disponibilité des ressources existant dans l'environnement et auquel l'organisation peut accéder pour soutenir sa croissance ainsi que le degré de concurrence qui préside pour l'accès aux ressources apparaissent comme fondamentaux.

Dans une seconde approche, l'environnement est constitué par l'ensemble des variables, localisées hors de ces frontières et qui influent ses comportements et décisions. De cet environnement émane des contraintes et incitations. Cette conception est communément admise et entretient une vision déterministe de la dynamique de l'organisation où celle-ci est contrainte

de s'adapter aux circonstances sous peine de disparaître ou alors peut chercher à l'influencer mais sans jamais le dominer.

Dans notre champ d'étude, l'environnement s'inscrit complètement dans cette définition et nous proposons de coupler les deux approches. Nous mobilisons l'environnement comme une ressource à acquérir comme par exemple les signes de qualité ou les labels que se disputent les entreprises mais également comme un ensemble de variables externes qui influence plus ou moins fortement l'organisation des entreprises et influe à la fois sur leur choix stratégique mais aussi et surtout sur la configuration de leur BM (cf. figure 6).

Figure 6 - Définition retenue de l'environnement



Nous pouvons identifier différents types d'environnement largement développés dans la littérature qui agissent différemment sur les entreprises, leurs décisions stratégiques et leur organisation (Frishammar, 2006). Nous proposons dans notre recherche de nous intéresser à l'environnement institutionnel de l'entreprise. Pour North (1994, p. 361), « the institutional environment is the set of fundamental political, sociological and legal ground rules that establishes the basis for production, exchange and distribution. Rules governing elections, property rights and the right of contracts are examples ». Nous nous intéressons plus précisément aux accréditations internationales.

3.2.2 La question de la construction de l'environnement : l'enactment

La réflexion sur la nature de l'environnement a souvent été focalisée autour du débat entre environnement objectif / environnement perçu. Dans un cas, les facteurs environnementaux sont mesurables quantitativement et s'imposent de la même façon à toutes les entreprises. Dans l'autre cas, le contexte ne peut être conçu qu'à travers les perceptions des individus qui ressentent et obéissent aux exigences environnementales.

Pourtant, une troisième perspective a émergé, celle de l'enactment (Weick, 1979). Ce concept s'articule autour d'une coexistence d'interprétations et de créations de l'environnement de la part des acteurs. En effet, l'action stratégique « ne se déploie pas dans un environnement donné, parfaitement connaissable, câblé, et prévisible. Elle s'inscrit dans un processus de mise en scène (enactment) de l'organisation et de son environnement, imposés, négociés » (Martinet, 2006, p. 33).

L'interprétation de l'environnement explique l'intention stratégique ou les facteurs stratégiques considérés comme majeurs pour la pérennité l'entreprise. Ainsi, Tripsas et Gavetti (2000) évoquent, à travers le cas de Polaroid, l'importance des représentations des managers dans l'évolution des capacités d'une organisation face aux transformations de son environnement. En stratégie, ce modèle tend à se généraliser et s'imposer.

Daft et Weick (1984) expliquent les comportements d'interprétation des organisations à partir des croyances des dirigeants et de leur investissement cognitif pour le comprendre. Dans tous les cas, la formulation de la stratégie se situe dans le domaine subjectif et débute par la perception ou de l'interprétation de l'environnement.

Nous proposons dans la suite de notre travail d'étudier la place qu'occupe l'environnement dans la littérature en management stratégique afin d'introduire les travaux s'intéressant au rôle de l'environnement sur le BM des entreprises.

3.3 Place de l'environnement dans la littérature en management stratégique

Les travaux traditionnels en stratégie sont ancrés dans une perspective contingente dans laquelle la pertinence des décisions stratégiques est largement conditionnée par le contexte concurrentiel. Nous retrouvons ici un débat ancien en management stratégique (Astley et Van de Ven, 1983) avec la dialectique entre les théoriciens du déterminisme et du volontarisme en stratégie. Différentes écoles : organisation industrielle (Porter, 1980), écologie des populations (Hannan et Freeman, 1977), théorie de la contingence (Lawrence et Lorsch, 1967) ou encore la théorie de la configuration (Miller, 1986), postulent que l'environnement est l'élément déterminant dans le succès stratégique d'une entreprise et que celle-ci doit s'aligner sur son environnement. D'autres écoles considèrent au contraire que le déploiement d'une stratégie qui est propre et originale à une entreprise, lui garantit une réussite stratégique. Parmi ce courant, on trouve : l'école du choix stratégique (Child, 1972), la théorie de l'enactement (Weick, 1979), la théorie des ressources et compétences (Wernerfelt, 1984) tandis que Hrebiniak et Joyce (1985) croise et combine les deux approches en soulignant leurs interactions et apports respectifs.

Les travaux de Gueguen (2001) portant sur les PME et leur relation avec leur environnement s'appuient sur la conceptualisation du rapport stratégie/environnement appliquée aux grandes entreprises et formulée par Hrebiniak et Joyce (1985). Le critère de choix stratégique est suppléé ici par celui de proactivité pouvant s'appliquer aussi bien à la grande entreprise qu'à la PME. L'auteur privilégie le volontarisme dans ce cas précis ce qui semble correspondre à celle la plus couramment admise dans la littérature sur les BM(s). Cependant, certains BM(s) doivent s'adapter à certaines contraintes d'ordre environnemental comme par exemple la réglementation dans certains secteurs d'activité.

3.4 Vers un renouvellement des deux approches stratégie-environnement

Toujours dans une volonté de complémentarité entre les deux approches de l'environnement et dans une perspective plus récente, la théorie des ressources et compétences (Barney, 1991) et l'approche de l'organisation industrielle (Porter, 1982) peuvent aussi se combiner et se rejoindre partiellement grâce notamment au concept de capacités dynamiques (CD) proposé par Teece, Pisano et Schuen (1997). Les capacités dynamiques consistent en une adaptation des ressources et compétences à un environnement évoluant rapidement. C'est l'aptitude d'une entreprise à intégrer, construire et reconfigurer les compétences internes et externes en réponse aux changements rapides de l'environnement. Elles pourraient notamment expliquer les phénomènes d'évolution et de changements opérés dans les entreprises à travers l'étude de leur BM.

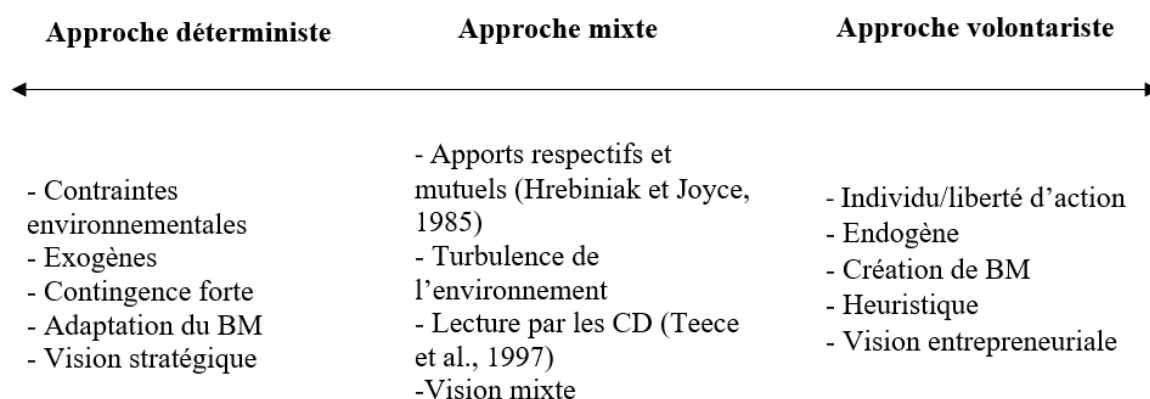
La force des ressources et compétences ne doit pas occulter les évolutions de l'environnement qui pourraient potentiellement modifier la concurrence ainsi que la valeur des ressources de l'entreprise (Amit et Schoemaker, 1993). On observe donc à ce stade une complémentarité et une interaction entre l'analyse interne des ressources et compétences de l'entreprise et l'analyse de l'environnement.

La lecture de notre problématique à partir du concept de CD peut dès lors constituer une grille d'analyse pertinente pour établir un lien entre BM et environnement. Cela nécessite comme nous chercherons à le démontrer que la perception de l'environnement dans l'organisation conditionne le choix des nouvelles ressources et compétences à développer, qu'il s'agisse d'examiner l'environnement pour s'y adapter (fit) ou pour le modifier (intent).

Cependant, les thèses volontaristes dominent largement les débats et travaux actuels sur les BM(s) et remettent en cause les éléments structurels de l'environnement (stakeholders, barrières à l'entrée, marchés bifaces, etc.). Les entreprises ayant développé des BM(s) novateurs doivent en permanence intégrer l'environnement dans leur réflexion et développement stratégique.

En réhabilitant ces travaux, nous introduisons et postulons une dose de déterminisme dans la littérature sur les BM(s) et proposons plutôt un continuum, voire des combinaisons possibles entre ces deux approches (figure 7).

Figure 7 - Relation stratégie-environnement et BM : mixité et continuum



Ce continuum nous paraît plus en phase avec la réalité des entreprises qui cherchent en permanence à créer ou à réinventer de nouveaux BM(s) ou alors simplement à développer des BM(s) existants. Les changements permanents de contexte dans lequel s'inscrivent les décisions stratégiques nous semblent déterminants. Nos recherches permettront de discuter de ce continuum.

Les interrogations autour des trajectoires (évolution, changement, transformation, etc.) possibles des BM(s) soulèvent des questions sur les déterminants en œuvre ou les facteurs d'influence. A cet égard, nous estimons qu'il serait intéressant d'intégrer dans la réflexion sur les BM(s) des éléments de contexte légal, institutionnel, sociétal, technologique, concurrentiel afin de redonner une importance à l'environnement et notamment dans les questions de modélisation. Notre travail de recherche s'inscrit dans cette perspective.

La modélisation permet de mesurer pleinement le rôle de l'environnement sur le BM des entreprises en cherchant à établir des relations entre les différentes composantes du modèle étudié. Dans notre recherche, nous opterons pour la modélisation RCOV comme nous l'avons justifié précédemment.

Après avoir montré comment l'environnement est appréhendé en management stratégique et positionné le BM dans le débat sur l'environnement en stratégie, nous analysons comment plus précisément la littérature sur les BM(s) convoque l'environnement.

3.5 Statut de l'environnement dans la littérature actuelle sur les BM(s)

Comme nous l'avons étudié précédemment, la littérature sur les BM(s) considère l'environnement essentiellement comme une variable endogène, ne donnant lieu qu'à peu d'études spécifiques et ne lui accordant qu'une importance relative. Or, les questions de prise en compte de l'environnement dans les BM(s) et notamment dans leur trajectoire (évolution, changement, dynamique, transformation, etc.) se posent aujourd'hui avec une certaine acuité. En effet, le BM est largement mobilisé pour décrire l'évolution d'activités d'une entreprise ou d'une organisation (Demil et al., 2013).

Les conditions requises pour définir un BM « optimal » à un contexte reposent fréquemment sur caractéristiques fondamentales comme le choix des clients (quels segments ciblés ?), des offres (doivent-elles être différenciées selon le segment auquel elles s'adressent ?) et des activités (quelles seront celles en interne ou au contraire en externe ?), la configuration des ressources détenues ou la manière de pénétrer le secteur (Morris, Schindehutte et Allen, 2005). Nous constatons que ces questions relèvent toutes de choix et résolutions internes à l'entreprise.

Ces choix, issus de facteurs internes (maîtrise de R&C spécifiques, nouvelle organisation, créativité stratégique du top management, etc.), illustrent toutes les possibilités qu'offrent le BM.

Dans la théorie étendue des ressources pour illustrer l'environnement, Warnier, et al. (2013) font interagir trois niveaux d'analyse partant sur l'analyse des ressources disponibles du secteur : l'environnement associé au secteur, l'entrepreneur ainsi que l'organisation créée par ce dernier.

Cependant, les caractéristiques de cette théorie ne peuvent se limiter au traitement que l'entreprise fait en interne. La globalisation, la réglementation, la normalisation, les attentes des différentes parties prenantes, mais surtout l'innovation ne sont que des exemples parmi tant d'autres renforçant le poids des facteurs environnementaux sur le BM des entreprises et les amenant à réfléchir rapidement à la manière d'adapter leur BM à ces changements environnementaux.

La prise en compte de l'environnement dans les débats actuels sur les BM(s) s'inscrit majoritairement dans un premier temps sous l'angle du changement et/ou de l'innovation.

Pour dépasser le débat autour de la dialectique interne et externe à propos de l'environnement et mieux comprendre les évolutions et transformations en cours des organisations et des marchés, la lecture de l'environnement dans les BM(s) à partir du concept d'écosystème qui fédère tous les acteurs et parties prenantes autour de nouvelles créations de valeur pourrait davantage nous éclairer et être plus en phase avec la réalité des entreprises et organisations.

3.5.1 De la théorie étendue des ressources...

La théorie étendue des ressources (Warnier et al., 2013) pour appréhender l'environnement met en avant trois niveaux d'analyse : le secteur, l'entrepreneur et l'organisation. L'environnement associé à l'étude du secteur repose sur un processus d'interprétation intersubjectif des ressources à partir de règles et logiques institutionnelles.

L'entrepreneur individuellement, développe un processus d'interprétation subjectif l'amenant à réfléchir et à évaluer le différentiel entre le prix des ressources disponibles dans l'environnement et les services potentiels rendus par cette ressource compte tenu des informations et du stock actuel de R&C dont il dispose pour l'acquérir, la développer ou pas.

Enfin, au niveau organisation, les ressources sont développées selon un processus d'orchestration des actifs via un BM. Nous verrons finalement que cette théorie étendue des ressources est proche du concept de CD (Teece, 1997).

3.5.2 ... à la prise en compte des facteurs externes dans le changement de business model

La prise en compte des facteurs externes s'inscrit dans l'étude du changement de BM. Les chercheurs qui se sont focalisés à la question du changement de BM combinent deux approches : processus et contenu.

Les chercheurs qui se consacrent à la question du changement de BM, sous l'angle de l'approche processus (Maucuer, 2013, Ammar, 2010 ; Pateli et Giaglis, 2005), visent notamment à répondre à la question suivante : quelles sont les raisons qui président au changement du BM de l'organisation en essayant d'identifier les facteurs internes et externes ?

Les chercheurs privilégiant l'approche contenu se concentrent davantage sur les différences de contenu d'un même BM entre deux périodes. L'approche contenu permet d'identifier des éléments de contenu du BM et leur évolution dans le temps (Moyon, 2011, Lecocq et al., 2006 ; Linder et Cantrell, 2000 ; Raff, 2000). « En effet, le BM est confronté à des changements permanents et fréquents nécessitant des modifications de certaines de ses composantes. Ces changements peuvent être délibérés, actionnés par des décisions managériales, et/ou émergents, relevant de la dynamique interne du BM et impliquant des boucles d'interaction entre les variables » (Lecocq et al., 2006). Nous renvoyons à notre section 2 pour un développement plus conséquent de l'approche contenu¹⁰.

Pour certains chercheurs, une évolution ou un changement de BM doit être pensé et résulter de conditions stratégiques bien définie. Johnson et al. (2008) identifient plusieurs raisons qui incitent les entreprises à modifier leur BM notamment dans le cas d'une innovation disruptive qui permet de cibler un segment de marché qui n'était jusqu'alors couvert ou lorsque que l'entreprise doit répondre à un changement des règles du jeu réorganisant les rapports de concurrence sur son marché.

A travers les travaux liés au changement de BM, l'environnement est étudié à la fois comme un élément externe et comme un déterminant du changement notamment en termes d'opportunité. Or, cette vision retenue du changement s'inscrit dans une perspective trop globale ou macro et très rarement micro.

Par exemple, la thèse de Moyon (2011), sur le secteur des majors de la musique (1998-2008), s'intéresse à une industrie en phase de transformation.

De plus, l'environnement dans cette approche peut également être perçu comme une opportunité à saisir sur le marché ou une technologie à développer notamment dans le cas des BM(s) que l'on pourrait qualifier d'ouverts.

Nous retrouvons à ce stade les attributs caractéristiques d'un environnement à savoir la ressource à acquérir, la notion de variable localisable en dehors de l'entreprise ainsi que sa perception par les managers-dirigeants.

¹⁰ SECTION 2 : Approche par composantes du BM p. 45

Cependant, les dimensions internes restent prépondérantes dans cette approche qui se combinent parfois avec les facteurs externes dans les BM(s) ouverts

La révolution numérique, l'intelligence artificielle et les technologies de l'information et de la communication, par exemple, constituent de puissants leviers pour la création de nouveaux BM(s) ouverts car elles permettent d'avoir accès à de nouvelles sources de création de valeur, en intégrant notamment des externes comme des idées, des ressources, des technologies (Chesbrough, 2006) qui peuvent permettre le développement de BM(s) innovants (Chesbrough, 2010).

Des mécanismes de co-crédation de valeur (co-conception, co-développement, etc.) peuvent alors être utilisés avec des partenaires industriels sélectionnés préalablement (coopération fermée) ou avec des acteurs non identifiés comme les utilisateurs finaux (coopération ouverte) (Pisano et Verganti, 2008).

L'objectif visé peut aussi concerner l'expérimentation ou l'exploration de nouveaux BM(s) afin de sortir des logiques de dépendance de sentier liées aux BM(s) déjà établis (Chesbrough, 2010).

3.5.3 ... Et de l'innovation de business model

La réussite des GAFAM (Google, Apple, Facebook, Amazon, Microsoft) a mis en lumière le rôle majeur joué par la construction de BM(s) innovants dans l'explication de la performance. La recherche s'est tout naturellement développée autour de la question de l'innovation de BM (Foss et Saebi, 2017, 2015). L'innovation de BM peut s'envisager de deux manières soit en élaborant un nouveau BM pour une entreprise nouvellement créée (design BM) ou reconfigurer un BM existant (reconfiguration de BM) pour Massa et Tucci (2013). L'innovation est considérée comme une source d'avantage concurrentiel pour les entreprises évoluant dans des environnements turbulents (Schneider et Spieth, 2013).

L'innovation de BM peut se définir comme la recherche de nouvelles logiques ou manières pour l'entreprise de créer et de capter de la valeur pour les parties prenantes (Casadesu-Masanell et Zhu, 2013). Ce type d'innovation ne se limite pas à l'introduction d'une nouvelle proposition de valeur ou d'une nouvelle technologie, mais nécessite des changements dans le système d'activités élargi de l'entreprise (Zott et Amit, 2010).

À ce titre, certains chercheurs ont exploré les processus d'innovation de BM (Sosna et al., 2010), ses déterminants (Chesbrough, 2010), ou encore ses conséquences (Markides et Oyon, 2010).

Buton (2017), dans sa thèse consacrée à l'articulation entre BM et stratégies face à un changement technologique majeur pour les acteurs du livre numérique en France, s'intéresse aux travaux de Martins et al. (2015) qui convoquent deux perspectives portant sur l'innovation de BM. La perspective de positionnement rationnel « rational positioning view », affirme que le BM évolue au fil des conditions environnementales, qu'il s'adapte à l'émergence de nouvelles conditions. Dans la perspective évolutionnaire : « evolutionary view », les routines jouent un rôle considérable d'apprentissage en simple boucle (Argyris et Schon, 1978) dans l'évolution du BM de l'entreprise. Les processus de modification incrémentale visent toujours à répondre aux menaces et/ou opportunités environnementales.

Les auteurs insistent sur le fait qu'une innovation de BM peut être disjointe de tout changement environnemental, « l'innovation de business model peut s'expliquer et se réaliser en l'absence de changement exogène » (Martins et al., 2015, p. 100).

Pour Zott et al. (2011, p. 16), « le business model peut être aussi bien un support pour innovation ainsi que l'objet de l'innovation ». Quelle que soit la position de l'entreprise vis-à-vis de l'innovation (proactive, réactive, adaptative), celle-ci obéit toujours à deux catégories de facteurs d'influence : des facteurs exogènes et des facteurs endogènes.

Parmi les facteurs endogènes, l'histoire d'une entreprise à travers la notion de sentier de dépendance, participe fortement aux trajectoires de BM. Les travaux pionniers de Penrose (1959) relient notamment sentier de dépendance et ressources. Lockett (2005) formalise cette contribution de la façon suivante, « les entreprises sont des ensembles hétérogènes de ressources qui sont déterminées historiquement, c'est-à-dire soumises à un processus d'évolution dépendant des choix passés » (Lockett, 2005, p. 85). Parmi les composantes du BM, les ressources et compétences seraient fortement touchées par le sentier de dépendance, et ainsi peuvent influencer les trajectoires de BM.

Ainsi, les décisions stratégiques « sont non seulement contraintes par les décisions historiques prises (...) mais également par des problèmes liés au temps et à l'interaction co-évolutive avec

l'environnement. D'autre part, (...) la prise de décision stratégique se développe dans un contexte systémique, identique à celui d'un réseau » (Lamberg et Parvinen, 2003, p. 549).

Cette réflexion nous amène à consolider le concept d'écosystème d'affaires (Moore, 1996) pour penser l'environnement dans les BM(s) de l'entreprise dans la mesure où l'entreprise peut dépendre d'acteurs tiers dans sa proposition de valeur.

3.5.4 L'écosystème comme niveau pertinent de lecture de l'environnement du business model

Le développement des recherches plus récentes sur les BM(s) permet de mieux comprendre les transformations actuelles des organisations et des marchés. Les entreprises avancent dans des environnements devenus plus incertains et complexes en raison de nombreux facteurs comme la révolution numérique croissante, la mondialisation, le poids croissant de la réglementation, ou encore de nouveaux enjeux sociétaux.

Pour continuer à innover, les entreprises doivent faire le choix de l'agilité en proposant de nouveaux BM(s) s'appuyant sur des écosystèmes plus novateurs (Lecocq et al., 2018). En effet, la valeur créée n'est exclusivement liée aux produits et aux services, elle dépend aussi de la manière dont elle est mise à disposition et de l'interaction avec les clients et les autres partenaires.

Les frontières entre apporteurs et bénéficiaires s'entremêlent, se croisent, se superposent et les formes de marché se complexifient pour disparaître au profit d'écosystèmes qui réunissent des acteurs différents et complémentaires autour de nouvelles opportunités de création de valeur, que ce soit en « dégelant » des ressources (Getaround, AirBnB, etc.) ou en valorisant des ressources jusque-là considérées comme sans valeur (Warnier et al., 2013).

Ces écosystèmes d'affaires ou ESA (Moore, 1996) ou même les plateformes (Muzellec, Ronteau & Lampkin, 2015) dépassent les logiques d'industries, de secteurs et de filières qui décrivent traditionnellement les interdépendances entre entreprises.

De plus, Koenig (2004), sans évoquer le concept d'ESA, souligne que l'entreprise, dans la construction de son BM, a vocation à associer autour de son projet un certain nombre d'acteurs qui lui permettront de construire son système d'offre. Des ressources importantes doivent être mobilisées afin de créer un système d'offre et concrétiser son BM. Les entreprises sont

confrontées à une dépendance aux ressources que d'autres peuvent mobiliser mais également à la manière d'orchestrer ses ressources entre les différents partenaires et acteurs. Les innovations, dans ce contexte, trouvent tout naturellement leur place dans ce que l'on nomme les ESA (écosystèmes d'affaires).

De plus, l'une des composantes essentielles du BM, au-delà de la proposition de valeur, est le réseau de valeur, c'est-à-dire la partie de la création de valeur générée à l'extérieur de l'entreprise (Brandenburger et Nalebuff, 1996). Dans un contexte d'innovation ouverte, l'évolution des réseaux de valeur convoque de plus en plus la notion d'ESA. Un ESA émerge lorsqu'une entreprise passe d'un modèle d'innovation fermée, dans lequel elle est seule propriétaire d'une brique ou plateforme technologique, à un modèle ouvert lui autorisant permettant d'exploiter des sources d'innovation externes.

Cette évolution permet à l'entreprise de mieux valoriser ses *outputs* en vue de capturer de la valeur produite par l'écosystème (Teece, 2010 ; Zott et Amit, 2010). Dénommé également « stratégie de plateforme » (Rochet et Tirole, 2006), cette stratégie se révèle extrêmement judicieuse pour faciliter le partage de valeur pour l'ensemble des parties prenantes d'un ESA (Iansiti et Levien, 2004).

D'un point de vue stratégique, les stratégies dites de plateforme cherchent à développer de nouveaux BM(s) spécifiques en termes de proposition de valeur (développement de propositions de valeur associés et/ou complémentaires), de création de valeur (mise en place d'effets de réseaux entre les faces) et de capture de la valeur (répartition de la facturation entre les faces). Des externalités de réseau se produisent lorsque la valeur d'un produit et service augmente (ou diminue) avec le nombre d'utilisateurs (Katz et Shapiro, 1994).

Dans le cadre d'une stratégie de plateforme, l'entreprise en construisant un BM, peut délibérément choisir avec quels acteurs et parties prenantes, elle souhaite interagir et quelle place elle leur octroie, mais également la forme de concurrence qu'elle décide de mettre en place et, dans une autre mesure, les réglementations qui vont s'appliquer à son activité (Dewitte, Billows et Lecocq, 2017).

Toutes ces pistes de réflexion nous amènent à proposer le concept ESA et de plateforme pour penser l'environnement du BM de l'entreprise.

3.5.5 Au concept de capacités dynamiques pour penser l'environnement du business model

De la prise en compte de la théorie étendue des ressources en passant par l'intégration des facteurs externes dans les problématiques de changement et d'innovation de BM, l'ensemble des travaux réhabilitent avec force le poids ou l'influence des variables environnementales dans l'évolution des BM(s) au même titre que les facteurs ou décisions internes qui se croisent et se superposent. A ce titre, nous considérons qu'il serait intéressant de réconcilier les deux perspectives en cherchant à mobiliser un concept en management stratégique qui synthétise ces deux approches. Ceci permettrait de répondre à une limite ou carence conceptuelle des travaux qui étudient les évolutions ou changements de composantes du BM (Lecocq et al., 2006).

Certains travaux théoriques plus récents sur le BM étudient de manière plus ou moins implicite le lien avec l'environnement en mobilisant des concepts et théories déjà établis. L'approche à travers les capacités dynamiques (CD), par exemple, envisage l'évolution et la transformation des ressources et compétences dans un environnement changeant (Teece et al., 1997) ou la théorie des parties prenantes (Freeman, 1983) qui s'intéresse aux relations entre parties prenantes d'un BM. Nous souhaitons approfondir ces pistes de recherche.

Afin de dépasser le débat entre les thèses déterministes et volontaristes en stratégie, l'approche à travers les CD permettrait de réarticuler le lien entre perspective interne et externe du BM et ainsi combler la limite conceptuelle mise en évidence dans nos précédents développements.

L'approche basée sur les CD se développe à partir des années 1990 afin de combler les limites de l'approche ressources (RBV) souvent critiquée pour sa vision statique (Priem et Butler, 2001). Par conséquent, les CD privilégient une approche plus dynamique de l'organisation en s'appuyant principalement sur la transformation des ressources et compétences. Teece et al. (1997, p. 516) définissent les CD comme « the firm's ability to integrate, build, and reconfigure internal and external competences to address rapidly changing environments ».

Le concept de CD permettrait d'intégrer les transformations ayant lieu dans de nombreux secteurs marqués par un potentiel d'innovation élevé, comme les secteurs de l'informatique, de l'électronique et des télécommunication (Wang et Ahmed, 2007).

Dans des environnements plus complexes et ultra-compétitifs, les entreprises doivent mobiliser leurs CD par la proposition de nouveaux produits et services, le développement des alliances et

des partenariats stratégiques et la flexibilité de la réflexion stratégique (Eisenhardt et Martin, 2000).

Dans certains de ses travaux, Teece (2018) étudie d'ailleurs le lien entre BM et stratégie à travers le concept de capacités dynamiques (CD). L'auteur montre comment celles-ci participent au développement stratégique de l'entreprise, notamment en termes de changement et d'innovation.

Les CD permettent d'appréhender l'environnement en termes de dynamique et mobilisent les concepts de ressources et compétences nécessaires. Les CD désignent ainsi l'aptitude de l'entreprise à relever les enjeux posés par les évolutions de son environnement, pour mieux assurer sa performance (Teece, 2014 ; Zahra, Sapienza et Davidsson, 2006).

Teece (2007) montre que les CD incluent la détection, la saisie et la transformation nécessaires pour concevoir et mettre en œuvre un BM. Elles peuvent permettre à une entreprise d'aligner ses capacités ordinaires et de les orienter, ainsi que les capacités des partenaires, vers plus de cohérence et de performance pour délivrer de la valeur au client. Cela nécessite de développer et de coordonner, ou « d'orchestrer » les ressources de l'entreprise (et des entreprises partenaires) afin de gérer et même de façonner les changements opérés dans l'environnement.

De manière plus générale, les CD renvoient à des processus intentionnels (Helfat et al., 2007), à des capacités organisationnelles spécifiques : capacités à identifier des opportunités, à investir dans de nouvelles ressources, à recréer ou reconfigurer des ressources et capacités clés (Teece, 2007) dans un environnement perçu ou conçu comme mouvant.

L'évolution du BM peut s'opérer suite à des contraintes environnementales ou être dirigée par un comportement proactif de la part du dirigeant. Ce dernier peut, en effet, chercher à rester en phase avec un environnement qu'il voit évoluer, voire générer lui-même de nouveaux environnements.

La littérature sur la question indique que le changement de BM se fait plus régulièrement par expérimentation (McGrath, 2010) ou par essai/erreur (Sosna et al., 2010) que par totale anticipation.

D'ailleurs, le rôle de certaines capacités dynamiques est déjà mentionné dans les changements de BM. Des processus (ou capacités) stratégiques, organisationnels et managériaux donneraient

ainsi du sens, guideraient des reconfigurations d'actifs et de ressources (Helfat et al., 2007), autoriseraient la saisie/conception d'opportunités de marchés créatrices de valeur (Achtenhengen et al., 2013) et *in fine*, le développement de l'entreprise.

Les facteurs ou ressources externes sont analysés au même plan que les facteurs internes. Or l'environnement, au sens ressource à acquérir et variable localisée en dehors des frontières de l'entreprise, peut agir sur l'évolution du BM des entreprises.

Ainsi l'approche par les CD autorise une lecture plus pertinente et plus fine en combinant la perspective externe et interne du BM et en réhabilitant le rôle de l'environnement. Dans notre recherche, nous proposons d'introduire la variable environnement dans l'évolution du BM en mobilisant le modèle RCOV. Ceci nous permet de conférer à l'environnement un statut plus important. Dès lors, nous pouvons, sur la base de ce cadrage théorique, formuler notre première proposition de recherche générale **Proposition P0**.

Proposition 0 : L'environnement influence le business model de l'entreprise.

Cette section nous a permis de mettre en évidence et justifier l'approche par composante du BM pour intégrer l'environnement. Nous avons sélectionné le modèle RCOV qui semble le plus abouti et pertinent au regard des justifications apportées. Dans notre champ d'étude, l'environnement correspond à une ressource externe ou variable externe qui influe sur les choix stratégiques et organisationnelles de l'entreprise. Ce dernier peut être enacté par les stratégies. Nous pensons qu'il faille discuter de l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise. La littérature actuelle sur les BM(s) privilégie une approche plutôt volontariste de l'environnement. L'écosystème et notamment les ESA constitue un niveau de lecture pertinent de l'environnement. De même que les CD permettent de réhabiliter les deux perspectives en relation avec l'environnement. Nous proposons de développer le concept de CD qui permet de mieux intégrer l'environnement dans les travaux portant sur l'évolution de BM et notamment du point de vue des processus mis en œuvre.

Notre problématique porte sur l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise. Nous croisons deux approches complémentaires dans la lecture de ce phénomène. La modélisation RCOV permet d'étudier les évolutions de contenu du BM alors que l'approche par les CD peut nous renseigner sur les processus mis en place dans cette évolution du BM.

Section 4. Les capacités dynamiques pour mieux appréhender l'environnement dans le business model

Le concept de capacités dynamiques (CD) a été initié par Teece, Pisano et Shuen en 1994 sur la base de la théorie des ressources en estimant que cette approche était trop statique pour comprendre le succès stratégique. Les auteurs cherchent à reformuler la question de la performance durable et de l'avantage concurrentiel des entreprises dans des environnements plus dynamiques. Le concept de CD cherche à répondre à cette question. Par conséquent, les CD s'appuient sur une vision plutôt évolutionniste des ressources et compétences, l'objectif étant de pallier aux carences de la théorie de la RBV (Wang et Ahmed, 2007).

Ce concept connaît un succès grandissant dans les années 2000, cependant, comme le souligne Rigaud (2007), malgré sa popularité, certains auteurs y voient un simple effet de mode qui ne saurait faire oublier sa parenté avec des concepts déjà établis tels que l'apprentissage ou le changement alors que d'autres sont réellement convaincus de l'apport novateur du concept.

Nous inscrivons notre présentation au courant de recherche qui voit dans les CD un concept holiste intégrant différentes approches théoriques visant à donner une explication plus générale de la capacité des entreprises à convenir et implémenter des changements dans une souci de performance (Altintas, 2009).

Nous proposons dans cette section d'aborder les fondements et de la définition des CD et d'établir sa proximité avec l'environnement avant de s'intéresser au processus de construction et de déploiement de ces dernières. Ce travail nous permettra de formuler nos propositions de recherche et construire un essai de modèle théorique RCOV-CD (capacités dynamiques) en soulignant le rôle de l'environnement dans la construction et le déploiement de CD.

4.1 Fondements, définition et particularités des capacités dynamiques

Cette partie traite des fondements des CD. Ces développements permettront de mettre en perspective la relation qu'entretient les CD avec l'environnement dans une optique ressource, au travers la notion d'orchestration des ressources. Nous soulignerons également quelques particularités propres aux CD évoquées dans la littérature liés notamment aux processus mis en oeuvre.

4.1.1 Fondements des capacités dynamiques

La RBV, initiée par Penrose avec son ouvrage publié en 1959, connaît un réel développement avec l'article de Wernerfelt (1984), et une certaine reconnaissance avec celui de Barney (1991). Le concept de CD puise ses origines dans l'approche ressources et compétences (Barney, 1991 ; Wernerfelt, 1984) qui établit une corrélation directe entre les ressources et compétences que l'entreprise détient et l'avantage concurrentiel mais aussi de ces carences (Wang et Ahmed, 2007).

De nombreux chercheurs ont étudié les caractéristiques et attributs (rareté, inimitabilité, non substitutabilité, non transférabilité) des ressources pouvant participer à la construction et l'obtention d'un avantage concurrentiel durable (Barney, 1991 ; Dierickx et Cool, 1989 ; Rumelt, 1984 ; Wernerfelt, 1984).

Selon Barney (1991), l'action de valoriser une ressource contribue à la détection d'opportunité et/ou la neutralisation des menaces qui proviennent de l'environnement. La rareté traduit le fait qu'une ressource ne soit pas détenue par un nombre élevé de concurrents. Barney (1991) introduit également la notion d'ambiguïté causale qui permet d'illustrer l'inimitabilité d'une ressource.

Introduite à l'origine afin d'apporter un nouvel éclairage au concept d'avantage concurrentiel durable, ce concept a permis ultérieurement d'étudier d'autres phénomènes organisationnels et stratégiques avec un certain nombre de travaux empiriques qui se sont focalisés sur d'autres problématiques que l'identification de l'avantage concurrentiel durable.

Certains auteurs ont étudié par exemple les capacités dynamiques qui permettent de stimuler une stratégie coopérative (Yami et al., 2008) ou encore le lien entre innovation et reconfiguration des ressources (Ceccaldi, 2013 ; Van der Yeught, 2013).

4.1.2 Définition des capacités dynamiques et orchestration des actifs

Le développement de publications et travaux sur les CD a généré de nombreuses définitions. Dans leur article séminal, Teece et al. (1997, p. 516) définissent les capacités dynamiques comme « l'aptitude d'une entreprise à intégrer, construire et reconfigurer les compétences internes et externes en réponse aux changements rapides de l'environnement ».

D'autres auteurs les définissent, comme « les processus d'une entreprise qui utilisent des ressources – spécifiquement les processus qui intègrent, reconfigurent, ajoutent ou suppriment des ressources – pour répondre au marché ou créer des changements sur le marché. Les CD représentent donc des routines organisationnelles et stratégiques à travers lesquelles les entreprises atteignent de nouvelles configurations de ressources lorsque les marchés émergent, entrent en collision, évoluent ou meurent » (Eisenhardt et Martin, 2000, p. 1107) ou simplement comme « un pattern appris et stable d'une activité collective à travers laquelle l'organisation génère et modifie systématiquement ses routines dans la quête de l'amélioration de son efficience » (Zollo et Winter, 2002, p. 340).

Enfin, et plus récemment, Helfat et al. (2007, p. 7) définissent les CD « comme la capacité d'une organisation à créer, étendre ou modifier intentionnellement sa base de ressources ».

Teece (2007) précise que les CD sont composés de trois capacités : la capacité (1) à identifier/ créer une opportunité, (2) à saisir l'opportunité, (3) à reconfigurer les actifs organisationnels. Le concept de CD s'inscrit tout naturellement dans la littérature en stratégie mobilisant la perspective interne ou organisationnelle.

Les CD entretiennent également des liens intéressants avec la définition que nous avons retenue de l'environnement et de sa perception. La notion de ressources à acquérir en externe et à agencer avec les ressources internes est centrale dans la définition des CD.

D'ailleurs, la quasi-totalité des définitions met en avant le concept clef de ressources, compétences ou actifs organisationnels qui constituent le cœur des CD. En effet, les auteurs

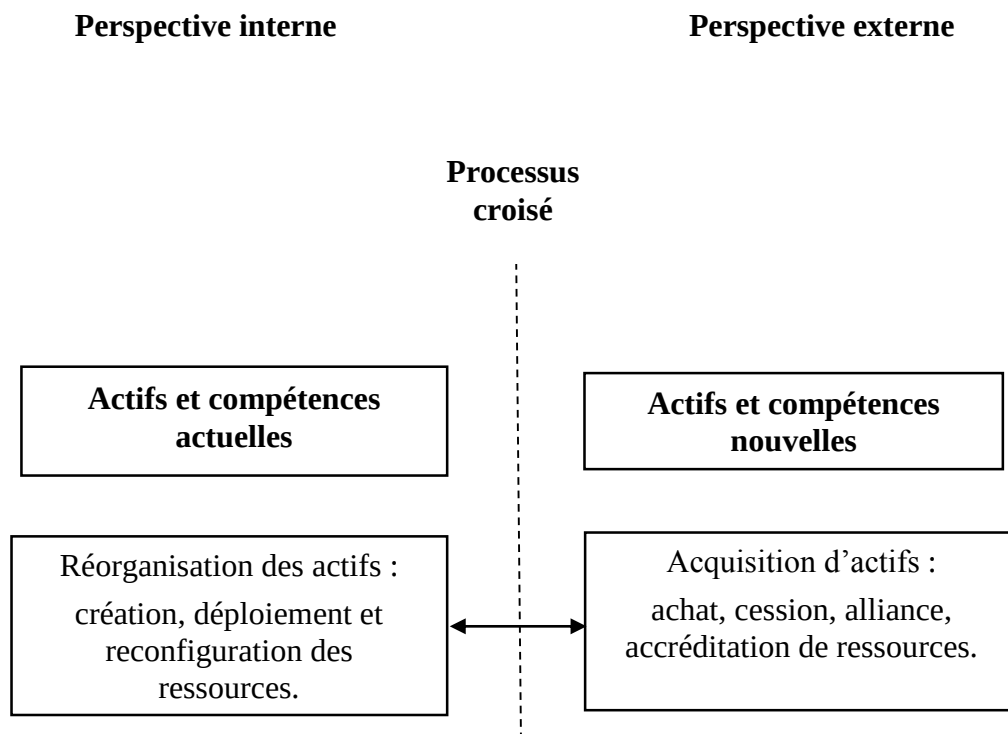
considèrent les CD comme une aptitude (Zahra et al., 2006), des processus (Eisenhardt et Martin, 2000), des routines (Winter, 2003), des compétences (Danneels, 2008).

Le concept d'orchestration des actifs ou « asset orchestration » avancé par Helfat et al. (2007) peut dès lors être convoqué. Les CD d'une entreprise reposent d'une part sur la manière dont elle sait, en externe, acquérir de nouvelles ressources et, d'autre part, à la façon dont elle sait, en interne déployer et reconfigurer au mieux l'ensemble de ses ressources.

Les entreprises procéderaient à la fois à une orchestration interne (réorganisation des actifs : création, déploiement et reconfiguration des ressources de l'entreprise) et à une orchestration externe (politique d'acquisitions et de ventes d'actifs par l'entreprise, politique d'alliances, de diversification, etc.). Aussi, repérer les processus qui croisent orchestration interne et externe constitue un moyen pertinent de développer le concept de CD.

La figure suivante schématise le processus d'orchestration des actifs des capacités dynamiques de l'entreprise.

Figure 8 - Processus d'orchestration des actifs des capacités dynamiques



Pour mieux appréhender les déterminants et processus mis en œuvre dans ces changements combinant facteurs internes et environnementaux dans les BM(s), le concept de CD développé

par Teece et al. (1997) constitue naturellement une dimension centrale dans la littérature en management stratégique pour comprendre ces mécanismes. Les CD nous permettent de comprendre l'évolution du BM de l'entreprise du point de vue des processus.

Nous retiendrons, dans notre recherche, les travaux de Teece (2007) qui précisent que les capacités dynamiques renvoient à la capacité à identifier et à saisir de nouvelles opportunités, pour ensuite les transformer afin de créer de la valeur dans le cadre du BM de l'entreprise.

De plus, le terme environnement est expressément mentionné comme déterminant dans la définition. Teece (1997) parle de réponse aux changements rapide de l'environnement et Eisenhardt et Martin (2000) soulignent que les CD doivent répondre au marché ou créer des changements sur le marché.

Le terme d'opportunité est couramment mobilisé dans la littérature sur les CD. Teece (2007) s'intéresse aux opportunités à saisir qu'elles soient technologiques ou commerciales et à leur processus de résolution dans l'entreprise.

Enfin, les CD peuvent être également être confrontées au cours de leur cycle de vie (Helfat et Peteraf, 2003) à des changements importants qui ne proviennent pas toujours des seules opportunités mais aussi des menaces pour maintenir le niveau de performance de l'entreprise (Passant, Bouilloud et Gratacap, 2017). Ces auteurs se sont intéressés à la capacité dynamique de gouvernance mise en œuvre par ESCP Europe entre 2008 et 2013 pour résoudre la crise de gouvernance que cette école traversait.

Ces CD possèdent d'ailleurs des caractéristiques spécifiques qu'il convient de développer afin de mieux appréhender leur développement dans le cadre de notre recherche.

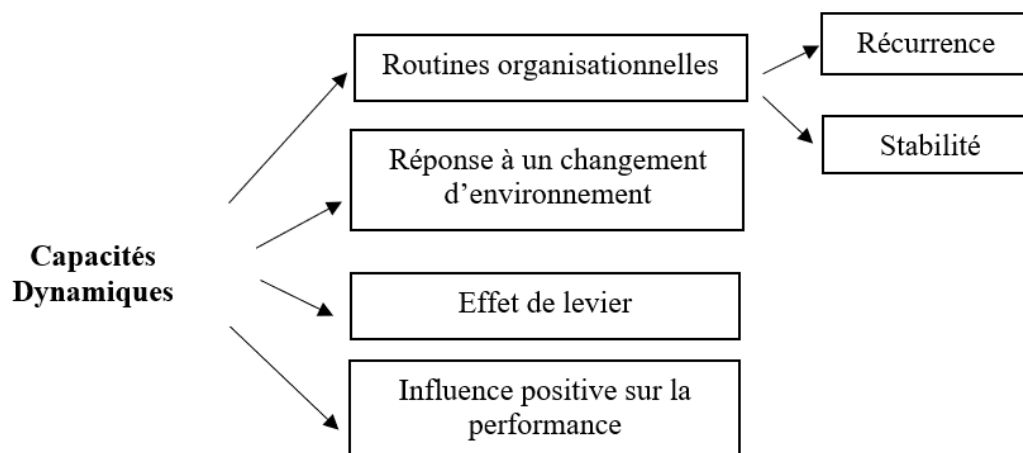
4.1.3 Particularités des capacités dynamiques

Les CD sont considérés comme des routines organisationnelles. Dans la littérature académique, les routines organisationnelles sont présentées comme des phénomènes récurrents soit de manière explicite en reliant les CD à des processus ou routines (Winter, 2003 ; Eisenhardt et Martin, 2000) ou alors en stipulant que les CD sont une réponse aux changements de l'environnement et comme elles interviennent dans un environnement dynamique (Teece, 2007 ; Teece et al., 1997), elles sont donc forcément récurrentes. La nature récurrente des CD s'oppose au caractère ponctuel des résolutions de problèmes *ad hoc* (Winter, 2003).

La littérature a également cherché à souligner d'autres caractéristiques propres au concept. D'autres caractéristiques semblent communément partagées par les auteurs (Altintas, 2015) : leur stabilité, par opposition à l'improvisation (Zollo et Winter, 2002) ; leur effet de levier sur les ressources organisationnels (Winter, 2003 ; Eisenhardt et Martin, 2000) et enfin, leur influence positive sur la performance organisationnelle (Moliterno et Wiersema, 2007 ; Teece, 2007)

Les effets moteurs des CD sont régulièrement débattus car tout phénomène induisant la reconfiguration des actifs organisationnels peut être appréhendé comme une CD. Par conséquent, il existe de nombreuses conceptions des CD. Le socle commun à toutes ces CD est qu'il favorise le renouvellement stratégique de l'entreprise à travers un processus de construction de CD. La figure 9 récapitule les principales caractéristiques retenues dans la littérature pour appréhender le concept de CD.

Figure 9 - Principales caractéristiques retenues dans la littérature sur les CD



4.2 Le rôle de l'environnement dans le processus de construction des capacités dynamiques

Le rôle de l'environnement dans le processus de construction des capacités dynamiques combine des processus managériaux et organisationnels et donne lieu à deux courants de pensée : le courant entrepreneurial et managérial et le courant évolutionniste et organisationnel.

4.2.1 Des processus organisationnels de construction des capacités dynamiques

Altintas (2018, p.41) propose une hiérarchie des capacités organisationnelles de l'entreprise en plaçant à la base de cette pyramide les « compétences ordinaires ou fonctionnelles qui désignent l'aptitude d'un ensemble de ressources à réaliser une activité (Grant, 1991) ». A un niveau supérieur se situent les compétences cœur qui se définissent comme un groupe de ressources, de capacités et de connaissances qui sont stratégiquement déterminantes pour obtenir un avantage concurrentiel (Wang et Hamed, 2007 ; Leonard-Barton, 1992 ; Hamel et Prahalad, 1990).

« La compétence cœur » se distingue de la compétence ordinaire dans la mesure où cette compétence est exploitée de la meilleure des manières par l'entreprise que ses principaux concurrents (Tarondeau et Hutin, 2006). Enfin au sommet de cette pyramide se trouve les CD qui ont une influence à la fois sur les compétences cœur dans sa capacité à développer un avantage concurrentiel durable et sur les compétences ordinaires grâce à ses processus d'évolution continus.

Dans cette approche, plusieurs auteurs considèrent dès lors, les CD comme des méta-capacités (Labrousse, 2014 ; Altintas, 2012 ; Collis, 1994) au sens où elles contribuent à s'adapter aux changements et chocs externes de l'environnement grâce à la modification de son portefeuille de ressources. Danneels (2008) par exemple les considère comme des compétences à construire de nouvelles compétences.

De manière plus détaillée sur les processus mis en œuvre, Teece et al. (1997) soutiennent que les CD sont le résultat de l'évolution des processus et des actifs ainsi que l'évolution de la dépendance de sentier de l'entreprise.

L'apprentissage organisationnel joue un rôle central dans le développement des capacités et des connaissances (Bogner et Bansal, 2007). En effet, selon Zollo et Winter (2002), les CD résultent de trois mécanismes de l'apprentissage que sont (1) l'accumulation ou la création, (2) l'articulation ou l'intégration et la (3) codification de la connaissance.

Les CD permettent de mieux appréhender l'environnement du BM de l'entreprise. En effet, le processus d'orchestration des actifs et de construction des CD s'appuie sur l'environnement et ses ressources. Sur cette base, nous pouvons dès lors formuler notre deuxième proposition de recherche **Proposition 1**.

Proposition 1. L'environnement permet d'amorcer le processus de construction de capacités dynamiques agissant sur le business model de l'entreprise

Pour appréhender les CD, les micro-fondations peuvent constituer une piste intéressante pour comprendre leur construction organisationnelle et managériale.

4.2.2 Les micro-fondations comme tentative de compréhension des capacités dynamiques

Certains travaux ont cherché à comprendre comment les entreprises peuvent parvenir à développer et pérenniser des CD (Andropoulos et al., 2009). Dans cette perspective, les travaux académiques s'engagent dans de nouvelles pistes de lecture en déplaçant le curseur d'analyse du macro-organisationnel aux micro-fondations (Felin et al., 2012 ; Teece, 2007). En fonction du contexte, elles peuvent organisationnelles ou managériales. Teece (2012) souligne d'ailleurs que les CD peuvent être fondées aussi bien sur des routines organisationnelles que sur les aptitudes et connaissances de certains managers de l'entreprise. Nous considérons dès lors que les CD sont d'ordre managériale et/ou organisationnelle.

Les micro-fondations consistent à étudier conjointement les individus, leurs interactions et les processus à l'œuvre au sein des organisations (Felin et al., 2012 ; Foss, 2011 ; Teece, 2007). Felin et al. (2012) préconisent cette grille d'analyse dans la recherche en stratégie pour étudier les CD. Les micro-fondations comportent deux perspectives d'analyse : individuelle et collective.

L'analyse individuelle des micro-fondations part du principe de base que les capacités créatives et entrepreneuriales sont inégalement réparties entre les individus au sein des entreprises

(Teece, 2007). L'objectif pour les chercheurs (Jansen et al., 2009) consiste à se focaliser sur les managers et entrepreneurs dotés de ses qualités clefs ainsi que sur leurs synergies (capacités cognitives, capital managérial, etc.).

L'analyse collective des micro-fondations montre que les CD peuvent être appréhendées comme l'ensemble de routines et processus perceptibles par lesquels les managers vont reconfigurer les ressources de l'entreprise (Eisenhardt et al., 2000).

Les capacités dynamiques sur la base des micro-fondations constituent des routines organisationnelles et stratégiques par lesquelles les managers gèrent leur base de ressources pour fabriquer de nouvelles stratégies de création de valeur et assurer la résilience et la performance de l'entreprise.

Après avoir analysé les processus de construction des CD à partir des micro-fondations, il nous reste à étudier leur déploiement dans l'entreprise et sur son BM.

4.3 Le déploiement des capacités dynamiques

Nous articulerons notre développement sur déploiement des capacités dynamiques à partir de l'article de Teece (2007) qui énonce trois capacités. Il s'agit notamment de la capacité à (1) identifier/ créer une opportunité, (2) saisir l'opportunité, (3) reconfigurer les actifs et ressources organisationnels. Pour chacune de ces capacités, l'auteur énonce les activités associées et les micro-fondations.

4.3.1 La capacité à identifier ou créer des opportunités

Teece (2007) postule que l'identification (ou la création) de nouvelles opportunités est fortement liée aux activités de veille, de création, d'apprentissage et d'interprétation des signaux de l'environnement. L'accès aux informations existantes (1) et les nouvelles informations ou connaissances pouvant générer des opportunités (2) constituent des facteurs clefs de succès.

Lorsque des opportunités sont repérées, les entrepreneurs et les managers doivent savoir rapidement interpréter ces signaux en décidant des technologies à mettre en place et les marchés à viser.

Selon Teece (2007), les opportunités peuvent être repérées sur la base de sources individuelles et organisationnelles. Sur le plan individuel et ainsi plus managérial, l'auteur focalise son attention sur les capacités cognitives et créatives des managers. Le rôle des managers est déterminant dans la reconfiguration et l'orchestration des actifs de l'entreprise (Augier et Teece, 2008 ; Teece 2007).

Parallèlement, les clients et les fournisseurs peuvent également permettre de détecter des opportunités. L'entreprise doit alors chercher à mettre en place des processus organisationnels lui permettant de recueillir en permanence ces informations qui peuvent être précieuses.

A partir de ces éléments, nous pouvons dès lors formuler notre troisième proposition de recherche **Proposition 2.**

Proposition 2. Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités environnementales.

La capacité à identifier ou créer des opportunités s'appuie sur la capacité de l'entreprise à valoriser ses ressources et activités informationnelles.

4.3.2 La capacité à saisir les opportunités

A partir du moment où une opportunité a été repérée, elle doit être saisie à travers de nouveaux produits, processus ou services ou business model. Ceci implique des investissements principalement dans les activités de développement et de marketing afin d'imposer cette opportunité au marché.

Teece (2007) recense trois principaux facteurs permettant le développement de la capacité à saisir les opportunités. Il s'agit tout d'abord de la manière dont une l'entreprise va délivrer de la valeur à ses clients à travers l'architecture de l'offre qu'elle va décider et les BM(s) associés. Lors de cette étape, la réflexion porte avant tout sur les ressources, les compétences, les activités, la technologie, les besoins des clients. Ensuite, il est nécessaire de choisir un modèle de prise de décision qui permettra d'éviter les biais et erreurs. Enfin, il s'agira de déterminer les frontières de l'entreprise afin de retenir le BM le plus adapté.

A partir de ces éléments, nous pouvons dès lors formuler notre quatrième proposition de recherche, **Proposition 3.**

Proposition 3. La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.

La capacité à saisir les opportunités vise principalement à construire l'architecture du BM de l'entreprise et à sa propension à délivrer de la valeur à ses clients.

4.3.3 La capacité à reconfigurer les actifs et les ressources organisationnels

Pour Teece (2007), l'identification des opportunités, l'élaboration de nouveaux BM(s) ainsi que les investissements financiers opérés afin de saisir les opportunités vont générer la croissance et la rentabilité de l'entreprise. Cette croissance provient de la création et la reconfiguration d'actifs et ressources organisationnels qui s'autoalimentent. Teece (2007) énonce quatre sources propices à l'ajustement continu des actifs et des ressources organisationnels. En premier lieu, l'auteur souligne l'importance de la décentralisation de la décision qui responsabilise les managers en leur donnant la fois l'accès à différentes informations et à sa prise de décision. En second lieu, le management de la co-spécialisation porte sur la complémentarité et ou la synergie entre les actifs de l'entreprise ou sur l'alignement de la stratégie avec la structure et/ou les processus adéquats (Teece, 2007). En troisième lieu, l'auteur énonce également la gouvernance de l'entreprise qui favorise l'apprentissage et la génération de nouvelles connaissances. Enfin, la quatrième source a trait au management de la connaissance. Altintas (2015), dans ses différents travaux sur les CD, mobilise fréquemment ses sources.

Ces quatre sources qui permettent de reconfigurer les ressources et les actifs organisationnels peuvent participer et favoriser le développement de l'évolution des différentes composantes du BM de l'entreprise à savoir les ressources et compétences, la proposition de valeur par le jeu des interactions ainsi que l'organisation.

A partir de ces éléments, nous pouvons dès lors formuler notre cinquième proposition de recherche **P4**.

Proposition 4. La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.

Synthèse du Chapitre 1

Essai de proposition d'un modèle théorique intégrateur RCOV-CD

Notre recherche s'intéresse à l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise. Nous retenons et justifions le modèle RCOV (Lecocq et al., 2006) pour construire une proposition de modèle théorique visant à intégrer une variable environnementale dans le BM des entreprises. La modélisation RCOV nous permet d'étudier l'évolution des composantes du BM. Nous cherchons à cerner l'environnement à partir du concept de capacités dynamiques (CD). Nous proposons ainsi d'enrichir ce modèle en intégrant de nouvelles propositions d'analyse dans les composantes du BM d'une entreprise, que ce soit la composante Ressources et Compétences mais aussi sur les composantes Organisation et Proposition de valeur. Nous souhaitons également analyser cette influence sur les interactions possibles entre les différentes composantes du modèle RCOV.

L'articulation entre environnement et ressources et compétences (BM) peut être appréhendée par le prisme des capacités dynamiques. D'un côté, l'une des principales composantes du BM est le système de ressources et de compétences de l'entreprise et d'un autre côté, l'approche par les CD se focalise sur l'évolution et parfois la transformation de ces composantes dans un environnement dynamique, complexe et concurrentiel. Les CD reflètent la propension de l'entreprise à intégrer, construire et reconfigurer ses ressources et compétences internes et externes, pour atteindre des formes nouvelles et innovantes dans des environnements turbulents et dynamiques (Teece et al., 1997). Les CD permettent de reconfigurer les ressources et compétences de base pour s'adapter au changement d'environnement (Altintas, 2015). Les CD nous permettent d'expliquer les processus mis en œuvre dans l'évolution du BM de l'entreprise.

Afin d'étudier la construction et le déploiement des capacités dynamiques, nous nous basons sur l'article de Teece (2007) qui énonce trois étapes : il s'agit notamment de la capacité à (1) identifier / créer une opportunité, (2) saisir l'opportunité, (3) reconfigurer les actifs organisationnels.

Notre problématique de recherche peut alors être formulée de la manière suivante :

Comment l'environnement influence-t-il l'évolution du business model des entreprises ?

Pour répondre à cette problématique générale, nous avons formulé les propositions de recherche suivantes :

Proposition 0 : L'environnement influence le business model de l'entreprise

Proposition 1 : L'environnement permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business de l'entreprise.

Proposition 2 : Les capacités managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités environnementales.

Proposition 3 : La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.

Proposition 4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.

Enfin, nous proposons une dernière proposition, P5, qui reprend l'ensemble de nos propositions pour aboutir à la construction et au déploiement de CD. En termes plus mathématiques, P5 est égal à la somme de $P0+P1+P2+P3+P4$ et peut être formulée ainsi :

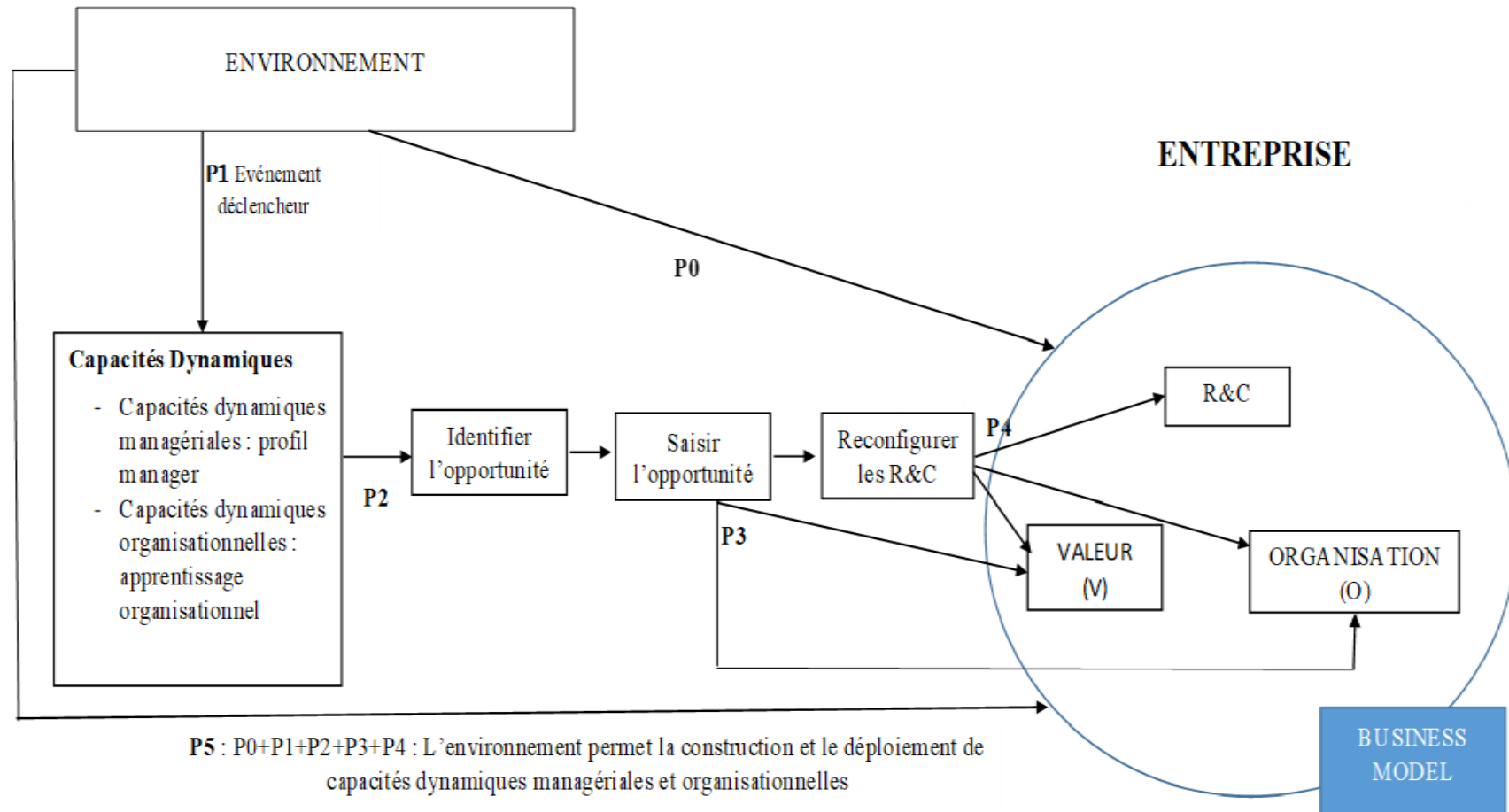
Proposition 5 : L'environnement permet la construction et le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise.

La figure 10 illustre, en croisant la modélisation RCOV de Lecocq et al. (2006) et celle des capacités dynamiques par Teece (2017), notre cadre théorique et les propositions qui en découlent.

Pour pouvoir étudier l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise, nous proposons d'investiguer dans notre prochain chapitre le terrain des écoles de management et d'analyser dans leur environnement l'influence des accréditations internationales sur leur BM

en explorant le lien et l'articulation entre accréditations internationales, modélisation RCOV et CD et enrichir le modèle RCVOV en intégrant le concept de CD tel que présenté dans notre premier chapitre (cf. figure 10). Nous présenterons dans ce chapitre le contexte des écoles de management françaises puis nous développerons et justifierons nos choix et notre démarche d'analyse quant notamment à l'opérationnalisation de la variable accréditation internationale.

Figure 10 - Articulation théorique environnement, capacités dynamiques et business model selon le modèle RCOV (d'après Teece, 2007 et Lecocq et al., 2006)



CHAPITRE 2. LES ACCREDITATIONS INTERNATIONALES DANS L'ENVIRONNEMENT DES ECOLES DE MANAGEMENT FRANCAISES

Les écoles de management françaises évoluent dans un environnement extrêmement concurrentiel (Albouy, 2017 ; Dameron et Durand, 2017, 2009 ; Ramanantsoa, 2017 ; Huet, Husson et Anor, 2014 ; Bennett et Kottasz, 2011 ; Lejeune et Vas, 2011, Nioche, 2007) où les coûts de la recherche, du numérique, de l'innovation pédagogique, de l'entrepreneuriat mais surtout de l'internationalisation et des accréditations comme par exemple AACSB, EQUIS ou AMBA (Heriot, Franklin et Austin , 2009) nécessitent une réflexion stratégique sur leur BM et voire parfois leur remise en question.

Les accréditations désignent la délivrance d'un label par une autorité indépendante, à une formation, après une évaluation de la qualité de celle-ci au regard d'un référentiel explicite. Les accréditations s'inscrivent dans la stratégie d'assurance qualité des écoles de management. Ces accréditations constituent un facteur d'environnement des écoles de management qui structurent leur programme et leur offre de formation en matière d'assurance qualité.

Depuis deux décennies, la montée en puissance des accréditations et des classements d'universités et d'écoles dans le domaine de l'enseignement supérieur mondial participent à la réflexion stratégique et à la compétition mondiale (Thomas et al., 2014) que se livrent ces établissements pour capter de nouveaux étudiants et professeurs. En effet, les états ne sont plus les seuls à assurer la qualité des formations dispensées dans un pays (Durand et Dameron, 2011 ; Crêt, 2011).

De tels enjeux accentuent les effets de réputation, des « ranking » et des stratégies d'institutionnalisation formalisées par l'obtention et le maintien d'accréditations internationales pour les écoles de management françaises.

Dans ce chapitre, nous présentons les accréditations internationales comme un facteur d'environnement majeur des écoles de management françaises en soulignant le contexte et les particularités des écoles de management en France (section 1).

Nous étudierons ensuite le poids de ces accréditations internationales dans l'environnement et la stratégie des écoles de management notamment dans leur BM en explorant le lien et l'articulation entre accréditations internationales, modélisation RCOV et CD tel que présenté dans notre premier chapitre (section 2).

Section 1. Le contexte des écoles de management françaises

Les écoles de management, appelées également écoles supérieures de commerce et de gestion, proposent une offre de formation à la gestion et au management au niveau de l'enseignement supérieur en France. Ces établissements sont en concurrence avec d'autres instituts de formation à la gestion, qu'ils soient privés ou publics comme les Universités, les IAE (Instituts d'Administration d'Entreprise), les IEP (Instituts d'Etudes Politiques), etc.

L'objectif de cette section est de présenter les principales formations de l'enseignement supérieur aux sciences de gestion et au management en France, leur gouvernance et leur mode de financement, avant de terminer par évoquer les principales tendances sectorielles auxquelles ces écoles sont confrontées.

1.1 L'enseignement de la gestion et du management en France

Universités, Instituts d'Administration des Entreprises (IAE), Instituts Universitaires de Technologie (IUT) et grandes écoles publiques et privées se partagent l'enseignement des sciences de gestion et du management en France (Rapport de la Cour des Comptes, 2013).

Cet enseignement regroupe de nombreuses disciplines comme la comptabilité, la finance, les ressources humaines, le marketing, les achats, la production, les systèmes d'information, l'entrepreneuriat, la stratégie, ou encore le comportement organisationnel. Les écoles de management, terme que nous adopterons pour désigner une école supérieure de commerce et de gestion, se sont développés historiquement avant les Universités.

Nous présenterons dans cette partie succinctement l'avènement des écoles de management dans le paysage français ainsi que la question de la reconnaissance officielle de ces établissements et de leurs diplômes, ce qui nous permettra de clarifier et préciser notre objet d'étude.

1.1.1 L'avènement des écoles de management dans le paysage français

La création des écoles supérieures de commerce¹¹ répond à la volonté en France de former initialement les enfants des classes bourgeoises et des riches commerçants et industriels dès la première partie du XIXème siècle. Aux Etats-Unis, les premières business schools (BS) sont

¹¹ <http://www.ecoles-commerce.com/histoire-des-ecoles-de-commerce-le-saviez-vous/>

apparues plus tardivement vers les années 1900. Il s'agit d'établissements créés au sein des Universités déjà existantes. En France, les écoles supérieures de management ont été créées par les chambres de commerce et d'industrie au XIX^{ème} siècle et sont complètement autonomes et détachées des Universités (contrairement à l'étranger) sauf exception. Le tableau 3 reprend les principales dates de création des écoles de management en France.

Tableau 3 - Date de création des écoles de management en France

Date de création	Localisation / Nom	Nouveau nom
1819	Paris : Ecole Spéciale de Commerce et d'Industrie	ESCP Europe (2009)
1871	Rouen : Ecole supérieure de commerce de Rouen	Neoma Business School (2013)
1871	Le Havre : Ecole supérieure de commerce du Havre	EM Normandie (2004)
1872	Lyon : Ecole supérieure de commerce de Lyon	EM Lyon (1997)
1872	Marseille : Ecole supérieure de commerce de Marseille	Kedge Business School (2013)
1874	Bordeaux : Ecole supérieure de commerce de Bordeaux	Kedge Business School (2013)
1881	Paris : Ecole des hautes études commerciales de Paris	HEC Paris
1892	Lille : Ecole supérieure de commerce de Lille	Skema (2009)
1897	Montpellier : Ecole supérieure de Montpellier	Montpellier Business School (2014)
1899	Dijon : Ecole supérieure de commerce de Dijon	Burgundy School of Business (2016)
1900	Nantes : Ecole supérieure de commerce de Nantes	Audencia Business School (2016)
1903	Toulouse : Ecole supérieure de commerce de Toulouse	Toulouse Business School (2013)
1905	Nancy : Institut Commercial de Nancy	ICN Business School (2005)
1906	Lille : Ecole des hautes études commerciales du Nord	EDHEC (1951)
1907	Cergy : Ecole supérieure des sciences économiques et commerciales	ESSEC Business School (2001)
1909	Angers : Ecole supérieure des sciences commerciales d'Angers	ESSCA
1919	Clermont-Ferrand : Ecole supérieure de commerce de Clermont Ferrand	Groupe ESC Clermont (1979)
1920	Strasbourg : Institut européen d'études commerciales	EM Strasbourg Business School (2007)
1926	Reims : Ecole supérieure de commerce de Reims	Neoma Business School (2013)
1942	Amiens : Ecole supérieure de commerce d'Amiens	ESC Amiens
1957	Fontainebleau : Institut européen d'administration des affaires	INSEAD
1961	Poitiers : Ecole supérieure de commerce de Poitiers	ESCEM (1998)
1962	Brest : Ecole supérieure de commerce de Bretagne Brest	Brest Business School (2015)
1962	Paris : Institut supérieur commercial de Paris	ISC Paris Business School (2013)
1963	Sophia Antipolis : Centre d'enseignement et de recherche appliqués au management- Business School	Skema (2009)
1963	Saint-Etienne : Ecole supérieure de commerce de Saint-Etienne.	Fermature 2015
1964	Lille : Institut d'Economie Scientifique et de Gestion	IESEG School of Management
1968	Chambéry : Ecole supérieure de commerce de Chambéry	Inseec Alpes-Savoie (2012)
1969	Pau : Ecole supérieure de commerce de Pau	ESC Pau Business School
1975	Bordeaux : INSEEC	INSEEC Business School
1979	Evry : Institut National des Télécommunications	Institut Mines-Télécom Business School (2018)
1982	Tours : Ecole supérieure de commerce de Tours	ESCEM (1998)
1984	Grenoble : Ecole supérieure de commerce de Grenoble	Grenoble Ecole de Management (2003)
1988	La Rochelle : Ecole supérieure de commerce de La Rochelle	La Rochelle Business School (2018)
1990	Rennes : Ecole supérieure de commerce de Rennes	Rennes School of Business (2007)
1992	Troyes : Ecole supérieure de commerce de Troyes	South Champagne Business School (2017)

Parallèlement, les formations et l'enseignement des sciences de gestion sont arrivées plus tardivement (dans les années 1950) dans les universités françaises avec l'apparition des IAE (Institut d'Administration des Entreprises). Actuellement, de plus en plus d'étudiants sont inscrits dans des formations en gestion, environ 20 % des effectifs de l'enseignement supérieur

en 2016 (Source : Ministère de l'enseignement supérieur). Les chiffres du tableau 4 montre une croissance du secteur qui ne faiblit pas depuis une cinquantaine d'années.

Tableau 4 - Effectif dans les formations à la gestion et au management de l'enseignement supérieur¹²

Effectif (en milliers)	Année universitaires				Evolution Annuelle (%)	Evolution Annuelle (%) h. CPGE
	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017		
Universités	1437	1531	1593	1624	+ 1.9	+1.1
Dont prépa DUT	116	116	116	117	+ 0.9	-
Dont formation - ingénieur	21	27	28	30	+ 7.1	-
Formation Ingénieur -Hors universités	105	115	118	123	+ 4.2	-
STS et assimilés	242	255	256	257	+ 0.4	-
CPGE	80	84	86	86	+ 0.6	-
Écoles de commerce, gestion comptabilité	121	134	136	152	+ 11.8	-
Autres	335	352	362	368	+ 1.7	-
TOTAL	2320	2471	2551	2610	+ 2.3	+1.8

1.1.2 Le statut des écoles en France

Parmi les écoles de management en France, il est possible de distinguer trois statuts différents : celles reconnues par l'Etat, celles privées et sous contrat, et celles privées et hors contrat.

La reconnaissance par l'Etat certifie que l'école est contrôlée par l'Etat et qu'elle possède toutes les conditions nécessaires à l'obtention des diplômes auxquels elle prépare par ailleurs, l'école se met en conformité avec contraintes pédagogiques du Ministère de l'Education Nationale (programme, volume horaire, examen, réglementation, ect.).

Une école privée sous contrat est reconnue à la suite d'un audit ministérielle qui porte notamment sur son fonctionnement et son personnel d'encadrement. Cette reconnaissance permet de recevoir des subventions et d'intégrer des étudiants boursiers. Même si elle doit respecter, les programmes du Ministère de l'Education nationale, elle est néanmoins libre quant au choix de ces modalités de sélection. Les établissements consulaires qui sont gérés par les Chambres de Commerce et d'Industrie, entrent dans cette catégorie.

¹² Site : theconversation.com/la-gestion-va-t-elle-disparaitre-des-statistiques-de-lenseignement-superieur-
consulté le 20/09/2017

Ces établissements sont habilités à former des diplômes bac+5 (Master) visés par le Ministère de l'Education Nationale. Les écoles de management de notre champ d'étude entrent dans cette catégorie.

Les écoles privées hors contrat, c'est-à-dire non reconnues par l'Etat, ne perçoivent aucune aide de l'Etat. En contrepartie, elles ont une liberté absolue concernant le recrutement des professeurs, les programmes, les contenus pédagogiques et les méthodes éducatives associées.

1.1.3 Reconnaissance des diplômes

La reconnaissance des écoles ne donne pas droit systématiquement à la reconnaissance des diplômes. Les principaux mécanismes de reconnaissance des diplômes sont la certification professionnelle puis le visa qui donne l'accès au cycle LMD¹³ (Licence, Master, Doctorat), que ce soit en France ou à l'étranger.

Les écoles de management auxquelles nous nous intéressons délivrent le grade de master. Les conditions de délivrance du grade de master sont définies par des commissions d'évaluation qui garantissent la qualité de la formation (CEFDG).

Cette commission, créée en 2001, définit les conditions de délivrance du grade de master dans les grandes écoles de management. La CEFDG¹⁴ évaluent et contrôlent la qualité des formations supérieures de management et de gestion.

La certification professionnelle est une homologation de l'Etat qui garantit qu'un titre délivré par un établissement. Ces certifications assurent la formation aux métiers, selon les standards définis par le Ministère du travail, de l'emploi et de la formation professionnelle. Ces diplômes sont inscrits au Registre National de Certification Professionnelle (RNCP).

Le visa est le degré le plus élevé de reconnaissance du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche qui accorde au diplôme une valeur nationale qui donne droit à des équivalences de diplômes étrangers.

Le *grade* de Master ne concerne que les universités et les écoles délivrant un diplôme bac+5 (écoles de management et d'ingénieur). Ces diplômes doivent répondre à un certain nombre

¹³ Processus de Bologne qui permet un rapprochement des systèmes d'études européens, mis en place en 2010 et qui conduit à l'élaboration d'un espace européen de l'enseignement supérieur, constitué de 47 Etats.

¹⁴ Site consulté le 24 août 2017 : www.cefdg.fr/les-missions

d'exigences en termes de formation, de gouvernance, d'ouverture internationale et d'activités de recherche.

1.1.4 Notre champ d'étude des écoles de management en France

Le secteur des grandes écoles de management en France est très hétérogène. Selon le ministère de l'Enseignement supérieur, la reconnaissance du diplôme est l'un des critères à prendre en considération¹⁵.

En France, au 1 juillet 2017, 38 écoles de management sont reconnues et habilitées à délivrer un diplôme de type master. Elles formeront le cœur de notre étude. A titre indicatif, on trouve les écoles suivantes : HEC Paris, ESSEC Business School, EM Lyon Business School, ESCP Europe, Edhec Business School, Grenoble Ecole de management, Audencia, Skema Business School, Toulouse Business School, Kedge Business School, Montpellier Business School, Rennes School of Business, Néoma Business School, EM Strasbourg, ICN Business School, IESEG School of Management, Télécom Ecole de management, Groupe Sup de Co La Rochelle, EDC Paris BS, EM Normandie, ISC Paris BS, PSB Paris School Business, Groupe ESC Troyes, Burgundy School of Business, Inseec BS, ESSCA, ISG International BS, EBS Paris, IPAG BS, EMLV, Istec, ICD International BS, ESC Clermont-Ferrand, Groupe ESC Pau, ESDES, ESCE International BS, Idrac et ESC Bretagne-Brest.

Notre recherche se focalise plus particulièrement sur les écoles de management, c'est-à-dire les établissements reconnus par l'Etat, habilités à délivrer le grade de Master. Elles sont, pour la plupart, étroitement adossées à une chambre de commerce et recrutent la majeure partie de leurs étudiants en classes préparatoires suite à un concours. La démarcation d'un tel groupe d'étude apparaît essentielle. Les écoles sont très hétérogènes du point de vue de leur forme juridique, niveaux de formation, mode de sélection, réputation.

Les étudiants du programme « Grande école », qui délivre le grade de Master (bac + 5), représentent 40 % des effectifs formés et constituent le cœur de l'activité de ces grandes écoles. Ces étudiants sont recrutés par voie de concours après passés deux ans en classes préparatoires aux grandes écoles (cpge) et d'autres en admission sur titre parmi les étudiants titulaires d'un

¹⁵ <https://grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/visas-labels-accreditations/qu-est-ce-qu-une-ecole-reconnue>

bac + 2 ou 3 ou d'un bachelor. Les écoles situées en haut de tableau dans les classements ont une proportion plus forte d'élèves issus de classes préparatoires aux grandes écoles.

Ces 38 écoles se retrouvent toutes au sein de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE). Créée en 1973, la CGE¹⁶ (association loi 1901) comprend 265 membres dont 223 Grandes écoles (ingénieur, management, architecture, design, institut d'études politiques), toutes reconnues par l'État, délivrant un diplôme de grade Master. La CGE est un cercle de réflexion qui cherche à mutualiser et valoriser l'intelligence collective de ses membres ainsi que le rayonnement de ces écoles sur le territoire nationale et dans le monde de l'enseignement supérieur et de la recherche.

1.2 Gouvernance et financement des écoles

La compréhension de la gouvernance des écoles est primordiale si l'on souhaite étudier le business model de ces écoles. La majorité dépend d'organismes gérés par les chambres de commerce et d'industrie (CCI) ; d'autres par des syndicats mixtes publics qui associent les collectivités territoriales. Enfin, une minorité fonctionne sous statut associatif de droit privé alors que d'autres ont opté pour une association avec l'université, comme l'EM Strasbourg.

Ces écoles disposent de leur propre conseil de direction, mais les décisions majeures sont généralement validées et approuvées par les membres du bureau des chambres de commerce lors des assemblées générales.

Le budget alloué par les chambres de commerce reste jusqu'à présent les principales sources de revenu et de financement de ces écoles avec les frais de scolarité qui tendent à prendre une place prépondérante. Toutefois, le financement provenant des chambres de commerce se réduit fortement depuis quelques années et les écoles doivent mener une véritable réflexion stratégique pour repenser leur source de revenu comme le souligne Loïck Roche¹⁷, directeur de GEM¹⁸ : *« Les écoles sont confrontées à un problème majeur de financement. Pour avoir davantage d'argent, il faut changer de gouvernance et se rapprocher de celle d'une entreprise (...) pas pour agir comme une entreprise, mais pour avoir les mêmes leviers d'action sur le développement à l'international, le management ou le rachat d'une structure ».*

¹⁶ Site consulté le 24 août 2017 : www.cefdg.fr/les-missions

¹⁷ www.lesechos.fr/20/12/2015/lesechos.fr/021571752690_les-ecoles-consulaires-en-route-vers-une-privatisation-douce

¹⁸ Grenoble Ecole de Management

La loi du 20 décembre 2014 ou loi Mandon sur l'autonomie des établissements consulaires s'inscrit dans cette volonté politique et comprend notamment un volet (article 43) qui ouvre le capital des écoles aux investisseurs privés. Cela aura pour principale conséquence de modifier le BM des écoles de management et leur stratégie indépendamment de leur taille. Elles pourront désormais choisir le statut d'établissements d'enseignement supérieur consulaires (EESC).

Le statut juridique EESC repose sur les principes suivants :

- L'EESC est une filiale de la CCI¹⁹ : les CCI détiennent la majorité du capital et des droits de vote à l'assemblée générale. Les écoles pourront élargir leurs sources de financement en ouvrant leur capital à des investisseurs privés à hauteur de 33 % maximum. Les chambres de commerce ne pourront pas détenir une part inférieure à 51 % de leur capital.
- Les actionnaires, les collectivités locales, les entreprises, des fondations, d'autres établissements académiques peuvent prendre une participation au capital des EESC. Comme dans une société anonyme, le lien entre le pourcentage de financement et celui des droits de vote est direct.

Parallèlement, un autre mouvement de fond observé et l'ouverture progressif du capital de certaines écoles à des opérateurs privés. « *Les fonds d'investissement convoitent les écoles les plus performantes* », confirme Loïck Roche²⁰. Certains directeurs d'école ne s'interdisent pas l'arrivée d'actionnaires puissants comme Airbus par exemple à Toulouse.

Le choix sera laissé aux écoles d'opter pour la société à conseil d'administration ou directoire et conseil de surveillance. Le principe étant de permettre à chaque école de déterminer la gouvernance la plus adaptée. La loi prévoit, par ailleurs, un transfert immobilier sans droit de succession ni de mutation. La dimension immobilière est importante et représente un enjeu majeur entre les écoles qui pourront ou pas bénéficier de leur patrimoine immobilier.

¹⁹ CCCI : Chambre de Commerce et Industrie

²⁰ lesechos.fr/20/12/2015/lesechos.fr/021571752690_les-ecoles-consulaires-en-route-vers-une---privatisation-douce

- L'école est assimilée à un organisme à but non lucratif, au service d'une mission d'intérêt général : dans ce cadre l'école peut participer à tous les dispositifs publics de type COMUE ou PEPITE²¹.

Les écoles ou EESC sont à ce jour²² : HEC, Toulouse Business School, Grenoble Ecole de Management, l'Ecole de design des Landes, Burgundy School of Business (ESC Dijon Bourgogne) et l'ESTIA de Bayonne. Plusieurs autres établissements devraient prochainement basculer sur ce nouveau statut (Neoma et Audencia).

Nous assistons également ces dernières années de manière très lente à une privatisation progressive du marché des écoles de management où d'importants opérateurs privés investissent le marché français de l'enseignement supérieur en gestion avec des acteurs comme Eduservices, INSEEC, IONIS, Studialis ou encore Y-Nov. Le groupe chinois Weidong, l'un des leaders de l'éducation par Internet en Chine, a racheté en 2016 Brest Business School pour développer son écosystème de formation tout au long de la vie.

1.3 Les tendances sectorielles

En 2017-2018, les écoles de management ont accueilli 175 000 étudiants, soit environ 6,5 % des inscrits dans l'enseignement supérieur français, selon le Ministère de l'enseignement supérieur. Au début des années 1980, cette proportion ne dépassait pas les 2 %. Ces écoles ont connu, au cours de la dernière décennie, une croissance soutenue. Cette progression quantitative s'est traduite par des modifications importantes dans la structure de la plupart de ces écoles, qu'il s'agisse de l'offre de formation, des modalités de recrutement, de la constitution du corps professoral ou encore de la recherche académique. Sur la base du rapport public de la cours des comptes en 2013 portant sur la stratégie des écoles de commerce et de gestion, il est possible d'établir le constat suivant. « Le développement des Programmes Grandes Ecoles (PGE) a connu une croissance forte et continue au cours de ces dernières dans les écoles de management. Ce mouvement stagne depuis 2010 et a atteint un certain degré de

²¹ Le Pôle Etudiant Pour l'Innovation, le Transfert et l'Entrepreneuriat (PEPITE) offre aux publics étudiants, doctorants et diplômés un environnement propice à la créativité, l'innovation et la création à travers des actions concrètes et adaptées aux différents publics, des lieux de rencontres et d'initiatives collaboratives, des formations ciblées dans un cadre sécurisé offrant un statut et une reconnaissance aux jeunes créateurs.

²² Au 1 Septembre 2018

maturité. Quelques explications peuvent être apportées pour expliquer cette situation » (Source : Rapport du ministère de l'enseignement supérieur).

Parmi les principales raisons évoquées, nous pouvons noter la crise économique, la conjoncture démographique défavorable dans les classes préparatoires, la compétition et les rivalités nationales et internationales (montée en puissance des business schools étrangères chinoises et indiennes dans les classements internationaux).

Certaines écoles cherchent à valoriser une offre compétitive, axée sur la maîtrise des coûts (associé à un phénomène de croissance des entreprises et/ou de fusions afin d'accroître la taille critique et la capacité à produire des économies de coûts et d'échelle comme Kedge et Néoma) et de l'autre, elles souhaitent proposer une offre différenciée créatrice de valeur.

Nous proposons d'aborder quelques tendances de fond et de convergence dans ce secteur concernant les manœuvres et positionnement stratégiques, l'international, l'influence des systèmes d'accréditation, le poids de la recherche, l'offre de formation ainsi que le numérique et l'innovation pédagogique.

1.3.1 Manœuvres et positionnement stratégique des écoles

Dans un premier temps, il nous semble intéressant de souligner le positionnement stratégique des écoles de management. Les plus grandes et prestigieuses d'entre elles optent clairement pour une stratégie à l'international avec des marques fortes comme HEC ou l'EDHEC par exemple.

Certaines écoles ont fusionné avec des résultats plus que mitigés voir parfois catastrophiques comme par exemple France Business School (FBS, école issue de la fusion des ESC Amiens, Brest, Clermont-Ferrand et Tours-Poitiers) qui s'est révélée être un échec comme le stipule le rapport de la Cours des comptes du 8/02/2017 en indiquant que « l'échec de France Business School est une conjonction d'erreurs de gestion et de problèmes de contrôle ».

D'autres écoles ont cherché à se démarquer en développant des stratégies de coopération tout en restant concurrentes. Il s'agit principalement des écoles que nous qualifierons 'du milieu', c'est-à-dire classées en milieu de classement dans les différents palmarès.

Nous observons également des mouvements de rapprochement de type coopératif au sens de Brandenburger & Nalebuff (1996). Certains rapprochements entre écoles peuvent se faire au sein d'une région.

Pour assurer leur visibilité internationale et mutualiser leurs ressources, certaines écoles ont également mis en place des stratégies de regroupement d'écoles de régions non voisines. Il en est ainsi de SKEMA : rapprochement entre l'ESC Lille et CERAM Nice, Neoma, issu du rapprochement entre l'ESC Reims et Rouen Business School ou de Kedge, né de la fusion de Bordeaux école de management et Euromed Marseille pour un maillage plus territorial.

Certaines écoles de management sont proches des universités (EM Strasbourg au sein de l'université de Strasbourg, l'EM Normandie avec l'IAE de Caen pour développer le numérique, etc.), d'autres des écoles d'ingénieurs (ICN dans Artem, Audencia avec Centrale Nantes, Télécom dans l'Institut Mines Télécom, etc.), et la plupart se retrouve ou se retrouvera prochainement dans des Comue(s) (communauté d'universités et d'établissements).

Autant d'opportunités de mutualiser certains programmes, de créer des MOOCs²³ ou d'établir des passerelles entre les formations pour délivrer des doubles diplômes (Essec et Centrale Paris, X et HEC, etc.).

La stratégie d'internationalisation de la BS a de nombreux effets sur le territoire initial (tourisme, affaires, etc.). Cette étude renforce la nécessité pour les écoles de s'appuyer sur leur territoire pour en faire un axe plus structurant en matière d'avantage concurrentiel comme par exemple La Rochelle pour le tourisme. Cependant, la concurrence reste forte et légitime, cette concurrence donne lieu à la fois à des logiques de segmentation et de convergence dans l'environnement des écoles de management.

Segmentation, car conformément aux travaux du sociologue américain H. White (1981), les écoles ne cherchent pas tant à faire disparaître leurs concurrents qu'à se situer dans un « segment », correspondant à un niveau de qualité souhaité et attirant un certain profil d'étudiant.

²³ Le Mooc (de l'anglais Massive Open Online Course), aussi appelé « cours en ligne ouvert à tous », est un outil de formation à distance via Internet.

Convergence enfin car afin d'améliorer leur statut, les directeur-e-s d'école tendent à imiter les écoles étant considérées comme les plus légitimes, ce que DiMaggio et Powell (1983) qualifient d'isomorphisme mimétique, tout en se conformant à des normes édictées par des acteurs et forces externes, comme l'Etat (isomorphisme coercitif).

1.3.2 L'internationalisation des écoles

Michel Kalika rappelle, dans un blog²⁴, que *« depuis plusieurs années les Business Schools ont mené, dans un contexte de mondialisation et sous l'influence bénéfique des systèmes d'accréditations, des stratégies d'internationalisation de leurs activités (...). C'est ainsi que les directeurs des ESC se sont lancés dans les années 2000 dans le développement international de leurs écoles, avec des plans de développement international »*

Les campus à l'étranger²⁵, comme le rappelle Bertrand Belletante, directeur de l'EM Lyon, *« servent aussi de vitrine pour recruter des étudiants étrangers qui viendront étudier en France, et donc engranger des frais de scolarité, souvent légèrement supérieurs à ceux pratiqués en France »*. Il s'agit d'un *« enjeu de taille dans un contexte de baisse des ressources traditionnelles des écoles. L'EM Lyon vise ainsi 1 500 à 2 000 nouveaux recrutements d'ici à 2020 soit 75% de la croissance de l'école dans les dix prochaines années proviendra de nos activités à l'étranger avec ces campus comme têtes de pont »*.

Deux principales dimensions du phénomène d'internationalisation des écoles de management peuvent être observées. La première concerne toutes les actions mises en place au sein des écoles pour « internationaliser » leur cursus de formation (cours de langue, séjours à l'étranger, doubles-diplômes, etc.). C'est dans cette première dimension que les écoles de management se sont plus internationalisées, avec une accélération du processus au tout début des années 1990.

La seconde recouvre les actions destinées à accroître la « visibilité » des écoles sur le plan international. La montée en puissance des accréditations et évaluations externes devient dès lors, à partir des années 2000, incontournable dans la stratégie de ces écoles.

Autre changement lié à la reconnaissance internationale, plusieurs écoles adoptent un nom à vocation plus « internationale », comme le nom d'Audencia pris en 2000 par l'ESC Nantes ou

²⁴ Blog.educpros.fr/michel-kalika/2014/02/10/les-business-school-entre-internationalisation-et-localisation/Site consulté le 24/08/2017

²⁵ Educpros Cécile Peltier | Publié le 02.09.2015 consulté 20/09/2017

de l'ESC Marseille qui devient Euromed Marseille, en 2003, puis Euromed management, en 2008 et Kedge en 2013 en fusionnant avec Bordeaux Ecole de management ou plus récemment.,

1.3.3 L'influence des systèmes d'accréditation internationales

C'est dans ce contexte d'accélération du processus d'internationalisation qu'il convient d'appréhender un autre phénomène majeur, à savoir l'émergence des accréditations internationales dans le champ des écoles de management au début des années 2000. Comme le rappelle Jean-Pierre Nioche (2007, p. 219), « une accréditation au sens précis du terme est la délivrance d'un label, par une autorité indépendante, à une formation, après une évaluation de la qualité de celle-ci au regard d'un référentiel explicite. L'évaluation et le label peuvent porter sur un programme/diplôme spécifique, une activité particulière (la formation continue par exemple) ou sur l'établissement tout entier, l'accréditation qualifiant dans ce cas tous ses diplômes et activités ».

La question des accréditations revêt une importance considérable dans l'environnement des écoles de management, l'impact et le poids de ces dernières sont prépondérants. Nous proposons d'approfondir ce travail, dans notre seconde partie, en mettant en perspective l'influence des accréditations sur l'évolution du BM des écoles de management tel que nous l'avons développé dans notre premier chapitre.

La définition retenue du BM nous permettra d'aborder de manière transversale les liens avec quelques problématiques exposées dans ces développements consacrés aux tendances identifiées de ce secteur.

1.3.4 Le poids de la recherche

Les écoles de management ont été influencées par des évolutions touchant de manière plus générale le monde universitaire avec la mise en place de classements de revues (Fridenson, 2009) et l'essor de la bibliométrie.

Le coût du financement de la recherche de haut niveau se pose avec acuité. Bernard Ramanantsoa, ancien directeur d'HEC a lancé un débat sur le positionnement et le financement

des écoles de management françaises²⁶ en distinguant les « research institutions » et les « teaching schools ».

En raison du poids croissant et du coût de la recherche, toutes les écoles de management ne peuvent être aux standards internationaux. C'est la raison pour laquelle l'auteur préconise aux écoles, notamment de milieu de tableau, de se recentrer stratégiquement sur le développement de leur territoire et de se tourner vers l'enseignement et à la professionnalisation et pour celles du haut de tableau, de consacrer des budgets conséquents en recherche pour rivaliser et affronter les plus grandes institutions internationales.

1.3.5 L'offre de formation

L'offre de formation se développe avec une multiplication des programmes avec une stratégie de massification pour toucher un public plus large. En élargissant leur offre de formation, les écoles peuvent atteindre un public plus varié que celui des seules classes préparatoires, comme par exemple, les programmes post-bac ou *bachelors*, les admissions parallèles, les programmes destinés aux étudiants étrangers ainsi que la formation continue.

De plus, certains programmes peuvent dégager une rentabilité importante permettant de soutenir le développement de l'ensemble de l'école comme l'*executive education*²⁷. Une offre de formation sur un campus parisien constitue également un point de passage obligé pour les écoles de management qui peuvent collecter de la taxe d'apprentissage, développer de l'alternance, des stages, de la formation continue et mobiliser des réseaux d'entrepreneurs.

La multiplication des programmes et des formations au sein des écoles a favorisé le développement des systèmes d'évaluation externe avec notamment les accréditations, certifications, habilitations, rankings ou classements.

La question des réputations des écoles devient dès lors cruciale et constitue plus que jamais une ressource immatérielle majeure source d'avantage concurrentiel. Nous reviendrons sur cette

²⁶ Interview sur Xerfi Canal dans un entretien intitulé "Les écoles de management sont au bord du gouffre" le 11/09/2017

²⁷ Formation continue destinée aux cadres et dirigeants d'entreprise proposant des programmes dit ouverts ou publics, ou de programmes sur mesure ou dits customisés type MBA : Master Business Administration.

tendance lourde de leur environnement dans notre prochaine partie consacrée à la question des accréditations des écoles de management.

1.3.6 Le numérique et l'innovation pédagogique

La dernière tendance majeure concerne le numérique et l'innovation pédagogique. Les écoles de management doivent pour attirer de nouveaux étudiants et répondre aux besoins des entreprises en matière de management proposer des cursus innovants et des parcours à la carte. Le numérique offre de véritables opportunités pour individualiser les apprentissages et renforcer l'efficacité des pratiques pédagogiques. La transformation des métiers et des compétences, la révolution digitale rendent plus que nécessaires ces évolutions.

Fablab, Mooc, design thinking²⁸, classes inversées, réseaux sociaux représentent quelques exemples d'innovation pédagogique et numérique qui, depuis une dizaine d'années, transforment en profondeur l'enseignement supérieur.

La transformation digitale impacte toutes les facettes d'une école en l'obligeant à repenser son mode de relation avec l'élève, sa vision et sa contribution, via la formation, à la société, tout comme son modèle économique.

La CGE a publié en 2017 un livre blanc consacré au sujet²⁹. Elle y livre six propositions pour remettre la pédagogie au cœur du développement des écoles de management. Parmi ces propositions, on note en outre la mise en place d'une commission d'évaluation de la pédagogie dans les écoles, l'hybridation des modes pédagogiques et l'innovation, etc.

Ces propositions constituent une base de travail pour reconnaître l'excellence pédagogique et la mutualisation des pratiques innovantes dans les écoles. Ces évolutions font désormais partie intégrante de l'écosystème des écoles. D'ailleurs, les organismes d'accréditation ont mis en place des concours pour valoriser les innovations pédagogiques, en plus des critères

²⁸ La définition « officielle » du design thinking est donnée par Tim Brown, P.D.G. d'IDEO : « Le design thinking est une discipline qui utilise la sensibilité, les outils et méthodes des designers pour permettre à des équipes multidisciplinaires d'innover en mettant en correspondance attentes des utilisateurs, faisabilité technologique et viabilité économique ». En matière d'enseignement, cette pratique interdisciplinaire vise à construire des groupes de travail qui abordent un problème dans sa globalité de l'idée jusqu'à sa réalisation.

²⁹ Livre Blanc CGE, « Innovations pédagogiques », 18/05/2017

https://www.letudiant.fr/static/uploads/mediatheque/EDU_EDU/3/9/1526739-livreblanc4-05-web-original.pdf

d'évaluation déjà présents pour attribuer leurs labels. L'agence d'accréditation américaine AACSB a lancé, par exemple, en 2017, le challenge « Innovations that inspire ».

En conclusion, les tendances sectorielles liées aux manœuvres et positionnements stratégiques, à l'international, à l'influence des systèmes d'accréditation, au poids de la recherche, à l'offre de formation ainsi qu'au numérique et l'innovation pédagogique montrent que les écoles de management évoluent dans des environnements complexes.

Les écoles de management évoluent également dans des environnements ultra-concurrentiels au niveau national (Menger, 2009) mais surtout international qui nécessitent de définir en permanence leur BM conformément à leur orientation stratégique. Les écoles de management sont d'ailleurs confrontées à une multitude d'environnement (concurrentiel, légal, institutionnel, sociétal, technologique, etc.).

Dans les principales tendances sectorielles que nous avons soulignées, il nous semble que **les accréditations internationales fédèrent quelques tendances profondes du secteur**. En effet, les accréditations intègrent dans leurs évaluations, la stratégie et la mission de l'école, son internationalisation, le poids de la recherche et l'académisation du corps professoral, la qualité de l'offre de formation ainsi que depuis quelques temps, le numérique et l'innovation pédagogique.

Le contexte d'accélération du processus d'internationalisation des écoles au début des années 2000 a également renforcé le poids des accréditations internationales dans le champ des écoles de management. Les accréditations internationales constituent tout naturellement un facteur d'environnement majeur qui influe et agit sur les décisions et comportements stratégiques des écoles.

Nous rappelons d'ailleurs à ce stade que notre problématique générale de recherche porte sur l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM des entreprises à travers le prisme des CD. L'environnement étant appréhendé comme une ressource externe à acquérir, localisée en dehors de l'entreprise et de ses frontières. Nous avons choisi d'étudier le contexte français des écoles de management et après avoir présenté les principales tendances sectorielles, les accréditations internationales apparaissent comme un facteur majeur de l'environnement des écoles.

Les accréditations internationales répondent aux deux critères retenus pour caractériser l'environnement de l'entreprise à savoir une ressource externe : les accréditations constituent une ressource lorsqu'elle est acquise, et localisée en dehors des frontières de l'entreprise. En effet, les accréditations s'obtiennent après que l'entreprise ait fourni à un organisme indépendant la preuve de son « excellence académique ».

Les accréditations représentent ainsi des ressources de leur environnement que les écoles cherchent à acquérir ou conserver. Nous qualifierons, dans la suite de notre travail, le type de ressource dont il est question en présentant l'environnement dans lequel se situent les accréditations.

Les accréditations peuvent dès lors être appréhendées à partir du concept de CD car elles modifient la base de ressource de l'entreprise et les changements opérés sur le BM de l'école. Teece (2007) précise que les CD renvoient à la capacité à identifier et à saisir de nouvelles opportunités, pour ensuite les transformer pour créer de la valeur.

Nous proposons dans notre prochaine section d'étudier le cadre théorique associé aux accréditations internationales dans les écoles de management. L'objectif de notre recherche est de montrer comment les CD participent à l'évolution du BM suite à une modification environnementale.

Nous proposons un cadre intégrateur permettant de croiser l'approche contenu et l'approche processus du BM. La complémentarité de ces deux approches permet d'intégrer et de mesurer pleinement l'impact de l'environnement sur le BM des entreprises, c'est-à-dire l'influence des accréditations sur les trois composantes principales du modèle RCOV (Lecocq et al., 2006), à savoir : les ressources et compétences, l'organisation et la proposition de valeur et leurs interactions.

Section 2. Les accréditations dans l'environnement des écoles de management françaises

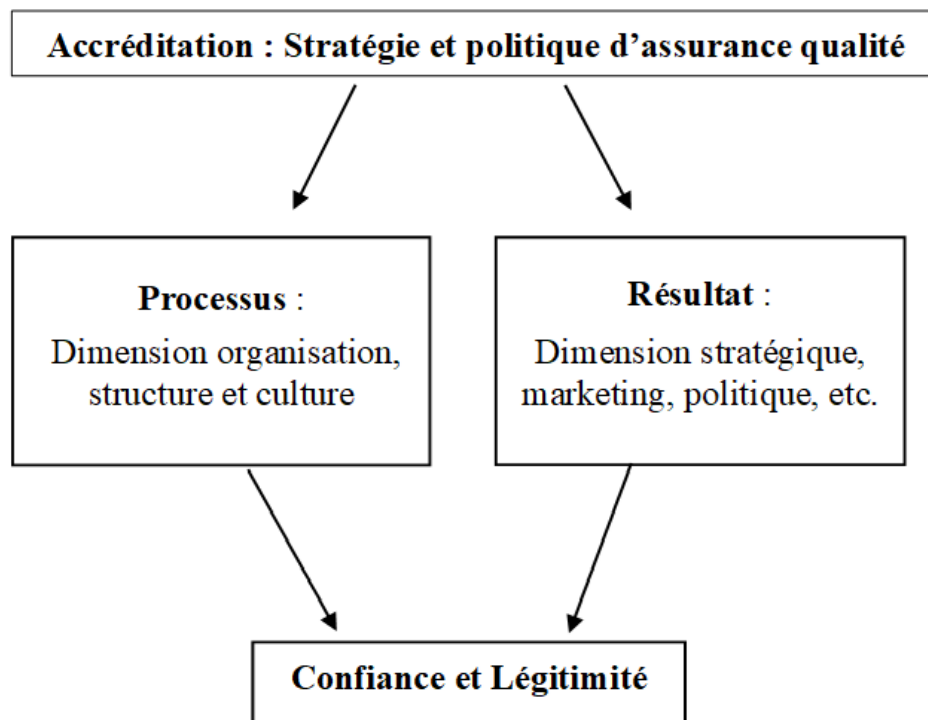
Le secteur de l'enseignement et de la recherche en management et sciences de gestion est l'un des domaines les plus observés, étudiés, classés et normés par les acteurs et auditeurs externes notamment dans une économie de la connaissance mondialisée (stratégie de Lisbonne, 2000). Il constitue un facteur de différenciation (Bourdin, 2008). Les accréditations institutionnelles participent fortement à ce mouvement opéré dans ce secteur.

Rappelons qu'à ce stade qu'une accréditation désigne à la fois un processus et un résultat par lequel une organisation-entité, souvent indépendante délivre un label, à une formation, après une évaluation de la qualité de celle-ci au regard d'un référentiel explicite. L'accréditation peut s'apparenter à la stratégie et à la politique en matière d'assurance qualité des écoles de management (cf. figure 11).

Fonctionnant comme un système d'assurance qualité qui garantit dans un environnement international que les écoles de management répondent à certains critères académiques, objectifs, processus et structures (Zammuto, 2008), les agences d'accréditation sont aussi des organismes institutionnels légitimés (Durand et McGuire, 2005).

En effet les théories institutionnelles ont beaucoup irrigué les recherches dans les domaines de l'enseignement supérieur au niveau des comportements organisationnels. Comme le soulignent Dos Santos Teixeira et Maccari (2018, p. 277), « the more modern analysis observes that for higher education institutions, maintaining public trust is more important than a logic of efficiency. In other words, gaining legitimacy by conforming to institutionalized values and norms (Meyer and Rowan, 2006) ».

Figure 11 - Accréditation et stratégie qualité des écoles



La montée en puissance des accréditations dans le milieu des années 2000 dans le panorama stratégique des établissements supérieurs d'enseignement de gestion et management et notamment des écoles de management françaises constitue une tendance structurelle de leur environnement.

Si cette tendance est générale, la France occupe une place particulière. C'est le deuxième pays européen après le Royaume-Uni en nombre d'établissements accrédités AACSB, EQUIS et AMBA, loin devant ses autres partenaires européens. Seuls 1 % des « business schools » mondiales détiennent la fameuse triple couronne, avec la triple accréditation (AACSB, EQUIS et AMBA).

Cette singularité française tient à la conjonction de plusieurs facteurs comme :

- Le nombre croissant d'étudiants suivant une formation en management et gestion dans les effectifs du supérieur ;
- Le secteur fait également l'objet d'une forte asymétrie d'information. Il devient extrêmement compliqué pour un entrant de décortiquer le contenu et la valeur de l'offre proposée ;

- La nécessité de comprendre et clarifier l'offre de formation de nature très complexe et difficile à évaluer ex-ante, l'offre des formations à la gestion, en France, apparaît de fait comme très hétérogène, il s'agit d'un « *marché-jugement* » au sens de Karpik (1989) ;
- La formation est également un produit expérientiel, elle est par nature impossible à évaluer avant sa consommation. Les croyances fondées sur la réputation et les avis d'expert jouent un rôle central (Kotler, Keller, Manceau et Dubois, 2009) ;
- La dualité du secteur français entre écoles et universités renforce ces croyances et jugements ;
- La diversité des parties prenantes impliquées (futurs apprenants, anciens diplômés ou alumni, familles, entreprises et tutelles publiques ou consulaires).

En réalité, l'offre de formation à la gestion se développe essentiellement par sa qualité ; le choix des étudiants dépend pour partie de l'appréciation qu'ils se feront de cette qualité. Pour cela, ils s'appuient sur les informations communiquées par les réseaux et les prescripteurs, comme les revues qui classent les écoles, les pouvoirs publics ou encore les agences d'accréditation.

Dès lors, les écoles vont chercher à agir sur les représentations des étudiants et autres parties prenantes, en s'efforçant d'améliorer leur réputation et leur statut, ce qui passe avant tout par une reconnaissance dans les milieux académiques et professionnels.

La légitimité sociale s'explique par la volonté des familles d'accompagner leur enfant dans leur décision d'orientation scolaire et de choix de carrière professionnelle plus prestigieuse et mieux rémunérée.

L'ensemble de ces facteurs renforcent le poids et l'intérêt des évaluations externes et les normes sont l'une des réponses à la clarification de l'offre de formation. Ces normes ont accompagné l'internationalisation et la croissance du secteur et ont vu se diffuser de nombreux classements comme celui de **Shangai**, du **Times for Higher Education**, ou encore du **Financial Times**.

Même si nous observons, comme nous le montrerons, une certaine convergence dans les critères d'évaluation, notamment les indicateurs quantitatifs qui accentuent la pression concurrentielle au sens de Porter au sein des écoles, ce mouvement peut pousser les écoles à adopter des comportements de mimétisme en cherchant à capter les mêmes actifs et ressources.

La prise en compte de ces évaluations et dispositifs s'intègre dorénavant plus que jamais dans la stratégie de ces écoles et de leur BM, comme nous l'étudierons dans la suite de notre travail. Ces écoles doivent repenser leur BM à l'aune de ces accréditations pour en faire un véritable moteur et support de création de valeur.

Nous proposons dans cette section de présenter le rôle et la place des accréditations dans l'enseignement supérieur et d'esquisser les contours des accréditations pour les écoles de management en focalisant notre recherche sur les travaux académiques s'intéressant à ces problématiques d'accréditation dans l'environnement et la stratégie des écoles.

2.1 Rôle et place des accréditations dans l'enseignement

Même si en France, la règle est celle d'une certification des titres par l'État, l'accréditation n'est pas toujours de nature publique, l'accréditeur peut être associatif ou privé. Nous présentons, dans un premier temps, les dispositifs nationaux d'accréditation, puis les accréditations internationales, et enfin d'autres certifications de type « démarche qualité ».

2.1.1 Les accréditations nationales

La mise en œuvre de la réforme dite LMD³⁰ et la création du diplôme national de Master ont conduit à s'intéresser à nouveau à une distinction juridique entre le diplôme (l'attestation de réussite dans une formation) et le grade (les droits attachés à la détention de certains diplômes).

Les diplômes nationaux de Masters et les diplômes d'ingénieurs se sont vus attribués, à leur création, le privilège de conférer le grade de Master. Pour les écoles de management, une Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CDFG) a été créée en 2002, sous la double tutelle du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de l'Économie et des Finances. LA CDFG a pour mission l'expertise préalable à la nouvelle qualification pour le grade de Master et autres diplômes supérieurs de commerce et gestion.

L'appartenance à la Conférence des grandes écoles (CGE) constitue de fait, une autre forme d'accréditation, compte tenu du prestige attaché à cette appellation en France. L'adhésion à la

³⁰ enseignementsup-recherche.gouv.fr/pid20536/bulletin-officiel

CGE est soumise à une procédure de sélection qui comporte la rédaction d'un dossier de candidature, une évaluation de l'établissement par des pairs, puis une décision d'acceptation.

2.1.2 Les accréditations internationales

La conférence de Salamanque (2001) officialise au niveau international les systèmes d'accréditation. Un système d'accréditation d'oligopolistique fonctionne en Europe pour les écoles de management : l'European Quality Improvement System (EQUIS), l'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB) et l'Association for MBAs (AMBA) et EQUIS crée en 1997.

Ces deux accréditations (AACSB et EQUIS) formeront le cœur de notre étude (**cf. Annexes I et II**).

- L'accréditation américaine AACSB³¹

L'accréditation AACSB a été créée en 1916 par l'association des business schools américaines. Elle s'insère dans le système américain, très décentralisé, de garantie de la qualité des diplômes, dans lequel le gouvernement fédéral ne joue qu'un rôle secondaire. A partir de 1996, l'AACSB prend la décision d'accréditer des établissements non-américains. Elle change de nom pour adopter un positionnement plus international et devient l'*Association of Advance Collegiate Schools of Business*. L'AACSB permet à tous les établissements d'enseignement supérieur de gestion – accrédités ou pas - de devenir membres de l'AACSB moyennant une cotisation annuelle. L'association et l'accréditation portant le même nom, cela peut créer parfois une confusion dans l'esprit de certains individus (Nioche, 2007).

- L'accréditation européenne EQUIS³²

EQUIS (European Quality Improvement System) est le système d'accréditation d'établissement créé en 1997 par l'*European Foundation for Management Development* (EFMD), une association regroupant 900 écoles, entreprises et organismes publics de 86 pays. Son objectif est de veiller à l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement du management par l'évaluation comparative régulière des institutions visées. L'accréditation est attribuée pour 3

³¹ <https://www.letudiant.fr/etudes/ecole-de-commerce/les-labels-des-ecoles-de-commerce->

³² <https://www.letudiant.fr/etudes/ecole-de-commerce/les-labels-des-ecoles-de-commerce->

ou pour 5 ans et porte sur l'ensemble des activités de l'établissement, y compris ses diplômes ou partenariats étrangers.

- L'accréditation britannique AMBA³³

Association of MBA (Master Business of Administration) a été créée en 1967 par des diplômés britanniques de MBA américains qui cherchaient à promouvoir leur diplôme face à la création de MBA au Royaume-Uni. Au Royaume-Uni, on recense 56 MBA en 2017 et 47 sur le continent européen dont 15 français et 36 MBA dans d'autres régions du monde, principalement dans des pays du Commonwealth. Depuis 2003, l'AMBA cherche à accréditer d'autres programmes que les MBA comme des accréditation de doctorats à vocation professionnels : les DBA (7 programmes accrédités dont 1 en France, celui de Grenoble École de Management).

Parallèlement à ces principales accréditations, d'autres accréditations européennes plus spécialisées sont apparues. Pressé par certains de ses membres à se développer sur d'autres axes d'évaluation et par la concurrence de l'AMBA, l'EFMD a créé ces toutes dernières années des accréditations spécialisées comme :

- EPAS (*European Programme Accreditation System*), une accréditation de programmes, créée en 2006

- CLIP (*Corporate Learning Improvement*) accrédite des « universités d'entreprises » (12 sont accréditées dont Alcatel University, Daimler-Chrysler Financial Services Academy, Novartis Corporate Learning, etc. mais aucune en France).

- D'autres accréditations en phase avec le développement des enseignements en ligne comme les MOOC(s) avec EOCCS (*EFMD online course certification system*).

2.2 Les accréditations comme norme dans l'environnement des écoles de management françaises

Les accréditations agissent comme des normes s'imposant aux écoles de management notamment en matière d'assurance qualité. Il nous apparaît dès lors, intéressant d'envisager une lecture institutionnelle du phénomène en l'étudiant sous l'angle environnemental et de présenter

³³ <https://www.letudiant.fr/etudes/ecole-de-commerce/les-labels-des-ecoles-de-commerce->

l'ensemble des dispositifs et mécanismes d'accréditations tant au niveau national qu'international avant de justifier champ d'étude. L'objet de cette partie sera consacré à l'étude de ces différents points.

Nous aborderons successivement la problématique des accréditations comme stratégie institutionnelle et gage d'assurance qualité avant de mobiliser une lecture néo-institutionnelle de ce phénomène.

2.2.1 Les accréditations comme logique institutionnelle et gage d'assurance qualité des écoles de management françaises : source de légitimité et de réputation

La question de la qualité au travers des accréditations peut se lire à deux niveaux. La première lecture concerne le champ institutionnel lié au phénomène de qualité totale alors que la seconde plus éloignée et spécifique au système français peut s'analyser à partir de la qualité des étudiants sélectionnés dans ces écoles selon un dispositif d'écramage qui accentue la concurrence positionnelle de ces écoles.

2.2.1.1 Une qualité « institutionnelle »

Avec la concurrence mondiale et une mobilité accrue des étudiants, le secteur de l'enseignement supérieur en management et gestion doit développer de nouvelles stratégies. La direction des écoles de management appréhende les accréditations comme une arme stratégique pour faire face à l'incertitude et minimiser les risques, elles cherchent en permanence à améliorer leur réputation afin d'attirer les étudiants nationaux et internationaux (Cret, 2011 ; Nioche, 2007).

Ces étudiants déterminent leur choix sur la base non seulement de classements des établissements d'enseignement supérieur nationaux ou internationaux, mais aussi sur les accréditations qui jouent le rôle de garant de la qualité des formations en gestion (Cret, 2011).

L'accréditation devient une stratégie institutionnelle afin de se distinguer des concurrents qui ne l'ont pas, tout en accentuant une réputation de qualité grâce à l'obtention du label de l'accréditation (Cret, 2011).

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, l'assurance qualité AQ revêt une importance considérable. Hedmo (2004) reconnaît le phénomène de la qualité totale ou TQM (Total Quality Management) comme étant à la source principale de cette tendance. S'insérant dans le courant

de la qualité totale, l'accréditation a une fonction de signal et d'amélioration continue (Harvey 2004 ; Hedmo 2004).

L'obtention d'une accréditation pour une école de management est semblable à l'obtention d'un label de qualité « ISO » pour une entreprise (Van Kemenade, Hardjono et de Vries, 2011).

Harvey (2004) souligne que l'accréditation repose sur deux significations répandues : (1) un processus appliqué à des organisations, ou (2) une reconnaissance qui est décernée suite à la procédure d'accréditation.

Vlasceanu, Grünberg et Parlea (2004) indiquent deux niveaux de lecture dans les systèmes d'assurance-qualité qui observent une différence entre l'AQ interne, c'est-à-dire des pratiques et comportements intra-organisationnels servant à guider et à améliorer la qualité de l'enseignement supérieur et l'AQ externe, c'est-à-dire des représentations inter- ou supra-institutionnels visant à assurer la qualité des institutions et des programmes d'enseignement supérieur.

Dans notre travail, l'accréditation est considérée à la fois comme une forme d'AQ externe en s'inscrivant pleinement dans l'environnement. Cet aspect externe favorise l'étalonnage entre établissement dans le but de se positionner sur les meilleures pratiques et de s'améliorer également par mimétisme. L'accréditation est également une forme d'AQ interne dans la mesure où elle oblige les entreprises à modifier leurs pratiques et comportements organisationnels pour atteindre les standards de qualité souhaités.

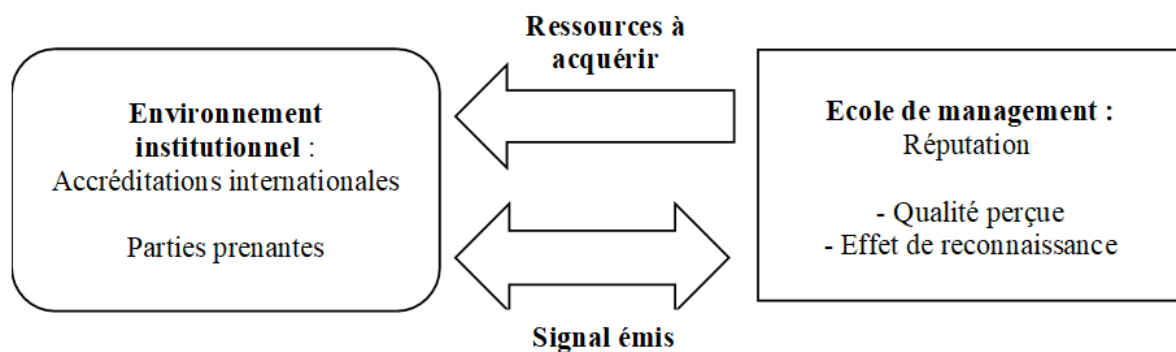
A ce stade, l'accréditation peut être perçue comme une ressource ou une norme à acquérir en externe qui participe à la réputation de l'entreprise au sens de Grant (1991). La réputation qualifiée d'organisationnelle peut se définir comme « une évaluation externe sur ce qu'est l'organisation, comment elle satisfait ses engagements et se conforme aux attentes des parties prenantes, et comment effectivement sa performance rythme avec son environnement sociopolitique » (Neville, Bell et Mengüç, 2005, p. 1189).

Rindova, Williamson, Petkova et Sever (2005) ont montré, quant à eux, que la réputation organisationnelle peut être conceptualisée en intégrant deux dimensions : une première dimension de « qualité perçue », révélatrice de l'évaluation positive des parties prenantes sur une caractéristique spécifique de l'entreprise, comme par exemple la capacité de produire des services de qualité, et une seconde dimension de « gain en importance ». Elle permet de

souligner le degré de reconnaissance à large d'échelle d'une entreprise dans son domaine organisationnel.

Les accréditations correspondent bien à la volonté délibérée des écoles de management de délivrer un signal auprès de leurs différentes parties prenantes sur la qualité de leur offre de formation (dimension 1) et donc de bénéficier d'un effet de reconnaissance par la communauté (dimension 2), source pour elles de réputation organisationnelle. La figure 12 représente la relation entre l'accréditation et la réputation des écoles.

Figure 12 - Accréditation et réputation des écoles



D'un point de vue marketing, certains travaux sur la réputation soulignent par exemple son rôle positif sur la confiance des consommateurs dans les produits et services et dans les décisions d'achat (Schwaiger, 2004). Elle permet en outre d'attirer des consommateurs potentiels (Goldberg et Hartwick, 1990). Les consommateurs seraient d'ailleurs prêts à offrir des primes de prix, c'est-à-dire à payer plus cher, pour les offres des entreprises réputées, et ce principalement dans les marchés caractérisés par de forts niveaux d'incertitude (Rindova et al., 2005). Ces entreprises réputées pourront proposer des prix plus élevés sur certains marchés comme le marché des « business schools » par exemple marqué par de fortes incertitudes.

Nous observons statutairement deux types d'accréditation. Le premier type d'accréditation peut être caractérisé comme une autorisation légale, accordée par des autorités administratives étatiques (comme pour les opérateurs de téléphonie mobile en France). Elle est qualifiée d'accréditation publique (Stensaker et Harvey, 2006), ou encore d'accréditation officielle (Hamalainen et al., 2001 ; Haakstad 2001).

Le deuxième type d'accréditation ne disposant pas de base juridique obligatoire concerne les labels permettant aux établissements de se distinguer (AACSB, EQUIS). Nous parlerons alors dans ce cas d'accréditation privée (Stensaker et Harvey 2006 ; Hamalainen et al., 2001).

Dans notre recherche, nous considérons l'accréditation comme un résultat et processus d'AQ. L'accréditation en tant que processus d'AQ comprend quatre étapes clefs : l'organisme effectue une enquête préliminaire auprès de l'école ; l'école rédige son auto-évaluation conformément au référentiel attendu ; la visite des auditeurs qui formule un ensemble de préconisations quant à l'obtention de l'accréditation ; l'organisme décide d'accorder ou non l'accréditation à l'établissement (refus d'accréditation, accréditation inconditionnelle ou accréditation conditionnelle). Cette obtention s'accompagne régulièrement de recommandations parfois conditionnelles au renouvellement de l'accréditation dans une, trois ou cinq années.

L'accréditation comme processus d'AQ repose sur des critères qui concernent soit les ressources, les procédures internes, les résultats, ou une combinaison de ces facteurs. L'accréditation peut viser une institution ou un programme.

Les accréditations en phase d'attribution s'inscrivent tout naturellement dans le champ externe des écoles de management. Elles sont délivrées par des organismes externes et constituent dès lors un élément clef de l'environnement externe des écoles de management.

La question de la qualité des écoles de management française avant d'être mesurée par les accréditations présente une particularité assez forte. En effet, la qualité peut être appréhendée par une approche ex-ante en s'intéressant au mode de sélection des candidats élèves de ces écoles, ce qui intensifie le degré de qualité intrinsèque des écoles. Cette spécificité s'inscrit dans le paysage que nous qualifierons « d'élitiste » des grandes écoles françaises.

Dans le même sens Raynard, Kodeih et Greenwood (2019) étudient le modèle de recrutement des écoles françaises de management, ces auteurs soulignent le maintien de pratiques fortement institutionnelles de ce système malgré les contestations et critiques auxquels il est exposé (Van Zanten et Maxwell, 2015 ; Bourdieu, 1989) et montrent comment les acteurs ont verrouillé le système de l'intérieur (Conférence des Grandes Ecoles, Ministère de l'enseignement Supérieur, Association des professeurs de classes préparatoires, lycées ayant des classes préparatoires, chambres de commerce, banques communes d'épreuves, etc.). Ces spécificités tiennent notamment au mode de sélection des élèves.

2.2.1.2 Qualité et mode de sélection

Menger (2009) s'intéresse à la concurrence positionnelle des écoles de management françaises au travers des modes de sélection de ces écoles, mode de sélection ou admission qui constituent l'une des particularités fortes du modèle des grandes écoles.

La définition positionnelle de la qualité permet d'associer l'étude de la hiérarchisation des écoles à un modèle économique de type « customer-input technology ». Menger et Marchika (2014) s'intéressent au mode de sélection des grandes écoles françaises qui recrutent les étudiants en master du Programme Grande Ecole dans les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE). Ces étudiants ont d'ailleurs été sélectionnés une première fois après le baccalauréat à partir de leur dossier scolaire.

L'enseignement supérieur dans les écoles de management est de type « consumer input technology », c'est-à-dire que les étudiants sont à la fois acheteurs et consommateurs de services d'éducation dont la valeur se mesure aux conditions de leurs insertions et de leur parcours professionnel qui constituent des « *outputs* ».

L'explication se trouve dans la qualité des étudiants que les écoles les plus « prestigieuses » sont en situation de sélectionner, qui contribue pleinement à la qualité de l'enseignement qu'elles délivrent.

Rothschild et White (1995) se focalisent, quant à eux, sur le « *peer effect* » où chaque étudiant tire avantage de la qualité des autres étudiants. L'école et leurs professeurs bénéficient des effets cumulés de la valeur individuelle et collectifs de ces interactions.

Ce modèle est complètement transposable et généralisable aux écoles de management françaises qui sélectionnent leurs étudiants en CPGE. Ces grandes écoles forment un cercle fermé et fortement hiérarchisé notamment dans la sélection et la qualité des candidats. Les « *leaders* » ou écoles du haut de tableau captent la meilleure qualité étudiante, et l'écémage se poursuit selon une cascade descendante dans une logique de cordée.

Pour Menger et Marchika (2014, p. 20), « le classement de l'école est fortement corrélé à la qualité étudiante qu'elle peut obtenir par le mode de sélection de concours. Il existe, de ce point de vue, une inertie dans les classements du fait de l'interdépendance des membres de l'oligopole ».

Denis (2017) indiquait lors d'une conférence Educpros sur les classements de l'enseignement supérieur qui s'est tenue en décembre à Paris, « *avoir participé à une étude pour la FNEGE sur la question et avoir constaté que l'on pouvait changer tous les critères, sortir tous les classements que l'on voulait, l'ordre est immuable. Aux cinq premières places des classements des écoles de commerce, il y a les éternelles mêmes institutions. La bataille se joue dans le 'ventre mou'.* »

Pour rester dans un tel système de concurrence fermé et fortement différencié, les écoles les moins bien classées doivent agir sur d'autres leviers pour améliorer le recrutement d'étudiants en diversifiant à la marge ou pas leur mode de sélection.

Et ce, d'autant plus que les grandes écoles les plus prestigieuses comme HEC, ESSEC, ESCP Europe, EM Lyon et l'EDHEC bénéficient d'une valeur marque qui leur permet de diversifier leur recrutement et leur programme de formation (internationalisation des écoles et recrutement d'étudiants étrangers, positionnement stratégique territorial, source de revenu liée à l'offre de formation, etc.). Toutes les actions développées par ces écoles s'inscrivent dans la stratégie de marque ancrée sur la stratification des écoles et le fameux « *pecking order* » (Menger, 2015, p. 244) qui légitiment et justifient les classements.

Le leadership d'un groupe limité d'écoles, qui depuis que les classements existent, domine la compétition. Cette suprématie repose au-delà de la qualité intrinsèque des étudiants, également sur la qualité académique et la productivité de recherche des enseignants des écoles considérées. Ces institutions possèdent une capacité à innover supérieure, ce qui accentue leur rente réputationnelle (Basso, Dornier et Mounier, 2004).

Après avoir traité la question de la qualité autour de ces écoles et accréditations, il nous semble opportun de comprendre les enjeux sous-jacents liés aux accréditations en proposant une grille de lecture plus institutionnelle afin de mieux saisir ce phénomène et mieux comprendre les phénomènes de mimétisme auxquels sont confrontés les écoles de management.

2.2.2 Les accréditations dans les approches néo-institutionnelles

La diffusion des processus d'accréditation représente l'un des objets privilégiés des auteurs néo-institutionnels qui travaillent sur la rationalisation des champs organisationnels (Cret, 2013). Les accréditations font partie intégrante de l'environnement institutionnel des écoles de

management. Il s'agit d'une ressource à acquérir en externe qui est délivrée par un organisme indépendant non gouvernemental de type EQUIS ou AACSB.

Les auteurs néo-institutionnels considèrent que les acteurs, tout en étant rationnels, ne sont pas exclusivement tournés vers des motifs relevant de l'efficacité économique (Meyer et Rowan, 1977), insistant davantage sur les processus d'homogénéisation du champ que sur ses conflits (Scott et Scott, 2014).

Ces organisations productrices de standards, de type organisme d'accréditation par exemple, émergent pour structurer le champ organisationnel. Pour obtenir des gains de prestige et de légitimité, les acteurs du champ considérés adoptent les standards récemment mis en place et développent des comportements mimétiques.

Dans un contexte de forte incertitude sur la qualité des offres proposées, se développent des normes et surtout des organisations productrices de standards (Lawrence, Hardy et Phillips, 2002 ; Finnemore et Sikkink, 1998) qui sont à la base de l'homogénéisation progressive du champ organisationnel (DiMaggio et Powell, 1983) ou d'isomorphisme. Sous l'effet de pressions normatives (Hwang et Powell, 2009), coercitives et mimétiques (Haveman, 1993 ; Galaskiewicz et Wasserman, 1989), les organisations tendent à devenir substituables.

Certains auteurs (Cret, 2013) ont introduit les phénomènes de mimétisme dans le champ des écoles de management qui incitent fortement les écoles à obtenir des accréditations.

Cependant l'importance accordée aux mécanismes d'isomorphisme et à la convergence des formes organisationnelles a été remise en cause par certains auteurs qui montrent qu'une telle approche renforce exagérément les comportements de mise en norme (Lawrence, 1999 ; Di Maggio et Powell, 1991) ou que les institutions ne sont pas seulement des contraintes exogènes que les organisations doivent respecter.

Kostova, Roth et Dacin (2008) montrent que l'environnement est constitué socialement par un système de règles qui évolue comme le produit d'un processus continu de création de sens, de diffusion, d'interaction et de négociation politique entre acteurs.

Greenwood et al. (2008) indiquent que les organisations ne réagissent pas de la même façon aux différents processus institutionnels auxquelles elles doivent faire face. Oliver (1991), quant à elle, par exemple, a identifié différentes réponses stratégiques des organisations à la suite de

pressions institutionnelles. L'auteure a établi des liens entre l'approche de dépendance aux ressources et la théorie institutionnelle.

Suite à ces différentes critiques, les chercheurs admettent plus aisément que le contexte institutionnel est complexe et composé de demandes contradictoires que les organisations interprètent et répondent de différentes manières.

Ce concept est dénommé « logique institutionnelle ». Un autre courant théorique considère enfin les organisations comme des variables indépendantes du champs institutionnel car les acteurs organisationnels peuvent changer d'institution. Ce phénomène s'inscrit dans le courant qualifié d'entrepreneuriat institutionnel (Greenwood et al., 2008).

Ces différentes positions ont été transposées au secteur de l'éducation et de l'enseignement supérieur sous l'angle des accréditations (Meyer et Rowan, 2006).

Pour améliorer la transparence de l'information sur le marché, les appareillages et dispositifs de certification et d'assurance qualité dans le monde universitaire sont incontournables (Sahlin-Andersson et Engwall, 2002 ; Elsbach et Kramer, 1996). Ces éléments agissent comme des signaux hiérarchisent le champ organisationnel en levant l'incertitude (Scott, 2001).

Ces dispositifs viennent alors aider les clients-consommateurs en diminuant l'opacité sur le marché ou en limitant l'opportunisme potentiel des acteurs. Ils sont conçus comme des solutions permettant de combler les limites du marché. Les activités de recherche, de tri, de comparaison et de synthèse d'informations distribuées de manière très inégale sont alors confiées à un agent-tiers type agence d'accréditation, un intermédiaire entre les producteurs (les établissements) et les consommateurs (les étudiants).

Le processus de hiérarchisation du champ par les accréditations repose sur deux mouvements convergents. Premièrement, les accréditations différencient les écoles qui en bénéficient de celles qui ne les ont pas ; elles créent deux groupes distincts avec des positions hiérarchiques différentes. D'un côté, le groupe des accrédités, fortement homogène au sens où les écoles sont censées partager les mêmes caractéristiques ; de l'autre, le groupe hétérogène des écoles non accréditées. Un des attributs majeurs reposent essentiellement sur le degré d'internationalisation des écoles accréditées et leur excellence en recherche.

Deuxièmement, ce mouvement de différenciation génère un effet de position et d'inclusion. En se différenciant d'un groupe d'écoles, les écoles accréditées affirment leur appartenance au groupe concurrent et hiérarchiquement supérieur.

L'appartenance à un « club » est ici à souligner. En effet au sein des écoles de management françaises, le terme top « five » ou top « ten » désigne cet effet club. L'expression top « five » qui regroupe les cinq premières écoles de management françaises les plus prestigieuses, renforce cette distinction entre écoles. Certains auteurs évoquent, comme nous l'avons mentionné précédemment, la notion de « concurrence positionnelle » (Menger, 2009).

Si les accréditations sont définies par leur capacité à réduire l'incertitude sur le marché, la prolifération des systèmes de classements, qui de plus peuvent être concurrents, réintroduisent un certain degré d'opacité au sein du champ organisationnel (Bowker et Starr, 1999).

Pour aller au-delà des thèses sur le mimétisme et sur l'isophormisme institutionnel (Di Maggio et Powell, 1983), des recherches néo-institutionnelles plus récentes relativisent l'ampleur de cette rationalisation du champ et soulignent l'intérêt des stratégies élaborées par les acteurs pour contrôler les organisations supposées les structurer.

Segrestin (1997) montre dans ses travaux que les stratégies d'accréditation sont utilisées comme des outils de gestion alors Cret (2013) s'interroge sur les jeux de pouvoir locaux que permettent ces accréditations.

Ces développements nous permettent de dépasser les critiques sur le mimétisme des écoles de management qui pousseraient les écoles à s'imiter sans réflexion stratégique préalable et sans mesurer l'impact sur leurs BM(s).

Pour comprendre la force des accréditations, il convient de ne pas réduire les accréditations uniquement à leur fonction d'émission de signal de qualité mais aussi à leur espace discrétionnaire en termes de comportement stratégique qu'elles peuvent offrir aux directeurs d'école, d'ailleurs les standards des trois principales agences (AACSB, EQUIS et AMBA) reposent sur la notion d'ajustement de la mission stratégique à l'environnement de l'établissement (Durand et McGuire, 2005 ; Castile et Davis-Blake, 2002).

.

Les thèses néo-institutionnelles les plus récentes réhabilitent de l'hétérogénéité, de la contingence et de la différenciation dans le champ organisationnel des écoles de management. La question du mimétisme des écoles peut dès lors être relayée à un second plan d'analyse, d'autant plus que de nombreuses écoles ont déjà obtenu une accréditation.

Nous positionnons nos travaux dans cette perspective d'analyse et ambitionnons à l'aide du BM et des CD comme cadre d'analyse, d'étudier comment les accréditations influencent les différentes composantes du BM indépendamment des considérations d'isomorphisme et de mimétisme dont font l'objet les écoles de management.

Le BM constitue le niveau d'analyse le plus intéressant pour appréhender ce phénomène car il se situe à un niveau intermédiaire entre la stratégie et les tactiques et porte sur la stratégie organisationnelle. Il s'agit du positionnement conceptuel retenu dans notre approche BM. L'objet de notre travail est d'exploiter ce champ en étudiant au travers du concept de CD, les éventuels mécanismes d'apprentissage mis en place suite à une accréditation ainsi que les modifications sur les différentes composantes du BM.

En effet, les choix stratégiques ne sont pas directement dictés par les accréditations. Par exemple, une école qui ambitionne un développement international se doit, dans sa stratégie organisationnelle, de miser sur les accréditations internationales pour bénéficier des effets de reconnaissance et de réputation. Les différentes composantes du BM à savoir les ressources et compétences, l'organisation et la proposition de valeur peuvent être impactées par les accréditations.

Après avoir mis en perspective les différents travaux des approches néo-institutionnelles concernant les problématiques d'accréditation, il nous paraît opportun de délimiter et justifier nos choix en matière d'accréditations retenues dans l'enseignement supérieur pour nos travaux d'investigation sur le terrain des écoles de management en France.

2.2.3 Les accréditations dans les approches qualifiées de stratégique et organisationnelle

Nous proposons, dans cette partie, d'analyser la question des accréditations sous un angle plus stratégique et organisationnel. Les accréditations s'inscrivent dans le champ organisationnel des écoles de management permettant de conférer à ces dernières, légitimité et reconnaissance mais aussi constituer des leviers de différenciation ou simplement de standardisation. L'étude

de l'impact des accréditations sur la structure des écoles est intéressante dans la mesure où l'on observe certains changements dans l'organisation interne des écoles.

Ces points de discussion nous semblent pertinents eu égard à notre problématique générale de recherche qui s'intéresse à l'influence des accréditations sur l'évolution du BM des écoles de management.

Les accréditations représentent un enjeu primordial pour le développement international des écoles (Cret, 2007). Elles constituent un élément majeur de l'environnement notamment pour attirer des étudiants étrangers (Cret, 2011 ; Nioche, 2007).

Les accréditations EQUIS et AACSB facilitent les stratégies de développement à l'international. L'accréditation assure une visibilité internationale de l'école et favorise les partenariats entre universités dans des pays différents, car elles partagent grâce au label obtenu une même conception de la qualité.

Les accréditations standardiseraient les écoles puisqu'ils ont recours et sont évaluées sur les mêmes indicateurs d'évaluation. Mais dans la pratique, nous observons que les accréditations sont généralement plus flexibles et plus contingentes (Mottis et Thévenet, 2007).

Romero (2008) considère également les organes d'accréditation comme un levier stratégique qui a des apports bénéfiques pour les écoles de management qui obtiennent ce label de qualité. Dans son article, lorsque l'auteur traite des accréditations, il se réfère surtout à l'AACSB en expliquant qu'elle favorise une vision à long terme en créant une stratégie. Selon Romero (2008, p. 246), « a school's mission statement, the foundation of its strategy, is the basis for determining the appropriate mix of degree programs, faculty resources, student services, and other key functions; therefore, schools make these decisions independently, given broad accreditation guidelines » Les accréditations favorisent les phénomènes de benchmarking.

Toutes ces évolutions stratégiques et cette globalisation de l'éducation changent nécessairement la culture interne des écoles. Certains auteurs, comme Julian et Ofori-Dankwa (2006), affirment que ce type d'accréditation créerait de la lourdeur administrative et bureaucratique.

Lejeune et Vas (2009) ne valident pas cette position, et soulignent quelques effets bénéfiques. L'AACSB semble cependant plus axée sur les processus organisationnels. Ces différences

d'appréciation pourraient être liées à la manière d'évaluer dans chacune des cultures concernées (Davel, Dupuis et Chanlat, 2008).

Lejeune et Vas (2009, p. 173), dans leurs travaux sur les accréditations, apportent un éclairage supplémentaire sur l'impact des accréditations sur la structure des écoles de management. Ils définissent l'accréditation comme, « un processus d'audit externe de la qualité d'une organisation qui vise l'obtention d'un label ». Selon Lejeune et Vas (2011), l'accréditation génère un changement identitaire qu'il faut accompagner afin d'établir une proximité cognitive (cadre partagé) et relationnelle (cohésion entre membres).

Après avoir mis en avant quelques éclairages institutionnels, stratégiques et organisationnels en montrant comment les accréditations peuvent être source de différenciation et/ou de standardisation, elles modifient également la structure des écoles concernées selon les auteurs. Nous proposons dans le cadre de notre recherche d'étudier plus amplement les deux principaux systèmes d'accréditation internationale : AACSB et EQUIS.

2.3 Les accréditations AACSB et EQUIS comme niveau pertinent d'analyse de notre recherche

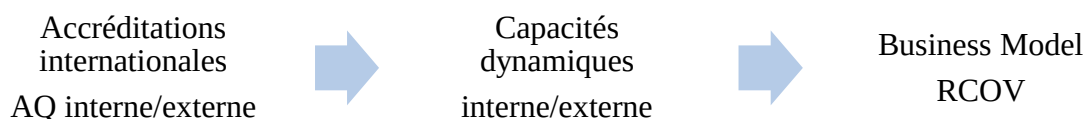
Parmi les accréditations les plus importantes, nous allons, sur la base du livre blanc³⁴ des accréditations internationales réalisé par un groupe de travail de la conférence des grandes écoles en 2013, développer les principales caractéristiques et similarités que nous observons dans les principaux systèmes d'accréditation.

Nous considérons le travail de réflexion mené par la CGE comme une piste pertinente pour évaluer la question des accréditations, eu égard aux domaines d'expertise des groupes de travail sur ce sujet.

Nous enrichirons ce travail en proposant une agrégation des analyses produites. Ce travail d'opérationnalisation du concept d'accréditation que nous avons défini préalablement comme un processus et résultat de l'AQ nous permettra d'établir un lien avec les CD et de réfléchir aux relations possibles et envisageables entre ses principales caractéristiques et les différentes composantes du BM des écoles de management (cf. figure 13).

³⁴ Livre blanc CGE « Accréditations internationales des business schools », janvier 2013

Figure 13 - Modélisation Accréditations internationales/CD et RCOV



Les processus d’obtention des accréditations étant longs, les écoles qui les obtiennent comptent en moyenne 4 ans pour les obtenir. Ces accréditations sont délivrées pour des durées variables de 3 à 10 ans en fonction de la solidité des garanties apportées par les écoles qui le demandent. La durée maximale étant de 10 ans pour AACSB et 5 ans pour EQUIS.

Une fois l’accréditation obtenue, les écoles doivent conserver et assurer le suivi des accréditations décrochées. De même, nous pouvons déjà noter à ce stade que les niveaux d’accréditation sont variables d’une école à l’autre.

Il convient néanmoins de rester prudent en ce qui concerne d’une part les écoles nouvellement accréditées de celles solidement accréditées et d’autre part, de celles ayant obtenu une accréditation à celles ayant décroché plusieurs accréditations. Enfin, les exigences en matière d’accréditation sont amenées à évoluer. Ces éléments doivent évidemment être pris en compte dans le cahier des charges des différentes écoles qui assurent un suivi de leurs accréditations (cf. encadré 1).

Encadré 1 - Accréditations internationales des business schools d’après extrait livre blanc CGE (2013, p. 8)

« Une accréditation internationale s’inscrit dans le cadre global d’une stratégie de développement visant à s’aligner sur des standards académiques exigeants. À ce titre, elle impose une politique de recherche et des investissements dans le recrutement de professeurs permanents à fort potentiel académique. Il convient toutefois de souligner que ce n’est pas parce qu’une école n’est pas accréditée qu’elle ne vise pas l’excellence (...) L’accréditation n’est pas une fin en soi, mais un moyen d’améliorer nos activités. Il est donc nécessaire que les écoles construisent leurs outils de suivi des indicateurs le plus tôt possible en vue de préparer une accréditation mais également d’assurer leur suivi qualité entre deux accréditations. Il convient de rester vigilant : même s’il y a des points communs entre les accréditations, les philosophies sont différentes (évaluation de la dimension internationale). C’est un élément de visibilité dans l’attraction des étudiants, notamment étrangers, mais qui

ne doit pas se réduire à un élément de classement, même si les accréditations sont prises en compte dans les critères des classements internationaux. »

Nous proposons dans cette partie de nous intéresser aux caractéristiques et particularités de ces différentes accréditations, ce qui nous permettra de faire émerger les principaux standards clefs des accréditations internationales retenus dans notre étude. Ce travail d'opérationnalisation du concept d'accréditation internationale nous servira à consolider notre modèle de recherche et surtout à bâtir un guide de recherche pour notre phase empirique.

2.3.1 Contexte, missions et enjeux

2.3.1.1 Contexte

Même si trois accréditations majeures au niveau international ont émergé, AACSB, AMBA et EQUIS, et forment la « triple couronne » en faisant entrer ses détenteurs dans le cercle fermé, nous tenons à préciser en propos liminaires que certains établissements considérés comme de prestigieuses business school n'ont pas fait le choix de cette stratégie. Il s'agit notamment d'Harvard ou de Stanford.

AMBA étant une accréditation de programme, nous limiterons notre étude comme nous l'avons indiqué aux accréditations AACSB et EQUIS qui se consacrent principalement aux établissements et à leur contexte d'internationalisation.

L'AACSB (1916) décide de s'ouvrir dans le milieu des années 1990 à d'autres continents et revoit son modèle d'évaluation typiquement américain pour un modèle plus international (Urgel, 2007 ; Nioche, 2007). Ce mouvement stratégique a été qualifié de « Blue Ribbon revision » et a permis de faire connaître l'excellence académique des universités américaines et faire entrer une pluralité et diversité d'établissements supérieurs dans le monde (Mottis et Thévenet, 2007).

EQUIS est une agence d'accréditation européenne plus internationale (Zammuto, 2008), créée en 1997 par l'EFMD (European Foundation for Management Development) afin de doter les établissements européens d'une organisation semblable à leurs homologues américains. Elle accrédite de nombreux établissements d'enseignement en gestion dans le monde.

EQUIS a, dès le départ, voulu se différencier des autres agences en mettant son focus sur le développement international des établissements visés en évaluant toutes les dimensions autour de l'internationalisation (Urgel, 2007). Le tableau suivant reprend quelques chiffres clefs concernant les deux accréditations internationales étudiées.

Tableau 5 - Chiffres clés concernant les deux accréditations internationales 35 (juillet 2017)

Accréditation	AACSB	EQUIS
Date de création	1916	1997
Zone géographique	785 membres dans 90 pays	172 institutions dans 42 pays
Durée d'attribution	5 ou 10 ans	3 à 5 ans
Première école accréditée en France	ESSEC en 1997	ESCP en 1998

Nous nous proposons de réaliser un état des lieux des accréditations dont disposent les écoles de management françaises en juillet 2017 (cf. tableau 6). Rappelons que EQUIS et AACSB accréditent l'établissement en entier (les programmes et diplômes, la stratégie et l'organisation), viennent ensuite AMBA et EPAS n'accréditant pas l'établissement dans son ensemble mais seulement certaines de ses formations ou certains programmes.

³⁵ Source : grandes-ecoles.studyrama.com/ecoles-de-commerce/choisir-son-ecole/partir-a-l-international/le-label-europeen-EQUIS-4761

Tableau 6 - Liste des écoles accréditées AACSB et EQUIS en 2017

Rang	École	Campus en France	Accréditations	Rang	École	Campus en France	Accréditations
1	HEC	Jouy-en-Josas	Visa ³⁶ , EQUIS, AACSB, Amba-MBM	17	EM Strasbourg	Strasbourg	Visa, AACSB, Epas
2	ESSEC	Cergy	Visa, AACSB, Epas	18	Montpellier BS	Montpellier	Visa, AACSB, Epas
3	ESCP Europe	Paris	Visa, EQUIS, AACSB	19	ESC La Rochelle	La Rochelle	Visa, AACSB, Epas
4	EM Lyon	Lyon	Visa, EQUIS, AACSB, Amba-MBM	20	ICN	Nancy, Metz	Visa, EQUIS
5	EDHEC	Lille, Nice	Visa, EQUIS, AACSB	20	Télécom EM	Evry, Paris	Visa, AACSB, Amba-MBM
5	Grenoble EM	Grenoble, Paris	Visa, EQUIS, AACSB, Amba-MBM	22	ESC Clermont	Clermont-Ferrand	Visa, AACSB
8	Audencia	Nantes	Visa, EQUIS, AACSB, Amba-MBM	27	INSEEC	Paris, Bordeaux, Lyon, Chambéry	Visa
9	Toulouse BS	Toulouse	Visa, EQUIS, AACSB	29	ESC Troyes	Troyes	Visa
10	KEDGE	Bordeaux, Marseille, Toulon	Visa, EQUIS, AACSB, Epas, Amba-MBM	30	Brest BS	Brest	Visa
11	SKEMA	Lille, Paris-la-Défense, Sophia-Antipolis	Visa, EQUIS, AACSB	32	ESC Pau	Pau	Visa, Epas
12	Rennes School of Business	Rennes	Visa, EQUIS, AACSB, Epas	33	ISG	Paris	Visa
14	Neoma	Rouen, Reims	Visa, EQUIS, AACSB	34	ISC	Paris	Visa, AACSB obtenu après classement

Source : etudiant.lefigaro.fr/etudes/ecoles-de-commerce/classement/2017

³⁶ Le visa est le plus haut degré de reconnaissance du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Il confère au diplôme sa valeur nationale.

2.3.1.2 Missions et processus

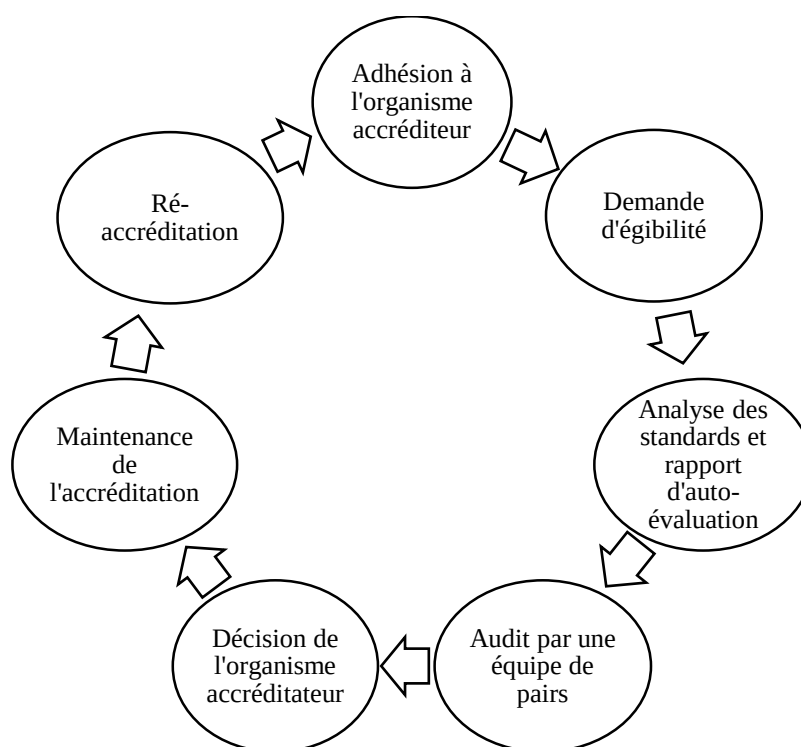
L'accréditation AACSB repose sur trois principaux critères : la mission, la qualité du corps professoral et la pertinence de la démarche pédagogique. Cette accréditation adopte une approche quantitative en mettant l'accent sur l'analyse de ratios normés. A titre d'exemple, le corps professoral se doit d'être composé de 50 % minimum d'enseignants qualifiés ayant obtenu un doctorat.

L'accréditation EQUIS constitue un standard de référence pour les écoles de management qui sont ainsi distinguées par la qualité de leur enseignement, leur pédagogie, leur capacité d'innovation, leur recherche, leur relation avec le monde de l'entreprise, et surtout leur dimension internationale. Cette accréditation s'apparente aux démarches qualité.

L'audit porte sur la gouvernance et la stratégie de l'école, les programmes dispensés et leur internationalisation, les critères de sélection des élèves, leur progression et leur insertion professionnelle, le corps professoral. La dimension enseignement par exemple tient tout naturellement compte des particularités nationales et locales dans un contexte international.

Le processus est globalement composé des étapes suivantes avec des exigences plus ou moins spécifiques pour chacune des accréditations dans chacune des étapes (figure 14).

Figure 14 - Les différentes étapes d'un processus d'accréditation



Pour illustrer notre liste d'écoles accréditées, nous présentons dans le tableau suivant le résultat des quelques revues et institutions qui produisent leurs propres classements des écoles de management françaises post-prépa délivrant le grade master en 2017.

Dans les revues françaises, nous retenons : *L'Etudiant*, *Le Point*, *Le Figaro* et *le Parisien*. Dans les revues étrangères, le classement du *Financial Times* qui classe les Master in Management (MiM³⁷).

Comme institution, le Système d'Intégration aux Grandes Écoles de Management ou SIGEM est un système de centralisation et répartition des affectations créé en 2000 par les grandes écoles. Grâce à un algorithme, il prend en compte le rang des candidats et le classement de leurs préférences pour les affecter à une école. *Le Figaro*, à titre d'exemple, fonde son classement sur quatre critères plus synthétiques : la qualité de la pédagogie, le niveau de la recherche, l'ouverture internationale et l'insertion professionnelle (cf. tableau 7).

³⁷ Master in Management

Tableau 7 - Essai de proposition de classements 2017 des écoles de management françaises post-prépas

Ecoles	SIGEM 2016	Financial Times 2016 MiM	L'Etudiant 2016/2017	Le Figaro 2016/2016	Le Point 2017	Le Parisien 2017
HEC	1	1	1	1	1	1
ESSEC	2	2	2	2	2	2
ESCP Europe	3	3	3	3	4	3
EM Lyon	4	8	4	4	2	3
EDHEC	5	5	5	5	5	5
Grenoble EM	7	4	6	5	6	6
Audencia BS	6	7	7	8	7	9
SKEMA BS	10	8	9	11	7	7
Toulouse BS	8	12	9	9	7	9
KEDGE	11	17	13	10	10	7
Rennes SB	12	11	11	12	12	13
NEOMA	9	10	12	14	13	14
Montpellier BS	14	14	15	18	11	11
ICN	17	13	14	20	15	14
EM Strasbourg	15	21	17	17	14	16
Telecom EM	13	14	18	20	17	22
EM Normandie	22	19	20	15	20	16
BSB – Burgundy SB	16	20	21	16	24	
ESC La Rochelle	18	18	21	19	18	27
INSEEC	19		21	27	24	23
ISC	20		28	34	21	18
ESC Troyes	25		28	29	22	23
ISG	23		26	33	27	
ESC Clermont	21	22	34	22	32	33
ESC Pau	24		37	32	34	34
BBS – Brest BS	26		38	30	38	36

Source : grandes-ecoles.studyrama.com/espace-prepas/concours

2.3.1.3 Les enjeux

Selon les conclusions du rapport du livre blanc de la CGE publié en 2013, « le caractère et la dimension stratégique des accréditations doivent permettre d'améliorer la qualité de l'institution, sa notoriété, son image, son attractivité nationale et internationale tant au niveau de sa capacité à attirer des étudiants qu'à conclure des accords de partenariat académiques et professionnels, sont soulignés. Les accréditations s'inscrivent systématiquement dans un projet structurant et fédérateur pour l'ensemble des parties prenantes et renforcent le pouvoir de la direction générale dans la gouvernance des établissements. »

Le rapport souligne néanmoins quelques limites et/ou difficultés inhérentes aux accréditations et à leurs processus. Ces limites sont de nature financière, managériale et stratégique.

« Le coût des procédures d'accréditation peut varier », selon Eric Cornuel,³⁸ « entre 45 000 et 55 000 euros. A quoi s'ajoutent les coûts des personnels qui suivent les procédures en interne comme le développement de nouvelles activités au sein des écoles (création d'un service qualité par exemple). Il s'agit alors d'un investissement à long terme. »

« Au niveau managérial, les écoles et leur direction doivent faire un effort important de pédagogie pour faire reconnaître les accréditations auprès de l'ensemble des parties prenantes et faire face à certaine résistance aux changements. Elles doivent également s'adapter aux différences de critères selon les accréditations et faire évoluer des standards en cours de processus. », toujours selon les propos d'Eric Cornuel.

D'un point de vue plus stratégique, nous constatons que le poids des accréditations est considérable pour les écoles avec une volonté de multiplier le nombre d'accréditations. Les écoles sont dès lors contraintes de tout mettre en œuvre pour renouveler leurs accréditations.

L'évolution et le développement stratégique de l'école (fusion, délocalisation, explosion de l'offre de formation) peut remettre en cause l'accréditation. Le risque du non-renouvellement d'une accréditation est toujours présent, l'ESCEM (école de management de Tours-Poitiers) n'a pas obtenu la ré-accréditation EQUIS en 2009 et a décidé de faire appel de cette décision. L'une des explications possibles repose sur une exigence plus accrue des critères d'évaluation attendue lors de la seconde accréditation par l'organe accréditeur.

³⁸ Eric Cornuel, directeur de l'EFMD, Le Monde publié le 01/01/2018

Enfin, il est possible d'établir un autre constat que plus il y aura d'écoles accréditées, moins l'accréditation possèdera une valeur distinctive. La rareté créant la valeur et profitant à la réputation de l'école accréditée. Si une majorité d'écoles devient accréditée alors, tous ces avantages disparaissent ou s'atténuent au point de n'être plus permettre leur distinction.

Les accréditations pourraient devenir des standards minima de l'enseignement supérieur en gestion. L'augmentation croissante du nombre d'accréditations pourrait renforcer la segmentation entre école accréditée et non accréditée en distinguant les écoles à forte orientation internationale et relativement bien dotées en ressources et les écoles plus locales moins faiblement dotées en ressources. « The proliferation of accreditations could detract from its value as a quality standard by creating confusion in the eyes of potential students. And achieving and maintaining multiple accreditations is time consuming and expensive from an institutional perspective » (Zammuto, 2008, p. 266).

2.3.2 Les critères et standards clefs

Les accréditations reposent sur des standards et/ou des critères qualitatifs et quantitatifs qui servent de référence aux accréditations. Mission, faculté, contributions intellectuelles, évaluation des acquis de l'apprentissage ou *outcomes* en anglais, international constituent les standards clefs définis en 2013. Ces standards évoluent au fil du temps pour tenir compte des exigences académiques et préoccupations environnementales. En 2016, par exemple pour EQUIS, les critères et standards s'étoffent pour intégrer l'éthique et la RSE³⁹ et les relations entreprises et plus récemment le management des risques.

Nous observons également des transversalités dans les critères et standards. Le rapport de la CGE sur les accréditations internationales et les écoles de management souligne les similitudes et spécificités de chacun de ces critères. Nous proposons sur cette base, à partir des critères de 2013, d'établir des caractéristiques communes à AACSB et EQUIS afin de pouvoir opérationnaliser le concept d'accréditation pour la suite de notre recherche et bâtir notre guide de recherche.

³⁹ Responsabilité sociale de l'entreprise

2.3.2.1. La mission

Nous proposons pour décrire la mission de l'école de nous appuyer sur le tableau 8 du livre blanc CGE qui compare les critères d'évaluation quant à la mission mais aussi la gouvernance, les objectifs stratégiques, l'environnement institutionnel et la dimension internationale.

Tableau 8 - Comparaison des critères d'évaluation d'après le livre blanc CGE (2013, p. 24)

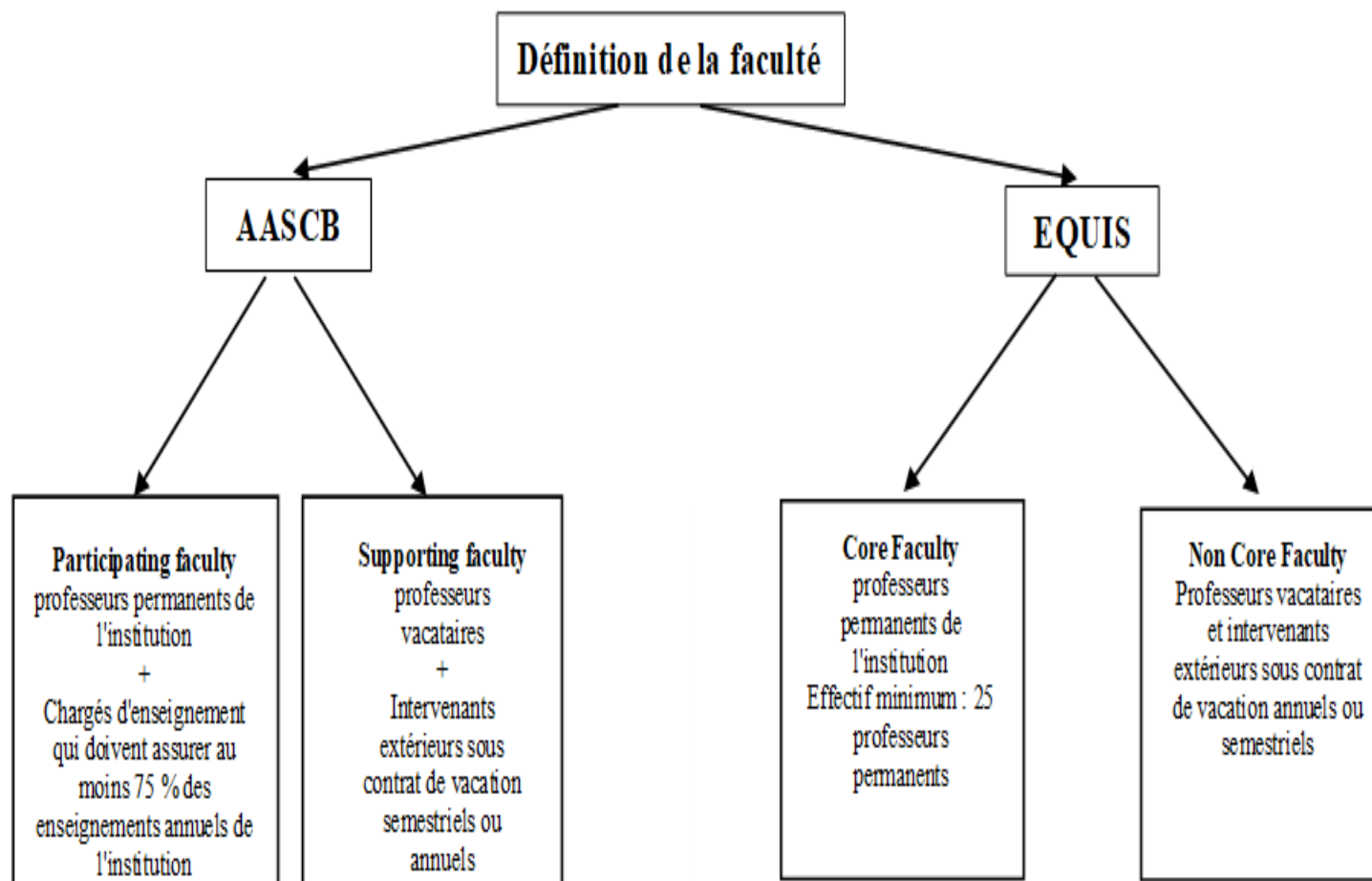
Contenu	AASCB	EQUIS
Mission	Accent sur la mission qui définit la stratégie et la politique de l'établissement (mission driven) Portefeuille de contributions intellectuelles pour traduire la mission Mission révisée périodiquement	Révision périodique de la mission
Gouvernance	Cohérence de la mission interne avec celle de l'institution mère Stabilité de la gouvernance essentielle	Description de la gouvernance interne et externe comme critère à part entière/ importance d'un advisory board Stabilité de la gouvernance essentielle
Objectifs stratégiques	Objectifs stratégiques déclinés de la mission et accent sur l'amélioration continue/ le profil des étudiants recherchés/ la politique de la recherche	Nécessité d'incorporer des éléments comme le marketing, les relations entreprises dans les objectifs stratégiques
Environnement/ contexte institutionnel	Contexte institutionnel et position stratégique uniquement en préambule aux standards	Importance de la position stratégique de l'école, du contexte institutionnel, de l'environnement concurrentiel au sein duquel elle évolue
Dimension internationale		Accent sur la dimension internationale à tous les niveaux de mission : stratégie / gouvernance

Toute démarche d'accréditation commence par la définition de la mission. Cette dernière est spécifique à chaque école et émerge d'une réflexion avec les parties prenantes. L'ensemble des acteurs de l'école doit formuler et s'approprier la mission ainsi définie.

2.3.2.2. La faculté

Le terme faculté regroupe l'ensemble du corps enseignant (permanent ou non) d'une école qui assure des tâches d'enseignement et différentes missions pour le compte de l'institution. Ce personnel doit être qualifié, c'est-à-dire détenteurs d'un doctorat ou équivalent. Chaque système d'accréditation dispose de sa propre comptabilité de mesure du corps professoral. Le tableau 9 présente la faculté du corps professoral.

Tableau 9 - Définition de la faculté corps professoral d'après le livre blanc CGE (2013, p. 28)



Chaque école doit recenser et tenir à jour une base de données des différents intervenants qu'ils soient permanents, chargés d'enseignement, ou vacataires. La composition de ce corps professoral doit être en cohérence avec les standards, même s'il revient à chaque école de le constituer et d'expliquer sa composition. Des critères comme les qualifications et leur maintien sont importants, tout comme l'actualisation de la documentation associée.

2.3.2.3 Les contributions intellectuelles

Comme propos préliminaires, une distinction doit être établie entre recherche et contribution intellectuelle, le terme « recherche » désigne des publications et articles dans des revues à comité de lecture, alors que le terme contribution intellectuelle englobe tout type de production intellectuelle (articles scientifiques et vulgarisés, ouvrages, étude de cas pédagogique, etc.).

Les organismes d'accréditation vérifient la stratégie de recherche de l'école en mesurant son portefeuille de recherche (quantité de publications et qualité et suivi du corps professoral) et son adéquation avec sa mission, son positionnement et sa pédagogie. Les écoles doivent également disposer d'un système de classement permettant une comparaison aux niveaux national et international avec des écoles paires de type CNRS, FNEGE, ABS⁴⁰, FT⁴¹.

Le tableau 10 présente les différentes particularités liées aux contributions intellectuelles.

⁴⁰ ABS : Classement de l'American Business School

⁴¹ FT : Classement du Financial Times

Tableau 10 - Contributions intellectuelles d'après le livre blanc CGE (2013, p. 31)

Type et définition	AACSB	EQUIS
Académique	Discipline-based scholarship	Academic Research
Contribuant au corpus de savoir dans le domaine concerné par la production de nouveaux savoirs, méthodologies, etc.	Publications et innovations théoriques Présentations	Articles Présentations Papiers Thèses
Professionnelle	Contributions to practice	Practice-Oriented Research
Ayant une influence sur les pratiques professionnelles dans le domaine concerné	Articles dans des journaux professionnels Cours en formation continue, Outils managériaux Rapports, etc.	Livres Études Rapports Articles, etc.
Pédagogique	Learning and pedagogical research	Pedagogic Development and Innovation
Ayant un impact sur les activités d'enseignement et d'apprentissage dans le domaine concerné	Supports de cours Autres supports pédagogiques Recherche concernant la pédagogie	Études de cas Logiciels Programmes innovants

2.3.2.4 Evaluation des acquis de l'apprentissage ou outcome

« *Assurance of Learning (AOL)* » pour AACSB ou « *Intending Learning Outcomes (ILOs)* » pour EQUIS regroupent l'évaluation des compétences et des acquis de l'apprentissage. Chaque cours et programme doivent développer un ensemble d'objectifs d'apprentissage en rapport avec la mission de l'institution.

Ces objectifs d'apprentissage adaptés au niveau du diplôme doivent regrouper des compétences métiers (comptabilité, gestion, audit, achat, marketing, etc.) et/ou spécifiques ainsi que des compétences généralistes (communication, résolution de problème, intégration des dimensions éthiques, compétences linguistiques, technologiques, etc.). Ces standards évoluent régulièrement.

Les ILOs s'appuient davantage sur les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être que les futurs diplômés auront appris au cours de leur formation dans un environnement plus large que le seul programme comme par exemple l'esprit de synthèse, l'évaluation critique, la

conceptualisation, le développement de sa personnalité et des valeurs, le travail en équipe, le management de projet, le leadership, etc.

2.3.2.5. *L'international*

Contrairement à EQUIS, AACSB n'utilise pas de standard international spécifique pour l'accréditation et préfère le terme « global » pour évaluer cette dimension. Elle recommande ainsi aux auditeurs ou *peer review members* de s'intéresser à une perspective plus globale.

Le tableau suivant 11 reprend les différentes caractéristiques liées à la politique d'internationalisation telles que définies par les organes d'accréditations.

Tableau 11 - L'international d'après le livre blanc CGE (2013, p. 45)

Critères	AACSB	EQUIS
Alliances/accords	Nombre d'alliances existantes par rapport à la capacité de l'école à les gérer toutes. Contrôle de qualité pour tout programme off-shore, qu'ils soient double diplôme ou autres.	Autant que possible, les échanges doivent être équilibrés. Un maximum d'étudiants doit avoir une expérience à l'international avant d'être diplômés. Question de la maîtrise et du contrôle de qualité des programmes offshore, qu'ils soient double diplôme ou autres.
Corps professoral	Lien entre la mission, la stratégie, les objectifs et les ressources (humaines et financières) disponibles. Exigences sur le développement du corps professoral : enseigner le management dans un contexte mondial, faire de la recherche associée (le cas échéant), actualiser leurs connaissances dans leur domaine et évoluer professionnellement. Favoriser une politique visant à augmenter le nombre de professeurs visitant et d'autres façons de mutualiser les connaissances.	Importance du nombre d'enseignants-chercheurs (hors langues) d'origine internationale (1/3 même si aucun ration n'est précisé). Capacité de l'école à recruter des enseignants-chercheurs à l'étranger. Capacité du corps enseignant à parler, enseigner et faire de la recherche en anglais. Nombre de professeurs visitant (entrant et sortant). Présence du corps professoral dans les réseaux internationaux (conférences, colloques, etc.) et la production des publications dans les revues internationales.
Recherche	Rien de spécifique dans les standards mais la recherche internationale est cependant très valorisée.	Publication dans les meilleures revues internationales nécessaire. Recensement de toutes les publications du corps professoral parues dans les revues internationales. Recherche conjointe avec partenaires.
Étudiants	Rien de spécifique dans les standards.	Présence d'étudiants internationaux. Stages et/ou travail à l'international des étudiants et les diplômés. Maîtrise de plusieurs langues et en particulier l'anglais.
Programme de formation	Processus AOL impérativement en place pour chaque programme diplômant. À chaque école de définir son processus, mais il est souhaitable que les diplômés aient pu appréhender les différences interculturelles et les implications de celles-ci sur les organisations. Les départs des étudiants à l'international, académique ou stage, se préparent et doivent faire partie du programme.	Le programme doit attirer les étudiants internationaux en échange et doubles diplômes, mais surtout en degree seeking. Contenu orienté international (études de cas internationales, supports pédagogiques, etc.). Langue d'enseignement de préférence l'anglais. Focalisation sur les statistiques : nombre/ratio d'étudiants internationaux, échanges, palette des alliances/accords, etc. Assurance de la qualité des programmes off-shore. Programmes et cours co-développés avec des partenaires internationaux. Formation continue : clientèle internationale avec des intervenants compétents devant un public international.

L'international constitue une dimension centrale dans les différents programmes d'accréditation qui soulève la question de sa définition et de son périmètre.

Pour conclure sur les caractéristiques de chacune des accréditations, nous pouvons mentionner les quelques points suivants :

- L'accréditation américaine AACSB se focalise davantage sur la cohérence stratégique des décisions des écoles de management. Ces dernières doivent définir de façon rigoureuse une mission pour structurer l'ensemble de leurs actions et programmes. Elles accordent également beaucoup d'importance au maintien et au suivi dans le temps de la qualification du corps professoral.

Pour le corps professoral permanent, l'activité de recherche est centrale car elle participe au développement d'une expertise scientifique et pousse à la diffusion des résultats de recherche en valorisant un grand nombre de contributions intellectuelles (articles scientifiques, études de cas pédagogiques, tribunes de presse, etc.).

- L'accréditation européenne EQUIS, quant à elle, se révèle être très exigeante et sélective quant au niveau d'internationalisation de l'activité des écoles de management. Chaque élément de la chaîne de valeur de l'école est évalué au regard de sa contribution au développement international de l'école : internationalisation des programmes d'enseignement et formation, portefeuille de partenariats internationaux, internationalisation du corps professoral et étudiant, internationalisation des publications scientifiques, relations entreprises à l'international, internationalisation de la gouvernance qui permet de nourrir la réflexion en terme de BM et de se libérer des représentations et considérations parfois trop locales non en phase avec les enjeux et défis en terme de leadership international (Abdessemed, Bueno Merino et Grandval, 2017)⁴².

2.3.2.6. Vers une opérationnalisation du concept d'accréditation

La question de l'opérationnalisation du concept d'accréditation est centrale dans notre recherche. Ce travail de recherche de mise en convergence des deux accréditations que sont AACSB et EQUIS a permis de mettre en perspective les différentes dimensions ainsi que de poser les caractéristiques du concept d'accréditation internationale.

⁴² cge.asso.fr/liste-actualites/enjeux-strategiques-et-defis-de-la-recherche-en-grande-ecole-de-management/

Dans notre travail, l'accréditation est considérée comme une forme d'AQ externe s'inscrivant pleinement dans l'environnement, en ce qu'elle concerne l'évaluation d'écoles au travers d'un même ensemble de standards prédéfinis comme c'est le cas pour les deux accréditations étudiées.

Les accréditations correspondent à la volonté des écoles de management de délivrer un signal auprès de leurs différentes parties prenantes sur la qualité de leur offre de formation et de bénéficier ainsi d'un effet de reconnaissance par la communauté, source pour elles de réputation.

Ce résultat ne peut être évalué qu'après avoir ou pas obtenu l'accréditation en mesurant les effets bénéfiques ou négatifs produits (amélioration, visibilité, attractivité, réputation, classement, internationalisation, etc.). Ces résultats pourront être étudiés grâce aux différentes évolutions que l'on pourrait observer sur le BM des écoles et notamment sur la composante proposition de valeur du modèle RCOV par exemple.

L'accréditation est également une forme d'AQ interne dans la mesure où elle oblige les entreprises à modifier leurs pratiques et comportements organisationnels pour atteindre les standards de qualité souhaité.

L'analyse des transversalités entre les critères et ou standards nous paraît indispensable pour appréhender ces changements organisationnels. En effet, les principaux critères ou standards d'accréditation se croisent et se superposent.

Nous avons pu identifier 5 standards clefs en 2013 : la mission, la faculté, les contributions intellectuelles, l'évaluation des acquis de l'apprentissage et l'international. Ces standards se déclinent sur différents volets que nous mettons en perspective dans le tableau 12. Ces standards peuvent faire l'objet d'une approche en termes de processus afin de mieux appréhender l'opérationnalisation du concept d'accréditation. En effet, l'accréditation s'inscrit dans une démarche de management de la qualité.

Tableau 12 - Mise en perspective des standards AACSB et EQUIS

STANDARD		DÉCLINAISON			
Mission	Description	Gouvernance	Objectif stratégique	Environnement institutionnel	International
Faculté	Participating faculty : permanent	Participating faculty : vacataire	Core faculty	Non Core faculty	
Contributions intellectuelles	Académique	Pédagogique	Professionnelle		
Evaluation de l'apprentissage	Programme	Pédagogie	Compétences	Insertion professionnelle	AOL/ILOs
International	Alliance/ Accord	Corps professoral	Recherche	Etudiants	Programme de formation

Ce tableau présente les différents critères sur lesquels s'appuient les agences d'accréditation pour évaluer la qualité des écoles et des institutions.

L'approche processus peut être définie comme une méthode consistant à un organisme de formaliser ses activités et son organisation en définissant des processus. Dans cette perspective, l'ISO 9001 recommande un certain nombre d'exigences relatives à cette démarche qui visa à identifier les processus, à documenter chacun des processus (fiche processus, cartographie, etc.), à détailler les cartographies des processus (objectif globale du processus, macro-activités, informations, ressources, données d'entrée et de sortie, etc.) et à tenir la cartographie des processus à jour en fonction des évolutions de l'organisme. Cette approche processus nous semble pertinente pour observer le phénomène que nous étudions.

Il nous paraît opportun de croiser les standards et regrouper certains critères en adoptant une démarche qualité et une approche en termes de dimension. Nous proposons dès lors cinq dimensions pour construire et appréhender dans notre étude le concept d'accréditation internationale. Ces dimensions constituent les bases ou les fondements des standards d'évaluation.

Dimension 1 : Stratégie et gouvernance de l'école qui traite des activités liées à la mission, aux objectifs et contexte stratégique, la gouvernance et l'organisation ainsi qu'à l'internationalisation de l'école. Le volet organisation n'apparaît explicitement dans les points

d'évaluation mais il nous paraît essentiel de s'intéresser aux éventuelles modifications directes des accréditations sur la structure et l'organisation des écoles de management.

Dimension 2 : Faculté qui s'intéresse à la qualification du corps professoral.

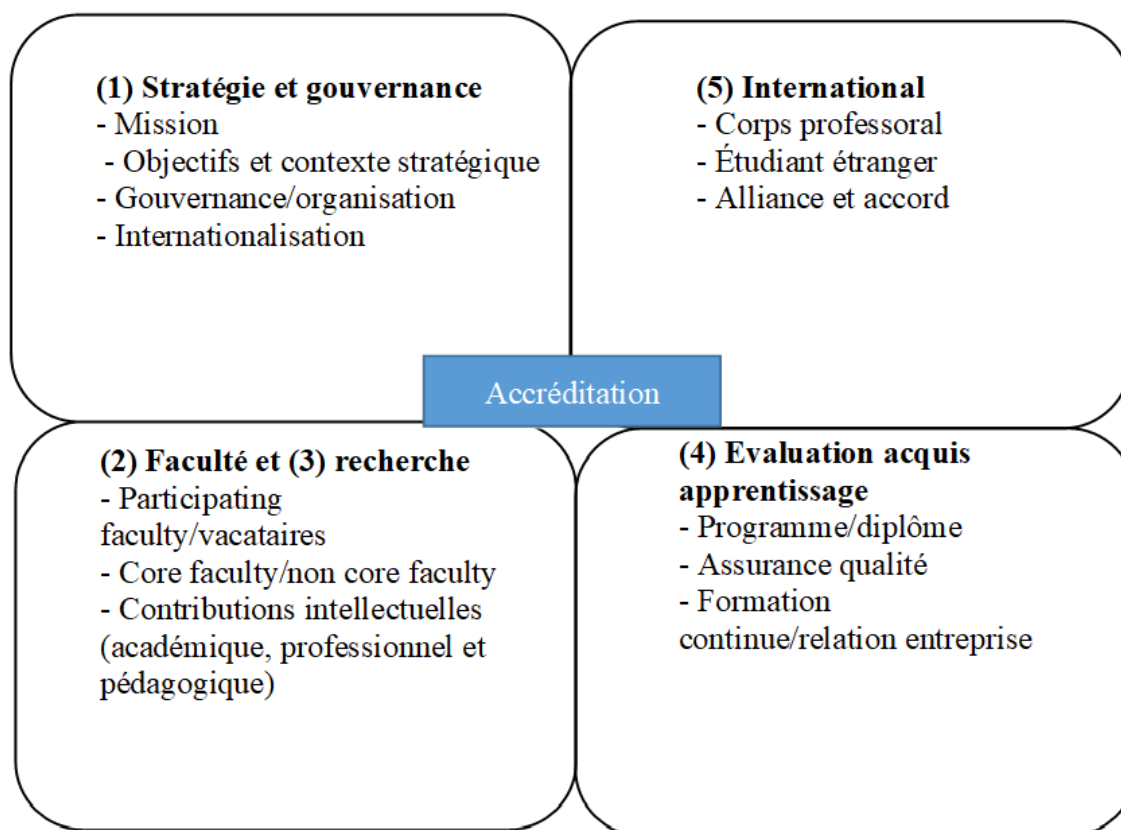
Dimension 3 : Recherche dédiée à la qualité des différentes contributions intellectuelles.

Dimension 4 : Evaluation des acquis de l'apprentissage appréhendée du point de vue de l'offre de formation qui a trait à la qualité des diplômes et des programmes des écoles ainsi qu'à l'insertion des diplômés et au relation avec les entreprises.

Dimension 5 : International qui porte principalement sur le corps professoral, le nombre d'étudiants étrangers et les alliances et accords noués par les écoles de management avec des partenaires étrangers.

Nous retenons ainsi les dimensions suivantes pour opérationnaliser le concept d'accréditation (cf. tableau 13) : stratégie et gouvernance, faculté et recherche, évaluation acquis apprentissage et international.

Tableau 13 - Synthèse et opérationnalisation des 5 dimensions des accréditations internationales



2.3.2.7. Prise en compte des accréditations internationales dans le modèle RCOV

L'opérationnalisation du concept d'accréditation orienté dimension- processus nous permettra de construire notre grille de lecture pour collecter nos données. Nous croiserons l'approche processus avec l'approche composante du modèle RCOV.

Le modèle RCOV autorise une lecture interne et externe de l'AQ du concept d'accréditation. Le tableau 14 présente un modèle de grille de lecture mobilisable.

Tableau 14 - Modèle générique de grille de lecture mobilisable

	Ressources et Compétences	Organisation	Proposition de valeur
Processus 1			
Processus 2			
Processus 3			
Processus 4			
Processus 5			

Synthèse du Chapitre 2

Les accréditations internationales comme facteur d'environnement dans le modèle RCOV des écoles de management

Dans notre recherche, nous avons choisi d'étudier le contexte français des écoles de management. Après avoir étudié les principales tendances sectorielles, les accréditations internationales apparaissent comme un facteur majeur de l'environnement de ces écoles. Nous retenons alors les accréditations internationales comme variable environnementale pour étudier l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise. Ce thème a d'ailleurs fait l'objet de nombreuses recherches dans le courant néo-institutionnel. Nous avons discuté des phénomènes de mimétisme et standardisation auxquels sont confrontés les écoles de management pour aboutir à une position plutôt équilibrée qui considère les accréditations comme un levier stratégique pour les écoles de management.

Nous proposons un cadre intégrateur permettant de croiser l'approche contenu et l'approche processus du BM. La complémentarité de ces deux approches permet d'intégrer et d'appréhender pleinement l'influence des accréditations internationales sur l'évolution du BM des écoles de management, c'est-à-dire l'influence des accréditations sur les trois composantes principales du modèle RCOV (Lecocq et al., 2006), à savoir les ressources et compétences, l'organisation et la proposition de valeur et leurs interactions (approche contenu).

L'articulation entre environnement et ressources et compétences (BM) peut être appréhendée par le prisme des capacités dynamiques (approche processus). Les accréditations internationales peuvent dès lors être appréhendées à partir du concept de CD car elles modifient la base de ressources de l'entreprise et les changements opérés sur le BM de l'école. Teece (2007) précise que les CD renvoient à la capacité à identifier et à saisir de nouvelles opportunités liées à l'environnement, pour ensuite les transformer pour créer de la valeur à partir notamment des processus mis en œuvre par les dirigeants-managers. Nos travaux permettent d'aboutir à la problématique de recherche suivante :

Comment les accréditations internationales influencent-elles l'évolution du BM des écoles de management ?

Nous formulons et contextualisons nos propositions de recherche ainsi :

Proposition 0 : Les accréditations internationales influencent le BM de l'entreprise

Proposition 1 : Les accréditations internationales permettent d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model de l'entreprise.

Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités liées aux accréditations internationales.

Proposition 3 : La capacité à saisir les opportunités liées aux accréditations internationales influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.

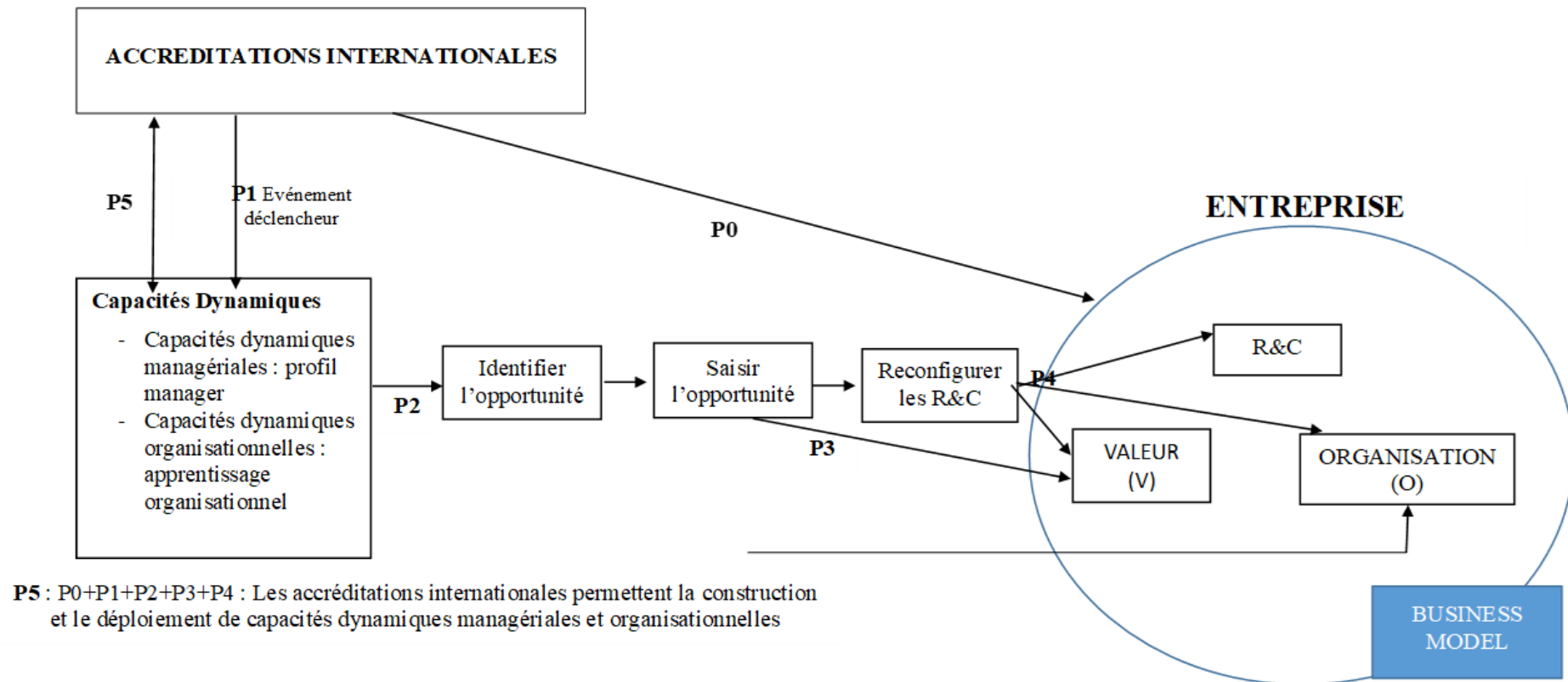
Proposition 4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du BM, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.

Enfin, notre dernière proposition reprend l'ensemble de nos propositions pour aboutir à la construction et au déploiement de CD soit la formulation suivante :

Proposition 5 : Les accréditations internationales permettent la construction et déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise.

La figure 15 récapitule notre modèle et propositions de recherche s'intéressant à l'articulation entre accréditations internationales, CD et RCOV.

Figure 15 - Articulation théorique accréditations internationales, capacités dynamiques et business model selon le modèle RCOV (d'après Teece, 2007 et Lecocq et al., 2006)



DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DU CAS BURGUNDY SCHOOL OF BUSINESS ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Notre thèse a pour objectif d'étudier l'influence de l'environnement institutionnel, à travers les accréditations internationales, sur l'évolution du BM de l'entreprise. Il s'agit alors de montrer comment les CD participent à l'évolution du BM suite à la saisie d'une opportunité environnementale. Nous proposons un cadre intégrateur permettant de croiser l'approche contenu et l'approche processus du BM.

La connaissance de notre objet de recherche nécessite d'effectuer un certain nombre de choix et décisions d'ordre méthodologique. La grande majorité des études en sciences de gestion peuvent être analysées dans leur dimension : contenu ou processus.

Les recherches sur le contenu mettent en évidence de quoi se compose l'objet d'étude alors que les recherches sur le processus s'intéressent au comportement et à l'évolution dans le temps de l'objet étudié. La différence entre les deux approches s'explique avant tout par la formulation de la question de recherche ainsi que par la méthodologie mobilisée.

Le BM est un phénomène complexe à la fois par sa multidimensionnalité (modèle RCOV de Lecocq et al., 2006) et sa dynamique (Casadesus-Masanell et Ricart, 2010). De plus, le lien envisagé avec le concept de CD qui est en pleine construction théorique (Altintas, 2015) renforce cette d'analyse.

Nous expliquons, dans cette partie, les choix d'ordre méthodologique et épistémologique arrêtés. Chaque recherche doit s'inscrire dans un paradigme épistémologique qui fixe le dispositif méthodologique à mettre en place ainsi que les modes de production de la connaissance. Nous optons pour le positivisme aménagé comme positionnement épistémologique, cette posture nous aidera à comprendre le phénomène qui nous étudions à partir de la connaissance des acteurs du terrain et du monde réel. Nous retenons la méthode abductive comme mode de raisonnement de production de la connaissance. Nous privilégions une démarche qualitative avec la méthode des cas. (Yin, 2014), et plus précisément une étude de cas longitudinale

(Forgues et Vandangeon-Derumez, 2014), processuelle (Langley, 1999) comportant deux phases (Leonard-Barton, 1990) : une phase rétrospective et une phase en temps réel.

Concernant le choix du terrain, notre choix s'est porté sur l'école de management de Dijon, Burgundy School of Business (BSB). Ce choix nous semble pertinent et intéressant dans la mesure où cette école s'inscrit dans une logique d'évolution de son BM devant faire face aux principaux enjeux et défis (légitimité, survie, etc.) de cette industrie et affronter la concurrence internationale et nationale qui s'opèrent depuis quelques années dans l'enseignement supérieur pour *in fine* se construire une marque globale.

Les accréditations internationales participent pleinement à ce mouvement stratégique opéré par cette école de management depuis le début des années 2000, comme nous le montrerons et le justifierons dans la suite de notre travail.

La deuxième partie de notre thèse est ainsi consacrée à la présentation de la stratégie de recherche. Celle-ci se décompose en deux chapitres. Le troisième chapitre s'intéresse à notre terrain de recherche et plus précisément à la présentation de notre étude de cas, la Burgundy School of Business. Le quatrième chapitre est consacré à nos choix épistémologiques et méthodologiques.

CHAPITRE 3. PRESENTATION DE L'ETUDE DE CAS: BURGUNDY SCHOOL OF BUSINESS

Le troisième chapitre de notre thèse est consacré à la présentation du terrain de recherche que nous avons sélectionné pour traiter notre problématique et nos propositions de recherche. Notre méthodologie de recherche s'appuie sur une étude de cas en profondeur de Burgundy School of Business. L'observation de la trajectoire de cette école de management semble s'inscrire dans une dynamique d'évolution suite à la montée en force des accréditations internationales dans son BM.

Ce chapitre se décompose en deux sections. La première section a pour objet de présenter et justifier le choix de l'école alors que la deuxième section est tournée vers la stratégie de développement de l'école depuis l'arrivée à la direction d'un nouveau directeur en septembre 2006. Les informations relatives à ces sections et développements proposés nous permettront de construire et dessiner les contours du BM de cette école.

Section 1. Justification, contexte, présentation et gouvernance de Burgundy School of Business

La première partie de cette section s'intéresse à la présentation et à la gouvernance de l'école ainsi qu'à la justification du terrain de recherche alors que la seconde se propose de présenter succinctement les programmes et formations proposés par Burgundy School of Business.

1.1 Présentation et justification du terrain de recherche : Burgundy School of Business

Notre étude se focalise sur les écoles de management, c'est-à-dire les établissements reconnus par l'Etat, habilités à délivrer le grade de Master. Ces établissements étant plus aisément observables, elles sont, pour la plupart sauf exception, étroitement adossées à une chambre de commerce et recrutent la majeure partie de leurs étudiants en classes préparatoires suite à un concours.

Parmi les différentes écoles de management françaises, nous centrons notre étude sur un cas particulier, la Burgundy Business School (BSB, ex-ESC Dijon) créée en 1899. Cette école est membre de la Conférence des Grandes Écoles et propose des formations de haut niveau en management accessibles de Bac à Bac+5 avec un large choix de formation continue destinée aux professionnels (Executive Education) (**cf. Annexe III**).

Établissement consulaire depuis sa création, l'école avait déjà acquis une forte autonomie en 2013 en prenant le statut d'association Loi 1901, tout en conservant un fort soutien de la CCI Côte-d'Or et de la CCIR Bourgogne.

En novembre 2016, BSB passe au statut d'EESC⁴³ à l'initiative de la CCI Côte d'Or et de l'AGESC (Association de Gestion de l'ESC Dijon-Bourgogne). L'école devient propriétaire de son patrimoine immobilier et renforce significativement sa structure financière. Les investissements concernant les travaux d'extension du Campus Dijon-Sambin et l'acquisition

⁴³ Explication statut EESC créé par la loi du 20 décembre 2014 donnée p. 111 de notre thèse.

de l'Incubateur Dijon-Fleury (réalisés en 2017) représentent les premiers signes concrets de ce changement de statut.

Le 1er janvier 2018, BSB procède à l'ouverture du capital de l'EESC en intégrant deux banques mutualistes fortement implantées territorialement : la Caisse d'Epargne de Bourgogne Franche-Comté et la Banque Populaire de Bourgogne Franche-Comté, ainsi que trois dirigeants d'entreprises.

L'école est administrée par un directoire et un conseil de surveillance (cf. Tableau 15).

Tableau 15 - Structure de gouvernance actuelle de BS

Directoire	Conseil surveillance 16 membres	Comités d'orientation stratégique
Président : Stephan Bourcieu Directeur général adjoint : Olivier Léon	Président : Gérard Desbois (Dirigeant de société) - diplômé BSB Vice-Président : Xavier Mirepoix (Président CCI Côte d'Or)	L'International Advisory Board (IAB) accompagne la Direction de l'École dans le cadre des activités liées au développement international. L'Alumni Advisory Board (AAB) assiste la Direction dans la stratégie de développement de l'école. Le Comité d'Orientat ion Stratégique Territorial (COST) associe les différentes parties prenantes du territoire (collectivités locales, acteurs de l'enseignement supérieur, etc.) au développement de l'école.

Le plan stratégique 2017-2022 prévoit, différents investissements comme sur le Campus de Lyon-Confluence mais également sur la création de six Pôles d'Excellence Académique impliquant le recrutement de 25 enseignants-chercheurs et le déploiement d'un campus à l'international.

Certaines écoles de management françaises ont largement pris le virage des accréditations au début des années 2000 notamment celles faisant partie des écoles situées en haut de tableau dans les classements cependant pour une grande majorité d'entre elles, la course aux accréditations figure toujours dans leur agenda stratégique.

Le choix pour cette école s'explique pour trois principales raisons : **la stratégie de l'école en matière d'accréditation, la taille de l'école et l'accès privilégié au terrain de recherche.**

Après avoir connu quelques difficultés dans le milieu des années 2000 et son échec dans l'obtention EQUIS février 2007, l'école s'est lancée dans les processus d'accréditation avec l'arrivée d'un nouveau directeur en 2006, Stephan Bourcieu, qui dirige encore actuellement l'établissement. Ce virage stratégique nous semble pertinent à étudier afin de prendre en compte l'évolution du BM de cette école.

Sur la période 2007 à 2018, l'école a obtenu différentes accréditations et labels : l'accréditation EPAS en 2008, AACSB en 2014 et enfin, EQUIS en 2016. BSB fait désormais partie des 14 écoles de management françaises doublement accréditées AACSB /EQUIS. Elle devient également la 125ème écoles de management dans le monde doublement accréditée AACSB/EQUIS.

De ce point de vue, l'étude de BSB sur la période 2007-2018 nous semble pertinent pour comprendre la dynamique de cette évolution en raison d'une part des événements survenus à l'école dans sa trajectoire d'accréditation et d'autre part, d'une durée assez longue pour analyser en profondeur les phénomènes à observer.

La taille de l'école avec une promotion de 2600 étudiants en 2017, plus de 9000 pour Neoma par exemple nous permet d'être directement dans la cadre de nos investigations, en phase avec les principaux décideurs de l'école, ce qui se révèle extrêmement utile pour analyser et comprendre la complexité des décisions et les processus stratégiques mis en œuvre au sein de l'école.

Enfin, l'accès privilégié à notre terrain de recherche de par la connaissance externe que nous avons de l'univers des écoles de management et des liens particuliers que nous avons tissés au sein de cette école nous ont permis d'accéder à de nombreuses sources d'information internes de l'école et de solliciter lors de nos entretiens des personnes largement disponibles et accessibles pour répondre à nos différentes questions et commentaires.

Nous tenons ici à remercier l'ensemble de ces personnes pour leurs aides et contributions à nos travaux de recherche.

1.2 Les programmes et formations proposés par Burgundy School of Business

BSB propose des formations de haut niveau en management accessibles de Bac à Bac+5 avec un large choix de formation continue à destination des professionnels (Executive Education). L'école propose 6 programmes de formation se déclinant en trois phases de graduation.

Le bachelor est un programme de formation à Bac+3 notamment en Marketing et Business destinés aux bacheliers. Le bac + 3 en alternance comme " Responsable Opérationnel d'Unités, Fonction commerciale & Marketing " s'adresse aux titulaires d'un Bac+2.

Le programme phare de l'école, le Master Grande École BSB, diplôme conférant le Grade de Master, Bac+5 reconnu en France et à l'Internationale avec 16 spécialisations possibles en français et anglais dans les domaines du marketing, de la finance, achat, entrepreneuriat, digital, ressources humaines, etc. L'admission se fait par voie de concours (classe préparatoire ou admission passerelle).

En matière de formation continue, BSB développe Msc (Master of Science) qui regroupe des programmes professionnalisant de haut niveau sur des expertises pointues (corporate finance and banking, marketing, art and culture, etc.).

BSB met également en avant son expertise dans le management du vin avec la School of Wine & Spirits Business avec le développement d'un MBA à destination de professionnels du monde entier ainsi que deux mastères spécialisés en vin et spiritueux et en management des entreprises culturelles

L'école compte, en 2017, 2 600 élèves au sein de ses programmes d'enseignement. La mission, telle que définie, est de donner aux actuels et futurs managers un enseignement de qualité, appuyé sur ses activités de recherche et de contribuer au rayonnement de son territoire. Cette dernière s'inscrit dans une démarche entrepreneuriale mais aussi de responsabilité sociale.

L'école s'est lancée dans les processus d'accréditation avec l'arrivée d'un nouveau directeur en 2006. Elle a depuis obtenu l'accréditation EPAS en 2008, AACSB en 2014 et enfin, EQUIS en 2016. L'école inscrit les accréditations dans sa trajectoire d'évolution. BSB fait partie dorénavant des 14 écoles de management françaises doublement accréditées AACSB /EQUIS.

Elle devient également la 125ème business school dans le monde doublement accréditée AACSB/EQUIS. L'encadré 2 reprend quelques chiffres clefs pour l'école en 2017.

Encadré 2 - Quelques chiffres clefs de BSB en 2017



(Source : plaquette diffusée par BSB en 2017)

Après avoir montré les particularités de l'école, il nous semble dorénavant judicieux de s'intéresser à la stratégie de développement de l'école sur la période 2007-2018 afin de mieux comprendre les orientations stratégiques opérées par l'école et préparer le travail de mise en perspective des évolutions observées sur le BM de l'école.

Section 2. La stratégie de développement de Burgundy School of Business

Nous cherchons dans cette section, sur la base des informations collectées grâce à nos différentes ressources documentaires (notamment à travers les différents rapports d'activité de l'école entre 2009 et 2015 et l'étude des différents plans stratégiques de l'école), à décrire et caractériser la stratégie de développement de l'école. Nous mobiliserons ces informations pour les exploiter dans nos différents résultats.

Nous avons observé sur la période observée (2007-2018), au moins trois marqueurs majeurs dans la stratégie de développement de l'école qui s'inscrit dans ces plans stratégiques : le plan stratégique 2007-2012, l'alliance stratégique lancée en 2007 avec Oxford Brookes University et le plan stratégique 2012-2017.

Le plan stratégique est un exercice auquel se livrent les entreprises et notamment toutes les écoles de management en France pour définir leurs ambitions stratégiques et leurs réalisations. Le plan stratégique se matérialise sous forme d'un document écrit qui expose la mission, la vision, les valeurs, les orientations et objectifs sur divers horizons temporels ainsi que la mise en œuvre et le suivi des actions. Nous disposons des différents plans stratégiques de l'école pour réaliser ce travail.

Le plan stratégique constitue également un outil de communication destiné à l'ensemble des parties prenantes et représente un levier pertinent pour comprendre et analyser la stratégie de l'école. Nous cherchons simplement dans ces développements à caractériser la stratégie ainsi que les enjeux auxquels l'école est confrontée.

2.1 Le plan stratégique 2007-2012 : Renforcer l'académisation, l'attractivité et la spécialisation territoriale de l'école

En 2007, l'école dispose d'un budget de 12,6 M €, de 46 professeurs permanents, 72% de docteurs et doctorants. L'école compte plus de 1 400 élèves et 6 000 diplômés. Ses programmes se déclinent sur trois niveaux : undergraduate, graduate grande école (grade Master) et post-graduate avec 5 mastères spécialisés (Management de l'Industrie Pharmaceutique, Commerce

International des Vins et Spiritueux, Communication Financière Internationale, Management des Entreprises Culturelles et Marketing Alimentation Santé). L'école est membre de la Conférence des Grandes Ecoles, de la FNEGE et de l'EFMD. Elle est accréditée ISO 9001 et a noué 112 accords internationaux avec des universités partenaires sur les 5 continents.

En 2007, le Groupe ESC Dijon Bourgogne s'est lancé dans un plan de développement stratégique 2007-2012 intitulé « **ESC Dijon Bourgogne Horizons 2012** ». Ce plan, défini par le comité de pilotage stratégique de l'école avec à sa tête son nouveau directeur, Stephan Bourcieu, cherche en termes de vision à donner à l'école une dimension internationale, à être reconnue dans le paysage européen comme un acteur académique majeur du management entrepreneurial et comme une institution académique de référence dans les domaines sectoriels clés de Bourgogne.

Les principaux objectifs stratégiques énoncés sont les suivants (source : Plan stratégique de l'école 2007-2012)

1. « Renforcer d'ici 2012 la capacité d'autofinancement de l'école (passer de 70 à 80% d'autofinancement) ;
2. Renforcer et développer un portefeuille de programmes contributifs à tous les niveaux du LMD ;
3. Conforter la place du programme Grande Ecole par une consolidation de la pédagogie et par des coopérations ;
4. Poursuivre le développement international par la construction d'alliances stratégiques structurantes ;
5. Approfondir la recherche par le développement de la faculté et des logiques de coopérations ;
6. Renforcer le lien recherche-entreprises et transférer notre expertise via la Formation Continue ;
7. Dynamiser le lien école-entreprises (pédagogie, financement, implication des diplômés, etc.) ;
8. Diffuser la Responsabilité Sociale de l'Entreprise (RSE) dans toutes les dimensions de l'école ;
9. Poursuivre les démarches d'accréditation internationale. »

Les différents axes stratégiques s'articulent autour de trois points clefs : l'académisation, l'attractivité et la spécialisation.

- Académisation

Au niveau du corps professoral, l'école entend poursuivre le recrutement d'enseignants-chercheurs aux standards internationaux (50 permanents dont 80% docteurs/PhD) et développer une faculté Internationale Affiliée (FIA) pour confirmer l'expertise du corps professoral. Sur le volet programme, l'école cherche à poursuivre la démarche de sélectivité du programme Grande Ecole sur les classes préparatoires. En termes de recherche et d'innovation, l'école souhaite poursuivre l'amélioration qualitative et quantitative des publications de recherche, afin d'être reconnue dans les 10 premières écoles de management françaises en recherche.

- Attractivité

Sur le plan relation avec les entreprises, l'école cherche à consolider le lien vers ses diplômés, qui doivent devenir les principaux prescripteurs et soutiens. Il s'agit de mettre en place un Alumni Advisory Board, c'est-à-dire un comité regroupant 20 anciens diplômés. L'école entend poursuivre la démarche RSE auprès des élèves et sa contribution au management entrepreneurial par la création de modules et de cas transversaux orientés RSE. L'école souhaite renforcer l'alliance avec les écoles partenaires (ESC Clermont et ESC Rennes, à être présent de façon significative au niveau Licence), en déployant un ou plusieurs programmes undergraduate répondant aux attentes du territoire.

- Spécialisation

L'école souhaite capitaliser sur l'entrepreneuriat et les secteurs clefs de la Bourgogne mais également partager cette spécialisation avec un volet de développement international de l'école par la multiplication des accords internationaux. D'ailleurs, ce choix se concrétise par la recherche d'une alliance forte avec un partenaire européen pouvant donner à l'école une visibilité et une attractivité internationale plus fortes.

2.2 Alliance avec Oxford Brookes University : se différencier dans l'univers concurrentiel des écoles sur la scène européenne

A partir de 2007, l'école de Dijon cherche à développer un modèle unique d'alliance globale avec Oxford Brookes University Business School. L'école ambitionne de devenir une véritable Business School Européenne forte de 4 500 étudiants et 150 professeurs internationaux.

Pour l'école de Dijon, la question d'une alliance s'est posée avec acuité en 2007 suite aux différents questionnements stratégiques. En effet, dans un environnement concurrentiel toujours plus fort, la taille pour pouvoir acquérir la dimension européenne et ce, malgré une croissance interne forte, reste insuffisante. De plus, le renforcement des exigences relatives aux standards d'accréditation s'accroît. La croissance conjointe s'imposait comme une nécessité. Le choix s'est porté sur un partenaire britannique. Les business schools au Royaume-Uni étaient celles qui se rapprochaient le plus de la situation des business schools françaises. Sur cette base, la business school d'Oxford Brookes University (OBU) s'est imposée comme un partenaire potentiellement intéressant.

Bourcieu et Léon (2011, p. 49) désignent le rapprochement entre les deux établissements d'alliance stratégique multipoints qu'ils définissent comme « des coopérations à long terme, entre deux ou plusieurs groupes qui choisissent de travailler ensemble sur plusieurs domaines, en coordonnant leurs compétences et ressources nécessaires plutôt que de les mettre en œuvre de manière autonome ». Cette modalité de développement stratégique après avoir touché les entreprises semblent s'installer dans les écoles de management françaises, que ce soit à travers les réseaux d'écoles ou de manière bilatérale (Bidault et Salgado, 2001). La concrétisation de l'alliance passe par la capacité à définir une vision et des objectifs qui résultent d'un travail commun des gouvernances des deux écoles.

Pour conclure, cette alliance du point de vue du BM de BSB permettait à terme d'améliorer la proposition de valeur de l'école en termes de visibilité académique sur le plan international. Elle constitue à terme une forme de coopération unique dans l'industrie des écoles de management. Elle modifie les paramètres de l'organisation et les ressources de l'école en croisant la gouvernance des écoles et en mutualisant les compétences des deux entités. Cette

configuration devait à terme favoriser l'obtention de l'accréditation EQUIS et renforcer la visibilité et l'attractivité de l'école sur la scène européenne.

2.3 Le plan stratégique 2012-2017 : asseoir un positionnement fort dans le leadership mondial du management du vin

Le plan stratégique de 2012-2017 intitulé « **Ambition & Singularité** » s'inscrit dans un environnement des écoles de management qui a fortement évolué et s'est transformé (réforme de la taxe d'apprentissage, réforme CCI, opération de fusions entre certaines écoles, concurrence accrue national et internationale, etc.).

L'école identifie plusieurs enjeux pour mener à bien cette démarche et construire son plan stratégique (se maintenir dans le classement des grandes écoles françaises de management avec comme prérequis le développement d'un corps professoral d'enseignant chercheur, une recherche plus académique, la viabilité du modèle économique qui impose la recherche de nouvelles sources de financement et enfin la reconnaissance et la visibilité internationale de l'école).

Le plan stratégique 2012-2017 indique trois axes qui constitue le prolongement du plan stratégique précédent :

- Axe 1 : Poursuivre sur la voie de l'excellence académique initié dans le plan de 2002-2007 ;
- Axe 2 : Se donner une véritable dimension internationale par une alliance stratégique unique à l'échelle européenne avec l'Université Oxford Brookes ;
- Axe 3 : Devenir une référence internationale dans le management du vin.

L'école mise sur la différenciation par une montée en gamme afin d'affirmer un positionnement unique d'école prestigieuse. Ce positionnement repose sur plusieurs éléments distinctifs comme son unicité, sa qualité de service, sa reconnaissance par ses pairs ainsi que son réseau. L'unicité se traduit par la présence d'éléments de différenciation liés à son histoire, ses programmes, sa pédagogie reconnus et valorisés par les parties prenantes de l'école. La qualité de service proposée à l'ensemble des parties prenantes se mesure par l'ensemble des services à forte valeur ajoutée proposé par l'école comme l'accompagnement, le coaching, le développement personnel, la préparation à l'insertion professionnelle, les services aux entreprises. La

reconnaissance par les pairs se traduit par l'obtention des labels ou autres critères d'accréditation à partir des évaluations externes. La qualité du réseau, quant à elle, tient à la nature des partenariats nouée par l'école. (Source plan stratégique de l'école 2012-2017)

Le plan stratégique se décline en six objectifs stratégiques présentés dans le tableau ci-dessous.

Tableau 16 - Les six objectifs stratégiques du plan stratégique 2012-2017

Objectifs	Contenu
1	Création de la première School of Wine & Spirit Business
2	Maintenir le développement qualitatif et quantitatif des programmes
3	Consolider l'alliance avec la business school d'Oxford Brookes University
4	Accroître la valeur des diplômés sur le marché du travail
5	Faire de la recherche un moteur du développement de l'école
6	Donner à l'école les moyens de ses ambitions

Source : Plan stratégique BSB 2012-2017

Pour conclure, sur la base de ces éléments, l'école cherche à asseoir son positionnement et ses programmes dans le domaine du management du vin avec une volonté de se construire une identité forte sur la scène internationale.

Ainsi, nous avons choisi Burgundy School of Business comme terrain de recherche pour traiter notre problématique. L'école, qui évolue dans un secteur ultra-concurrentiel, fait partie des écoles françaises situées en milieu de tableau en termes de classement. Cette école de management qui envisage un positionnement international dans sa stratégie de développement, n'a pas d'autre choix que d'intégrer les exigences des agences d'accréditation internationales. L'accréditation représente donc un enjeu majeur pour cette école.

Nous avons considéré sur la période observée (2007-2018), au moins trois phases de développement majeurs dans la stratégie de développement de l'école : le plan stratégique 2007-2012, l'alliance stratégique lancée en 2007 avec Oxford Brookes University et le plan stratégique 2012-2017. Ce travail nous a permis de délimiter notre cadrage temporel.

Dans le cadre de notre protocole de recherche, nous avons intégré l'année 2018 qui nous a permis de récolter des informations en temps réel d'où la définition de notre période

d'observation qui s'étend de 2007 à 2018. Nous avons clôturé nos prises d'information en décembre 2018 lors d'un dernier entretien avec la responsable accréditation de l'école.

Synthèse du Chapitre 3

Présentation du cas et méthodologie de recherche

Le troisième chapitre de notre thèse est consacré à la présentation du terrain de recherche ainsi qu'à la justification du choix de l'école de management française. Notre recherche s'appuie sur une étude de cas en profondeur de Burgundy School of Business, l'école de management située à Dijon. Ce choix est motivé pour plusieurs raisons : **la stratégie de l'école en matière d'accréditation, la taille de l'école et l'accès privilégié au terrain de recherche.**

Par ailleurs, nous avons identifié dans sa stratégie de développement trois principaux marqueurs pour nous aider à délimiter notre cadrage temporel : le plan stratégique 2007-2012, l'alliance stratégique lancée en 2007 avec Oxford Brookes University et le plan stratégique 2012-2017. Ces trois marqueurs soulèvent les problématiques d'accréditation de l'école. La recherche de l'académisation (plan stratégique 2007-2012) de l'école qui a besoin d'être reconnu par ses pairs, l'alliance avec Oxford Brookes University est motivée par la recherche d'EQUIS et la volonté de s'imposer comme un leadership international dans le management du vin (plan stratégique 2012-2017) passe nécessairement par l'obtention de labels internationaux. L'observation de la trajectoire de cette école de management semble naturellement s'inscrire dans une dynamique d'évolution conditionnée par l'obtention d'accréditation. Les informations relatives à ces développements proposés nous permettront de compléter et d'affiner nos phases d'analyse et d'étudier plus finement les éventuelles dynamiques d'évolution du BM de l'école.

Nous exposons dorénavant nos choix épistémologiques et méthodologiques pour justifier notre design de recherche.

CHAPITRE 4. CHOIX EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES

L'objectif de ce chapitre est de présenter notre stratégie de recherche et notamment nos principaux choix épistémologiques et méthodologiques afin d'explicitier la manière dont elle a été construite.

Pour étudier l'influence de l'environnement à partir des CD, concept difficile à appréhender (Easterby-Smith, Lyles et Peteraf, 2009) sur l'évolution du BM de l'entreprise, les études qualitatives semblent plus pertinentes pour décrire plus finement les processus concernés, le rôle du management et l'interaction avec l'environnement.

« L'étude de cas est une stratégie de recherche qui, dans la lignée des travaux de Glaser et Strauss (1967), permet d'explorer des phénomènes complexes et peu connus afin d'en capturer la richesse et d'y identifier des patterns, dans une optique de génération de théorie » (Musca, 2006, p. 3).

Pour cela, nous préciserons tout d'abord nos choix épistémologiques (section 1) puis nous détaillerons notre méthodologie de recherche (section 2) et enfin, notre collecte et analyse des données (section 3).

Section 1. Choix épistémologiques

Schwandt, Denzin et Lincoln (1994) soulignent que les positionnements épistémologique et méthodologique d'une recherche sont conditionnés par la nature de la question de recherche, ainsi que par le contexte dans lequel se trouve le chercheur. Ils ne sont pas donnés a priori.

Nous rappelons que l'objectif de notre étude est de s'interroger sur l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise et de montrer notamment comment les CD participent à l'évolution du BM suite à une modification environnementale. Nous justifierons nos choix épistémologiques, notre mode de raisonnement et démarche centrée sur une étude de cas unique.

1.1 Une position positiviste aménagée

De manière très générale, l'épistémologie s'intéresse à l'étude des modes de production de connaissances, il s'agit de la philosophie des sciences. De façon plus ciblée, l'épistémologie s'interroge sur ce qu'est la science en discutant de la nature, de la méthode et de la valeur des connaissances scientifiques produites. La posture épistémologique est conditionnée par trois critères : la nature de la réalité objective, interprétée ou construite (Koenig, 1993), la relation du chercheur par rapport à son terrain et le mode de structuration de la connaissance.

Dans tout travail de thèse, le positionnement épistémologique doit être clairement exprimé (Royer et Zarlowski, 2014). Il existe trois principaux paradigmes de recherche en sciences de gestion : les paradigmes positiviste, interprétativiste et constructiviste (Giordano, 2003) (cf. Tableau 17).

Tableau 17 - Les trois paradigmes de recherche selon Giordano (2003, p. 25)

	Positivisme	Interprétativisme	Constructivisme
Nature de la réalité (Ontologie)	La réalité est une donnée objective indépendante des sujets qui l'observent	La réalité est perçue/interprétée par des sujets connaissant	La réalité est une : • construction de sujets connaissant qui expérimentent le monde • co-construction de sujets en interaction
Relation chercheur/objet de recherche (Epistémologie)	Indépendance : Le chercheur n'agit pas sur la réalité observée	Empathie : Le chercheur interprète ce que les acteurs disent ou font qui, eux-mêmes, interprètent l'objet de la recherche	Interaction : Le chercheur co-construit des interprétations et/ou des projets avec les acteurs
Projet de connaissance	Décrire, Expliquer, Confirmer	Comprendre	Construire
Processus de construction des connaissances	Fondé sur la découverte de régularités et de causalités	Fondé sur la compréhension empathique des représentations d'acteurs	Fondé sur la conception d'un phénomène/projet

Nous adoptons une position qu'Huberman et Miles (1991) qualifient de « positiviste aménagée ». Selon Miles et Huberman (1991, p. 31), « les phénomènes sociaux existent non seulement dans les esprits mais aussi dans le monde réel et qu'on peut découvrir entre eux quelques relations légitimes et raisonnablement stables ».

Nous nous efforçons de comprendre et d'expliquer le lien entre accréditations internationales et évolution du BM d'une école et de prédire sur la base des CD, des phénomènes. Cela nous permettra de mettre en évidence des régularités. Selon Koenig (1993, p. 6), « la logique de découverte suppose qu'un ordre caché existe et qu'il est possible de le révéler ».

1.2 Une démarche abductive

Dans tout travail de thèse, le mode de raisonnement mobilisé pour produire des connaissances est primordial (Hlady Rispal, 2015, 2002). On recense trois principaux modes de raisonnement : hypothético-déductif, l'induction et l'abduction. Nous privilégions l'abduction ou la démarche abductive.

Pour Peirce (1958), l'abduction est un type de raisonnement dans lequel on passe de l'observation de certains faits à la découverte de conclusions plausibles, en s'appuyant sur nos connaissances et nos prémisses.

Plus récemment, Koenig (1993, p. 7) explique que « l'induction vise à dégager de l'observation des régularités indiscutables, l'abduction consiste à tirer de l'observation des conjectures qu'il convient ensuite de tester et de discuter ».

Nous mobilisons également comme méthodologie de recherche la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967) qui figure parmi les méthodes les plus utilisées en recherche qualitative. Le but de cette théorie est de repérer le processus qui permet aux individus de donner un sens à leurs environnements.

Après avoir précisé nos choix épistémologiques (positivisme aménagé) et nos raisonnements scientifiques (abduction et théorie enracinée), nous présentons plus amplement notre méthodologie de recherche et dispositif de recueil et d'analyse de données.

Section 2. Choix d'une méthodologie de recherche

Toute recherche nécessite une méthodologie rigoureuse d'accès au réel. Chaque méthode s'articule autour d'un certain nombre d'outils de collecte et d'analyse des données. Deux grandes familles de méthode existent : les méthodes quantitatives et les méthodes qualitatives.

Les méthodes quantitatives utilisent un certain nombre d'outils d'analyse mathématiques et statistiques dans le but de décrire, expliquer et prédire des phénomènes. Selon Hlady Rispal (2015, 2002), le principe des méthodes quantitatives est celui de la construction, la reconstruction ou la réfutation de théorie.

Le principe des méthodes qualitatives, quant à elles, reposent, plutôt sur la recherche de sens et non la fréquence des phénomènes étudiés. Il s'agit de décrire, de décoder ou de traduire le phénomène que nous souhaitons observer. Selon Coutelle (2005, p. 2), l'analyse qualitative est perçue comme « une démarche discursive de reformulation, d'explicitation ou de théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène »

Dans le cadre de notre recherche, le choix d'une méthode de recherche plus qualitative, eu égard à notre question de recherche et phénomène étudié, nous apparaît plus pertinent. Elle nous permet d'obtenir des thèmes, des modèles et des catégories de données basées sur la compréhension et l'interprétation du chercheur (Miles et Huberman, 1994).

Pour réaliser une recherche avec des méthodes qualitatives, le chercheur peut mobiliser plusieurs stratégies de recherche. Parmi les nombreuses stratégies possibles, Yin (2014) identifie l'étude de cas.

Nous préciserons dans la suite de notre travail les motifs qui président au choix d'une méthode de recherche plutôt qualitative. Puis juste avant de justifier le choix de la méthode, il nous paraît essentiel de présenter les unités d'analyse retenues pour notre recherche.

2.1 Choix d'une méthode de recherche qualitative

Les méthodes de recherche qualitative constituent un mode de recherche empirique privilégié pour saisir la complexité de phénomènes sociaux. « The distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena » (Yin, 2014, p. 2).

Du fait de leur caractère processuel, les CD sont de nature complexe à étudier. À cet égard plusieurs auteurs (Miles et Huberman, 2014 ; Peteraf et Maritan, 2007) ont démontré toute l'utilité que peuvent représenter les méthodes de recherche qualitatives : leur attention sur un échantillon réduit, indépendamment de tout objectif de représentativité statistique, permet de comprendre finement un problème particulier. Notre démarche se veut également exploratoire.

À cet égard, la méthode de cas s'offre comme un mode d'observation approprié (Yin, 2014). La qualité et la pluralité des données collectées sont à ce titre primordiales (Grenier et Josserand, 2014).

Une fois la méthode de cas déterminée, il s'agit de choisir entre un cas unique à explorer en profondeur ou des études de cas multiples pour comparaison. Selon Yin (2014), les études de cas multiples sont plus pertinentes dans une logique de réplication littérale ou théorique. Selon Avenier et Gavard-Perret (2012, p. 41), le « cas unique est l'occasion d'une description en profondeur et complexe permettant de produire une connaissance de moyenne portée, au-delà de la validation statistique ». C'est l'objectif que nous visons dans notre recherche

A partir de ces considérations, nous optons pour l'étude d'un cas unique et ceci, pour plusieurs raisons (au moins trois).

Premièrement, notre objectif de recherche n'est pas de généraliser le phénomène étudié à d'autres situations comparables, mais de mettre en perspective des problématiques nouvelles en matière d'environnement, de capacités dynamiques et de BM.

Si, depuis la fin des années 1990, de nombreux aspects des capacités dynamiques ont été étudiés, la plupart des travaux jusqu'à présent ont principalement analysé les éléments déclencheurs des capacités dynamiques du point de vue exclusif des opportunités et leurs effets transformateurs sur les actifs et ressources organisationnels. Peu de recherches ont été menées sur la problématique de l'articulation entre les capacités dynamiques et l'évolution du BM dans sa globalité.

La majorité des travaux occultent une question préalable qui est celle des modalités de transformation des CD ou comment les capacités dynamiques sont en mesure de faire évoluer concrètement l'organisation, ce que certains auteurs appellent la « boîte noire » des capacités (Fujimoto, 2001). Ces modalités de transformation sont ici entendues au sens d'Eisenhardt et Martin (2000), comme des mécanismes de transformation des ressources et des compétences de l'organisation.

Or la question est d'ordre stratégique pour les entreprises dans la mesure où, si elles cherchent à détenir des capacités dynamiques pour leurs effets transformateurs, elles doivent également en comprendre les mécanismes de transformation pour mieux les accompagner, les évaluer et, plus largement, les activer-manager.

Deuxièmement, nous voulons mobiliser l'ensemble de nos ressources sur l'étude d'un cas en profondeur. Nous concentrons notre observation sur une situation donnée afin d'appréhender la complexité du phénomène étudié. Le choix d'une approche multidimensionnelle élargie, le modèle RCOV-CD et dynamique du BM, nécessitant un important volume de données afin d'aborder le phénomène, justifie et légitime cette démarche.

Enfin, la contribution des CD à l'évolution du BM est un phénomène récent susceptible de provoquer un certain scepticisme dans la communauté scientifique dans la mesure où certains chercheurs pourraient considérer que la littérature actuelle serait suffisante pour analyser le phénomène étudié (Porter, 2001). Cependant, l'ensemble des auteurs s'accordent à dire que le BM constitue une unité d'analyse à part entière, expliquant de façon holiste comment une organisation crée un système d'activités pour générer et capturer de la valeur (Zott et al., 2011).

Nous pensons, quant à nous, qu'un tel phénomène permettrait d'alimenter la réflexion stratégique sur les BM(s) pour mieux comprendre les processus d'évolution ainsi que les mécanismes mis en œuvre dans les CD et établir in fine un pont entre ces deux programmes de recherche.

Nous envisageons de compléter des modèles théoriques (Lecocq et al., 2006) et des concepts (Teece, 2007) dont la légitimité repose sur leur potentiel de généralisation. Dans ce cadre, la pertinence du cas étudié doit être appréhendée à l'aune de sa spécificité, c'est-à-dire sa capacité à produire de nouvelles données permettant d'observer un phénomène sous un angle novateur et différent.

Pour étudier en profondeur et dans le temps notre phénomène, l'étude de cas longitudinale semble tout naturellement s'imposer.

2.2 Une étude de cas longitudinale

Vandangeon-Derumez et Garreau (2014, p. 389) définissent les analyses longitudinales comme « une famille d'analyses visant à l'étude d'évolutions au cours du temps ». Ces auteurs indiquent trois caractéristiques d'une recherche longitudinale :

- 1) Les données portent sur au moins deux périodes distinctes ;
- 2) Les sujets sont semblables ou du moins comparables d'une période à l'autre ;
- 3) L'analyse consiste généralement à comparer les données entre deux périodes ou à retracer l'évolution observée.

L'objectif de notre recherche est d'analyser le processus d'évolution du BM sous l'angle des CD suite à la saisie d'une opportunité environnementale. Par ailleurs, les évolutions du BM peuvent être analysées sous deux volets distincts, celui du contenu et celui du processus

Le volet contenu cherche à répondre à la question : « qu'est-ce qui change ? » (Maucuer, 2013) en identifiant les évolutions relatives d'un objet de recherche et de ses composants, à plusieurs instants au cours d'une période donnée (Grenier et Josserand, 2014). L'objet de recherche étant le BM, cela nous conduit à étudier les variations au niveau du contenu des trois composantes identifiées du BM, selon le modèle RCOV, au cours de la période donnée.

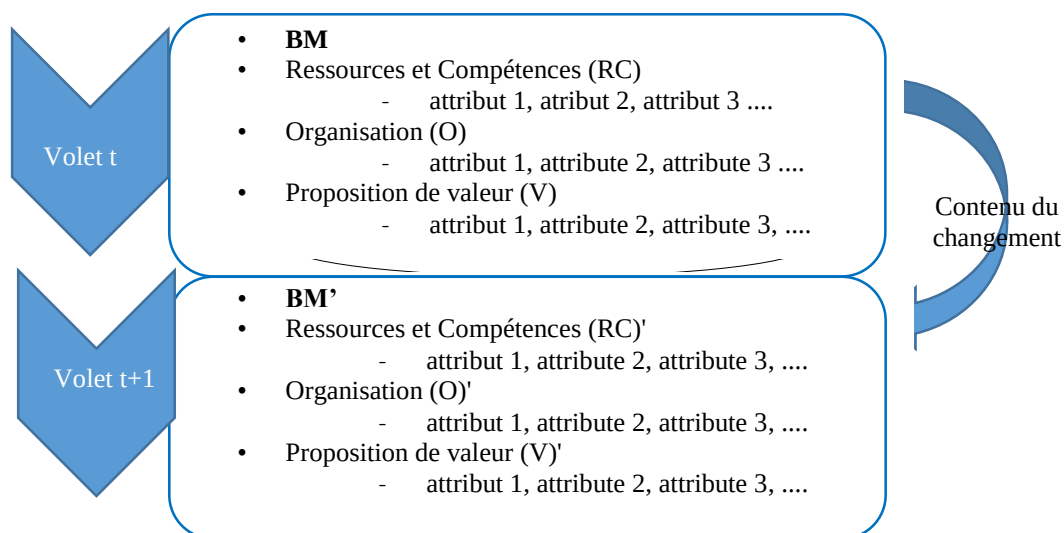
Le volet processus, quant à lui, répond à la question : « Comment et pourquoi cela change » (Maucuer, 2013). Il s'agit alors d'identifier et surtout de comprendre la manière dont les composantes de l'objet de recherche, le BM, évolue. Quels sont les mécanismes ou processus mis en place qui expliquent les variations et les évolutions au niveau des différentes composantes du BM.

Compte tenu de l'attache du BM sur la stratégie, l'analyse de l'évolution du BM nécessite une analyse dans la durée. Nous retenons une période assez longue pour analyser des éventuelles évolutions. Notre étude de cas se déroule sur une période de 11 ans, de 2007 à 2018.

Cette approche nécessite une contextualisation du phénomène d'évolution. « Les processus organisationnels sont inextricablement liés aux contextes, aux situations réelles dans lesquels ils se produisent » (Musca, 2006, p. 157). C'est la raison pour laquelle nous nous intéressons aux contextes d'évolution de notre cas en recherchant les éléments marquants dans la stratégie de l'entreprise.

Le choix d'une étude de cas unique se justifie d'autant plus que la compréhension du contexte se révèle primordiale pour l'analyse processuelle. La figure 16 représente le design d'une étude de longitudinale.

Figure 16 - Evolution du BM au cours du temps



Ces deux approches peuvent parfois être mobilisées conjointement pour mieux saisir toute la complexité du phénomène étudié (Pettigrew, 1990).

Notre recherche sur le contenu constitue un préalable à notre recherche de type processuelle.

Pour une compréhension toujours plus fine et plus rigoureuse de l'étude du phénomène d'évolution, nous adoptons une lecture « mixte » combinant à la fois contenu et processus.

2.3 Une étude de cas « duale » comportant deux phases

Dans le cadre d'une étude de cas longitudinale, des investigations peuvent être réalisées « de façon rétrospective ou bien en temps réel » (Musca, 2006, p. 157) afin de mieux saisir le rôle du contexte dans le phénomène d'évolution ou de changement.

Notre recherche porte sur deux volets temporels, dans le cadre d'une approche dite « duale » (Leonard-Barton, 1990) :

- Un volet rétrospectif afin de comprendre le contexte d'évolution du BM et faire émerger les capacités dynamiques mobilisées par l'entreprise (volet rétrospectif) ;
- Un volet en temps réel pour l'observation du phénomène d'évolution du BM et l'analyse en profondeur du rôle des capacités dynamiques dans l'évolution de son BM (volet temps réel).

Cependant des sources de données identiques peuvent être utilisés pour les deux approches. Ceci se révèle extrêmement pertinent dans le cadre d'une étude de cas en profondeur impliquant un volume et corpus de données importants. Ces sources de données différentes peuvent être très utiles à la triangulation de ces dernières.

Dans cette optique, nous mobilisons comme cadre théorique d'analyse la modélisation RCOV (Lecocq et al., 2006) du BM et le concept de CD (Teece, 2007). Si ces cadres théoriques animent et guident la collecte et l'analyse des données, nous privilégions un protocole ouvert autorisant une prise en compte du contexte et l'utilisation de catégories émergentes (Whyte, 1984).

En conclusion, une étude de cas longitudinale et duale permet d'analyser plus finement le processus de d'évolution en combinant l'analyse du contexte et contenu d'évolution. Ce type d'étude offre des possibilités intéressantes en matière de triangulation des données que nous proposons de présenter dans la prochaine section de notre travail de recherche.

Section 3. Collecte et analyse des données

Notre collecte et notre analyse des données s'articulent autour de quatre principaux points. Nous présentons tout d'abord le design méthodologique puis les unités d'analyse de notre recherche avant de développer les deux volets de notre étude : rétrospectif et réel.

3.1 Design méthodologique de la recherche

L'étude de cas duale autorise une double lecture (processus et contenu) et permet d'identifier deux phases principales. Une phase rétrospective allant de 2007 à 2016 et une seconde phase en temps réel s'étalant de 2017 à 2018 qui correspond à notre période de collecte de données sur le terrain grâce notamment aux différents entretiens réalisés au sein de l'école.

La phase rétrospective correspond à la prise de fonction d'un nouveau directeur de l'école, le premier août 2006 et à l'échec en 2007 de l'école dans le processus EQUIS (contexte d'évolution). Elle s'intéresse au contenu d'évolution ou de changement des composantes impactées alors que la seconde phase en temps réel qui débute en mars 2017 se focalise sur les processus et mécanismes mis en œuvre pour expliquer ces évolutions. La phase en temps réel correspond à notre immersion sur notre terrain de recherche. Cette démarche est en phase avec notre question de recherche.

Chaque volet repose sur une méthode de collecte et d'analyse de données spécifique. Yin (1994) propose six sources de données possibles dans le cadre d'étude de cas : la documentation, les archives, les entretiens, l'observation directe, l'observation participante et la simulation.

Parmi les six sources identifiées, nous avons eu recours à trois types de source, que nous présenterons successivement en fonction de leur importance. Les entretiens ont constitué la source majeure. 21 entretiens formels et informels ont été réalisés sur la période 2017-2018. Ils ont été complétés par les archives auxquelles s'est ajoutée la collecte de documents internes et externes. D'un point de vue externe, nous avons collecté plus de 302 articles de presse sur la période 2010 à 2017. D'un point de vue interne, nous avons travaillé sur les rapports d'activité de l'école de 2009 à 2016, les plans stratégiques et les research books. Nous avons complété cette collecte par des comptes-rendus AACSB et EQUIS.

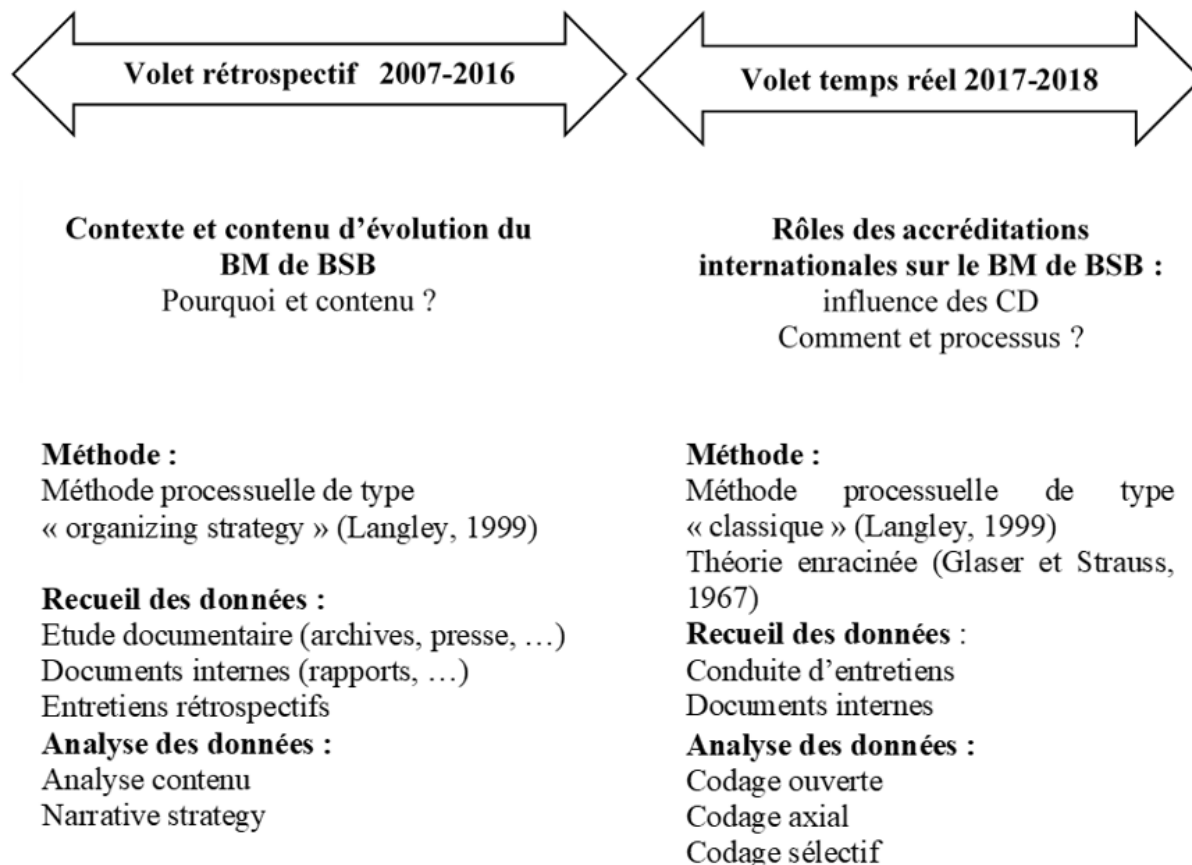
Dans le volet rétrospectif, nous mobilisons une méthode processuelle de type organizing strategy (Langley, 1999). La stratégie narrative (Whipp et Pettigrew, 1991) permet de construire une histoire à partir de données brutes.

A partir de cette stratégie de recherche, nous reconstruisons l'évolution du BM de BSB afin de mieux appréhender le contexte et le contenu de cette évolution du BM de l'entreprise. Nous reconstituons progressivement la chronologie des événements à l'aide de nos différentes sources de données rétrospectives. Nous croisons ces données par une analyse de contenu des documents collectés.

Dans le volet en temps réel, nous mobilisons lors de nos entretiens la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967) puis nous réalisons une analyse mixte de données primaires et secondaires à l'aide de trois méthodes de codage : signalétique, thématique et axial.

La figure 17 suivante représente le design global de la recherche pour chacun des deux volets de notre étude de cas processuelle « duale ».

Figure 17 - Design général de la recherche (Maucuer, 2013, p. 206)



Mais avant de présenter en détail les deux principales phases de collecte et d'analyse des données, nous proposons de délimiter les contours des unités d'analyse retenues pour notre recherche, qui permettent notamment de fixer les limites de la collecte des données.

3.2 Les unités d'analyse retenues

Toute démarche centrée sur des études de cas nécessite, conformément aux recommandations de Yin (2014) et Miles et Huberman (2003), de préciser notamment l'unité d'analyse afin de fixer les limites nécessaires à la collecte des données. La détermination du niveau de l'unité d'analyse fixe les limites nécessaires à la collecte des données, et influence ainsi l'analyse et l'interprétation de ces dernières (Lecocq, 2002).

Dans notre recherche, les frontières à considérer ne se limitent pas seulement à spécifier le niveau de l'unité d'analyse, mais nécessitent également un bornage temporel du phénomène à étudier. En fonction des problématiques de recherche, l'unité d'analyse peut concerner aussi bien l'individu, le groupe, l'organisation, l'inter-organisation, les inter-relations entre plusieurs niveaux, voire un événement.

Pour notre recherche, le niveau d'analyse retenu est l'organisation dans son ensemble, dans la mesure où notre champ d'investigation est l'école qui fait évoluer son BM suite à la saisie d'une opportunité environnementale : les accréditations internationales. Ainsi, le périmètre de notre étude est donc intra-organisationnel : le BM et ses unités d'analyse qui sont constitutifs du modèle RCOV (Ressources & Compétences, Organisation et Proposition de valeur).

Concernant la période d'analyse de notre étude, nous la qualifions de « diachronique » (Grenier et Josserand, 2014). En effet, notre étude longitudinale a pour objectif d'étudier un phénomène au cours du temps (Vandangeon-Derumez et Garreau, 2014).

Notre recherche a pour objectif d'analyser notre objet d'étude au cours de deux périodes. En d'autres termes, notre travail porte sur l'étude des évolutions du BM de l'entreprise sur la période observée (approche contenu) et sur l'articulation entre BM et CD pour expliquer les processus mis en œuvre sur l'évolution de l'objet étudié dans le temps (approche processus).

Le chercheur engagé dans une recherche longitudinale doit également pouvoir identifier différents concepts permettant de traduire l'évolution du phénomène qu'il étudie. L'évènement, les facteurs dynamiques et le processus représentent des concepts permettant d'appréhender ces évolutions.

L'évènement constitue, selon Peterson (2008), dans le cadre d'une analyse longitudinale un marqueur de temps. Dans notre recherche, les évènements se matérialisent par les accréditations internationales demandées et/ou obtenues par l'école à différents moments.

Les facteurs dynamiques ont trait aux différences d'intensité, au mouvement produit par les forces. Dans notre travail par exemple, la première accréditation peut être déterminante et jouer un rôle moteur dans la suite des évènements.

Enfin, les processus se décomposent temporellement en étapes, phases et/ou cycles. L'obtention d'une accréditation peut dès lors être considérée comme une étape. Les accréditations internationales se caractérisent également comme la mise en œuvre d'activités permettant d'aboutir à un résultat. Le cycle, quant à lui, se définit comme une succession de phases rythmant l'évolution d'un système.

Pour étudier ces évolutions, nous avons opérationnalisé différents concepts (cf. Chapitre 2). Nous rappelons succinctement les concepts mobilisés dans notre recherche : les accréditations internationales comme concept d'environnement, le BM et les CD.

Conformément à notre travail de recherche, les accréditations peuvent se définir autour de cinq dimensions clefs que nous rappelons ci-dessous :

Dimension 1 : Stratégie et gouvernance de l'école qui traite des activités liées à la mission, aux objectifs et contexte stratégique, la gouvernance et l'organisation ainsi qu'à l'internationalisation de l'école. Le volet organisation n'apparaît explicitement dans les points d'évaluation mais il nous paraît essentiel de s'intéresser aux éventuelles modifications directes des accréditations sur la structure des écoles de management comme par exemple la mise en place d'une structure dédiée aux accréditations.

Dimension 2 : Faculté qui s'intéresse à la qualification du corps professoral.

Dimension 3 : Recherche dédiée à la qualité des différentes contributions intellectuelles.

Dimension 4 : L'évaluation des acquis de l'apprentissage est appréhendée du point de vue de l'offre de formation qui a trait à la qualité des diplômes et des programmes des écoles ainsi qu'à l'insertion des diplômés et au relation avec les entreprises.

Dimension 5 : L'international constitue une composante centrale du champ des accréditations comme nous l'avons montré. L'international repose principalement sur le corps professoral, le nombre d'étudiants étrangers et les alliances et accords noués par les écoles de management avec des partenaires étrangers.

Nous proposons comme évoqué, la modélisation RCOV (Lecocq et al., 2006) pour explorer le concept de BM.

Les CD reflètent la propension de l'entreprise à intégrer, construire et reconfigurer ses ressources et compétences internes et externes, pour atteindre des formes nouvelles et innovantes dans des environnements turbulents et dynamiques (Teece et al., 1997).

Les CD permettent de reconfigurer les ressources et compétences de base pour s'adapter au changement d'environnement (Altintas, 2015). Ils peuvent être appréhendés comme des processus managériaux et organisationnels. Nous cherchons à mettre en avant lors de nos entretiens les différents processus managériaux et organisationnels en identifiant les différentes décisions, activités, voire l'orchestration d'actifs ainsi que leurs séquençages associés aux stratégies d'accréditation.

Une fois définies les unités d'analyse, le bornage temporel ainsi que les concepts permettant d'appréhender l'évolution du phénomène et de fixer les limites de la collecte des données, il convient à présent de développer les différents volets de collecte et d'analyse de notre étude.

3.3 Le volet rétrospectif ou phase rétrospective

Nous cherchons à comprendre le contexte ainsi que l'évolution du BM de BSB à l'aide de données qualitatives. La collecte des données rétrospectives s'est principalement appuyée sur les comptes-rendus des rapports d'activité et communiqués de presse de BSB sur la période considérée (2007-2016), des articles de presse, des documents spécifiques portant sur les accréditations.

Ce choix de recueil se justifie pour étudier le contexte et l'évolution du BM de BSB nécessaire et indispensable à la compréhension de notre deuxième volet d'étude. Des données primaires issues d'entretiens rétrospectifs ont permis de compléter certains éléments de notre analyse.

3.3.1 Les données rétrospectives : la collecte

La collecte des données longitudinales peut être réalisée a posteriori ou de manière rétrospective. Il s'agit alors de collecter les données une fois que le phénomène observé est révolu.

Pour des raisons pratiques, ce mode de collecte s'avère intéressant notamment pour étudier l'évolution ou la trajectoire des entreprises sur plusieurs années ainsi que pour appréhender des relations d'influence dont le chercheur souhaite commenter le résultat.

Dans notre recherche, nous souhaitons étudier l'évolution du BM de l'entreprise suite à l'influence jouée par un facteur externe sur cette évolution : les accréditations internationales.

Nous combinons, au sens de Langley (1999), plusieurs sources de données rétrospectives. « The researcher is often obliged to combine historical data collected through the analysis of documents and retrospective interviews with current data collected in real time » (Langley, 1999, p. 693).

Des données secondaires externes et internes issues d'articles de presse, de documents internes ont permis de reconstituer une partie du contenu d'évolution du BM. Ces données soulèvent deux questions d'ordre méthodologique : l'accessibilité et la validité. L'accessibilité est liée à la possibilité d'obtenir les données utiles à notre recherche. Nous avons pu obtenir des documents intéressants grâce aux relations et à la confiance que nous avons pu nouer avec les dirigeants de l'école, même si certaines données sont restées confidentielles.

Concernant la validité des documents, il a fallu questionner leurs finalités ainsi que le contexte d'élaboration. Or, la plupart des documents collectés obéissent à la fois à un formalisme comme par exemple, les rapports d'activité ou les documents fournis par les organismes d'accréditation comme nous le montrerons dans la suite de notre travail et à une exigence des différentes parties prenantes de l'école.

Même si la phase rétrospective s'étend de 2007 à 2016, nous avons souhaité couvrir une période plus longue. Nous avons ainsi collecté et recueilli, sur la période 2010-2017, 298 articles sur des thèmes que l'on retrouve dans l'opérationnalisation du concept d'accréditation internationale portant sur la stratégie de l'école, la gouvernance de l'école, l'alliance avec Oxford Brookes University et l'EM Normandie/EM Grenoble, les accréditations AACSB et EQUIS, l'international, les classements, les programmes et institut du vin, les spécialisations de l'école et la formation continue. Il s'agit de source d'information grand public nous permettant de croiser les informations recueillies en interne avec celles publiées en externe.

Le site Internet de l'école est à ce sujet très intéressant car nous disposons dans la rubrique actualités d'une mine d'informations très conséquente et importante.

Nous avons regroupé ces articles par thème puis nous les avons classés par ordre décroissant, conformément au tableau ci-dessous.

Cette revue de presse montre l'importance de la School of wine, des classements et palmarès et de la stratégie. Ces thèmes constituent des éléments, vecteurs de la stratégie d'accréditation de l'école.

Tableau 18 - Recherche documentaire presse lors de la période 2007-2017 autour du concept d'accréditation internationale

Thématiques	Volume articles	Sources
School of wine	81	Le Moci, VITI, Nevzy, Telerama, L'Expansion, Le Parisien économie, France Soir, Réussir Vigne, La Vigne, La Journée Vinicole, VSB, Les Echos, Le monde universités & grandes écoles, Espace Prepas, La revue du vin de France, Digischool, Financial Times, Courrier international, Aujourd'hui.fr, Décision Boisson, Terre de Vins
Classement /Palmarès	69	Challenges, Le Point, Le Nouvel Observateur étudiant, Le Figaro, Le Moci, L'Express, L'étudiant, Digischool
Stratégie	63	La Tribune, Stratégie, Le Huffington Post, Le Monde.fr, Les Echos.fr, La lettre de l'étudiant, Nouvel Obs.com, Aujourd'hui en France, Le journal des grandes écoles, Challenge, studyramagrandesécoles.com, actualites.prepa-hec.org, Le Point, Digischool, focusrh.com, Espace Prepas
Les programmes	22	L'étudiant, Le Figaro Etudiant, Le monde universités & grandes écoles, Le journal des arts, Studyrama, Le Nouvel Observateur, La Tribune, Blog.lemonde.fr, Tribune de Lyon

International	12	Le Monde de l'éducation, studyramagrandesécoles.com, Le journal des grandes écoles
Alliance Oxford Brookes University	10	Le journal du Palais de Bourgogne, Espace Prepa, Challenge, Les Echos, Le Moci, Le Monde.fr, Le Figaro économie
Spécialisations	10	Le Figaro étudiant, Le point, LSA
AACSB à partir de 2014	9	Studyramagrandesécoles.com, Le journal des grandes écoles, letudiant.fr, Digischool, actualites.prepa-hec.org
EQUIS à partir de 2017	9	Espace Prepa, letudiant.fr, Les Echos, L'Etudiant
Gouvernance de l'école à partir de 2015	8	Personnel, Les Echos, Le Figaro économie, Le Nouvel Economiste,
Formation continue	5	La lettre de l'étudiant, Espace Prepas, Les Echos, Le Parisien
Alliance ESC Dijon-EM Normandie et Grenoble EM à partir de 2014		

Nous avons complété notre recherche sur une thématique spécifique liée aux contributions intellectuelles vulgarisées de l'école. Ce choix de vulgarisation d'articles vise à toucher et à discuter avec l'ensemble de ses parties prenantes afin de faire de l'école un acteur qui souhaite diffuser et irriguer ses recherches et connaissances à l'ensemble de la société.

Les contributions intellectuelles constituent une dimension clef dans l'évaluation des agences d'accréditation. Pour la période 2009 à 2016, nous avons collecté 176 articles traitant plus spécifiquement des contributions intellectuelles de l'école dans la presse généraliste et économique.

Nous trouvons la liste des thématiques et champ couverts par ces contributions intellectuelles dans le tableau suivant. Les principales contributions de l'école portent sur l'enseignement supérieur, l'entrepreneuriat et la finance et l'actualité politique, économique et sociale, le commerce extérieur et l'économie expérimentale. Ces thématiques sont en phase avec les préoccupations sociétales de l'école qui souhaite participer au débat public en apportant sa contribution et son éclairage en tant qu'école supérieure de management (cf. tableau 19).

Tableau 19 - Liste des thématiques des contributions intellectuelles vulgarisées de l'école de 2009 à 2016

Thématiques	Volume articles	Source
Enseignement supérieur	32	Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Monde.fr, La Lettre de L'Étudiant, La Tribune, Le Journal des Grandes Écoles, Le Journal du Palais de Bourgogne, Finance Grandes Ecoles & Universités
Entrepreneuriat et Microfinance	21	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Journal du Net, Le Monde.fr
Actualité politique, économique et sociale	20	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Monde.fr, L'Humanité
Commerce extérieur	16	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Journal du Net, Le Monde.fr, Le Figaro
Analyse par l'économie expérimentale	16	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Journal du Net, Le Monde.fr
Gouvernance d'entreprise	13	Grandes Ecoles & Universités Magazine, L'Expansion, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Monde.fr
Géopolitique	13	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Journal du Net, Le Monde.fr
Culture	10	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Monde.fr
Ressources humaines	8	Cercle des Echos, Le Huffington Post, Le Journal des Grandes Écoles
Santé	8	La Tribune, Les Echos, Cercle des Echos, Le Huffington Post
Innovation responsable	7	L'Usine Nouvelle.com, La Tribune, Les Echos
Stéréotypes (de genre et de race)	6	Marketing Grandes Ecoles & Universités, Le Huffington Post, La Tribune
Management du vin	5	Le Huffington Post
Marketing	4	Marketing Grandes Ecoles et Universités
Slow management	2	Le Huffington Post

Nous avons également collecté des documents internes qui sont essentiellement constitués des rapports d'activité couvrant la période (2009-2016), de plans stratégiques et de *research*

books⁴⁴. Ces données nous ont permis d'enrichir notre analyse pour la phase rétrospective, BSB n'ayant pas à notre connaissance produit de rapport d'activité pour l'année 2017 et 2018.

Enfin, nous avons pu également avoir accès à quelques documents confidentiels sur le Self Evaluation Report AACSB (décembre 2013) ; le rapport des auditeurs AACSB suite à la visite, reprenant chacun des standards (avril 2014) ainsi que la lettre officielle annonçant l'accréditation et indiquant les axes de progrès pour l'école (juin 2014). L'école a souhaité garder confidentielles ses données et information sur EQUIS, nous avons pour cela collecté des informations externes mais nous avons collecté grâce à nos entretiens des données sur EQUIS lors de notre phase en temps réel. Nous avons pu grâce à ses données croiser nos sources. Le tableau 20 reprend la liste des documents internes collectés.

Tableau 20 - Liste des documents internes collectés

Nature des données	Source	Volume
Document interne	Rapport d'activité	2009 à 2016
Document interne	Plan stratégique	2012-2017
Document interne	Research book	2014
Document interne	Self Evaluation Report AACSB	2013 (décembre)
Document externe	Rapport auditeur AACSB	2014 (avril)
Document externe	Lettre officielle accréditation AACSB	2014 (juin)

Nous présentons par la suite la structure type d'un rapport d'activité de l'école qui se compose des rubriques suivantes :

- La vie de l'association présentant les faits marquants dans la gouvernance de l'école ;
- Les principales réalisations de l'école sur l'année écoulée ;
- Les principaux résultats obtenus en termes d'attractivité, de notoriété ; d'internationalisation, de nouveaux services aux élèves, de production de connaissance ;
- Les principales évolutions en matière d'organisation ;
- Les perspectives ;
- Le volet financier (non accessible).

⁴⁴ Document de valorisation et de promotion de la recherche de l'école en langue anglaise publié par l'école.

La structure du self-evaluation report AACSB est présenté dans l'encadré suivant.

Encadré 3 - Model Self-Evaluation Report (Business)

Self-Evaluation Report (Business)

Along with the Self-Evaluation Report, the Initial Accreditation Committee (IAC) requests that you prepare and submit a three to five-page Executive Summary. While the Peer Review Team reviews your SER in preparation for the on-site review, the IAC relies upon the Executive Summary to develop a basis for its reviews.

The **Executive Summary** should include:

1. A one paragraph to one-page statement and written description of your mission and objectives;
2. Written descriptions of the processes that support achievement, the outcomes and measurements associated with those processes, and how the processes and objectives may have changed as a result of your efforts;
3. Describe the most significant strategies and outcomes related to Engagement, Innovation, and Impact. Examples should include the outcomes linked to the mission and strategic plan. (For additional information, please refer to pages 48 through 51 in the eligibility criteria and accreditation standards for business education
4. A written summary of self-assessed strengths and weaknesses as they relate to AACSB International's standards and the achievement of specific objectives;
5. How your strategic plan relates to your mission development activities; and,
6. A written section listing up to five effective practices, which are unique or inherent to the success of your operations.

Source : www.aacsb.edu

Des données primaires issues d'entretiens rétrospectifs ont permis de compléter certains éléments de notre collecte concernant notre volet rétrospectif. Les entretiens rétrospectifs nécessitent de prendre quelques précautions méthodologiques pour éviter certains biais : l'oubli et la rationalisation *a posteriori*.

L'oubli consiste de façon intentionnelle ou pas à ne plus se souvenir de certains événements. Dans notre recherche, ce biais est limité où du fait de la récence et de l'importance de ces accréditations, les personnes interrogées se souviennent des différentes accréditations obtenues eu égard aux enjeux et travail nécessaires pour leur acquisition.

La rationalisation *a posteriori* qui vise soit à présenter les choses positivement ou alors à rechercher une mise en ordre inconsciente des événements peut être levée par le fait de focaliser l'entretien sur des phénomènes marquants et interroger les personnes les plus impliquées pour notre recherche. De plus, il est simple de croiser ces informations avec les sources externes comme par exemple les raisons ou explications de l'échec à EQUIS en 2007.

3.3.2 Les données rétrospectives : l'analyse

L'analyse des données rétrospectives comprend deux dimensions : une dimension « contenu » et une dimension processuelle. Les données processuelles sont souvent délicates à analyser pour plusieurs raisons (Langley, 1999), dont notamment celles liées aux différents niveaux d'analyse. Nous avons pu clarifier ces interrogations dans notre développement consacré aux unités d'analyse.

3.3.2.1 *L'analyse processuelle*

Langley (1999) distingue sept stratégies d'analyse des données processuelles : la narration, la quantification, l'utilisation de cadres théoriques alternatifs, la théorie enracinée, la représentation visuelle, la délimitation temporelle et l'approche synthétique. Chacune de ces stratégies possède des avantages et des inconvénients pour construire du sens à partir de données processuelles.

Nous mobilisons pour notre projet de recherche trois stratégies d'analyse : la narration, la délimitation temporelle et la théorie enracinée. Ces stratégies qualifiées « d'organisation » (organizing strategies) sont régulièrement mobilisées pour démarrer le processus de construction de sens.

La compréhension du contexte et contenu d'évolution du BM constituant une étape préliminaire de notre processus de recherche, nous choisissons de mobiliser cette stratégie dite d'organisation.

La théorie enracinée sera, elle, plus particulièrement développée lors de la seconde phase de notre recherche pour expliquer les processus liés au développement des CD. Cette stratégie d'analyse permet d'organiser, de mettre en relation les données processuelles de manière à produire une première interprétation et à construire progressivement du sens.

A partir de cette stratégie, nous reconstruisons l'historique des accréditations de BSB afin de mieux comprendre le contexte d'émergence des CD et les contenus permettant d'expliquer l'évolution du BM de l'école dans le cadre d'une approche par les composantes.

Le volet rétrospectif de la recherche nous permet de mieux saisir le contenu et le contexte d'évolution du BM de l'école. L'analyse des données secondaires internes et externes issues

d'articles de presse, de documents internes a permis de reconstituer une partie du contenu d'évolution du BM.

Pour l'analyse processuelle, des données primaires issues d'entretiens rétrospectifs ont permis de compléter certains éléments de notre analyse. En effet, nous avons proposé différents thèmes lors de nos entretiens aux trois principaux acteurs en charge des accréditations (Directeur, Directeur Délégué et Responsable Accréditation). Vous trouverez ci-dessous la liste des thèmes abordées lors des entretiens rétrospectifs (**cf. Annexe IV**).

- 1) Chronologie et faits marquants pour l'école depuis 2007-2018
- 2) Pourquoi les accréditations AACSB 2014 et EQUIS 2016 ?
- 3) Les temps d'acquisition des différentes accréditations
- 4) Les accréditations : ressource ou mimétisme
- 5) Quelles activités et ou processus utilisez-vous pour identifier une opportunité ?

Pour l'analyse processuelle des données rétrospectives s'intéressant au contexte d'évolution, nous avons eu recours à la stratégie narrative (Langley, 1999), ce qui nous a amené à retracer les étapes clefs de l'école ayant impliqué une évolution du BM en identifiant des événements, des facteurs dynamiques et des processus.

Les événements constituent des marqueurs de temps comme l'arrivée d'un nouveau directeur par exemple, la demande d'une accréditation ou alors l'échec à un dispositif.

Les facteurs dynamiques correspondent aux éléments facilitateurs dans les processus d'accréditation, nous avons repéré au moins deux : l'alliance avec Oxford Brookes University et les changements opérés dans la gouvernance de l'école.

Enfin, les processus portent, quant à eux, sur les résultats et dispositifs d'accréditation.

A partir du 1^{er} août 2006 avec l'arrivée d'un nouveau directeur, l'école souhaite se lancer à nouveau dans les processus d'accréditations internationales après l'échec d'EQUIS en mars 2007 (cf. Encadré 4). Nous avons pu identifier ces deux événements comme marqueurs clefs pour débiter notre recherche.

Encadré 4 - Echec ESC Dijon à EQUIS (6/03/2007)

« La commission qui attribue l'accréditation EQUIS s'est réunie pour examiner le dossier présenté par l'ESC Dijon. Déception : elle n'a pas considéré que l'école était immédiatement éligible dans la perspective d'une accréditation dans les deux ans. Mais elle lui a néanmoins donné un délai supplémentaire pour se préparer, prenant ainsi en compte ses efforts et la qualité de son fonctionnement. 'C'est l'histoire du verre à moitié plein ou à moitié vide', explique Stephan Bourcieu, directeur de l'ESC. 'Personnellement, je retiens que nous restons en course, avec toutes nos chances d'obtenir cette accréditation à terme : l'ESC Dijon s'est vue conseiller d'obtenir une accréditation intermédiaire, dite EPAS, qui concerne les programmes et pour laquelle elle satisfait aux conditions d'obtention. 'EPAS répond à trois des dix critères d'EQUIS', note Stephan Bourcieu, 'et une fois cette première étape franchie, nous disposerons encore d'un ou deux ans de travail pour combler nos faiblesses'. »

Source : www.prepa-hec.org/forum/esc-dijon-est-pas-accreditee-equis-

Pour reconstituer l'historique du volet rétrospectif, nous avons identifié **trois phases majeures** correspondantes chacune aux principales accréditations obtenues par l'école.

- **La phase 1 EPAS (2007-2011).** Elle concerne l'accréditation EPAS qui démarre progressivement en 2007 et s'achève en 2011 avec son obtention.
- **La phase 2 AACSB (2011-2014).** Cette phase traite de la mise en place de l'accréditation AACSB à partir de fin 2011 et s'achève en mai 2014 avec son obtention
- **La phase 3 EQUIS (2014-2016).** Elle correspond à l'obtention de l'accréditation EQUIS en décembre 2016, deux ans après son lancement en 2014.

Durant la phase 1, le phénomène d'internationalisation de l'école s'intensifie. Les processus d'accréditation étant très longs, en 2007, une réflexion stratégique s'opère sur l'opportunité de se lancer dans l'accréditation EPAS car malheureusement, la taille de l'école ne permet pas de se lancer à nouveau dans EQUIS qui représente un processus long et fastidieux (un établissement déclaré éligible disposait de cinq ans pour passer à la phase accréditation, avec les nouveaux critères d'accréditation, désormais, une école déclarée éligible n'a plus que deux ans pour être accréditée). L'école opte pour EPAS et obtient cette accréditation en 2008 pour 3 ans. Avec EPAS, l'école s'octroie un rayonnement européen.

A partir de 2007 également, toujours pour obtenir EQUIS, l'école de Dijon cherche à développer un modèle unique dans le monde des écoles d'alliance globale avec Oxford Brookes

University Business School. Pour l'école de Dijon, la question d'une alliance s'est posée avec acuité en 2007 face à un environnement concurrentiel toujours plus rude et une taille insuffisante pour pouvoir acquérir une dimension européenne, et ce malgré une croissance interne forte.

Le DG cherche en s'alliant à une institution étrangère de taille comparable à obtenir l'accréditation EQUIS. La mise en œuvre de l'alliance doit reposer en outre sur la mise en place d'une démarche d'accréditation internationale sur la base d'une candidature commune aux deux écoles. L'obtention d'une telle accréditation permettrait d'apprécier la reconnaissance du modèle d'alliance par l'environnement et son efficacité au regard des standards d'accréditation. L'alliance en raison des problèmes de gouvernance du côté du partenaire anglais n'ira jamais jusqu'à son terme.

En 2011, l'école obtient EPAS pour 5 ans. Cette étape devient décisive et se transforme en levier de développement par la suite.

Seconde phase, en parallèle, l'école se lance dans le processus AACSB afin de viser une attractivité internationale dans le monde anglo-saxon de l'enseignement supérieur. Le processus est plus long et s'avère décisif pour l'école. L'école accélère le processus entre fin 2011 et 2014 et obtient l'accréditation AACSB en mai 2014.

De manière concomitante à ce développement, la problématique de la gouvernance de l'école est posée pour l'obtention de l'accréditation AACSB, ce qui pousse l'école à accélérer la transformation de sa gouvernance. En effet, les organismes internationaux d'accréditation apprécient les écoles jouissant d'une certaine autonomie dans leurs prises de décisions stratégiques.

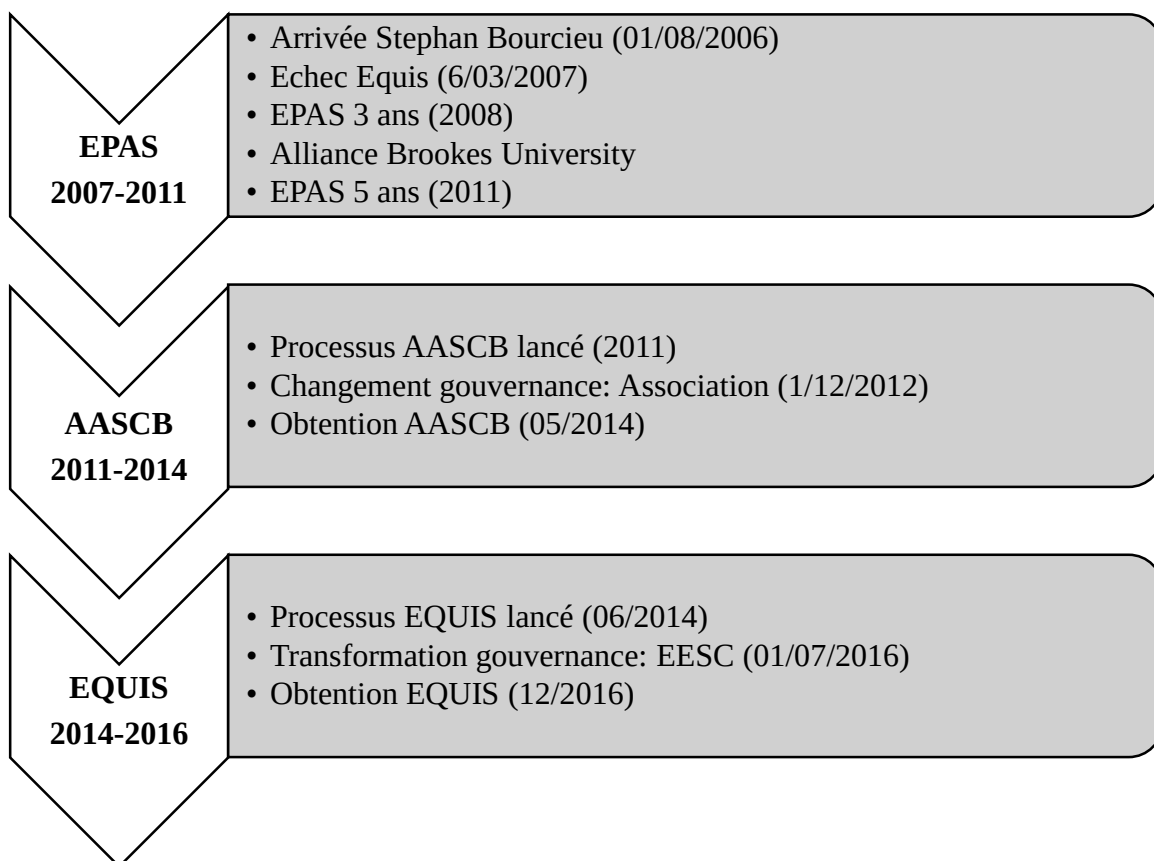
Établissement consulaire à sa création puis passant sous forme associative en 2013, l'école devient Établissement d'enseignement supérieur consulaire (EESC) le 1er juillet 2016.

Troisième phase décisive pour l'école qui décide, en 2014 juste après l'obtention d'AACSB, de capitaliser sur ses succès pour obtenir EQUIS en décembre 2016.

Ces nouvelles dispositions structurelles en matière de gouvernance constituent un important levier d'accompagnement dans les processus d'accréditation, l'école se donne les moyens de son développement stratégique.

Nous reprenons dans une optique de délimitation temporelle ou « temporal bracketing strategy » au sens de Langley (1999), dans la figure ci-dessous, les principaux faits marquants de l'école sur la période étudiée correspondant au volet rétrospectif de notre recherche.

Figure 18 - Volet rétrospectif et faits marquants



Ces trois phases marquent un tournant stratégique de l'école dans son mouvement d'internationalisation. De même, les écoles situées au même rang dans les classements se lancent, elles aussi, dans cette quête aux accréditations (La Rochelle, Strasbourg, EM Normandie pour ne citer que quelques-unes).

3.3.2.2 L'analyse contenu

L'analyse « contenu » du volet rétrospectif permet, quant à elle, d'analyser les différentes évolutions observées sur les différentes composantes du modèle RCOV. Pour notre recherche, nous retenons et justifions le modèle RCOV (Lecocq et al., 2006) pour construire une proposition de modèle théorique visant à intégrer une variable environnementale dans le BM des entreprises.

Nous cherchons à appréhender l'environnement à partir du concept de CD. Nous proposons ainsi d'enrichir ce modèle en intégrant de nouvelles propositions d'analyse dans les composantes du BM d'une entreprise, que ce soit la composante Ressources et Compétences mais aussi sur les composantes Organisation et Proposition de valeur. Nous souhaitons également étudier cette influence sur les interactions possibles entre les différentes composantes du modèle RCOV.

Nous avons élaboré notre première catégorie de codes sur le BM à partir du modèle RCOV. Ses trois composantes, « Ressources et compétences » (RC), « Organisation » (O), « Proposition de valeur » (V), forment les groupes de codage élémentaires. Le deuxième codage thématique porte sur les différents processus associés au concept d'accréditation. Nous avons distingué cinq processus majeurs autour de ce concept. Le second type de codage dit axial nous permet de croiser les données.

Nous proposons une grille de lecture et d'analyse possible dans le tableau 21 ci-dessous.

Tableau 21 - Grille d'analyse de données : approche « contenu »

Unités d'analyse Processus	Ressources et Compétences	Organisation	Proposition de Valeur
Processus 1 : Stratégie et Gouvernance			
Processus 2 : Faculté			
Processus 3 : Recherche			
Processus 4 : Evaluation des acquis de l'apprentissage			
Processus 5 : International			

Le tableau suivant permet à partir de notre codage thématique de retrouver des éléments du processus concerné.

Tableau 22 - Exemple de verbatim sur la phase rétrospective

Catégorie	Acteur	Date	Verbatim
Stratégie	DG	10/03/17	« Après l'échec à EQUIS, il a fallu remettre l'équipe dans une dynamique de succès et remettre l'école rapidement dans la culture des accréditations ».
Gouvernance	DDG	22/06/17	« En janvier 2013, l'école passe sous statut associatif, ce qui nous permet de gagner en autonomie de gouvernance et donc en termes de prise de décision, le modèle consulaire est mal lu à l'étranger. »

Recherche	DR	15/11/17	« Le poids de la recherche est central pour les agences d'accréditations qui ne mesurent pas ces contributions intellectuelles de la même façon, nous avons aussi construit nos process de recherche pour être en phase avec les critères demandés. »
International	DRI	15/11/17	« Les exigences des agences d'accréditation ont poussé l'école à développer des partenariats académiques et internationaux avec des établissements eux aussi accrédités. Nous avons dû recruter du personnel pour faire face à ces défis et répondre aux demandes de ces organismes. Nous avons également modifié l'organisation de la direction internationale. »

L'analyse contenu permet de tester partiellement certaines de nos propositions de recherche, notamment celles relatives à l'influence des accréditations sur les différentes composantes du BM.

L'une des principales composantes du BM est le système de ressources et de compétences de l'entreprise, l'approche par les CD se focalise sur l'évolution et la transformation de ces composantes dans un environnement dynamique et concurrentiel.

Nous souhaitons vérifier notre première proposition de recherche, **P0**, qui indique que **l'environnement influence le BM de l'entreprise**.

Il s'agit alors de vérifier les propositions de recherche suivantes portant sur les différentes composantes du BM (R&C, Organisation et Valeur).

- Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales permettent de détecter, saisir les opportunités environnementales et reconfigurer les ressources et les compétences.
- Proposition 3 : La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.
- Proposition 4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.

Comme nous l'avons démontré précédemment, le chercheur engagé dans une recherche longitudinale doit pouvoir identifier différents concepts permettant de traduire l'évolution du phénomène qu'il étudie. L'évènement, les facteurs dynamiques et le processus représentent des concepts permettant d'appréhender ces évolutions.

Sur la base d'une analyse de données processuelles rétrospectives combinant deux stratégies complémentaires – la stratégie narrative et la temporal bracketing strategy, nous cherchons à organiser et à mettre en relation les données processuelles de manière à produire une première interprétation et à construire progressivement du sens pour compléter et trianguler nos données et comprendre l'émergence et le développement des CD. L'objectif majeur de notre volet en temps réel est de comprendre les mécanismes mis en œuvre.

3.4 Le volet en temps réel

Dans une approche qualifiée de duale des recherches longitudinales (Leonard-Barton, 1990), nous complétons notre étude rétrospective par une étude en temps réel. Le volet en temps réel a pour objet de répondre à nos questions de recherche en posant les questions du « comment ? ».

Dans une approche processuelle, nous souhaitons comprendre le rôle des CD dans l'évolution du BM de l'entreprise à l'aide de données qualitatives. Nous allons d'abord préciser les données collectées pour ce volet en temps réel puis nous expliquerons comment les données ont été analysées.

3.4.1 Le volet temps réel : la collecte

Les méthodes de collecte des données en temps réel consistent à analyser l'objet d'étude au moment où il se produit. Pour notre recherche, cette méthode doit être associée à la phase rétrospective dans la mesure où les phénomènes étudiés ont déjà eu lieu. Léonard-Barton (1990) propose une méthode d'étude de cas associant la collecte en temps réel et la collecte de données rétrospectives, appelé également collecte de données mixtes. Les entretiens constituent la principale source de données sur cette phase.

Les entretiens : semi-directifs (Romelaer, 2005) ou ouverts permettant d'accéder à l'évolution des schémas mentaux des individus (Garreau, 2009) permettent de collecter des données dans une perspective longitudinale et constituent un levier intéressant pour accéder au déroulement ou à l'évolution de phénomènes organisationnels restitués par les acteurs de terrain (Goxe, 2013).

Les données primaires (entretiens) ont été complétées par des données secondaires. Nous mobilisons certaines données intéressantes récoltées dans le contexte d'entretiens formels et

informels réalisés dans le cadre de la recherche en temps réel, et ce dans une logique de synergie conformément aux préconisations de Leonard-Barton (1990).

Ces données sont mobilisées dans le volet rétrospectif dès lors qu'elles nous documentent et nous éclairent sur le contexte et la logique d'évolution du BM. Par exemple, les personnes interrogées expriment leur vision et interprétation du contexte, justifient leur choix stratégique et décision liés aux accréditations et à leurs mécanismes

La combinaison de données primaires et secondaires renforce également le processus de triangulation des données. Nous présentons de façon détaillée les différentes sources de données primaires dans la suite de notre développement.

Les entretiens (acteurs internes et externes)

Nous avons interrogé plusieurs acteurs et personnes exerçant des responsabilités et assurant des fonctions en rapport avec les accréditations au sein de l'école. L'une des étapes clefs de la réalisation des entretiens a consisté à déterminer les acteurs potentiellement capables d'apporter des éléments de réponse à notre problématique.

Nous recensons dans le tableau suivant les différents entretiens menés sur la période 2016 à 2018. Plusieurs entretiens ont été réalisés avec le directeur de l'école, le directeur délégué général en charge de la stratégie et des accréditations ainsi que la responsable des dossiers accréditations de l'école. Vous trouverez en annexe le guide des entretiens semi-directifs réalisés ainsi que l'organigramme de l'école.

Ces personnes constituent les acteurs directs du processus que nous cherchons à analyser. En effet, l'étude du rôle des CD pour expliquer les processus mis en œuvre ne peut être opéré qu'au niveau individuel et des micro-fondations. Le tableau suivant synthétise l'ensemble des entretiens formels réalisés.

Tableau 23 - Recension des entretiens formels réalisés entre 2017 et 2018

Date	Fonction au sein de l'école	Codage	Durée
10/03/2017	Directeur général de l'école	DG	30 mm
22/06/2017	Directeur délégué général	DDG	90 mm
15/11/2017	Directrice des relations internationales	DRI	60 mm

15/11/2017	Directeur de la recherche	DR	45 mm
15/11/2017	Directrice marketing	DM	40 mm
21/12/2017	Enseignant-chercheur	EC	80 mm
09/04/2018	Directeur général de l'école	DG	65 mm
12/06/2018	Etudiant	ET	35 mm
20/06/2018	Directeur délégué général	DDG	90 mm
20/09/2018	Responsable accréditation	RA	40 mm
20/12/2018	Responsable accréditation	RA	75 mm

Pour opérationnaliser le concept de capacités dynamiques, nous avons posé, lors de nos différents entretiens au directeur général et au directeur délégué de l'école, deux questions ouvertes, inspirées des deux premières phases du modèle de Teece (2007), à savoir « Quels sont les mécanismes de prise de décision mises en œuvre pour identifier les opportunités en matière d'accréditations internationales ? » et « Quels activités/processus utilisez-vous pour identifier les opportunités en matière d'accréditations internationales ? ».

Puis, nous avons questionné le directeur délégué et la responsable accréditation sur la troisième phase du modèle de Teece (2007) et du modèle RCOV (Lecocq et al., 2006), à savoir la reconfiguration et le développement des ressources et compétences de la manière suivante : « Comment s'articulent de manière opérationnelle ces activités/processus (capacités dynamiques) ? » et « Quels sont les impacts ou conséquences de ces capacités sur l'évolution des ressources et compétences, sur l'organisation et sur la proposition de valeur de l'école ? ».

Différents entretiens informels ont en plus été effectués pour notre recherche pour explorer et compléter notre recherche et comprendre les phénomènes observés, notamment concernant la question des accréditations et de l'évolution du BM.

Les personnes interrogées ont été sélectionnées sur la base de leurs expertises académiques et/ou institutionnelles sur le sujet. Il s'agissait de mener des discussions et réflexions sur nos questions de recherche en sollicitant des acteurs externes. Ces rencontres ont fait l'objet d'enregistrements et d'autres, de prise de notes systématique. Ce choix se justifie par la nature stratégique de certaines informations relatives au processus observé. Le tableau suivant recense l'ensemble des entretiens informels menés entre 2017 et 2018.

Tableau 24 - Recension des entretiens informels réalisés entre 2017 et 2018

Date	Organisation	Fonction	Codage	Durée
22/06/2017	EM Strasbourg	Directeur associé PGE ⁴⁵	E1	120 mm
19/07/2017	Neoma Reims	Coordinatrice du Dean Officer	E2	95 mm
17/09/2017	ICN BS	Direction recherche	E3	45 mm
29/09/2017	Edhec Lille	Directrice cabinet	E4	55 mm
09/10/2017	Université Paris Sud/Paris Saclay	Enseignant-chercheur	E5	45 mm
20/10/2017	ESCP-Europe	Responsable accréditation	E6	100 mm
06/12/2017	ESSEC	Head of Accreditation and Quality	E7	90 mm
14/12/2017	EM Grenoble	Director of Quality	E8	55 mm
19/01/2018	La Rochelle BS	Directeur de la Qualité et des Accréditations	E9	65 mm
15/02/2018	ICN	Responsable accréditation	E10	45 mm

3.4.2 Le volet temps réel : l'analyse

Pour l'analyse des données en temps réel, une méthodologie qualitative, basée sur la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967), nous a semblé plus adéquate en raison des carences théorique entourant le concept de CD et de la possibilité de faire émerger de nouvelles dimensions.

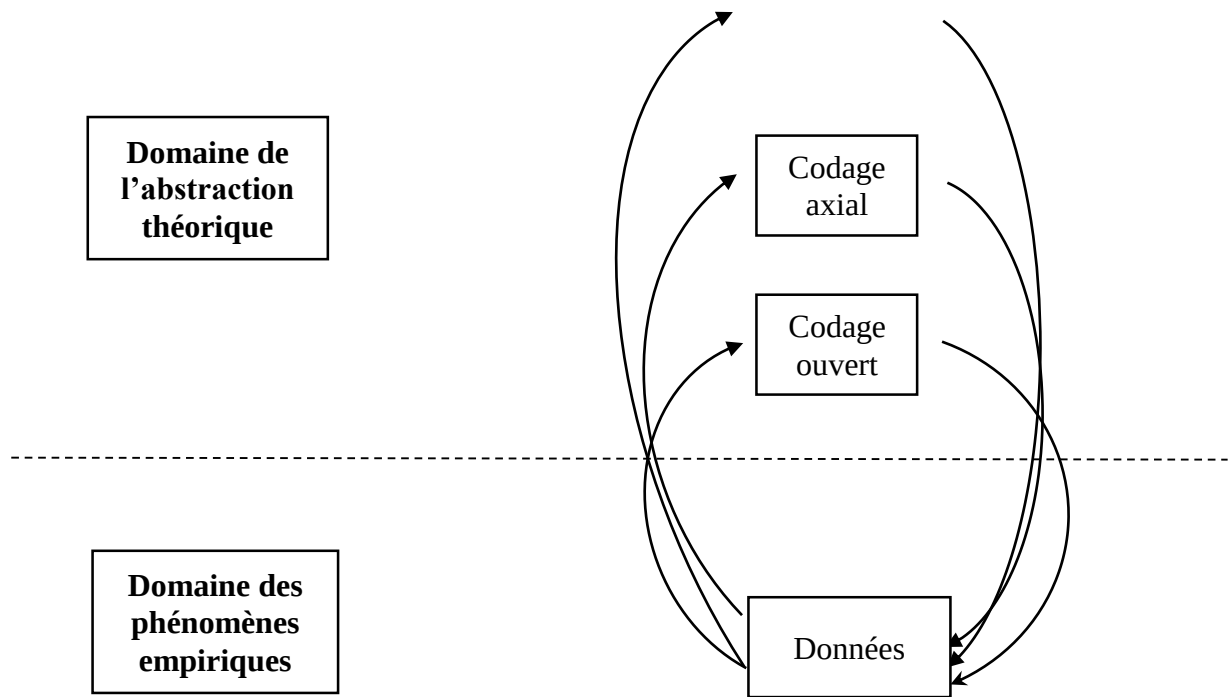
La théorie enracinée est une méthode permettant de faire émerger une théorie à partir de données empiriques. La démarche de théorisation enracinée permet ainsi de formuler des conclusions ne nécessitant pas de validation statistique pour conforter la légitimité des résultats.

Cette théorie permet également tout au long de la collecte et de l'analyse des données de redéfinir l'objet de recherche grâce à l'interaction circulaire entre ces deux phases (Bandeira-De-Mello et Garreau, 2010). Chaque nouvelle collecte de données et analyse peuvent susciter de nouvelles interprétations. Ce dispositif est présenté dans la figure 19.

Figure 19 - Interaction circulaire entre collecte et analyse des données d'après Badeira-de-Mello et Garreau (2010, p. 5)

Codage
sélectif

⁴⁵ PGE : Programme Grande Ecole



La collecte des données s’effectue à l’aide de plusieurs moyens, dont les entretiens, avec comme objectif de connaître les perceptions des acteurs directement impliqués dans le phénomène à l’étude, et qui possèdent l’expertise du sujet (Couture, 2003).

La codification ouverte consiste à analyser les premiers entretiens en profondeur pour dégager différentes catégories. La codification axiale vise à étudier les liens et relations entre les catégories et leurs conditions de déploiement. Enfin la codification sélective permet de sélectionner les catégories centrales, autour desquelles toutes les autres catégories s’articulent, pour représenter le phénomène étudié.

Nous avons utilisé l’analyse manuelle du contenu étant donné le nombre restreint d’entretiens, sur le sujet pour privilégier une étude plus en profondeur des données collectées.

L’analyse en temps réel permet d’étudier le déploiement des capacités dynamiques, nous nous basons sur l’article de Teece (2007) qui énonce des composantes des CD : il s’agit notamment de la capacité à (1) identifier / créer une opportunité, (2) saisir l’opportunité, (3) reconfigurer les actifs organisationnels.

Nous cherchons dans ce volet en temps réel à vérifier nos propositions de recherche suivantes :

- **Proposition 1 : L’environnement permet d’amorcer le processus de construction d’une capacité dynamique agissant sur le business model de l’entreprise.**

- **Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales permettent de détecter, saisir les opportunités environnementales et reconfigurer les ressources et compétences.**
- **Proposition 5 : L'environnement permet le déploiement de capacités managériales et organisationnelles transformant le business model de l'entreprise.**

Sachant que notre proposition 5 englobe les propositions : P0+P1+P2+P3+P4

La retranscription des entretiens nous a permis de repérer des unités d'analyse que nous avons regroupées, selon les trois premières étapes du modèle de Teece (2007), en catégories.

Cette phase d'induction, présentée dans le tableau suivant, consiste à expliquer les relations entre les catégories et leurs conditions de déploiement croisées avec les différentes phases reconstituées à partir de la stratégie narrative (Langley, 1999). Nous avons complété cette grille avec des données recueillies lors de l'analyse du contenu du BM dans la phase rétrospective (cf. tableau 25).

Tableau 25 - Grille d'analyse globale de données : approche processuelle

Unités d'analyse Catégories	Phase 1 EQUIS (2008-2011)	Phase 2 AACSB (2011-2014)	Phase 3 EQUIS (2014-2016)
Identification des opportunités : Prise de décision			
Saisie des opportunités : Organisation			
Reconfiguration des actifs organisationnels :			

Configuration et développement des R&C	
---	--

Dans la phase en temps réel, nous avons procédé à une analyse à l'aide des méthodes de codage, axial et sélectif. Les tableaux 26 et 27 suivants illustrent ces méthodes de codage.

Tableau 26 - Exemples de tableau d'analyse du volet en temps réel (codage axial)

Unités d'analyse	Phase 1 EPAS (2008-2011)	Phase 2 AACSB (2011-2014)	Phase 3 EQUIS (2014-2016)
Catégories			

Identification des opportunités :	« Echec Equis en mars 2007, il faut aller vite et gagner rapidement une accréditation, EPAS semble donc tout indiqué ».	« Plan stratégique 2012-2017, structurer l'école sur les critères AACSB ».	« Dynamique de succès, détection de signaux faibles ».
Prise de décision : Verbatim DG	Phase de tâtonnement et contingence.	Phase d'expérimentation.	Anticipation
Saisie des opportunités :	Activités liées autour des processus de formalisation de qualité du programme grande école.	Montée en puissance de la direction des relations internationales.	Processus d'internationalisation.
Organisation : optimisation			Développement de l'activité recherche
Reconfiguration des actifs organisationnels :	Recrutement du corps professoral plus académique.	Internationalisation des ressources.	Apprentissage organisationnel
Configuration et développement des R&C		Evolution du portefeuille de compétences	BM académique

Tableau 27 - Extrait du tableau analyse micro-fondation (codage sélectif) du volet rétrospectif : Phase 1 EPAS (2008-2011) dans la prise de décision.

Identification d'opportunités	Prise de décision
Signal environnement	« Echec Equis, montée en force des accréditations internationales dans le paysage des écoles de management ». DG
Caractéristiques des managers	Qualité leadership et intrapreneuriat Expérience forte et sectorielle du nouveau dirigeant (capital managérial humain). Membre actif de l'EFMD (capital managérial social). Cognition entrepreneuriale et schème d'opportunités
Objectif	Assurer la résilience de l'école

Synthèse du Chapitre 4

Choix méthodologiques et épistémologiques

Notre thèse a pour objectif d'étudier l'influence de l'environnement institutionnel à travers les accréditations internationales, sur l'évolution du business model de l'entreprise. Il s'agit alors d'analyser comment les CD participent à l'évolution du BM suite à la saisie d'une opportunité environnementale. Nous proposons un cadre intégrateur permettant de croiser l'approche contenu et l'approche processus du BM. La complémentarité de ces deux approches permet d'intégrer et d'étudier pleinement l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'organisation étudiée

Notre design de recherche se fonde sur une étude de cas longitudinale (Vandangeon-Derumez et Garreau, 2014), processuelle (Langley, 1999) comportant deux phases (Leonard-Barton, 1990) : une phase rétrospective et une phase en temps réel. La phase rétrospective (2007-2016) s'intéresse au contexte d'évolution du BM de l'entreprise. La phase en temps réel (2017-2018) porte sur l'observation du phénomène d'évolution du BM.

Nous cherchons à comprendre le contexte ainsi que l'évolution du BM de BSB à l'aide de données qualitatives. La collecte des données rétrospectives s'est principalement appuyée sur les comptes-rendus des rapports d'activité, site internet et communiqués de presse de BSB sur la période considérée (2007-2016), des articles de presse et des documents spécifiques portant sur les accréditations.

Ce choix de recueil se justifie parfaitement pour étudier le contexte et l'évolution du BM de BSB, nécessaire et indispensable à la compréhension de notre deuxième volet d'étude. Des données primaires issues d'entretiens rétrospectifs ont permis de compléter certains éléments de notre analyse.

Dans le volet rétrospectif, nous mobilisons également une méthode processuelle de type « organizing strategy » (Langley, 1999). A partir de cette stratégie de recherche, nous reconstruisons, à travers une stratégie narrative et du temporal bracketing, l'évolution du BM de BSB afin de mieux appréhender le contexte et le contenu de cette évolution du BM de l'entreprise. Nous reconstituons progressivement la chronologie des événements à l'aide de nos différentes sources de données rétrospectives.

Pour la phase en temps réel (2016-2018), nous nous sommes principalement appuyés sur les 21 entretiens menés auprès de l'équipe dirigeante ainsi que sur d'autres entretiens informels, ainsi que des données secondaires précédemment évoquées.

Pour l'analyse des données en temps réel, une méthodologie qualitative, basée sur la théorie enracinée (Glaser et Strauss, 1967), nous a semblé plus appropriée en raison des carences théoriques entourant le concept de CD et de la possibilité de faire émerger de nouvelles dimensions.

L'analyse en temps réel permet d'étudier le déploiement des capacités dynamiques en nous basant sur l'article de Teece (2007) qui énonce des composantes des CD, c'est-à-dire la capacité à (1) identifier/créer une opportunité, (2) saisir l'opportunité, (3) reconfigurer les actifs organisationnels.

Dans le volet en temps réel, nous réalisons une analyse mixte de données primaires et secondaires à l'aide de trois méthodes de codage : sélectif, thématique et axial.

Une telle approche devrait nous permettre de répondre à notre problématique de recherche et montrer comment l'environnement influence l'évolution du BM des entreprises.

Nous proposons dans le chapitre suivant de présenter les résultats de notre étude terrain.

TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION

La troisième partie de notre thèse s'intéresse à la présentation (chapitre 5) et à la discussion (chapitre 6) de nos résultats de recherche.

Le cinquième chapitre qui traite des résultats empiriques, se décompose en trois sections. La première section s'intéresse au contexte des accréditations internationales et aux enjeux liés à l'évolution du BM de BSB. A partir d'une approche processuelle rétrospective et historique (données d'archives), nous explorons les facteurs qui poussent BSB à faire évoluer son BM suite à la montée en puissance des accréditations internationales dans l'environnement des écoles de management.

La deuxième section traite de l'influence des accréditations internationales sur les différentes composantes du BM de BSB. Sur la base d'une approche contenu et de la modélisation RCOV (Lecocq et al., 2006), nous analysons l'évolution des différentes composantes du BM impactées lors de la mise en œuvre des accréditations internationales.

La troisième section est consacrée à l'influence des capacités dynamiques en tant qu'élément externe qui contribue et participe à l'évolution du BM de BSB. A partir d'une approche processuelle en temps réel, nous réfléchissons aux différents processus de capacités dynamiques mis en œuvre.

Suite à la présentation des résultats, le sixième chapitre de notre thèse porte sur leur discussion et se décline également en deux sections. La première section s'intéresse aux contributions théoriques et conceptuelles de notre recherche et porte sur l'intégration du concept de capacités dynamiques dans la modélisation RCOV et l'étude de la place de l'environnement dans la littérature sur les BM(s).

La seconde section traite des différentes contributions managériales de notre recherche en mobilisation notamment le BM comme cadre d'analyse (Warnier et al., 2015) ou comme un outil de délibération stratégique (Desreumaux, 2014) pour mieux cerner et appréhender l'environnement de l'entreprise.

CHAPITRE 5. PRESENTATION DES RESULTATS

Notre étude porte précisément sur l'influence des accréditations internationales sur le BM de Burgundy School of Business (BSB) sur la période 2007 à 2018. Notre recherche s'appuie sur une étude de cas longitudinale (Vandangeon-Derumez et Garreau, 2014), processuelle (Langley, 1999) comportant deux phases (Leonard-Barton, 1990) : une phase rétrospective et une phase en temps réel. La phase rétrospective porte le contexte d'évolution du BM de l'entreprise (section I et II). La phase en temps réel porte sur l'observation du phénomène d'évolution du BM (Section III).

Dans chacune de nos sections, nous exposerons les résultats relatifs à notre recherche en lien avec nos différentes propositions de recherche qui ont été développées dans notre partie consacrée à la revue de la littérature et au cadrage théorique de notre recherche (cf. chapitre 2).

La première section présente les résultats préliminaires de notre recherche et cherche à confirmer ou non, la proposition **P0** qui consiste à montrer que l'environnement est une variable externe majeure, source d'opportunité pour l'organisation.

- **Proposition 0 : consiste à discuter de l'influence des accréditations internationales sur le business model de l'école**

La deuxième section s'intéresse à l'approche contenu de notre recherche en présentant les résultats en lien avec les propositions de recherche qui traitent notamment de l'influence des accréditations internationales sur l'évolution du BM de l'école (P3+P4) et plus précisément sur les composantes R&C, Organisation et Proposition de valeur.

- **Proposition 3 : La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.**
- **Proposition 4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.**

Enfin, la troisième section se focalise sur l'approche processus de notre recherche en présentant les différents mécanismes liés aux CD mises en œuvre à partir de la saisie de cette opportunité environnementale liée aux accréditations internationales (P1+P2) et à leurs conséquences sur le

BM de l'école (P5). Nous présenterons, dans cette section, les propositions de recherche suivantes en lien avec les processus mobilisés dans cette approche.

- **Proposition 1 : L'environnement permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model de l'entreprise.**
- **Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités organisationnelles.**
- **Proposition 5 : L'environnement permet le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise.**

Soit proposition 5 = P0+P1+P2+P3+P4

Cela nous permettra d'enrichir notre modèle combinant le modèle RCOV et les capacités dynamiques.

Section 1. Enjeux et contexte d'évolution du business model de Burgundy School of Business

Afin d'analyser le processus d'influence de l'environnement sur le BM de l'école, il nous faut dans un premier temps s'intéresser à l'influence des accréditations dans la stratégie et plus précisément sur le BM de l'école. Repérer à la fois les enjeux et les différents contextes d'évolution des accréditations internationales nous semblent être un travail préliminaire indispensable à notre recherche.

Il convient de valider notre proposition de recherche, **P 0 qui consiste à étudier l'influence de l'environnement sur le BM de l'entreprise.**

Pour opérationnaliser l'environnement, nous mobilisons la variable accréditation internationale. Cette influence peut être observée dans un premier temps sous l'angle des enjeux et du contexte, puis dans un deuxième temps, sous l'angle du contenu et enfin, dans un troisième temps, sous le prisme du processus.

Pour appréhender le concept de BM, nous le rapprochons de manière plus générale à la stratégie de l'école et à ses différents aspects comme la mission, la gouvernance, les parties prenantes.

Cette section présente les différents résultats de notre recherche liés aux enjeux et au contexte des accréditations internationales sur l'évolution du BM de BSB. Pour mieux cerner et étudier l'influence des accréditations internationales sur le BM de BSB, il convient de souligner l'importance de cette variable dans l'environnement de l'école ainsi que le contexte dans lequel s'inscrit cette évolution pour l'école en mettant en perspective les étapes clefs de cette évolution.

1.1 Les enjeux des accréditations internationales dans la prise en compte du business model de Burgundy School of Business

La question des enjeux des accréditations internationales dans la prise en compte du BM de BSB est centrale dans le cadre de notre recherche. Cet aspect a d'ailleurs fait l'objet d'un questionnement systématique auprès de nos principaux interlocuteurs d'école.

Pour reprendre les propos du directeur délégué général en charge de la stratégie et des accréditations (DDG), les accréditations internationales (EQUIS, AACSB) représentent « *une opportunité permettant d'avoir un impact fort sur la proposition de valeur* » et constituent « *un élément structurant dans l'environnement des écoles, un véritable signal de qualité, d'académisation et source de développement international* ».

Deux dimensions se révèlent extrêmement importantes autour de la problématique des accréditations internationales. C'est à la fois un facteur structurant d'environnement et de développement international étroitement lié à la stratégie de l'école.

Les accréditations internationales constituent un facteur d'environnement structurant dans la stratégie de l'école et représente un enjeu majeur pour se démarquer face à la concurrence et gagner en légitimité académique. Lors d'un entretien informel, un directeur associé à la recherche (E3) nous indiquait également que « *même si le choc des accréditations était passé pour les plus grandes écoles, les écoles de milieu de tableau devaient encore travailler à l'obtention durable des accréditations si elles voulaient se donner une dimension et un rayonnement international, d'ailleurs obtenir l'accréditation EQUIS pour 3 ou 5 ans n'a pas du tout la même valeur symbolique aux yeux des parties prenantes.* »

En croisant nos entretiens, quatre principaux enjeux liés aux accréditations internationales peuvent être identifiés : signal de qualité, développement international, avantage concurrentiel et légitimité académique.

- Signal de qualité

Les accréditations permettent également d'inscrire l'école dans une véritable démarche qualité moteur de changement pour les écoles. Lors de notre entretien, E1, le directeur associé PGE nous explique que « *les accréditations représentent un levier de changement dans le cadre d'une démarche qualité au même titre que la norme ISO 9001 au début des années 2000* ». Toutefois, il reconnaît que l'enjeu dépasse celui de la qualité, les accréditations pouvant également avoir un impact sur « *les classements et la reconnaissance internationale de l'école. Il fallait adopter des standards plus en phase avec les règles du jeu de notre industrie et de notre écosystème* ». Une fois obtenues ces accréditations envoient « *un signal de qualité, d'engagement à nos partenaires étrangers avant de conclure un partenariat mais aussi à l'ensemble de nos parties prenantes (famille, élèves, etc.)* » (E1).

- Développement international

En réduisant l'asymétrie d'information avec les différents partenaires, les accréditations représentent de fait une dimension importante dans le développement international d'une école. *« Vu le nombre important d'écoles accréditées dans le monde environ 15 000 selon AACSB (...). Les accréditations permettent le recrutement d'étudiants internationaux qui intègrent ce critère dans leur choix de mobilité, le développement des partenariats institutionnels avec d'autres institutions »* (DDG).

Ainsi les étudiants comme les établissements étrangers privilégient les autres écoles qui sont également accréditées. Il en ressort la création d'une sorte de club entre établissements accrédités. Comme le reconnaît le DDG, *« une fois que l'on est accrédité, il vaut mieux ne signer qu'avec celles qui sont accréditées, soit un effet club qui est important pour nous. »* Les accréditations internationales permettent ainsi d'assurer le développement international de l'école. Elles *« constituent des vecteurs de la stratégie d'internationalisation de l'école »* (DDG).

- Avantage concurrentiel

Les propos du DDG indique sans ambiguïté que les accréditations internationales constituent un élément clef en matière d'avantage concurrentiel. Pour le DDG, *« il fallait absolument à partir de 2007 suite à l'échec d'EQUIS rebondir et obtenir une première accréditation EFMD, EPAS nous semblait être le passage obligé, d'ailleurs nos principaux concurrents comme Strasbourg ou Rennes rentraient dans les dispositifs »*.

Comme nous l'avons déjà souligné, la concurrence est très forte entre les écoles. Dans ce contexte français, pour les premières écoles qui ont obtenu une accréditation, cela constitue *« un facteur de différenciation et d'avantage concurrentiel »* (DDG). *« C'est un élément clef de différenciation des écoles au départ entre celles qui étaient accréditées et celles qui ne l'étaient pas, un atout stratégique de crédibilité pour les écoles »*. Toutefois, avec le temps de nombreuses écoles ont été accréditées. Ainsi, aujourd'hui, *« ce n'est plus une source d'avantage concurrentiel, c'est un facteur clef de succès pour continuer à exister dans un environnement extrêmement concurrentiel »* (DDG). C'est considéré comme *« un point de parité. Les bonnes écoles ont les accréditations, c'est quelque chose qui normalise notre marché, on ne peut pas imaginer ne pas être accrédité aujourd'hui »* (E4).

- **Légitimité académique**

Les accréditations internationales permettent aux écoles de viser une excellence académique eu égard aux critères de sélection très exigeants des agences d'accréditation sur la qualité de la recherche et du corps professoral. Les écoles gagnent en légitimité académique lorsqu'elles intègrent le groupe des écoles accréditées. Lors de l'entretien, E6, la responsable accréditation nous présente les accréditations comme « *un moyen de sectoriser l'enseignement du management des business schools, d'améliorer la qualité et de progresser dans les classements* ». Les accréditations internationales accentuent ainsi le phénomène de polarisation des écoles de management françaises en distinguant les écoles accréditées de celles qui ne le sont pas d'une part et de celles qui détiennent plusieurs accréditations de celles qui n'en détiennent qu'une d'autre part.

Toutefois, si de très nombreuses écoles françaises sont accréditées, un effet de mimétisme peut être souligné mais reste à nuancer. Comme le souligne E2, « *on a eu un effet de mimétisme mais pas complètement, cette critique de normalisation est à nuancer, on respecte toutes les règles, après rien n'empêche chacune des écoles de se différencier.* » Les accréditations internationales constituent un facteur clef de succès qui laisse un pouvoir discrétionnaire aux écoles pour affirmer leur différenciation.

Face à ces multiples enjeux, les accréditations impactent la **démarche stratégique** de l'école. Lors de notre rencontre avec E2, la coordinatrice du Dean Officer en charge des accréditations et de la RSE, rappelle « *l'importance des accréditations internationales liées au marché français et au classement et à la démarche de qualité des écoles avec une particularité française qui consiste à viser les accréditations comme une finalité de certification et non comme un moyen de démontrer sa qualité* ». Elle ajoute même les risques encourus à perdre une accréditation : « *cela a pu entraîner la disparition de certaines écoles françaises avec EQUIS, car perdre EQUIS, c'est mourir* ». A travers ces propos, il est possible de faire ressortir les spécificités du marché des grandes écoles de management françaises eu égard à la problématique des accréditations internationales et à l'importance stratégique qu'elles revêtent.

En 2007, l'école s'était lancée dans un plan de développement stratégique 2007-2012 intitulé « **ESC Dijon Bourgogne Horizons 2012** » (cf. chapitre 3). Ce plan défini par le comité de pilotage stratégique de l'école cherchait en termes de vision à donner à l'école une dimension internationale, à être reconnue dans le paysage européen comme un acteur académique majeur

du management entrepreneurial et comme une institution académique de référence dans les domaines sectoriels clés de Bourgogne. Un des objectifs stratégiques de l'école consistait alors à poursuivre les démarches d'accréditations internationales impulsées par l'école.

Lorsque l'on interroge le DG de l'école pour lui demander de nous exposer les principaux faits marquants de l'école entre 2007 et 2018, il nous rappelle que, « *Le principal et premier fait marquant est l'échec à Equis en février 2007 puisque la stratégie de l'école qu'avait conçue mon prédécesseur que j'ai adoptée en arrivant car le process était lancé, il aurait été aberrant de dire stop on arrête tout* ».

D'ailleurs, toute la stratégie était intégralement construite autour de l'accréditation EQUIS. Le plan stratégique s'appelait « destination EQUIS ». Il avait été conçu en 2003 avec éligibilité en 2007 et accréditation en 2009. Lorsqu'il échoua, il a fallu revoir et redéfinir le plan stratégique de l'école.

Suite au plan « Ambition et singularité » sur la période 2012-2017, un second plan stratégique a été établi. Il est nommé 'Lead for change period' (2017-2022) et a pour ambition de faire reconnaître l'école comme un acteur incontournable au plan mondial, notamment dans le management du vin et spiritueux comme nous le détaillerons ultérieurement. Toutefois, selon le DDG, « *la stratégie de l'école n'est pas guidée par les accréditations institutionnelles, elles permettent de conforter les choix stratégiques* ». A ce titre, l'étude des différents plans stratégiques de l'école (cf. Tableau 28) souligne l'omniprésence des accréditations internationales dans la stratégie.

Tableau 28 - Plans stratégiques de l'école sur la période 2012-2022

Plan stratégique : Ambition et Singularité (Période 2012-2017)	Plan stratégique #BSB2022 : Lead for change period (2017-2022)
- Un acteur reconnu au plan mondial dans le Wine & Spirit Business ; - Une école résolument internationale via son modèle unique d'alliance avec Oxford Brooke University ; - Une référence pour la forte valeur ajoutée de l'expérience offerte à ses élèves, dans une optique de montée en gamme.	- Consolidation dans le leadership international en management du vin et spiritueux ; - Promotion du modèle de formation BSB ; - Excellence scientifique via la constitution de pôles d'expertise académiques.

Ainsi, il est possible d'appréhender l'impact des accréditations internationales sur la stratégie de l'école mais également sur son BM au sens de RCOV (Lecocq et al., 2006). En effet, les accréditations internationales influencent la proposition de valeur, l'organisation et les ressources de l'école. Si ces différents aspects seront étudiés dans notre prochaine section consacrée à l'analyse du contenu du BM de BSB et de son évolution, nous pouvons toutefois souligner quelques directions.

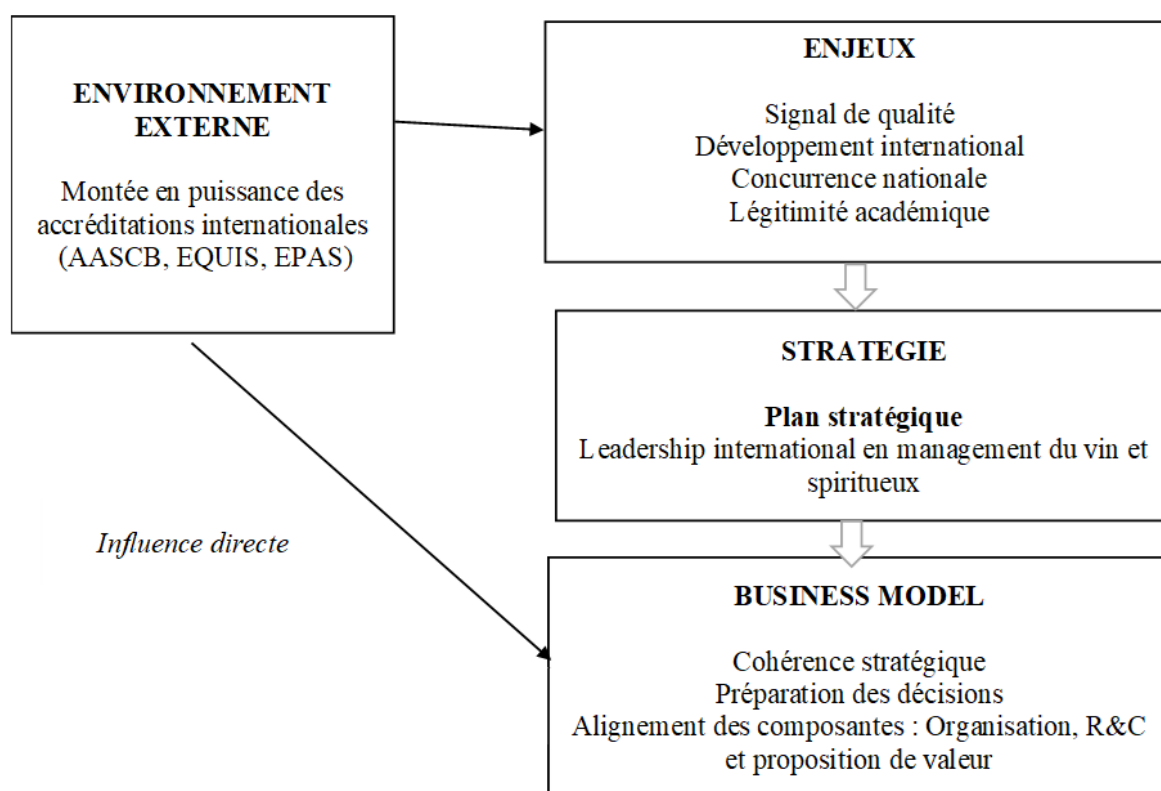
En effet, les accréditations influencent la proposition de valeur, élément de différenciation, délivrée par l'école qui doit nécessairement être adossées à cette dimension stratégique. Dans le cas de BSB, cela va être marqué par la volonté de développer un leadership international en management du vin et spiritueux.

Quant à l'organisation, la volonté de s'inscrire dans une démarche d'accréditation a un impact important sur l'organisation de l'école. Il est nécessaire de mettre en place « *une organisation interne des écoles qui permet de fiabiliser les processus, d'améliorer les process qualité* » (DDG). Les accréditations modifient ainsi les processus internes de l'école, en cherchant à les modifier puis à la renforcer. Tout ceci contribue à aligner les processus de l'école sur les standards de l'industrie.

Enfin, en termes de ressources et compétences, le DDG souligne que l'école a du « *également aligner (ses) ressources notamment en matière de profil académique de nos enseignants chercheurs* ».

Ainsi, les accréditations internationales permettent de valider mais surtout de structurer et piloter les orientations du plan stratégique au niveau intermédiaire ou meso entre la stratégie et la gestion opérationnelle, c'est-à-dire au niveau du business model (Warnier et al., 2004). L'approche BM permet également au-delà des composantes donner de la cohérence stratégique dans la mesure où elle permet dans un premier temps d'aligner les différentes composantes avec la stratégie. L'axe stratégique majeur repose sur le leadership international en management du vin et spiritueux. Des propositions de valeur fortes, éléments de différenciation, délivrées par l'école doivent nécessairement être adossées à cette dimension stratégique. Le BM, comme cadre d'analyse, agit aussi comme un guide pertinent de réflexion stratégique (cohérence des composantes, préparation des décisions stratégiques, source de différenciation). La figure 20 synthétise les différents enjeux liés aux accréditations internationales et leur intégration dans la stratégie et le BM de l'école.

Figure 20 - Relations entre accréditations internationales, enjeux, stratégie et business model de l'école



Les accréditations internationales influencent de manière plus ou moins directe le BM de l'entreprise. Les accréditations internationales contribuent pleinement à la formulation de la stratégie (analyse, diagnostic, choix) à travers les enjeux qu'elles soulèvent. L'influence de ces dernières sur les différentes composantes du BM est confirmée notamment sur l'alignement des ressources et de l'organisation.

Les accréditations internationales agissent de façon ambivalente sur la proposition de valeur. Elles renvoient des signaux de qualité auprès des différentes parties prenantes (familles, élèves, partenaires internationaux) et renforcent ainsi la légitimité académique de l'école en développant une logique de club. Cependant, le positionnement stratégique en termes de proposition de valeur ne doit pas être totalement guidé par les accréditations internationales et ne pas avoir ou perdre une accréditation peut se révéler extrêmement préjudiciable pour une école qui cherche à se développer stratégiquement.

A ce stade, notre proposition de recherche P0 est confirmée par nos premiers résultats empiriques. Pour appuyer cette proposition de recherche, nous proposons d'étudier dans le temps l'évolution stratégique de l'école en lien avec les accréditations internationales.

1.2 Accréditations internationales et contexte d'évolution de Burgundy School of Business

Afin de comprendre et mieux cerner l'influence des accréditations internationales sur le BM de l'école, il nous paraît judicieux de retracer à partir des données d'archive et d'entretiens (DG et DDG), les différents contextes dans lesquels se sont déroulées les différentes phases et processus d'accréditation.

Nous avons décidé de retracer l'histoire de l'école à partir du 1 août 2006, date d'arrivée du nouveau directeur. A cette période, l'école est en pleine réflexion quant au fait de se lancer à nouveau dans les processus d'accréditation internationale après l'échec d'EQUIS en mars 2007. La responsabilité de cet échec à EQUIS ne peut en aucun cas être attribuée à l'arrivée du nouveau directeur qui ne pouvait plus « *faire marche arrière* ».

Nous demandons alors au DG, dans le cadre de notre recherche et de son volet rétrospectif, de nous relater les principaux faits et/ou événements marquants ayant trait aux accréditations internationales et sa stratégie sur la période 2007-2017. Le DG nous présente ces principaux faits marquants que nous reconstituons et caractérisons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 29 - Faits marquants dans la stratégie d'accréditation de l'école sur la période 2007-2017

Date	Faits ou événements marquants	Contenu et verbatim du DG
Février 2007	Echec EQUIS	« C'est l'échec à EQUIS en février 2007, la stratégie de l'école était conçue autour de l'accréditation EQUIS, d'ailleurs le plan stratégique de 2003 s'appelait destination EQUIS, l'objectif éligibilité en 2007 et accréditation en 2009, tout le plan stratégique tombe à l'eau. »
2008	Accréditation EPAS	« Deuxième fait marquant, il s'agit de rebondir et reconstruire l'école, on ne parle plus d'accréditation, l'accréditation n'est plus une finalité, cela passe par un modèle plus académique et plus international, cela passe à l'époque par le rapprochement avec une business school britannique et qui retrouve de la croissance. En 2008, l'accréditation EPAS pour le programme grande école permet de remettre l'école dans une dynamique positive, l'avantage de l'accréditation EPAS c'est qu'elle n'est pas trop dure à obtenir et permet d'obtenir un succès rapide et remettre l'école dans la culture des accréditations. »
2007-2012	Alliance Oxford brookes University	« Entre 2007 et 2012 renforcement de l'activité recherche, développement de l'école en termes d'attractivité, une progression dans les classements lente mais réelle puis internationalisation avec Oxford Brookes University, l'objectif pour les deux deans est de conserver chacun son école et de créer une graduate school conjointe. Modèle qui n'ira jamais à son terme car durant la période 2007, 2008 et 2012, Oxford a changé trois fois de dean. »
2012-2017	Ré-accréditation EPAS	« 2012-2017, l'école est ré-accréditée EPAS en 2011 pour 5 ans, on va rentrer dans les processus d'accréditation de manière beaucoup plus lourde. »
2012-2017	Plan stratégique 2012-2017	« Plan stratégique 2012-2017 : objectif obtenir AACSB, dimension normative, il faut structurer l'école autour des exigences de l'aacsb. 2 exemples : la qualification du corps professoral, docteur pas docteur et la démarche compétence extrêmement utile pour les élèves pour construire leur projet professionnel pour répondre aux exigences ALO (assurance of learning) de AACSB pour l'obtention en 2014 »
2014	Objectif EQUIS	« Le lendemain de l'obtention AACSB, pour des raisons interne et externe, la décision est prise d'aller à EQUIS. Raison interne, on a passé le cap de l'aacsb donc l'école est capable de passer le cap des accréditations institutionnelles ; il faut tenter EQUIS. Opportunisme politique, l'EFMD en 2014 lors de son congrès annuel déclare que les écoles non accréditées doivent devenir EPAS 3 ans, les EPAS 3 ans en 5 ans, 5 ans en EQUIS 3 ans, EQUIS 3 ans en EQUIS 5 ans, EQUIS 5 ans, on ne l'embêtera plus, une fois qu'il a trois EQUIS tous les 5 ans, l'accréditation devient acquise, filière d'amélioration continue. »
2012-2017	Gouvernance	« Phénomène concomitant le passage rapide défini lors du plan stratégique en statut associatif au 1 janvier 2013, en septembre 2012 on n'en savait rien, on se donnait 5 ans pour l'obtenir, incidence considérable qui nous a permis d'aller à EQUIS, gagner notre autonomie de gouvernance sinon jamais on aurait pu aller à EQUIS dans les standards d'accréditation EQUIS. Novembre 2016 statut EESC renforcement de notre modèle de gouvernance, autonomie voire indépendance de notre gouvernance. Pour les auditeurs on obtient une très forte autonomie financière. »

Nos entretiens avec le DG et le DDG ont permis de relever deux évènements comme marqueurs clefs pour débiter notre recherche. La prise de fonction d'un nouveau directeur de l'école le 1^{er} août 2006 et l'échec de l'école dans le processus EQUIS constituent ces marqueurs. La phase rétrospective qui s'étale de 2007 à février 2017 s'intéresse au contexte et au contenu d'évolution des différentes composantes impactées du BM de l'école.

Pour reconstituer l'historique du volet rétrospectif, nous avons cherché à croiser ses faits marquants avec les différentes phases d'accréditation de l'école. Nous avons identifié à partir de nos différents entretiens avec le DG et le DDG, trois phases majeures correspondantes chacune aux principales accréditations obtenues par l'école.

- La phase 1 EPAS (2007-2011) concerne l'accréditation EPAS qui démarre progressivement en 2007 et s'achève en 2011). Nous retenons l'accréditation EPAS dans la mesure où cette accréditation est un point de passage obligé vers EQUIS.
- La phase 2 AACSB (2011-2014) traite de la mise en place de l'accréditation AACSB à partir de mi-2010 et s'achève en mai 2014.
- La phase 3 EQUIS (2014-2016) correspond à l'obtention de l'accréditation EQUIS en décembre 2016, deux ans après son lancement en 2014.

Ces trois phases constitueront le volet rétrospectif de notre recherche afin de comprendre le contexte ainsi que les évolutions de contenu du BM.

Dans la phase 1, à partir de 2007, pour obtenir EQUIS, l'école de Dijon cherche à développer un modèle unique d'alliance globale avec Oxford Brookes University Business School. L'obtention d'une telle accréditation permettrait, selon le DG, « *d'apprécier la reconnaissance du modèle d'alliance par l'environnement et son efficacité au regard des standards d'accréditation. L'alliance en raison des problèmes de gouvernance de l'autre côté de la manche n'ira jamais jusqu'à son terme.* » En 2011, l'école obtient EPAS pour 5 ans. Cette étape devient décisive et se transforme en levier de développement par la suite.

En parallèle, dans la phase 2, l'école se lance dans le processus d'accréditation AACSB afin de viser une attractivité internationale dans le monde anglo-saxon de l'enseignement supérieur. Le processus est plus long et s'avère décisif pour l'école. L'école accélère le processus entre fin 2010 et 2014 et obtient AACSB en mai 2014. En effet l'école cherche à coller aux standards AACSB en formalisant et développement de nouveaux outils et processus.

De manière concomitante à ce développement, la phase 3 début avec la problématique de la gouvernance de l'école pour l'obtention de l'accréditation AACSB. Ceci pousse l'école à accélérer la transformation de sa gouvernance.

En effet, les organismes internationaux d'accréditation, comme le souligne le DDG, « *apprécie les écoles jouissant d'une certaine autonomie dans leurs prises de décisions stratégiques* ». L'école, lors de sa création en 1899, est un établissement consulaire. Progressivement, l'école gagne en autonomie. En 2013 en prenant le statut d'association loi 1901, l'école conserve un fort soutien de la CCI⁴⁶ Côte-d'Or et de la CCIR⁴⁷ Bourgogne. Enfin, l'école devient Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire (EESC) le 1er juillet 2016 afin de faire face à ces nouveaux enjeux. Ces nouvelles dispositions structurelles en matière de gouvernance constituent un important levier d'accompagnement dans les processus d'accréditation. L'école se donne les moyens de son développement stratégique.

Cette troisième phase est décisive pour l'école qui décide, en 2014 juste après l'obtention d'AACSB, de capitaliser sur ses succès pour obtenir EQUIS en décembre 2016.

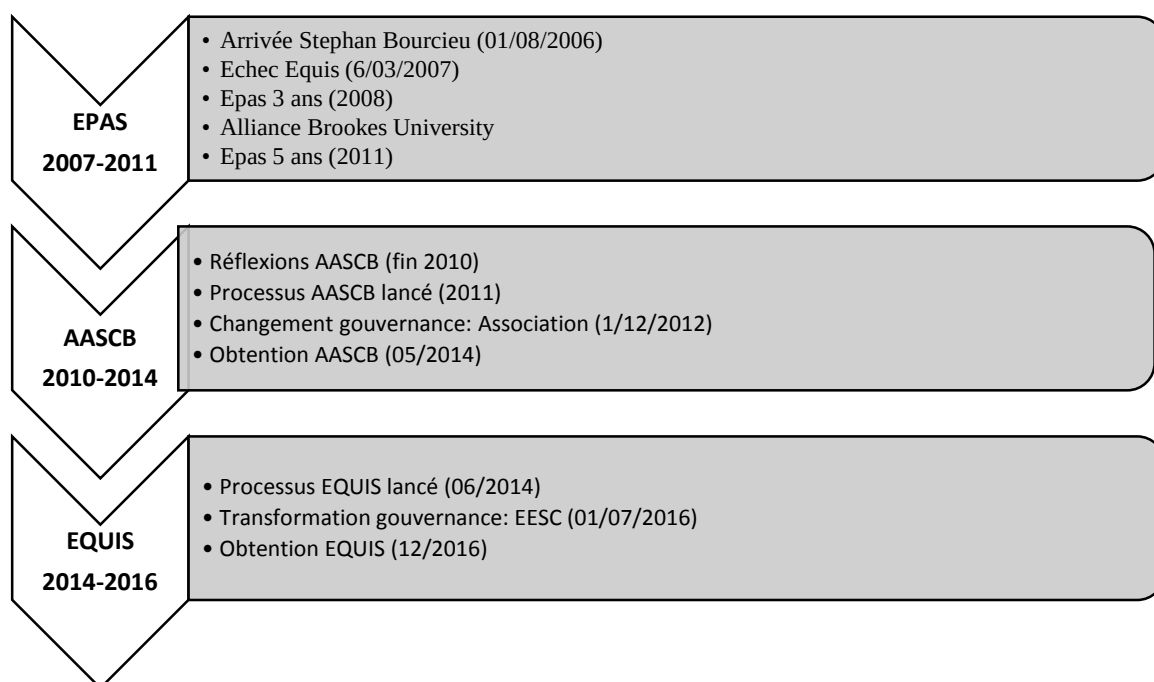
Sur la base de nos différents entretiens, nous reconstituons, à partir des principaux faits marquants, toute la chronologie de l'école en matière d'accréditations internationales. Nous reprenons, dans la figure ci-dessous, les éléments correspondant au volet rétrospectif de notre recherche.

Cette base de travail nous permettra, dans notre section consacrée aux CD, d'étudier les processus mises en œuvre lors de chacune de ces phases.

⁴⁶ Chambre de Commerce et d'Industrie

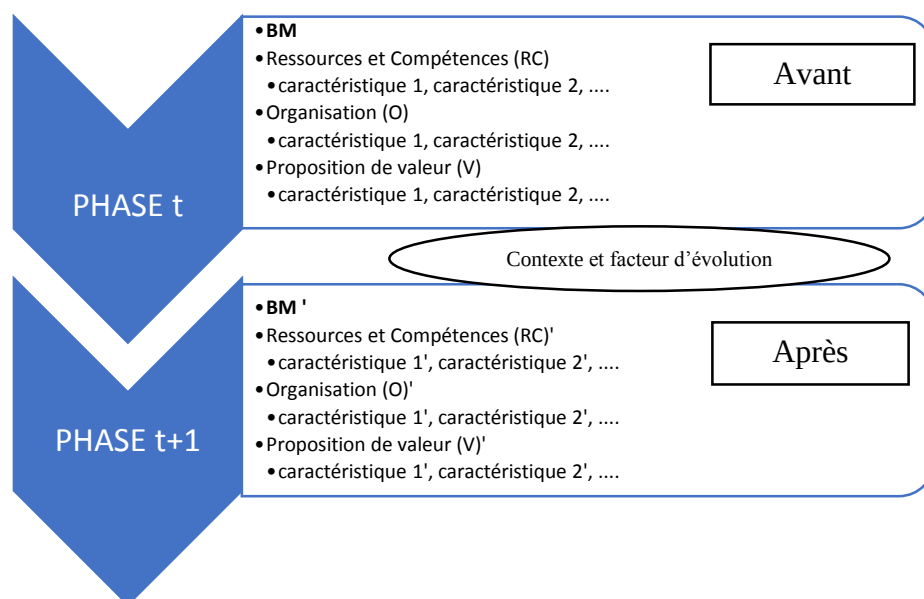
⁴⁷ Chambre de Commerce et d'Industrie Régionale

Figure 21 - Volet rétrospectif



Ces trois phases marquent un tournant stratégique majeur pour l'école dans son mouvement d'internationalisation. Le BM de l'école commence progressivement à évoluer suite aux exigences des agences d'accréditation sur les composantes Ressources et Compétences, Organisation et Proposition de valeur. L'objectif de notre prochaine section est de s'intéresser à l'influence des accréditations internationales sur les différentes composantes du BM de l'école au sens de RCOV en étudiant, comme le montre la figure 22, le rôle des accréditations internationales sur les Ressources et Compétences, l'Organisation ainsi que sur la Proposition de valeur.

Figure 22 - Evolution du BM au cours du temps



Notre proposition de recherche P0 étant validée par rapport au contexte d'évolution dans la mesure où les accréditations internationales s'inscrivent dans la stratégie de développement international de l'école et modifie le BM de l'école.

Section 2. Influence des accréditations internationales sur l'évolution du Business Model de Burgundy School of Business

Nos premiers résultats soulignent les enjeux des accréditations internationales pour l'école afin de montrer qu'il s'agit là d'une caractéristique essentielle de leur environnement. Notre choix de porter notre regard sur la question des accréditations internationales comme facteur décisif de l'environnement de l'école se révèle confirmé.

Après avoir présenté les résultats montrant l'influence des accréditations internationales dans la stratégie et le BM de l'école qui nous a permis de valider notre proposition de recherche, P0, qui consiste à étudier l'influence de l'environnement sur le BM de l'entreprise, il convient dorénavant de s'intéresser plus en profondeur aux différentes composantes du BM impactées par les processus d'accréditations internationales, avant de s'intéresser aux différents processus mis en place.

Pour opérationnaliser le concept d'accréditation internationale, nous avons proposé, dans le cadre de notre revue de la littérature, cinq dimensions qui le structurent. Ces cinq dimensions constituent les fondements des standards d'évaluation. Nous rappelons ces cinq dimensions et cherchons à les croiser avec la modélisation RCOV (Lecocq et al., 2006).

Il est à noter également que les différentes dimensions ne s'excluent pas. Elles peuvent se croiser et se superposer. Cependant, nous cherchons, dans le cadre de notre travail de recherche, à faire ressortir les dimensions les plus pertinentes et les plus exposées.

Dans cette section, nous exposerons les résultats relatifs à deux dimensions principales : les dimensions 2 et 3.

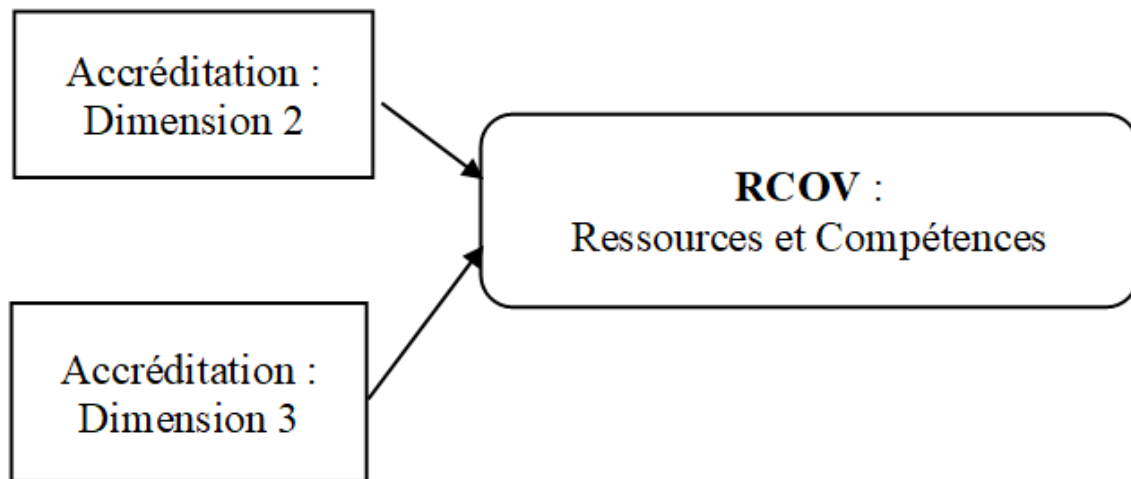
Dimension 2 : Faculté qui s'intéresse à la qualification du corps professoral.

Dimension 3 : Recherche dédiée à la qualité des différentes contributions intellectuelles.

Ces deux dimensions, conformément à notre revue de la littérature, soulignent le poids décisif exigé par les organismes d'accréditation quant à la qualité du corps professoral et à qualité de

la recherche menée dans les écoles. Elles peuvent s'appréhender sous l'angle des Ressources et Compétences de l'école dans son business model (cf. figure 23).

Figure 23 - Croisement Accréditation et RCOV



En effet, cette seconde section s'intéresse plus spécifiquement à l'approche contenu de notre recherche en exposant les résultats en lien avec les propositions de recherche qui traitent notamment de l'influence des accréditations internationales sur l'évolution du BM de l'école (P3+P4) et plus précisément sur les composantes R&C. Les composantes Organisation et Proposition de valeur sont analysés sur la base d'autres dimensions associées au concept d'accréditation. Ces autres dimensions seront exposées dans la suite de notre travail. Cette section vise à valider ou non ces deux propositions de recherche :

- **P3 : La capacité à saisir les opportunités qui influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.**
- **P4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la Proposition de valeur, l'Organisation et les Ressources et Compétences.**

Nous focalisons nos résultats sur ces deux propositions de recherche et notamment sur les dimensions composantes, ce qui nous amène à développer successivement quatre points.

Le premier point traite des Ressources et Composantes de l'école, le deuxième porte sur l'Organisation, le troisième sur la Proposition de valeur et le dernier sur des interactions possibles entre ces composantes.

2.1 Vers une académisation accrue des ressources et une meilleure gestion des compétences de l'école

Au niveau du BM, la composante Ressource est doublement impactée par les accréditations internationales au niveau du corps professoral ainsi que les contributions intellectuelles de l'école.

2.1.1 Le corps professoral

L'une des exigences de l'accréditation AACSB repose sur le fait que 50 % du corps professoral soit considéré comme « academically qualified », c'est-à-dire que les personnes soient titulaires d'un doctorat et publient régulièrement dans des revues à comité de lecture.

Si l'accréditation EQUIS ne précise pas de seuil, de critère quantitatif, les écoles doivent cependant détailler les activités de recherche menées en leur sein.

Face à cette exigence de l'environnement, nous observons une évolution majeure du corps professoral de l'école. A la lecture des différents rapports d'activité, il apparaît clairement que les accréditations internationales ont poussé l'école à structurer davantage le corps professoral, en recrutant essentiellement des professeurs ayant un doctorat ou PHD avec des profils internationaux.

En effet, l'école compte en 2017, 36 % de professeurs internationaux dans ses effectifs contre moins 20 % avant 2010. A partir de 2012, la faculté⁴⁸ des professeurs s'est nettement améliorée ces dernières années avec les exigences des organismes d'accréditation même si elles ne mesurent pas exactement la faculté de la même façon. La majorité des professeurs permanents de l'école sont titulaires d'un doctorat ou d'un PHD.

⁴⁸ Qualification académique des professeurs de l'école (Doctorat, PhD) et publiants ou intervenants (Reconnaissance professionnelle)

Dans un extrait du rapport d'activité en 2012 (p. 5), un point est consacré au renforcement du corps professoral : « *Ce renforcement quantitatif s'accompagne d'une réflexion de fond sur les qualifications et la formation tout au long de la vie des professeurs, à la fois pour répondre aux exigences externes (accréditations) et de répondre de façon plus qualitative aux attentes des étudiants* ».

Dans le Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 59), il est intéressant de noter comment la faculté du corps professoral est mesurée par l'école : « The school specifies for both academically qualified and professionally qualified faculty, the required initial qualifications of faculty (original academic preparation and/or professional experience) as well as requirements for maintaining faculty competence (intellectual contributions, professional development, or practice). »

L'encadré 5 ci-dessous reprend les principales caractéristiques nécessaires à la mesure de la faculté du corps professoral pour l'organisme AACSB.

Encadré 5 - Extrait des critères initiaux sur « academically qualified faculty members »

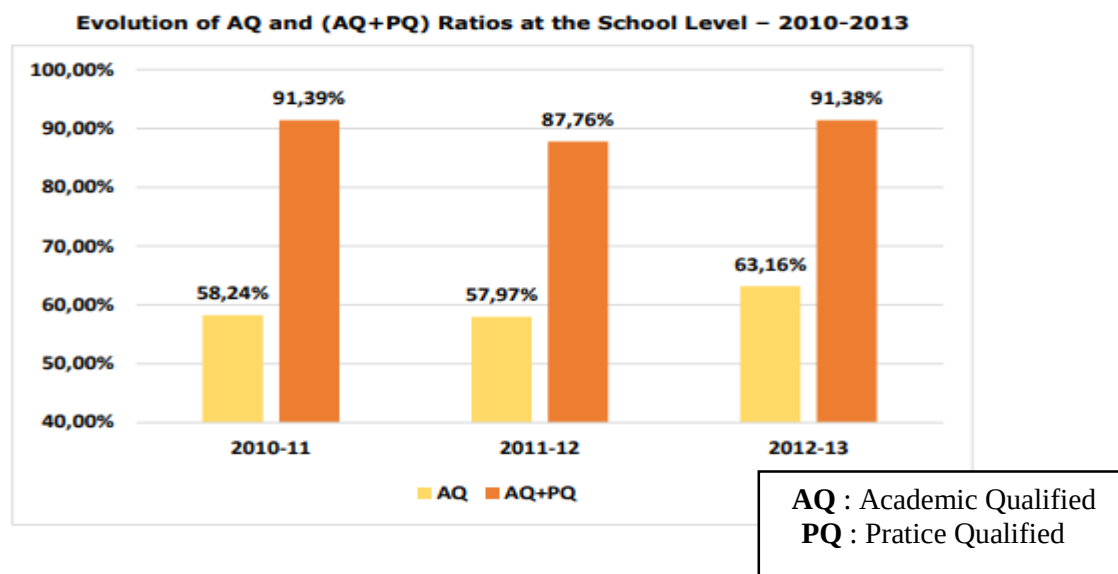
In line with AACSB guidelines and standards, academically qualified faculty members are defined under the following descriptions:

- A doctoral degree in the area in which the individual teaches,
- A doctoral degree in a business field, but primary teaching responsibility in a business field that is not the area of academic preparation,
- A doctoral degree outside of business, but primary teaching responsibilities that incorporate the area of academic preparation,
- A doctoral degree outside of business and primary teaching responsibilities that do not incorporate the area of academic preparation,
- A specialized graduate degree in taxation or accounting,
- Substantial specialized coursework in the field of primary teaching responsibilities, but no research doctoral degree,
- Doctoral students.

It should be noted that for graduate students involved in French research doctoral programs, an academically qualified status is given for five years after commencing the doctoral program. Indeed, doctorate students in France enter into the doctoral program after completing a Master's degree in the relevant research field, and have no compulsory courses to attend, contrary to the American system. Doctorates are generally completed in five years.

Ce rapport de Self Evaluation de 2013 décrit et explique l'évolution du nombre de professeurs académiques qualifiés à partir de 2010-2011 (cf. tableau 30).

Tableau 30 - Extrait du Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 50)



Plusieurs raisons sont invoquées par l'école pour justifier cette évolution, nous les résumons dans l'encadré suivant.

Encadré 6 - Extrait du Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 50)

- 1 faculty member proved to have a strong research activity and within one year published 2 PRJ publications and gained AQ qualification,
- 2 faculty members obtained their PhD in 2012 and gained AQ qualification,
- 1 faculty member maintained his AQ qualification through the publication of a 2nd PRJ publication over a rolling 5-year period and re-gained the AQ qualification,
- 5 faculty members obtained the "PQ" thanks to better quality of the information: application of the recruitment guidelines started for the 2013-14 academic year, and as a result course leaders gathered detailed information about consulting activity, executive education teaching and professional association membership (this information is not always displayed on resumes),
- The replacement of "Other" part-time faculty members: 6 "Other" part-time lecturers who taught in the 2011-12 academic year were not recruited in the 2012-13 academic year (...).

The total number of "Other" faculty has decreased from 33 in 2011-12 to 24 faculty members in 2012-13.

Ce passage met clairement en avant la volonté de l'école d'être en phase avec les exigences des organismes d'accréditation en valorisant l'activité recherche par les publications, la qualification académique du corps professoral (obtention d'un PhD) mais aussi par une meilleure circulation et diffusion de l'information auprès des différents responsables de programmes quant aux attendus académiques concernant leurs intervenants et cela, en fonction des recommandations des agences d'accréditation.

L'école souhaite également réduire significativement la catégorie « autre » du corps professoral ou faculté dans la mesure où cette dernière constitue un handicap pour l'école. Cette catégorie « autre » du corps professoral a diminué de 27.3% entre 2011 et 2013.

La responsable accréditation (RA) de l'école nous indique les spécificités de mesure de la faculté entre EQUIS et AACSB : *« AACSB définit le périmètre de la faculté comme toutes les personnes amenées à être face à un étudiant. Les vacataires nous devons les qualifier et s'assurer de leur qualification. On va aussi chercher ce qu'ils font en termes de recherche et l'inclure dans une photo du portfolio intellectual contributions. EQUIS est très différent car il se focalise sur core faculty. Il s'agit des professeurs permanent au sens de la CEFDG, BSB est le principal employeur et quatre jours de travail à temps plein. On ne peut pas comptabiliser les activités de recherche des professeurs qui sont à format 50 % ».*

La deuxième Ressource fortement impactée par les accréditations internationales et en lien avec la première, concerne les contributions intellectuelles de l'école à travers ses différentes publications académiques. La production de connaissances peut s'apparenter à une ressource stratégique pour l'école puisqu'elle permet d'obtenir une légitimité académique.

En croisant les rapports d'activité de l'école notamment de 2015 avec l'annuaire de la recherche 2010, nous observons une forte progression de la recherche dans des revues classées.

Sur la période 2006-2010, ce sont 116 articles scientifiques dans des revues à comité de lecture qui ont été publiés alors que sur la période 2011-2015, 200 articles scientifiques dans des revues à comité de lecture ont été publiés. Cette augmentation quantitative se traduit aussi par une amélioration de la qualité des publications scientifiques car plusieurs professeurs ont publié dans des revues scientifiques de référence mondiale. En 2015, le rapport annuel (p. 14) note que « pour la première dans l'histoire de l'école nos enseignants-chercheurs ont publié des articles dans des revues scientifiques classée A ». Le DR nous indique que *« le poids des évaluations externes et notamment des agences d'accréditation ont joué un rôle majeur et moteur dans cette évolution ».*

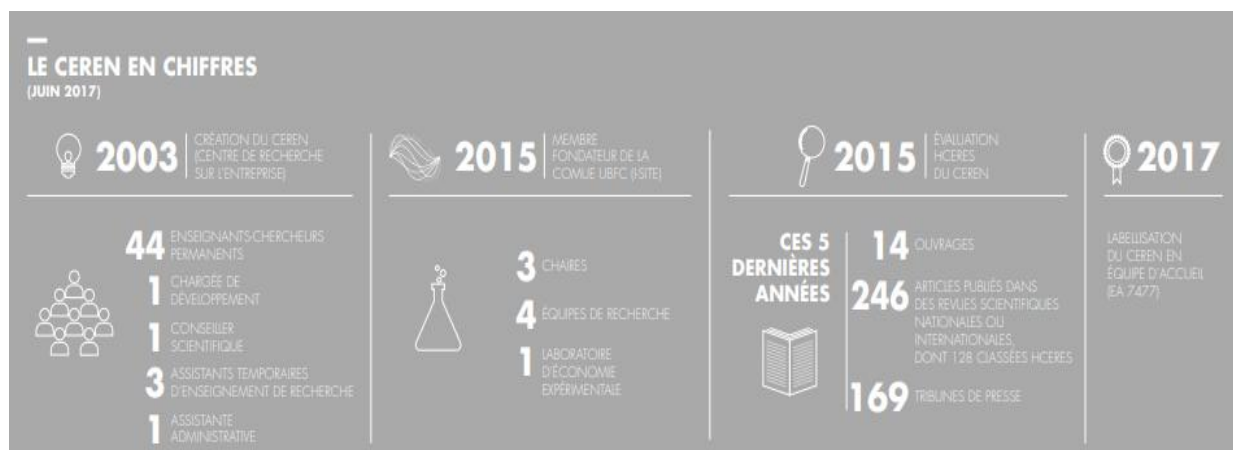
Le DR évoque également la mise en place non seulement d'une stratégie en matière de recherche mais également une politique managériale incitant à la publication dans des revues classées (prime de recherche, décharge de cours, etc.).

Le DR cite également « les progrès importants accomplis par BSB en matière de recherche puisqu'en mars 2017, la Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle (DGESIP) du Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, a rendu un avis favorable pour la labellisation du Centre de Recherche sur l'Entreprise (CEREN) comme Equipe d'Accueil (EA), pour une durée de 2 ans ». Il note aussi « que très peu de laboratoires de Grandes Ecoles de Management bénéficient d'une telle labellisation ».

Dans le rapport d'évaluation AACSB de 2014, la Peer Review Team insiste sur le rôle clef joué par les laboratoires de recherche, CEREN⁴⁹ et LESSAC⁵⁰, à la contribution intellectuelle de l'école. Le rapport souligne la qualité de la gouvernance du centre de recherche et la valeur ajoutée liée à l'interactivité de ce programme de recherche.

Le CEREN (Centre de Recherche sur l'ENTreprise) fondée en 2003, coordonne les activités et les travaux de recherche de l'école. L'étude du *research book* de l'école de 2014 nous a permis de présenter la gouvernance et l'organisation du centre de recherche de l'école (cf. figure 24). L'école met en avant dans ce document la pertinence et la qualité de son modèle de recherche reconnue et valorisé par les auditeurs AACSB.

Figure 24 - CEREN en quelques chiffres



Le LESSAC (Laboratoire d'Expérimentation en Sciences Sociales et Analyses des Comportements) est une plateforme créée en 2008 qui propose une méthodologie transversale permettant de mettre en avant des comportements ou des stratégies d'acteurs. Les membres du

⁴⁹ CEREN (Centre de Recherche sur l'ENTreprise).

⁵⁰ LESSAC (Laboratoire d'Expérimentation en Sciences Sociales et Analyses des Comportements).

LESSAC explorent toutes les dimensions de la prise de décision « en situation dissonante », aussi bien dans les contextes de consommation, que de management ou de choix individuel.

Pour le DR, les exigences en matière de recherche pour EQUIS sont assez proches de ceux exigées par le ministère pour obtenir le label d'école doctorale et sont plus exigeants que pour AACSB. En effet, EQUIS « *valorise une recherche de plus haut niveau avec des publications classés et étoilés contrairement à la recherche pour AACSB* » (DR).

Les exigences des organismes d'accréditation en matière de recherche ont contribué à cette réussite. L'obtention d'une accréditation internationale nécessite du temps et des ressources. C'est un processus long basé sur une forte capacité d'apprentissage organisationnel et un lourd investissement dans des activités créatrices de valeur et de crédibilité internationale telles que l'activité de recherche.

Les accréditations internationales ont modifié la composante Ressources du BM de l'école en améliorant d'une part la faculté du corps professoral et d'autre part, les progrès réalisés dans la qualité des contributions intellectuelles.

En matière de Compétences, les accréditations internationales ont contribué au développement de la gestion des processus d'assurance qualité et d'évaluation externe de l'école. Pour reprendre les propos du directeur délégué général en charge de la stratégie et des accréditations (DDG), les accréditations internationales (EQUIS, AACSB) représentent « *une opportunité permettant d'avoir un impact fort sur la proposition de valeur* » et constituent « *un élément structurant dans l'environnement des écoles, un véritable signal de qualité, d'académisation et source de développement international, nous avons structuré nos processus qualité internes autour de l'accréditation AACSB* ».

D'ailleurs ce savoir-faire en matière d'accréditation, comme l'indique le DDG, « *permet d'être déployé sur d'autres dossiers d'évaluation externe (CEFDG⁵¹, HCERES⁵², CGE⁵³)* ».

Ces autres évaluations externes participent à l'évolution et au développement de la qualité du corps professoral et de la recherche comme le souligne le DDG, « *la CEFDG a contribué à académiser les écoles avec le grade de master et l'importance de la recherche avec parfois la*

⁵¹ Commission d'Evaluation et de Formation des Diplômes de Gestion

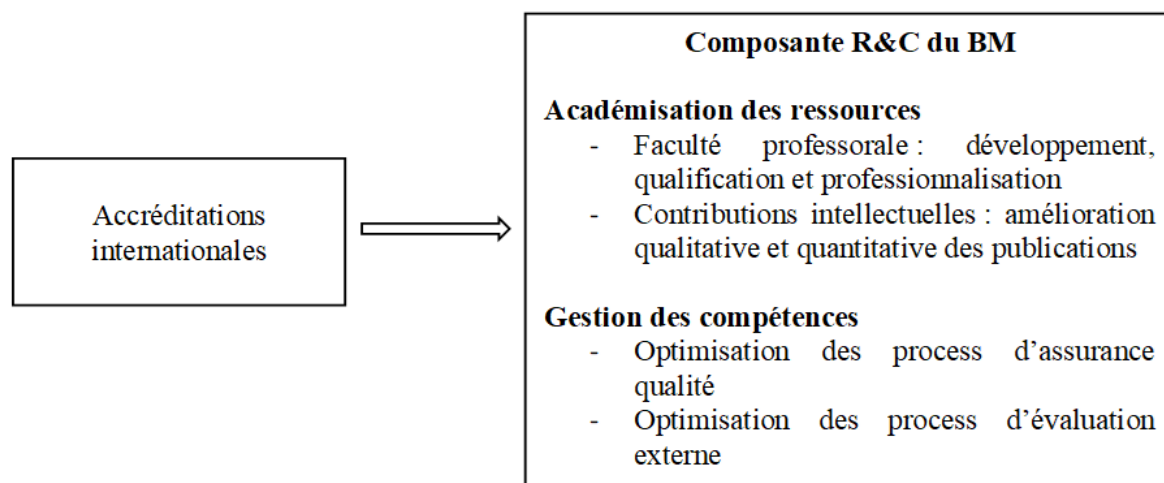
⁵² Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

⁵³ Conférence Grandes Ecoles

critique que cela normalise les écoles, ce qui n'est pas complètement vrai et à nuancer, ce sont des règles du jeu à respecter ce qui n'empêche pas la différenciation des écoles ».

La figure ci-dessous reprend et synthétise ces différents éléments.

Figure 25 - Influence des accréditations internationales sur la composante R&C du BM



Les dimensions de la performance où l'impact est perçu le plus positivement sont comme le rappelle le DDG, « le développement des programmes, la faculté du personnel, les processus en termes de formalisation et d'interaction avec la communauté scientifique ».

Au niveau du BM, les accréditations internationales modifient également la composante Organisation, à travers une formalisation des processus et une montée en puissance de la direction des relations internationales et des partenariats internationaux, comme nous allons le développer.

2.2 Vers une formalisation des processus et une montée en puissance de la direction des relations internationales et des partenariats internationaux

En plus de la composante Ressources et Compétences, les accréditations internationales ont modifié la composante Organisation du BM de l'école. La composante Organisation comprend deux niveaux de lecture (interne et externe).

Le volet interne inclut les problématiques liées à l'organisation dans la mise en place des procédures d'accréditation. Dans ce cadre, il convient de présenter nos principaux résultats relatifs à ces questions et de s'intéresser aux personnes en charge de ces dossiers puis de leurs périmètres d'action ainsi que des conséquences sur l'organisation interne de l'école.

Le volet externe comprend, lui, le développement de l'activité internationale de l'école avec la montée en puissance de la direction internationale et des partenariats internationaux et l'alliance, bien que non abouti avec Oxford Brookes University. Toutes ces démarches s'inscrivent pleinement dans la volonté de l'école d'obtenir EQUIS. « *En s'alliant à une institution étrangère de taille comparable, l'école pourrait obtenir le label EQUIS. La mise en œuvre de l'alliance doit reposer en outre sur la mise en place d'une démarche d'accréditation internationale sur la base d'une candidature commune aux deux écoles* » (DG).

2.2.1. Influence sur le volet interne de la composante Organisation : vers une formalisation des processus

Au niveau interne, lors de nos premiers entretiens en 2017 au sein de l'école, la responsabilité des dossiers d'accréditation a été confiée au DDG qui a en charge, dans son périmètre d'action, la stratégie et les accréditations et qui partage ce travail avec une collaboratrice, la RA.

Dans les écoles de management, la gestion des accréditations internationales est organisée selon des logiques propres à chaque école (personnel académique ou non académique, rattachement des accréditations à la stratégie, au classement, à la qualité, à la reconnaissance académique : visa, grade master). Nos différents entretiens formels et informels ont permis d'établir cette cartographie (cf. Tableau 31).

Tableau 31 - Profils des responsables d'accréditation dans différentes écoles

EM Strasbourg	Directeur associé PGE ⁵⁴	E1
Neoma Reims	Coordinatrice du Dean Officer	E2
Edhec Lille	Directrice cabinet	E4
ESCP-Europe	Responsable accréditation	E6
ESSEC	Head of Accreditation and Quality	E7
EM Grenoble	Director of Quality	E8
ISC BS	Directeur général adjoint académique et recherche	E9
La Rochelle BS	Directeur de la Qualité et des Accréditations	E10
ICN	Enseignant-Chercheur	E11

⁵⁴ PGE : Programme Grande Ecole

A la lecture de ce tableau, nous observons à la fois un profil commun à l'ensemble des personnes en charge de ces dossiers, c'est-à-dire une parfaite connaissance de l'environnement international et d'autre part, un partage d'information sur ces questions entre les écoles, soit de manière formelle dans le cadre de la Conférence des Grandes Ecoles (groupe de travail) ou de conférences annuelles organisées par l'EFMD ou l'AACSB, soit de manière plus informelle entre les différentes personnes en charge des accréditations dans les écoles.

Concernant BSB, la responsabilité des accréditations et notamment pour celle d'EPAS en 2007, est confiée à la direction académique qui va essentiellement travailler en mode projet en mobilisant les ressources de l'école et notamment les relations internationales.

Le DDG nous précise qu'à partir de 2007, *« l'école s'est mise dans une phase d'apprentissage organisationnel avec les processus d'accréditation notamment au niveau des standards, du mode de fonctionnement, des activités qui n'étaient pas structurées auparavant et surtout sur la manière de préparer et structurer les visites des évaluateurs. »*

A partir de 2009, la gestion des accréditations est reprise par le DDG qui, dans sa trajectoire professionnelle, a été initiée aux accréditations lors de son passage entre 2002 et 2007 à l'ESC Clermont. Il a rejoint en 2003, dans sa précédente école, le groupe de travail sur l'accréditation AACSB. Cette dernière a été obtenue en 2005.

En effet, le DDG rejoint l'école de Dijon comme directeur du PGE⁵⁵ en 2007, en 2009, il a pris de nouvelles responsabilités, celle des accréditations. En 2011, il assure son rôle actuel de DDG en charge dans son périmètre d'actions de la stratégie et des accréditations.

La réflexion qui s'opère sur le fait de se lancer sur l'accréditation AACSB fin 2009 montre, comme le rappelle le DDG, *« la volonté de capitaliser sur EPAS qui permettait d'avoir une bonne capacité de lecture et de connaissance des accréditations mais aussi d'entrer et d'apprendre des processus plus normés avec le processus de mentorat et développer la courbe d'apprentissage de l'école. »*

Le DDG décide, sur un plan plus organisationnel en 2010, de nommer une personne qui travaillait auparavant aux relations internationales de l'école. Cette dernière, la RA, doit prendre en charge des accréditations et mettre en place une structure dédiée aux accréditations. *« Le*

⁵⁵ PGE: Programme Grande Ecole

premier défi à relever pour cette structure concerne le renouvellement de l'accréditation EPAS en mars 2011 », comme nous le confirme la RA de l'école.

En 2011, la RA se lance dans le processus d'accréditation AACSB et nous confie que ses missions et activités portent principalement « *en phase initiale sur l'auto-évaluation de l'école, la gestion des processus, la rédaction d'un rapport et la préparation des visites des évaluateurs et la maintenance et suivi des résultats pour amélioration en phase de ré-accréditation* ».

La RA nous indique que pour l'accréditation AACSB, « *un travail important est demandé sur la gestion de la faculté avec la nécessité formaliser les processus, de piloter la qualification du corps professoral avec des indicateurs académiques et sur l'AOL⁵⁶ centré sur une démarche compétence* » et que pour EQUIS : « *les processus sont moins normés et donc plus périlleux avec un focus sur l'internationalisation de l'école et la recherche, on est moins sur l'assurance qualité que AACSB.* ». Ce travail passe en grande partie, comme nous le signale la RA, par « *la collecte et gestion d'informations* ».

Concernant le critère faculté, le rapport AACSB de 2013 d'auto-évaluation a permis de formaliser le processus d'affectation et de recrutement d'un nouveau membre du corps professoral en définissant un plan de ressource, comme nous le stipule l'encadré suivant.

Encadré 7 - Extrait du Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 54)

The allocation and hiring of new core faculty members are under the supervision of the Associate Dean of Academic Affairs and Research and take into account the following dimensions:

- The needs expressed by the Program Directors in terms of teaching and functional responsibilities,
- The needs expressed by the Heads of Teaching Departments (retirement of core faculty members, new academic expertise area needed, etc.),
- The need at least to maintain our AQ/PQ ratios (at the School, Departments and Programs levels),
- The research policy and the objectives set in terms of research output,
- The needs expressed by the other School's Departments (International Relations, Corporate Relations, etc.) in terms of functional responsibilities,
- The School's strategic plan,
- The available financial resources.

For the hiring of new core faculty members, the final decision is made by the Dean and the recruitment process described above applies.

Areas for Further Improvement:

- Create a Faculty Handbook providing all the guidelines and processes information related to the management of the faculty in one document.
- Establish a more formalized process to better forecast needs in terms of faculty members (core faculty members and part-time faculty members).

⁵⁶ AOL: Assurance Of Learning

De plus, le rapport d'évaluation AACSB de 2014, la Peer Review Team note « que la structure organisationnelle de l'école permet à tous les programmes menant à un diplôme de bénéficier d'une gamme plus large de services de soutien. Le nombre de personnel administratif et académique impliqué est suffisant pour assurer la stabilité et l'amélioration continue de la qualité des activités de soutien aux étudiants. BSB a mis en place une structure unique dédiée à la formation du développement personnel des étudiants ».

Nous étudierons, dans la prochaine section, plus précisément les processus et l'organisation du travail mis en œuvre dans le cadre des procédures d'accréditation de l'école. En 2018, l'école compte trois personnes travaillant sur les dossiers d'accréditation dont une personne, recrutée cette année-là, en charge de la gestion des données plus spécifiquement.

A travers ces quelques développements, il est possible d'observer et de noter l'influence des accréditations internationales sur le BM de l'école notamment sur la dimension interne du volet Organisation.

Les accréditations internationales ont notamment favorisé la formalisation des processus de l'école avec le passage d'un mode de projet pour la gestion des accréditations à une structure *ad hoc* qui s'est étoffée et professionnalisée (pilotage de la qualification, mise en place d'indicateurs et de cellule de suivi, démarche compétence, profils de recrutement de collaborateurs internationaux, etc.)

2.2.2. Influence sur le volet externe de la composante Organisation : vers une montée en puissance de la direction des relations internationales et des partenariats internationaux

Au niveau externe, nos entretiens et la lecture des différents rapports d'activité et d'accréditation de l'école, indiquent que les accréditations internationales ont contribué au développement international de l'école.

En effet, dans le plan stratégique de l'école de 2012-2017 (p. 25), il est écrit que l'objectif n°3 consiste à préciser l'orientation stratégique internationale de l'école. Cet objectif vise notamment à « to increase the dissemination of the international dimension within all the components of the School » et « BSB aims to be recognized as an internationalized school (programs, students, pedagogy, etc.) ».

L'internationalisation de l'école peut prendre différentes dimensions. Le self-evaluation report d'AACSB de 2013 précise, en préambule, les différents degrés d'internationalisation des programmes. Ceux-ci varient du semestre à l'année académique à l'étranger, au stage à l'étranger pour les étudiants, mais aussi à la présence de conférenciers invités internationaux, aux études sur le terrain réalisées à l'étranger, ou encore l'internationalisation du corps étudiant (par le biais d'étudiants internationaux en recherche de diplôme et en échange), et enfin, l'internationalisation des cursus. Il faut ajouter, à ces différents points, l'internationalisation du corps professoral de l'école.

C'est probablement dans la multiplication des accords de partenariats internationaux que les progrès sont les plus marquants. Dans ce contexte de développement international, l'obtention des différentes accréditations internationales a permis à l'école de monter en exigence dans le choix des partenaires et de gagner en crédibilité et en réputation dans le paysage international.

La DRI qui se déplace dans les différents congrès et manifestations au niveau mondial, nous a confié « *n'être pas vu de la même façon depuis que l'école est accréditée et d'être davantage prise au sérieux* ».

Le communiqué de 2016 mentionne que grâce à l'obtention de l'accréditation AACSB en 2014, le rayonnement international de l'école s'est renforcé et cela lui a permis notamment de développer, en quantité et en qualité, son portefeuille de partenaires internationaux.

Ainsi en moins d'un an, en 2015, 20 nouveaux accords académiques pour des échanges d'étudiants du Master Grande Ecole et du Bachelor ont été signés avec des universités accréditées AACSB situées dans plus de 10 pays. Nous pouvons noter par exemple les accords suivants : SolBridge International School of Business, Woosong University (Corée du Sud), Montana State University (États-Unis), University of Oulu (Finlande), Universitas Gadjah Mada (Indonésie), University of Hull (Royaume-Uni). Au final, l'école compte 154 partenaires internationaux dans 47 pays.

Cette exigence de partenaires accrédités constituait également une injonction forte de la part d'EQUIS. Ce mouvement d'accréditation se traduit, uniquement pour l'année 2017, par une vingtaine d'accords d'échange avec des institutions internationales mondiales. Le communiqué

de presse de l'école sur le sujet note que 17 accords internationaux de mobilité ont été signés à travers le monde.

Parmi ces nouveaux partenaires, 12 possèdent une accréditation internationale dont 9 accrédités AACSB et/ou EQUIS : BI Norwegian Business, School Norway, Norvège (AACSB, EQUIS, AMBA) ; UIBE (University of International Business Economic), Chine (AACSB, EQUIS), Zhejiang University, Chine (AACSB, EQUIS), ou encore Abu Dhabi College of Business Administration, Emirats Arabes Unis (AACSB, EQUIS).

En 2017, l'école compte 165 partenaires académiques internationaux, dont près de 60% détiennent au moins une accréditation internationale. En 2011, seuls 30% des partenaires étaient accrédités. Cette dynamique est fortement corrélée à l'obtention des accréditations AACSB (2014) et EQUIS (2016), qui ont renforcé le rayonnement international de BSB mais aussi d'autres écoles de management. Nous observons un mouvement plus global qui se traduit par une augmentation d'écoles accréditées.

Il est intéressant de constater un autre fait marquant concernant l'évolution structurelle de l'école suite à l'influence des accréditations internationales sur le BM de l'école. Il concerne le développement des relations internationales de l'école.

BSB a, suite à l'accélération des processus d'accréditation de l'école, restructuré ces dernières années sa direction de ses relations internationales. La DRI, en poste depuis 2000 sur cette fonction, nous a indiqué « *un développement de sa direction depuis l'entrée dans les processus d'accréditation internationales en 2009* ».

Ce développement s'est traduit par le passage de 1,5 personne temps plein à la fin des années 2000 à 4 personnes à temps plein en 2017, ce qui compte tenu de la taille de l'école représente un chiffre non négligeable (cf annexe).

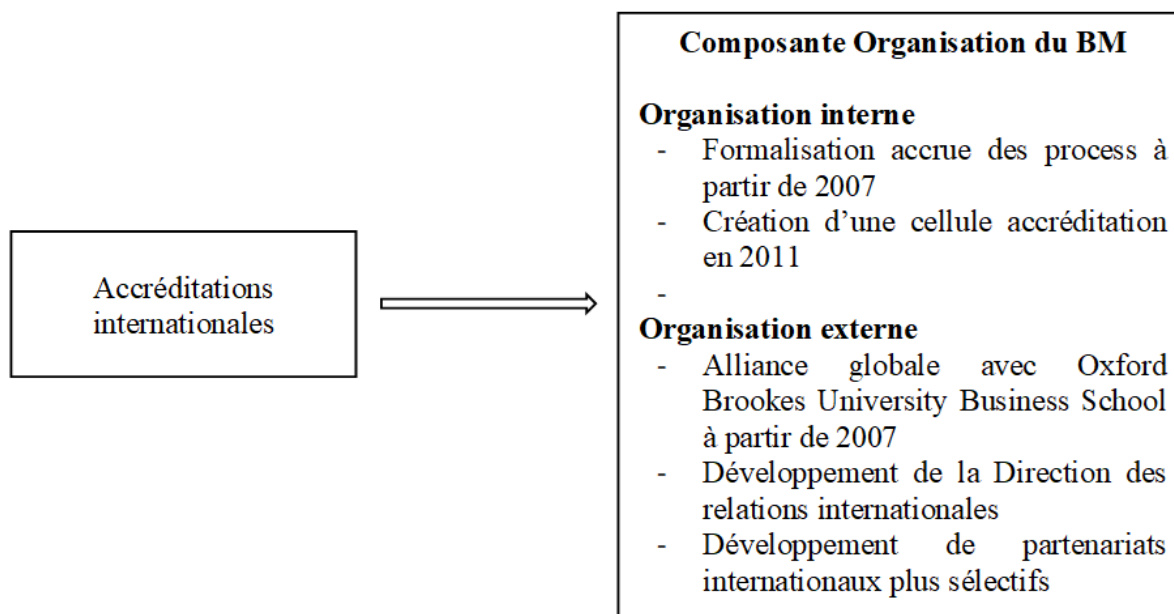
Ces personnes, spécialisées par zone géographique, ont en charge de développer les accords et partenariats internationaux ainsi que la mobilité des élèves et des enseignants-chercheurs de l'école.

En effet, la DRI nous indique que « *l'accélération du développement international de l'école a eu des effets significatifs sur l'augmentation du nombre d'étudiants étrangers au sein de l'école* ». Dans les différents rapports consultés, nous constatons d'un point de vue plus

qualitatif, une augmentation significative du nombre de nationalités des étudiants à l'école. En 2011, l'école comptait 18 nationalités, 41 en 2014 et 66 en 2017, soit une augmentation de 61%.

Les processus d'accréditation constituent un véritable levier pour le développement de l'attractivité internationale de l'école. De manière concomitante, ces accréditations (AACSB et EQUIS) ont modifié l'Organisation de l'école sur la période observée tant au niveau interne qu'un niveau externe. La figure ci-dessous reprend et synthétise ces différents éléments.

Figure 26 - Influence des accréditations internationales sur la composante Organisation du BM



Au niveau du BM, les accréditations internationales modifient également la troisième composante du modèle RCOV, c'est-à-dire la Proposition de valeur, comme nous allons le détailler.

2.3 Une école tournée vers un ancrage territorial fort dans le Wine & Spirit Business

L'impact des accréditations internationales sur la proposition de valeur de l'école s'articule autour de quatre dimensions qui façonnent son offre. Une proposition de valeur est définie par

un ou plusieurs types de clients, un ou plusieurs produits ou services et un ou plusieurs modes d'accès, associé(s) à une promesse. Une première dimension concerne la catégorie de clients visés, puis nous aborderons deux autres perspectives relatives à la proposition de valeur, interne et externe, puis nous esquisserons quelques éléments sur la nouvelle stratégie de marque de l'école.

2.3.1 Catégorie de clients visés

Nous nous intéressons, dans le cas présent, à une catégorie de clients qui constitue le cœur de cible de l'école : les élèves ou primo-apprenants qui décident d'intégrer l'école et leurs parents. D'autres catégories de parties prenantes peuvent être envisagées et étudiées comme les collaborateurs salariés, les porteurs de marque, les membres du conseil d'administration, les représentants syndicaux, du personnel, les actionnaires, les entreprises, les alumni, les pouvoirs publics et collectivités, les porteurs d'images et les partenaires académiques (centres de recherche, universités, autres écoles françaises ou internationales, organismes d'accréditation) et les concurrents. Nous considérons que la cible prioritaire des écoles de management, et de notre école en particulier, reste l'élève. Ce dernier fait l'objet de toute notre attention pour le développement de nos analyses.

Concernant le ou les produit(s) ou service(s), le ou les d'accès, associé(s) à une promesse, nous aborderons ces aspects sous forme de perspective, interne et externe, de la proposition de valeur.

2.3.2 Perspective interne de la proposition de valeur

Dans une perspective que nous qualifierons d'interne, les accréditations internationales renforcent et accentuent la qualité de l'offre et des services proposés par l'école. L'ensemble des acteurs interviewés sont unanimes sur ce point. Cette gestion de la qualité a été rendue possible grâce à un processus que nous qualifions de développement de la proposition de valeur.

2.3.2.1 Proposition de valeur et qualité de l'offre

La fonction principale des systèmes d'accréditation, ou des labels de qualité en général est qu'il garantit la promesse de l'offre et des services offerts. Ces différents aspects ont déjà été mis en évidence dans notre section consacrée aux enjeux des accréditations internationales sur le BM de BSB.

Dans le secteur de l'enseignement supérieur, les travaux d'Hedmo (2004) identifient le phénomène de la qualité totale ou TQM (Total Quality Management) comme étant central. L'accréditation vise à l'amélioration continue (Harvey, 2004 ; Hedmo, 2004). Le discours tenu par les collaborateurs de l'école sur la fierté d'être accréditée est d'autant plus fort avec la deuxième accréditation obtenue en 2016 avec EQUIS après celle de l'AACSB en 2014, obtenue dans un temps plus long. La RA nous fait part de sa, « *fierté d'être accréditée AACSB et EQUIS* ». Une EC mesure tout le travail et les efforts accomplis par l'école pour en arriver là et nous déclare, « *sa fierté d'appartenance à l'école* ».

Pour rappel et reprendre les propos du DDG, les accréditations internationales (EQUIS, AACSB) représentent « *une opportunité permettant d'avoir un impact fort sur la proposition de valeur notamment autour du management du vin et des spiritueux en ce qui concerne notre école* ». Le management du vin et des spiritueux constitue donc des éléments de différenciation dans la proposition de valeur délivrée par l'école.

Dans le rapport d'évaluation AACSB de 2014, la Peer Review Team souligne que « the School has the determination and the financial support to improve their positioning in the market. It is clear that the intention to position the School of Wine and Spirits Business to be globally recognized as a special institution will benefit region and school. The new statute as an independent association gives the school sufficient autonomy to make decisions to support strategic intentions ».

Effectivement, le rapport reconnaît la pertinence du positionnement de l'école sur les vins et spiritueux, en précisant ses effets bénéfiques sur la région. Ce rapport note également que le nouveau statut permettra à l'école de gagner en autonomie stratégique.

Ces aspects concernant la gouvernance de l'école avaient déjà été évoqués par le DG et le DDG de l'école, nous examinerons ce point précis dans notre prochain chapitre relatif à la discussion de nos résultats.

La dimension interne de la composante proposition de valeur s'articule autour de la qualité de l'offre croissance délivrée par l'école. Cette qualité concerne l'ensemble des programmes de l'école et surtout ceux autour de la School of Wine and Spirits Business (SWSB). Dès 1988, l'école crée un 3e cycle en Commerce International des Vins, lance le MSc Wine Management en 2012 et crée la School of Wine and Spirits Business en 2013.

Le rapport AACSB (2014, p. 7) souligne « la cohérence de la stratégie et la pertinence de ses activités d'enseignement et de recherche, en particulier le développement de la School of Wine and Business qui apparaît comme un levier fort de lien avec le territoire et de rayonnement à l'international ».

Parallèlement, le rapport EQUIS de 2016 a rendu la conclusion suivante: « The Accreditation Board took particular note of the quality of the school as demonstrated by its strong and stable leadership, sound financial position, excellent corporate connections and outstanding personal development program ».

Le rapport souligne la stabilité et solidité du leadership de l'école. Cette recommandation autour de la School of Wine présente toutes les caractéristiques d'une proposition de valeur forte et différenciante pour l'école et peut constituer un axe de développement prioritaire dans la réflexion sur l'évolution du BM du point de vue de la composante proposition de valeur. En effet, la création de cette School of Wine en 2013 a permis de donner une visibilité et une attractivité plus forte à l'école selon les organismes d'accréditation.

2.3.2.2 Le support de processus de développement de la proposition de valeur (P0)

Le premier élément a trait à la proposition de valeur autour du Wine & Spirit business et à sa matérialisation avec notamment le développement de la School of Wine qui permet de capitaliser sur cette proposition de valeur clef. En effet, le choix fait par l'école de se développer sur l'axe stratégique et le positionnement Wine & Spirit business s'inscrit pleinement dans cette volonté de créer de la valeur autour de cette proposition.

Pour reprendre nos observations sur la proposition de valeur autour du Wine & Spirit Business, trois éléments ont participé au développement de ce processus : la création de la School of Wine & Spirits Business (SWSB) en 2013, le développement académique de programmes ainsi que les contributions académiques et managériales autour de cette proposition (cf. section précédente). Nous qualifierons de processus d'assurance qualité de Processus 0.

La création de la School of Wine & Spirits Business (SWSB) en 2013, entité bénéficiant d'une forte autonomie au sein de BSB est l'une des toutes premières institutions mondiales exclusivement dédiée au management du vin et des spiritueux. A cet effet, dans le rapport d'évaluation AACSB de 2014, la Peer Review Team souligne clairement que « it is clear that

the intention to position the School of Wine and Spirits Business to be globally recognized as a special Institution will benefit region and school. »

En 2009, l'école avait déjà créée l'Institut du Management du Vin (IMV), une structure réunissant les activités de recherche, de formation et d'entrepreneuriat du Groupe ESC Dijon-Bourgogne sur le secteur du management du vin.

Le plan stratégique 2012-2017 fixait déjà comme objectif stratégique numéro 1 de : « To launch the first School of Wine & Spirits Business ». Le DG et le DDG ont d'ailleurs mis en avant cette entité phare de l'école dans le succès des accréditations notamment pour AACSB.

La DRI nous rapporte tout l'intérêt du positionnement wine sur l'attractivité de l'école à l'internationale ces dernières années, « *Les MS Commerce International des Vins & Spiritueux (CIVS) full time et part time, créés respectivement en 1991 et 2004, sont leaders sur le marché francophone, tandis que les anglophones MSc Wine Business (2009) et MSc Wine Management (2012) attirent chaque année des étudiants d'une quinzaine de nationalités différentes* »

La SWSB peut s'appuyer sur un réseau de plus de 600 diplômés. Elle compte également sur une équipe dédiée de 10 professeurs qui ont notamment pour mission de développer la production intellectuelle en management du vin et des spiritueux. Elle a ainsi « *a favorisé le rayonnement et le développement international de l'école* », comme nous le rappelle la DRI.

Sur la période 2010-2017, nous avons collecté plus 302 articles dans la presse économique et professionnelle portant sur des sujets aussi variés que la stratégie et la gouvernance de l'école, l'alliance avec Oxford Brookes University, les accréditations AACSB et EQUIS, l'entrepreneuriat, l'international, les classements, les programmes et institut du vin, les spécialisations de l'école ainsi que la formation continue. Nous avons sur cet échantillon, 81 articles traitant directement de la School of Wine (programme et institut du vin). Il s'agit de la représentation la plus importante avec 27 % des contributions.

L'ambition de l'école, comme nous le rappellent le DG et DDG, est de devenir une référence internationale, à la fois sur le plan académique et sur le plan sectoriel des professionnels du vin et des spiritueux.

Parallèlement, l'axe Wine & Spirit constitue une composante clef de la politique de recherche de l'école. Sur le site Internet de l'école, l'espace CEREN indique que cet axe s'intéresse à la

question des terroirs, en lien avec le territoire Bourgogne Franche-Comté et d'autres partenaires internationaux reconnus mais aussi aux questions de diversité sur la consommation de vin ou sur le management des entreprises familiales.

Depuis la création du Ceren en 2003, cet axe n'a cessé de prendre de l'importance comme nous le rappelle le DR : « *Les accréditations EQUIS et AACSB mais également HCERES nous ont poussé à restructurer nos équipes de recherche pour basculer en axe, on est passé de 8 équipes à 5 axes, la School of Wine constitue un axe fort de l'école que l'on cherche à développer constamment* ».

Dans son rapport d'évaluation public, l'HCERES (2015, p. 16) indique que l'école « a su construire une identité régionale relativement structurée, en développant des thèmes de recherche ciblés sur le management du vin, la gouvernance et l'analyse organisationnelle, l'entrepreneuriat. »

Le rapport souligne également que « l'unité de recherche est fortement impliquée dans la vulgarisation de la recherche (...). La publication de tribunes de presse, notamment, est en forte augmentation sur la période 2010-2015, soulignant la capacité du Ceren à s'impliquer dans le débat sociétal. Par ailleurs, des travaux ont été reconnus par la communauté au plan scientifique, notamment au travers de récompenses comme le Prix FNEGE-- EFMD (Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises - European Foundation for Management Development) de l'ouvrage de management de l'année » (rapport HCERES, 2015, p. 6).

Cet ouvrage, Wine Business Management ou Economie et management du vin, codirigé par Jérôme Gallo et Steve Charters, respectivement Directeur et Directeur de la Recherche au sein de la School of Wine & Spirits Business de BSB, constitue un ouvrage de référence dans le domaine du management et du marketing du vin.

Enfin, le rapport d'activité de 2015 de BSB indique les différents aspects de l'internationalisation de la SWSB avec du point de vue du corps professoral : « une forte accélération en 2015, avec une politique active d'accueil de professeurs visitant internationaux venus du monde entier (...). L'équipe de recherche de la School s'est également renforcée avec l'arrivée de deux chercheurs associés en provenance d'HEC Montréal et Néoma (...) et des partenariats institutionnels avec le renforcement de la visibilité de la School par le

développement des relations institutionnelles. La School est devenue membre fondateur du GIP Bourgogne Vigne et Vins, s'est rapprochée de l'Université de Reims sur le Master 2 Droit du vin et des Spiritueux ».

Trois éléments ont participé à l'essor de ce processus de développement de la proposition de valeur : la création de la School of Wine & Spirits Business (SWSB) en 2013, le développement académique de programme ainsi que les contributions académiques et managériales du CEREN. La capacité à saisir les opportunités comprend également les différents processus et services mis en œuvre lors des procédures d'accréditation.

2.3.3 Perspective externe de la proposition de valeur

Dans une perspective qualifiée d'externe, orientée vers la communication autour de l'offre ou le programme proposé par l'école, nos différents entretiens mettent en exergue l'importance des différents classements nationaux ou internationaux, corrélés aux accréditations internationales.

Les accréditations internationales sont un critère pris en compte dans l'évaluation des écoles et sont intégrées dans les classements qui participent à la notoriété et réputation de l'école. Le classement du Financial Times (FT) qui assure un rayonnement international et national des écoles de management, constitue le classement de référence en la matière.

Le DG de l'école est fier de communiquer sur l'entrée de l'école dans le classement en 2015 dans la catégorie Master in Management à la 76^{ème} place. L'école n'apparaissait pas dans ce classement dans la première période d'étude.

En 2016, l'école progresse de 9 places par rapport à 2015 et occupe la 67^{ème} place. Il s'agit de la plus forte progression du classement. Les accréditations obtenues ont, selon le directeur de l'école, joué un rôle important dans cette remontée. En 2017, l'école occupe la 81^{ème} place. Ce décrochage s'explique *a priori* par le nouveau mode de calcul et l'introduction de nouveaux critères. BSB, à l'instar de la plupart des écoles françaises, perd des places dans le classement.

Cependant pour le DG, « *faire partie des meilleures business schools du monde pour une ville comme Dijon est remarquable, compte tenu de sa taille et de ses ressources* ».

De manière plus générale, en ce qui concerne les principaux classements nationaux (l'Etudiant, L'Express, Le Point, Le Figaro, etc.), ces derniers intègrent les accréditations internationales dans leur système de classification. Ces classements font parfois l'objet de critiques de la part des écoles lorsqu'ils peuvent les desservir. Cependant, l'impact pour l'ensemble des collaborateurs de l'école semble moindre en raison notamment des différences parfois assez notables entre les organismes de classement. Les accréditations internationales participent de manière plus ou moins directe à la réputation de l'école, notamment en améliorant sa position dans les classements.

Les classements internationaux qui se fondent solidement sur les accréditations internationales, contribuent eux à augmenter la visibilité et l'attractivité des écoles. A titre d'exemple, les inscriptions au Concours 2017 de la BCE, banque commune d'épreuves destinée aux étudiants de classes préparatoires pour intégrer les meilleures Grandes Écoles de management françaises, se sont clôturées en janvier. BSB est l'école qui enregistre l'une des plus fortes progressions à périmètre constant par rapport à 2016. Alors que la hausse des inscriptions sur la BCE est de 1,22%, BSB voit son nombre d'inscrits progresser très fortement pour s'établir à 3 252 contre 2 817 l'an passé (+ 435 inscrits), soit une progression de 15,44%. (source www.bsb-education.com)

Le classement SIGEM⁵⁷ qui est établi à partir du choix des étudiants de classes préparatoires aux grandes écoles sur la base de leurs résultats et préférences, est un autre marqueur pertinent pour les écoles de management dans la mesure où ce classement est très scruté par ces écoles. En six ans, entre 2012 et 2018, l'école a gagné cinq places dans le classement SIGEM (4 places si on s'arrête à 2017 qui correspond au volet rétrospectif). Le directeur explique cette progression par l'obtention de la première accréditation internationale AACSB en 2014 qui a créé une dynamique positive et enclenché une spirale vertueuse. La figure 27 reprend cette progression dans le classement SIGEM.

⁵⁷SIGEM : Système d'Intégration aux Grandes Écoles de Management

Figure 27 - Evolution au classement SIGEM de BSB entre 2012 et 2018



2.3.4 Stratégie de marque de l'école

Les accréditations internationales ont impacté, dans une moindre mesure, la nouvelle stratégie de marque et la communication de l'école puisque dans tous les supports de communication, les logos des différentes accréditations apparaissent visiblement (site Internet, plaquette de l'entreprise, carte de visite, présentation power point,) et sont systématiquement mentionnées lors des présentations orales.

Si l'école est déjà connue sous le nom BSB à l'international depuis 2002, elle adopte, en 2016, une marque unique. « Le choix est de capitaliser sur la Bourgogne, mondialement connue, sur son territoire et son histoire. En même temps, l'école se pare d'une nouvelle identité visuelle et d'une nouvelle couleur : le burgundy ou bordeaux. L'appellation en langue anglaise participe au rayonnement international d'une l'école dont le quart des étudiants est étranger, un chiffre en constante augmentation » (source : communiqué de presse, Echo des communes, 2016).

Ce nouveau nom et cette nouvelle identité visuelle concrétisent un fort développement initié depuis plusieurs années. La montée en puissance des obtentions des accréditations AACSB en 2014 et EQUIS en 2016 ont fortement participé au choix présidant au changement de nom.

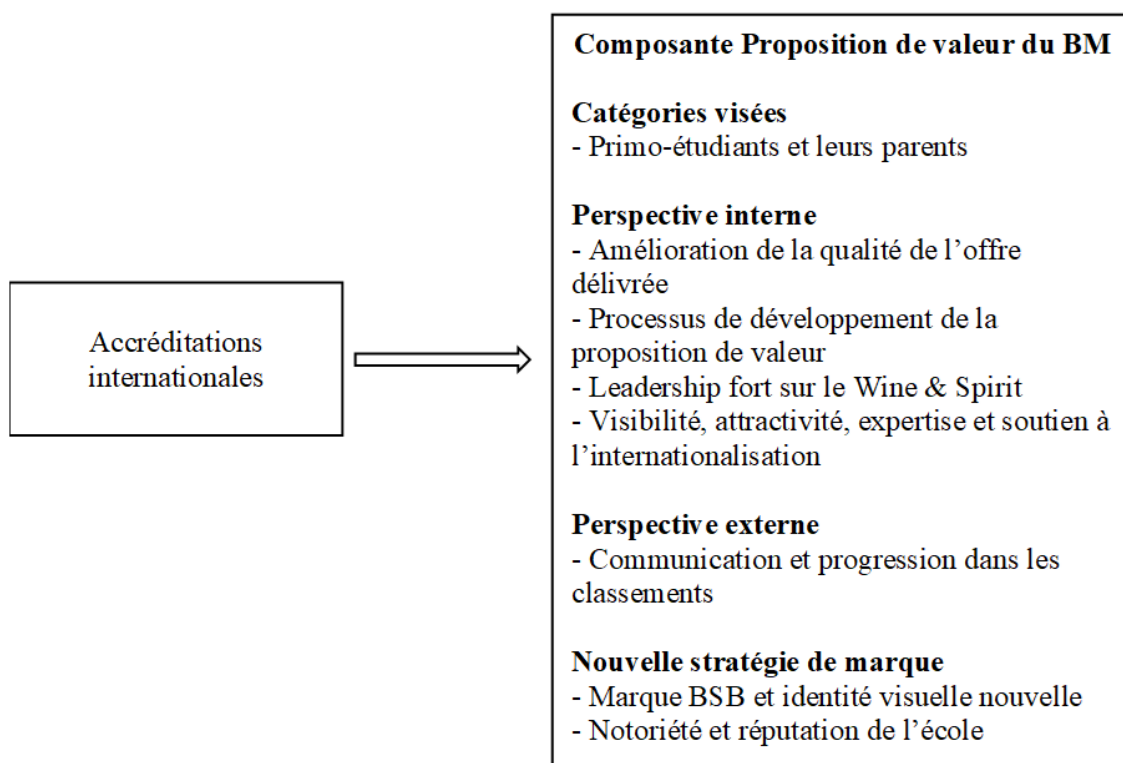
D'ailleurs, cela s'inscrit dans un mouvement plus global des écoles de management lié à leur contexte d'internationalisation. Le DG confirme que les accréditations ont joué un rôle non

négligeable dans le changement de nom de l'école au même titre que le redécoupage et la fusion des régions adopté par le parlement en 2015 entre la Franche-Comté et la Bourgogne.

Pour la DM, « *les accréditations ont joué un rôle important* ». Cette dynamique s'inscrit « *dans la continuité d'une année 2016 marquée notamment par une nouvelle identité et l'obtention de l'accréditation EQUIS* ».

Les accréditations internationales ont une influence réelle sur la proposition de valeur du BM de l'école. Nos résultats soulignent la solidité du positionnement de l'école autour de la School of Wine qui présente toutes les caractéristiques d'une proposition de valeur différenciante et qui constitue un axe de développement prioritaire et stratégique pour l'école. La figure ci-dessous reprend et synthétise ces différents éléments.

Figure 28 - Influence des accréditations internationales sur la composante Proposition de valeur du BM



Après avoir identifié l'influence des accréditations internationales sur les différentes composantes du BM, R&C, Organisation et Proposition de valeur, prises isolément, nous pouvons conclure sur la confirmation de notre proposition 4.

P4 : La capacité à reconfigurer les ressources et compétences influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la Proposition de valeur, l'Organisation et les Ressources et Compétences, est validée.

En effet, nos développements ont souligné, pour chacune de ces composantes, l'influence qu'ont eu les accréditations internationales. Toutes les composantes du BM ont été impactées par la recherche de ces accréditations et leur obtention.

Pour aller plus loin, nous allons maintenant étudier la manière dont les accréditations internationales participent à la dynamique d'interaction entre ces trois composantes du BM.

2.4 Vers une interaction croissante des trois composantes du BM

Nous voulons dans cette partie exposer quelques résultats relatifs aux interactions entre les composantes, sans pour autant en proposer un développement exhaustif car il ne s'agit pas de notre objet premier de recherche.

L'élément moteur en termes de proposition de valeur repose, comme nos résultats précédents le soulignent, sur le management du vin et spiritueux qui impacte les autres composantes du BM de l'école, c'est-à-dire les R&C et l'organisation.

En effet, les accréditations internationales ont contribué à la formation et à la valorisation de la School of Wine & Spirit Business (SWSB) comme élément de différenciation de l'école, en donnant une véritable identité liée au Wine & Spirit à l'école. Même si l'école bénéficiait déjà d'une crédibilité sur cette proposition, les accréditations internationales ont constitué un levier stratégique pour affirmer son positionnement et son leadership sur le secteur.

Au niveau de la proposition de valeur, l'école a développé des attributs autour la SWSB avec notamment une offre de formation en master spécialisé, MSc⁵⁸ en « Wine & Management » en 2009 qui attire depuis sa création de plus en plus d'étudiants d'origine chinoise comme

⁵⁸ Master of Science

l'indique Jérôme Gallo, le directeur de la SWSB en 2015 dans un entretien accordé au journal *Le Monde Campus*⁵⁹ et plus récemment sur la rentrée 2016-2017, un bachelor en « Wine Tourism ». Depuis 2018, l'école a enrichi son offre en proposant un MBA Wine & Spirits Business, qui compte plus de 120 étudiants.

En 2017 et 2018, son M Spécialisé en commerce international des vins et spiritueux, crée en 1988, arrive en première position du classement réalisé par Eduniversal dans la catégorie « Management du vin et de la gastronomie » en France et troisième dans le monde.

En 2018, l'école a créé le Wine & Spirits Business Lab. C'est un laboratoire de recherche dédié aux études comportementales dans le secteur des vins et spiritueux. Il est le seul au monde à avoir ce positionnement. A travers l'économie expérimentale, il s'agit de comprendre les émotions ou encore les biais décisionnels qui expliquent les comportements mais aussi les croyances des différents acteurs du vin, que ce soit les consommateurs, les producteurs ou les experts. Pour se faire, l'équipe travaille collaboration avec des partenaires de l'industrie vitivinicole, les étudiants et des universitaires du monde entier.

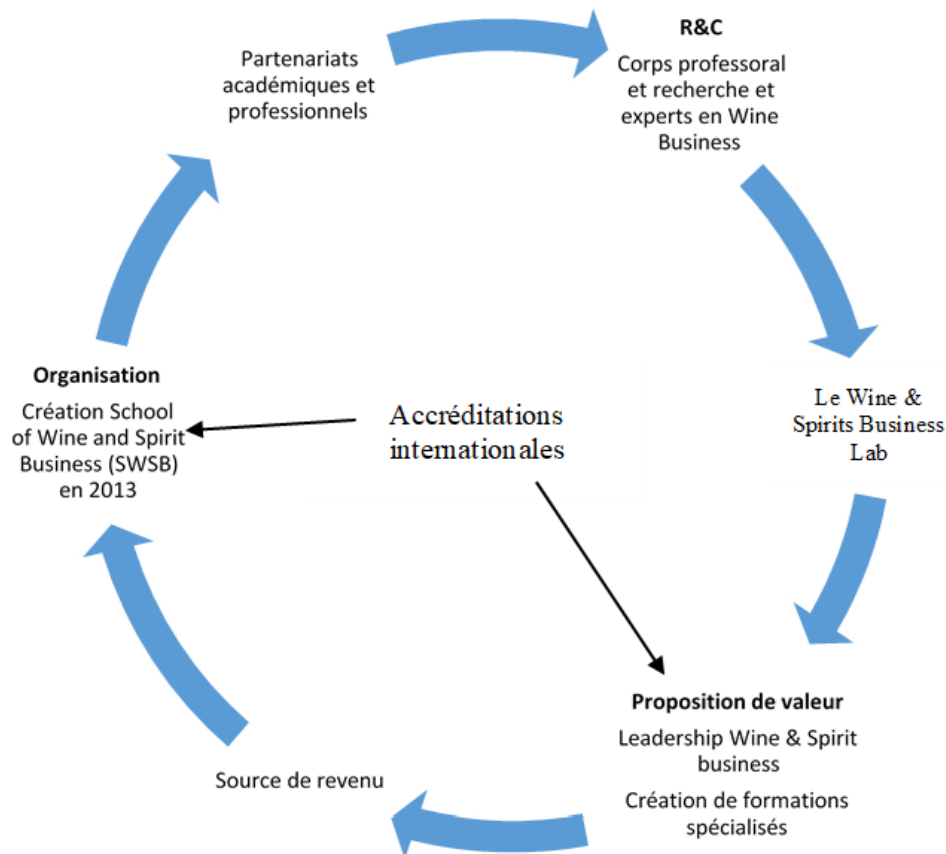
L'école s'est entourée de ressources professorales (intervenants et professeurs experts de renommée internationale du secteur du vin). Lorsque l'école a lancé en 2013, au niveau de sa composante Organisation, une structure autonome, la School of Wine & Spirit Business (SWSB), elle a développé en parallèle des partenariats académiques mais aussi des partenariats avec des entreprises de l'industrie vitivinicole. En juillet 2017, par exemple, la SWSB a signé un partenariat avec Geisenheim, Université en Allemagne et le Centro Universitaria di Organizzazione en Italie et organisent la première European Wine Business Summer à Beaune qui réunit les meilleurs experts et professionnels internationaux de l'industrie vitivinicole).

Ces éléments ont fortement contribué à renforcé la visibilité et l'attractivité de l'école. Le développement de l'école, de ses programmes de formation, de ses activités de recherche, de ses partenariats sur le volet organisation (entreprises, institutionnels, académiques) peuvent s'appuyer sur cet ancrage territorial et local de l'école, sur le Wine & Spirit Business. Cela constitue un levier de développement de nouvelles propositions de valeur et surtout de nouvelles sources de revenu pour l'école.

⁵⁹ *Le Monde Campus*, 6 janvier 2015.

Les interactions entre les composantes méritent d'être renforcées. En partant des ressources professorales et du caractère heuristique du modèle RCOV (Lecocq et al., 2006), d'autres connexions entre les composantes peuvent être établies et nouées. La figure ci-dessous reprend et synthétise ces différents éléments.

Figure 29 - Accréditations internationales et interaction des composantes du BM à partir du Wine & Spirit Business



Dans cette section, nous avons montré, à travers nos résultats, l'influence des différentes accréditations internationales (AACSB et EQUIS) sur les différentes composantes du BM de l'école à savoir :

- Une académisation accrue des Ressources et Compétences de l'école,
- Une formalisation des processus et une montée en puissance de la direction des relations internationales et des partenariats internationaux concernant la composante Organisation,
- Une Proposition de valeur tournée vers un ancrage territorial fort dans le Wine & Spirit business,

- Et enfin, une interaction de ces trois composantes autour de sa proposition de valeur clef, le Wine & Spirit business.

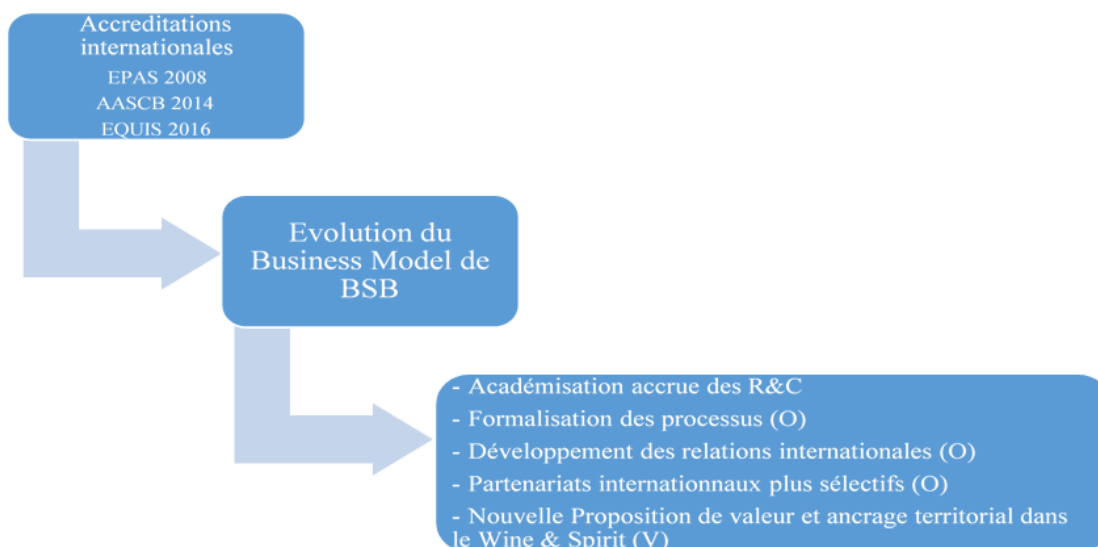
Ceci nous permet de **valider partiellement**, par nos résultats empiriques, les propositions 3 et 4, à savoir :

P3. La capacité à saisir les opportunités influencent la composante proposition de valeur et organisation du BM

P4. La capacité à reconfigurer les R&C influencent les trois composantes du BM, c'est-à-dire la Proposition de valeur, l'Organisation et les Ressources et Compétences.

Nos résultats sont partiels puisque nous n'avons pas démontré dans cette partie la capacité de reconfiguration de l'école. Nous proposons d'étudier cette capacité dans notre prochaine section en rapport avec les processus mises en œuvre. Les accréditations internationales ont influencé et modifié le BM de l'école, comme illustré dans la figure 30 suivante.

Figure 30 - Accréditations internationales et évolution du BM de BSB



L'objectif de notre prochaine section vise à s'intéresser aux mécanismes et processus mis en œuvre pour expliquer ces évolutions dans les différentes composantes du BM de l'école. Nous quittons progressivement le volet rétrospectif de notre recherche pour étudier le volet en temps réel.

Section 3. Les Capacités Dynamiques mobilisées lors des accréditations internationales contribuant à l'évolution du Business Model de Burgundy School of Business

Pour analyser en profondeur les mécanismes et processus mis en œuvre expliquant l'évolution du BM de BSB, nous mobilisons la littérature sur les CD. Ces différents mécanismes peuvent être appréhendés, comme nous l'avons montré dans notre revue de la littérature, à partir du concept de capacité dynamique. Pour rappel, Teece et al. (1997, p. 516) définissent les capacités dynamiques (CD) comme « l'aptitude d'une entreprise à intégrer, construire et reconfigurer des compétences internes et externes en réponse aux environnements en évolution constante ». Les accréditations internationales sont alors appréhendées du point de vue des CD. L'étude de ces CD s'effectue principalement sur le volet en temps réel.

Afin d'observer et d'étudier la construction et le déploiement des capacités dynamiques, nous nous appuyons, comme expliqué dans la littérature, sur l'article de Teece (2007) qui énonce des trois capacités dynamiques, à savoir la capacité à (1) identifier / créer une opportunité, (2) saisir l'opportunité, (3) reconfigurer les actifs organisationnels.

Il s'agit maintenant de valider ou non nos propositions de recherche en rapport avec les capacités dynamiques, c'est-à-dire les propositions 1, 2 et 5 formulées de la manière suivante :

- **Proposition 1 : L'environnement permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model de l'entreprise.**
- **Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales permettent de détecter, saisir les opportunités environnementales et reconfigurer les ressources et compétences.**
- **Proposition 5 : L'environnement permet le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise**

Nous présenterons successivement dans cette partie, les observations et résultats conformément aux travaux de Teece (2007) sur la capacité à identifier une opportunité (3.1), à saisir une opportunité (3.2) et à reconfigurer les ressources et compétences (3.3), comme nous le montre la figure suivante.

3.1 La capacité à identifier une opportunité comme capacité dynamique cognitive

Pour observer cette capacité à identifier une opportunité, nous avons interrogé lors de notre phase en temps réel les différents acteurs en charge de la stratégie (DG et DDG) et décideurs en matière d'accréditation sur leur rôle dans les différentes phases des processus d'accréditation, puis nous avons cherché à étudier en profondeur certaines caractéristiques associées aux CD sous le prisme des micro-fondations.

3.1.1 Identification des opportunités et phases d'accréditation

Nous avons cherché, dans un premier temps, à croiser la catégorie « identification des opportunités » conformément au modèle de Teece (2007) avec le rôle des dirigeants de l'école aux différentes phases d'accréditation. En effet, l'identification des opportunités s'observe et s'opère à partir des prises de décision des dirigeants de l'école. Le tableau suivant reprend les principaux résultats obtenus, quant à ces observations.

Tableau 32 - Identification des opportunités et phases d'accréditation

Unités analyse Catégories	Phase 1 EPAS (2008-2011)	Phase 2 AACSB (2011-2014)	Phase 3 EQUIS (2014-2016)
Identification des opportunités : Prise de décision du DG	« Echec EQUIS en mars 2007, il faut aller vite et gagner rapidement une accréditation, EPAS semble donc tout indiqué. »	« Le plan stratégique de 2012-2017 était de structurer l'école avec les exigences de l'AACSB ». »	« Il s'agissait de saisir la fenêtre de tir de l'EFMD qui a décidé d'accélérer les processus d'accréditation des écoles ou instituts de management situés en Europe car parallèlement, la stratégie de l'EFMD était de se lancer à la conquête des universités asiatiques. »
Identification des opportunités : Prise de décision du DDG	« Il fallait absolument à partir de 2007 suite à l'échec d'EQUIS absolument rebondir et obtenir une première accréditation EFMD, EPAS nous semblait être le passage obligé, d'ailleurs nos principaux concurrents comme Strasbourg ou Rennes rentraient dans les dispositifs »	« On a choisi AACSB qui avec ses processus plus normés et son mentorat va nous permettre de structurer l'école. »	« Nous avons une expertise sur EPAS que l'on pouvait capitaliser sur EQUIS, c'était le bon moment. »
Observations	Phase de tâtonnement et de contingence	Phase d'expérimentation	Phase dynamique

Les dirigeants doivent au préalable pour identifier les opportunités avoir accès à l'information. Les informations sur les accréditations proviennent d'une part, de sources formelles et d'autre part, de sources informelles.

Pour les sources formelles, la RA nous confie « que le groupe de travail au sein de la commission de la Conférence des Grandes École constitue une source précieuse d'information » et que « les différentes rencontres et conférences annuelles et congrès

organisés par les agences d'accréditation » sont aussi extrêmement utiles pour recueillir des informations. Il existe également des informations en provenance des relations internationales de l'école.

La DRI se rend chaque année aux différentes manifestations organisées par l'AACSB et parfois l'EFMD. Elle se dit « *être en alerte sur les évolutions marquantes du secteur en développant des activités de veille et de prospection avec ses collaborateurs pour trouver au bout du monde les meilleurs partenaires* ».

Dans son organisation interne, la DRI nous informe du découpage par zone des activités internationales avec une personne responsable pour chaque zone qui étudie et réalise des notes et études d'opportunité.

Parallèlement, le DG est un membre actif de l'EFMD, notamment pour l'accréditation EPAS. Il fait partie de l'équipe des auditeurs ou « reviewers ». Le DDG détient ainsi une bonne connaissance des dossiers d'accréditations d'AACSB, son expérience passée dans une autre grande école lui ayant permis de travailler sur le sujet.

Parmi les sources informelles, le DG et le DDG bénéficient d'un large réseau de connaissances leur permettant d'avoir accès à certaines informations, notamment par les principaux *deans* des autres écoles de management ainsi que par le développement d'accords de partenariats d'écoles. La quasi-totalité des acteurs interrogés sur le sujet souligne l'importance de développer ces réseaux d'information. Comme nous le rappelle le DG, « *depuis plus d'une quinzaine d'années, je connais énormément de deans et de collaborateurs de business schools* ».

Nous avons également cherché à analyser la prise de décision du DG lors de chacune des trois phases d'accréditation sous l'angle des micro-fondations. Cela consiste à étudier conjointement les individus, leurs interactions et les processus mis en œuvre dans les organisations afin de soutenir des capacités dynamiques.

3.1.2 Observations des micro-fondations et phases d'accréditation

Pour étudier en profondeur, les décisions prises du point de vue de l'identification des opportunités, nous souhaitons étudier ces décisions sous l'angle des micro-fondations dans la mesure où l'on observe que les décisions sont prises conjointement et que probablement des processus plus ou moins formalisés sont en œuvre dans ces différentes phases.

Nos différents entretiens ont permis de faire ressortir les points suivants. Les tableaux ci-dessous reprennent les différentes caractéristiques liées à la qualité et à la personnalité des managers, à chacune des phases de développement des accréditations internationales.

Tableau 33 - Analyse des micro-fondations dans la prise de décision du DG : Phase 1 EPAS (2008-2011)

Identification d'opportunités	Prise de décision
Signal environnement	- Echec Equis, montée en force des accréditations internationales dans le paysage des écoles de management « <i>Il fallait absolument à partir de 2007 suite à l'échec d'EQUIS absolument rebondir et obtenir une première accréditation EFMD, EPAS nous semblait être le passage obligé</i> » DG
Caractéristiques des managers	- Qualité leadership et intrapreneuriat (se lancer dans EPAS) - Expérience forte et sectorielle du nouveau DG (capital managérial humain) - Membre actif de l'EFMD (capital managérial social) - Cognition entrepreneuriale et schème d'opportunités « <i>L'accréditation n'est plus une finalité, reconstruire l'école autour d'un modèle plus académique, plus international, cela passait à l'époque par le rapprochement avec une business school britannique et qui retrouve de la croissance c'est-à-dire qui recrute des étudiants et ou on développe l'école, voilà en gros les nouveaux piliers de l'école</i> ». DG « <i>Remettre l'équipe dans une dynamique positive, EPAS pas trop dur à obtenir, remettre l'école dans la culture des accréditations</i> ». DG « <i>Internationalisation de l'école en créant une graduate school conjointe avec Oxford Brooke University, modèle qui n'ira jusqu'au bout en raison des changements fréquents de deans à Oxford, trois fois sur la période 2007-2012 (...) mais cela a eu un impact au niveau du rayonnement international de l'école</i> ». DG - Interaction forte entre le DG et DDG « <i>Olivier et moi-même sommes en échange permanent d'informations, nous nous consultons très régulièrement.</i> » DG
Objectif	Assurer la résilience de l'école

Tableau 34 - Analyse des micro-fondations dans la prise de décision du DG : Phase 2 AASCB (2011-2014)

Identification d'opportunités	Prise de décision
Signal environnement	- Concurrence forte dans le paysage des écoles de management, besoin de structurer l'école et se démarquer « <i>Le plan stratégique de 2012-2017 était de structurer l'école avec les exigences de l'AACSB</i> ». DG
Caractéristiques des managers	- Qualité leadership et orchestration organisationnelle - Cognition managériale et recherche de courbe d'apprentissage « <i>On a choisi AACSB qui avec ses processus plus normés et son mentorat va nous permettre de structurer l'école.</i> » DDG « <i>L'école s'est mise dans une phase d'apprentissage organisationnel, au niveau des standards, des modes de fonctionnement, certaines activités n'étaient pas structurées à l'époque, pas d'expérience d'accréditation dans l'école</i> » DDG « <i>On rentre dans une dimension structurante de l'école avec deux exemples, la qualification du corps professoral, docteur pas docteur, chercheur pas chercheur, avec derrière les process d'évaluation qui vont bien et la mise en place d'une démarche compétence extrêmement utile pour accompagner les élèves dans la construction de projet professionnel et donc pour répondre aux exigences de l'AACSB en matière d'acquisition d'évaluation de l'apprentissage</i> ». DG - Expérience forte et sectorielle du DDG (capital managérial humain) - Interaction forte entre le DG et DDG « <i>Olivier et moi-même sommes en échange permanent d'informations et sommes les véritables décideurs de la stratégie de l'école grâce à notre modèle de gouvernance</i> ». DG
Objectif	Structurer l'école sur les processus AACSB

Tableau 35 - Analyse des micro-fondations dans la prise de décision du DG : Phase 3 EQUIS (2014-2016)

Identification d'opportunités	Prise de décision
Signal environnement	Toutes les écoles accréditées EPAS doivent passer EQUIS selon les propos du directeur général de l'EFMD. Opportunité politique
Caractéristiques des managers	- Qualité leadership et sensemaking stratégique « <i>L'environnement stratégique des écoles évoluent, nous voulons rester en phase avec cette évolution et imposer notre projet stratégique</i> ». DDG - Expérience forte et sectorielle du DG (capital managérial humain) - Membre actif de l'EFMD (capital managérial social) - Expérience entrepreneuriale et lecture de nouvelles opportunités « <i>En 2014, après l'accréditation d'AASCB, en partie pour des raisons internes mais aussi externes, la décision est prise d'aller à EQUIS, raison interne, l'école est compatible avec les accréditations institutionnelles, on a passé le cap avec l'AASCB, il faut tenter EQUIS et une dimension d'opportunisme politique, l'EFMD lors de son congrès annuel déclare que les accréditées EPAS doivent passer EQUIS (...), en gros il crée une espèce de chaîne d'aspiration, on nous fait comprendre que c'est maintenant et heureusement qu'on a tenté parce que on a été 3 écoles accréditées avec Normandie et l'ESCCA, accréditer 3 écoles françaises au même board, c'est extrêmement rare, je ne suis pas sûr que cela se reproduira</i> ». DG - Interaction forte entre le DG et DDG « <i>Le lendemain de cette accréditation, je décide en concertation avec le DDG de se lancer dans EQUIS</i> ». DG - Recherche d'excellence dans les partenariats académiques « <i>EQUIS nous invite fortement à faire le tri dans nos différents partenariats en ne gardant et sélectionnant que des écoles accréditées, c'est le rôle confié à notre direction du développement international.</i> » DDG
Objectif	Obtenir la double accréditation pour l'école pour garantir son leadership dans le Wine & Spirit

L'observation de ces différentes étapes d'accréditation nous amène à mettre en évidence des capacités dynamiques cognitives du point de vue de l'étape 1 du modèle Teece (2007) concernant l'identification des opportunités.

Pour identifier et donner du sens aux opportunités, le rôle des dirigeants de BSB (DG et DDG) consiste à collecter des informations et à repérer le moment propice à l'accréditation (signaux forts et signaux faibles). La mise en œuvre de cette capacité dynamique, liée aux processus d'accréditation, se met progressivement en place après l'échec à EQUIS en 2007 et l'obtention d'EPAS en 2008.

Les acteurs concernés ont développé des capacités à collecter de l'information grâce au développement de leur réseau formel et informel (capital managérial social) et de leurs différents partenariats académiques. Ce rôle est lié à la capacité des dirigeants à identifier et interpréter des signaux forts (d'ordre concurrentiel, managérial, organisationnel, politique) mais également des signaux faibles de l'environnement notamment pour EQUIS en 2014, en saisissant une opportunité politique.

Le DG et le DDG cherchent à rester en phase avec un environnement qu'ils voient évoluer. Dans l'une des sections précédentes, nous avons montré que le poids des accréditations dans la stratégie et le BM de l'école était important. « *Perdre une accréditation serait catastrophique pour une école* », comme nous le rappelle le DDG.

Les dirigeants ont fait preuve de cognition entrepreneuriale en donnant du sens à leur environnement (sense-making) par la reconnaissance de schèmes d'opportunités en se lançant dans EPAS en 2008 après l'échec d'EQUIS, afin de remettre dans l'école en place une culture d'accréditation. Pour l'accréditation AACSB en 2011, l'école développe un raisonnement plus structuré en cherchant à fédérer l'école autour de ses critères d'exigence et enfin pour EQUIS en 2014, l'école fait preuve d'opportunisme politique en visant ainsi plus d'excellence académique.

Les dirigeants ont déployé une recherche active d'informations pour identifier les opportunités. Ils se sont appuyés sur leur expérience entrepreneuriale et sur leurs tissus et réseaux formels et informels. Chacun des dirigeants avait une expérience dans le domaine des accréditations, le DG avait une bonne connaissance des dossiers EPAS en tant que membre actif de l'EFMD et le DDG qui avait travaillé avec succès dans une autre école pour l'obtention de l'AACSB. L'apprentissage organisationnel mobilisé lors du travail réalisé pour l'obtention de l'accréditation AACSB a permis également d'envisager sereinement l'accréditation pour EQUIS.

La littérature tend à souligner que l'évolution de BM se fait plus souvent par expérimentation (McGrath, 2010) ou par essai/erreur (Sosna *et al.*, 2010) que par totale anticipation. Le cas BSB relève que la trajectoire d'évolution du BM s'est effectuée d'une part par expérimentation pour AACSB mais également par totale anticipation pour EQUIS. En effet, la décision de se lancer sur EQUIS a été prise de manière totalement opportune car comme l'indique le DG, « *il s'agissait de saisir la fenêtre de tir de l'EFMD qui a décidé d'accélérer les processus*

d'accréditation des écoles ou instituts de management situés en Europe car parallèlement, la stratégie de l'EFMD était de se lancer à la conquête des universités asiatiques ».

Les dirigeants ont développé conjointement des capacités dynamiques cognitives. On observe une interaction forte entre le DG et DDG conformément au propos du DG qui nous rappelle, « Olivier et moi-même sommes en échange permanent d'informations et sommes les véritables décideurs de la stratégie de l'école grâce à notre modèle de gouvernance ».

D'après Teece (2007, p. 1323), « l'activité de découverte et de création d'opportunités peut trouver son origine dans les capacités cognitives et créatives personnels ». Il semble à ce stade que les capacités cognitives personnels aient joué un rôle majeur dans cette étape.

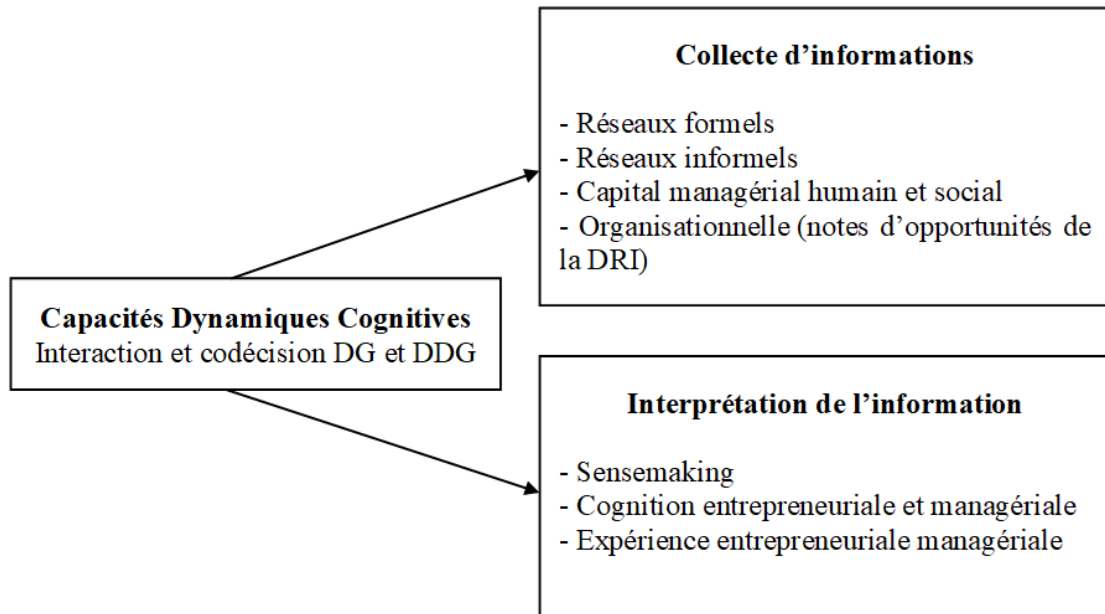
L'accès aux informations, les capacités personnelles des dirigeants et l'existence de connaissances ou signaux ont permis de détecter et de donner du sens aux opportunités et développer des capacités dynamiques cognitives.

Sur le plan organisationnel et dans le sens des micro-fondations, Teece (2007) affirme que certaines activités peuvent permettre de découvrir de nouvelles opportunités. Or, le rôle de la direction du développement international de l'école est de ce point de vue intéressant dans la mesure où les informations recueillies par les différents collaborateurs constituent une source d'information majeure et précieuse pour les dirigeants.

En effet, les collaborateurs de cette direction font régulièrement état de propositions de coopérations et de partenariats académiques aux dirigeants de l'école dans le cadre de notes et d'études d'opportunité comme nous le mentionne la DRI lors d'une note d'opportunité avec des établissements supérieurs indiens et australiens. L'accès à l'information permettant l'identification d'opportunités, l'école cherche à mettre en place des processus organisationnels permettant de les recueillir.

Le figure ci-dessous synthétise ces différentes informations relatives aux capacités dynamiques cognitives mobilisées lors de l'étape 1 du modèle de Teece (2007).

Figure 31 - Capacités dynamiques cognitives et caractéristiques des managers



A travers ces résultats, nous **validons notre proposition de recherche P1**

- **Proposition 1 : L'environnement permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model de l'entreprise, est validée**

En effet, l'environnement, à travers les accréditations internationales, permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique, notamment cognitive agissant sur le BM de l'entreprise. En effet l'action des dirigeants pour identifier les opportunités mobilisent des capacités dynamiques cognitives.

Toutefois, à ce stade, nous ne validons que partiellement notre proposition de recherche P2

- **Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de saisir les opportunités environnementales**

En effet, si nos résultats soulignent que les capacités dynamiques managériales telles que les capacités dynamiques cognitives des dirigeants ainsi que les processus mis en œuvre permettent

de détecter les opportunités. Les deux autres capacités du modèle de Teece (2007), à savoir la saisie et la reconfiguration des ressources et compétences, font notamment l'objet d'étude de la section suivante.

3.2 La capacité à saisir les opportunités comme capacités dynamiques d'académisation et d'internationalisation

La capacité à saisir les opportunités correspond à la deuxième capacité du modèle de Teece (2007). Une fois identifiée, une opportunité se doit d'être saisie, que ce soit par le développement de nouveaux produits, processus ou services.

Dans notre cas, il s'agit, selon Teece (2007), de « sélectionner l'architecture du produit et les business modèles » associés qui vont permettre de définir la manière dont l'école va délivrer la valeur à ses clients. Ce travail nous permet de compléter notre proposition de recherche P2.

La capacité à saisir les opportunités comprend également les différents processus et services mis en œuvre lors des procédures d'accréditation. Pour déterminer ces processus, nous avons posé, lors de nos entretiens en temps réel, les questions suivantes aux acteurs en charge des dossiers d'accréditations internationales et notamment le DDG et la RA, les autres acteurs étant les personnes en charge de relayer les accréditations dans leurs différents programmes et formations : « Quelles sont les activités et/ou les processus mis en œuvre pour répondre aux exigences des agences d'accréditation institutionnelles ? »

Trois principaux processus ont émergé lors de nos entretiens pour caractériser la capacité dynamique d'accréditation. Il s'agit de la gestion de la faculté pour AACSB et EQUIS, de la démarche compétence pour AACSB et EQUIS et du processus d'internationalisation de l'école notamment pour EQUIS. Nous présentons les résultats relatifs à ces processus dans la suite de notre travail.

Nous avons pu observer trois processus majeurs s'articulant autour de la capacité dynamique d'académisation et d'internationalisation : gestion de la faculté (processus 1) et démarche compétence (processus 2) et du processus d'internationalisation de l'école notamment pour EQUIS (processus 3).

3.2.1 Processus 1 : la gestion de la faculté (AACSB et EQUIS)

La gestion de la faculté comprend la qualification du corps professoral et la recherche. Elle nécessite, comme le souligne la RA, « *la mise en place de processus de travail interne permettant de formaliser dans un rapport les exigences des organismes d'accréditation* », ce qui permet de distinguer les paramètres d'évaluation des organismes d'accréditation. Comme nous l'avons déjà souligné, si les attendus sont souvent identiques, les périmètres peuvent varier, comme pour la qualification du corps professoral qui peut compter (EQUIS) ou non (AACSB) sur les vacataires dans le dénombrement. Les agences d'accréditation utilisent leur propre système d'évaluation de la gestion de la faculté, ce qui nécessite de mettre en place des outils et des grilles adaptés pour chaque accréditation. Ce travail, comme nous le confie la RA, est « *parfois complexe mais indispensable* ».

Pour AACSB, comme nous l'indique la RA, « *tout est mission driven, c'est-à-dire qu'ils vont mesurer votre production de recherche et la qualité du portfolio de recherche en fonction de la mission que vous vous fixez avec une part importante d'articles à comité de lecture* ». Le rôle de l'école à ce stade vis-à-vis des organismes d'accréditations est de présenter la composition qualitative et quantitative du portefeuille de contributions intellectuelles, et de montrer son évolution. Il est nécessaire « *qu'un grand nombre de chercheurs soient appliqués dans cette contribution intellectuelle et d'un point opérationnel et très concret, on doit générer des tableaux très fournis surtout pour AACSB qui est très formatif et normatif* » (RA).

Les contributions intellectuelles sont utilisées d'une part, pour la qualification du corps professoral où les règles de qualification sont alignées sur les standards d'accréditation et d'autre part, pour la quantification des articles qui apportent des points.

Les modes opératoires et les changements organisationnels opérés suite à la mise en place des accréditations internationales dans l'école s'articulent principalement autour de **quatre axes** que sont : l'évolution du système d'information, l'automatisation des tâches, l'implémentation de l'ERP et la création de nouveau mode de pilotage de la qualification pour soutenir cette gestion de la faculté.

- L'évolution du système d'information

Concernant l'évolution du système d'information, la RA nous indique expressément qu,' « *avant les accréditations, on avait une gestion très manuelle tableaux excel que l'on*

remplissait à la main avec une directrice de la recherche qui faisait des statistiques excel avec toutes les erreurs que cela comportait ». Toutefois, suite à la mise en place et à la montée des accréditations en 2013, il a été nécessaire de faire évoluer le système interne et de le professionnaliser. *« On a recruté une personne qui, dans un premier temps, saisissait l'intégralité des contributions intellectuelles des profs et qui a continué à faire évoluer le système »* (RA). L'école *« dispose dorénavant d'un système informatique qui permet à chaque enseignant de renseigner leurs publications, leurs participations à des conférences, leurs ouvrages »* (RA). Ce système n'existait pas en 2013 et a été développé afin de répondre aux demandes relativement complexes des agences d'accréditations.

- L'automatisation des tâches

Depuis 2014, nous assistons à une automatisation des tâches, les enseignants saisissant eux-mêmes leurs contributions intellectuelles dans le système informatique mis en place. Cela alimente directement le site Internet, les bilans annuels des enseignants-chercheurs puisqu'ils sont évalués sur leurs productions de recherche. Cela permet aussi de construire plus facilement les tableaux demandés AACSB ou EQUIS. La RA nous parle *« de virage dans notre ERP⁶⁰ à partir de 2013-2014 lorsque l'on s'est aperçu en amont de la visite AACSB en 2014 de la masse de travail et d'informations demandées pour l'accréditation internationale de l'école et non plus d'un programme pour pouvoir derrière faire des traitements statistiques ».*

- L'implémentation d'un ERP

Grâce à l'implantation de ce nouvel ERP, BSB optimise ses processus et automatise des tâches liées à la faculté de la recherche. La RA nous indique également que : *« Léa, bras droit du DR veille au paramétrage des informations saisies par les enseignants-chercheurs en s'assurant de la structuration des informations, de l'analyse des données et de la production de la liste des publications. »*

Toutes ces précisions et informations sont corroborées par le DDG qui reprend les évolutions du système d'information interne de l'école qui a dû s'aligner sur les exigences des agences d'accréditation d'abord AACSB puis EQUIS.

⁶⁰ ERP : Enterprise Resource Planning

- La création de nouveau mode de pilotage de la qualification

Les exigences de ces agences ne se limitent pas à l'automatisation des tâches et l'implémentation d'un ERP facilitant la récolte d'informations concernant les publications mais aussi à d'autres processus, comme celui de la création de nouveau mode de pilotage de la qualification, impactant le recrutement des professeurs vacataires. La RA confirme que *« les exigences de l'AASCB nous a poussé à mettre en œuvre et formaliser nos process avec nos professeurs vacataires qui avant dépendaient des directions de programmes et responsables de modules qui avaient leurs propres process »*. L'école a dû centraliser et uniformiser l'ensemble des processus de recrutement des professeurs vacataires. *« Cela a constitué un vrai changement pour l'école »*, comme nous le rappelle la RA. Au-delà de la qualification, il s'agit de récolter leurs CVs, de saisir les différentes informations, *« de vérifier que ces qualifications sont en phase avec les standards et les ratios exigés par AASCB »* (RA), etc.

L'école doit ensuite s'assurer de la qualification de ces professeurs contractuels car comme en atteste la RA, *« si les ratios ne sont pas bons, il fallait soit les qualifier, mais c'est compliqué ou en changer et recruter des personnes qui correspondent aux standards AASCB, c'est ce qui a été fait »*.

La cellule accréditation, qui grâce à l'autonomie rendue possible avec le nouveau statut⁶¹ de l'école, a également développé une application informatique indépendamment de l'ERP sous « windev » en collaboration avec le service informatique pour collecter les CVs des vacataires. La RA nous parle *« de modèle de CV avec des informations à remplir, des menus déroulants à sélectionner, ces menus déroulants derrière générant des attributions de points en fonction de la catégorie sélectionnée, on récupère les publications des vacataires que l'on intègre dans l'ERP »*.

Toutes ces modifications et ces changements organisationnels participent pleinement à la formalisation et au développement du processus de gestion de la faculté.

Ces éléments ont également contribué à générer de nouveaux outils de gestion comme par exemple la mise en place d'un système de point pour la qualification du corps professoral et

⁶¹ La problématique de la gouvernance de l'école a été traitée dans notre partie consacrée au chapitre 3. La question de la gouvernance revient de manière systématique dans les différents discours tenus par les acteurs interviewés.

l'élargissement de l'outil de mesure du corps professoral afin de valoriser les contributions intellectuelles.

- Le système de points

Concernant les règles de qualification du corps professoral, BSB a fixé et défini ses propres règles conformément aux exigences et outils mis à disposition par l'AASCB et du benchmarking opéré sur des business schools américaines en fonction des quatre catégories.

En 2003, AASCB distinguait pour la qualification du corps professoral les standards AQ pour « academically qualified » et PQ pour « professionally qualified ». BSB a fait évoluer ses standards en quatre qualifications : « scholarly academic », « scholarly practitioners », « practice academic » et « interne practitioners ». La RA nous informe que *« grâce aux supports fournis par AACSCB qui permet de faire des comparatifs entre écoles, nous avons mis en place un système de points pour chacune des catégories »*.

Cette pratique doit s'inscrire dans la durée parce que les enseignants se l'approprient et doivent aussi l'appliquer à leurs vacataires pour les différents responsables de programmes. Les points pour les différentes catégories ne sont pas les mêmes. Par exemple, *« un article dans une revue non classé, c'est 50 points, un CNRS c'est 100 points, on attend au moins deux articles à comité de lecture tous les 5 ans et c'est un minimum pour l'AASCB.(...) et c'est là que l'on se rencontre qu'il y a eu une énorme progression dans la structure et le profil de notre faculté entre 2013 et 2018 parce que avant on avait jamais fixé de règles avant l'AASCB, on avait nos règles PCO mais on avait pas une contrainte externe qui nous forçait à maintenir ce ratio »*, comme le stipule la RA.

- La valorisation des contributions intellectuelles

La mesure du portefeuille de contributions intellectuelles de l'école a été élargie en intégrant d'autres activités de recherche qui permettent de maintenir les connaissances, ce sont donc toutes les expositions à la communauté scientifique comme la participation à des congrès scientifiques, ou partie prenante d'une association académique type AIM ou d'une équipe éditoriale.

La RA nous rappelle qu'elle a identifié *« tous ce que faisaient les profs pour être le plus inclusifs possibles et on a ajouté une contribution pédagogique lorsque l'enseignant est responsable »*

d'un programme parce que l'on considère qu'il est nécessairement en contact de par les comités scientifiques ou académiques de domaine. ».

L'enseignant met à jour sa qualification et actualise ainsi ses connaissances. Elle nous rappelle que *« la règle, c'est une fiche A4 que nous avons construit avec les différentes catégories d'activités, la contribution intellectuelle, l'activité pédagogique et la contribution à l'activité scientifique (...). Nos enseignants et intervenants doivent atteindre 300 points sur 5 ans dans chacune des catégories ».*

L'école a déployé un système de surveillance et de pilotage de la qualification afin de mettre en place des actions si elle constate qu'un enseignant ne maintient pas la qualification, une action co-pilotée par direction académique et recherche pour accompagner ou mettre en binôme l'enseignant ou changer sa qualification par rapport à sa trajectoire. L'école est capable aujourd'hui grâce à ses processus de veille et de suivi annuel d'anticiper la qualification de l'enseignant, elle peut également le faire aussi pour ses vacataires.

L'ensemble de ces dispositifs s'applique aux deux systèmes d'accréditation avec une particularité pour EQUIS qui est moins structurant et le choix qui a été fait par l'école dans sa trajectoire d'accréditation d'obtenir AACSB puis EQUIS se révèle judicieux car les processus AACSB ont permis de structurer davantage l'école. Nous demandons à la RA si ces règles s'appliquent également à EQUIS, elle nous précise que *« AACSB est plus structurant en termes de process, si on avait que EQUIS et pas AACSB, il y a plein de choses qui n'existeraient pas aujourd'hui d'une part parce que EQUIS est moins prescriptif mais il s'approprie certaines façons de penser de l'AACSB, le vocabulaire diffère, il ne parle pas d'AOL mais de ILO, il n'impose rien là où AACSB développe des séminaires ».*

EQUIS est moins prescriptif, il faut être capable de produire des statistiques d'indiquer pour chacun de ses vacataires ses pourcentages de contributions à la mission, son volume d'heures d'enseignement et on additionne pour montrer que l'on respecte le ratio très précis. La RA utilise la métaphore suivante *« EQUIS regarde où on est et ne s'intéresse à la vidéo qui montre ce que l'on a fait pour y arriver et sommes-nous à un niveau suffisamment élevé pour rentrer dans ce fameux club des business schools les meilleures au monde mais ils sont en train de changer ».*

L'école a passé des contrats avec des professeurs experts qui publient mais ils ne font pas partie du périmètre de la qualification d'EQUIS. Le système de data tracker doit permettre aux professeurs de changer de statut en passant de professeur permanent à expert et vice-versa. La principale difficulté pour l'école et pour la RA est de gérer les différences de périmètre entre la CEFDG, l'AASCB et pour « *EQUIS on utilise les outils que l'on a développés pour AASCB et dans la construction des données, on est obligé d'avoir une approche différente* », comme nous l'indiquent le DDG et le DR.

La RA sur la problématique des processus nous présente les difficultés de la démarche en expliquant que « *les accréditations nous poussent à mettre en œuvre des processus nouveaux mais le fait d'en avoir successivement rend parfois compliqué le fait de pouvoir avancer dans le travail, une visite d'accréditation, c'est au minima un an de travail pendant lequel on ne peut rien faire d'autre et on ne peut pas modifier les habitudes de travail, cela nous mettrait en déséquilibre ou en situation d'inconfort surtout sur les projets de développement informatique* ».

Le processus de gestion de faculté constitue un enjeu majeur et représente un processus central pour les organismes d'accréditation. Les modes opératoires et les changements organisationnels opérés suite à la mise en place des accréditations internationales et à l'opérationnalisation de ce processus dans l'école s'articulent principalement autour de quatre axes que sont, l'évolution du système d'information, l'automatisation des tâches, l'implémentation de l'ERP et la création de nouveau mode de pilotage de la qualification. Ces éléments ont permis la mise en place de nouveaux outils de gestion : système de points et valorisation des contributions intellectuelles. D'autres processus sont en œuvre comme la démarche compétence que nous allons décrire.

3.2.2 Processus 2 : démarche compétence (AACSB et EQUIS)

La démarche compétence s'inscrit dans la volonté de l'école « *d'aller au-delà des exigences attendues par les organismes d'accréditation en termes d'Assurance of Learning ou AOL pour AACSB et Intending Learning Outcomes ou ILO pour EQUIS qui désignent l'évaluation des acquis de l'apprentissage pour les organismes d'accréditation cependant les accréditations nous ont permis de structurer plus encore cette démarche* » (RA).

Pour construire cette démarche, l'école est partie des exigences requises par AACSB en définissant en fonction des programmes, les caractéristiques attendues des diplômés. La RA

doit identifier à quel moment ces caractéristiques peuvent être mesurées et évaluées pour ensuite les mesurer sur un échantillon d'élèves. La RA nous explique qu' « *il faut que les acquis soient atteints par 80% de l'échantillon avec des données de promotions différentes et c'est là l'état d'esprit d'AOL* ».

Cette démarche s'inscrivait également avec le projet stratégique de l'école le « BSB building up skills for business » c'est-à-dire la démarche compétence de l'école : « *En 2009, on ne parle pas de démarche compétence comme aujourd'hui, cette démarche était peu présente dans la plupart des écoles, moins vraie aujourd'hui* », nous le rappelle la RA. Audencia et BSB⁶² ont été précurseurs dans cette démarche de valorisation des compétences.

L'école a initié à partir de 2009 son programme, intitulé « building up skills for business ». Cette approche visant à s'inscrire dans une démarche compétence permet également d'améliorer le processus pédagogique de l'ensemble des programmes de BSB. En associant diverses parties prenantes comme les étudiants, les entreprises partenaires, la direction des programmes et le corps enseignants, cette démarche vise à développer les compétences des étudiants ainsi qu'à les aider dans la construction de leur projet professionnel.

Cette approche mobilise deux principaux outils : un référentiel de compétences et des outils d'autoévaluation et d'évaluation des compétences.

- Un référentiel de compétences

Ce référentiel a été élaboré sur la base des compétences attendues, notamment pour le programme grande école et par la suite, pour chacune des spécialisations par les 34 entreprises interrogées appartenant à des secteurs d'activité très diversifiés (Miltonroy corporate, Danone, Sodexo, Vendôme, entreprises locales comme Néobat, etc.). Sur cette base, le corps professoral a construit des situations, professionnelles et pédagogiques, qui permettent aux étudiants d'acquérir ces compétences ».

- Des outils d'évaluation et d'auto-évaluation

BSB a développé des outils d'évaluation et d'auto-évaluation qui sont regroupés au sein d'un livret de compétences individuel accessible en ligne depuis septembre 2015. Ce livret regroupe

⁶² www.letudiant.fr/educpros/actualite/business-schools-des-applis-pour-passer-en-mode-competences.html, publié le 22/11/2016

toutes les compétences acquises à l'école : cours, apprentissage réalisé au cours des stages, expériences professionnelles, action citoyenne et vie associative, expérience à l'international. A partir de ces compétences visées, les étudiants peuvent bénéficier d'un accompagnement personnalisé lors duquel les coachs vont les aider à valoriser ledites compétences par rapport au projet professionnel de chaque étudiant.

La RA nous commente cette démarche : *« on a développé en interne un outil, pendant un an, on a géré en Excel mais cela n'était plus gérable sur le long terme, on a inséré grâce à notre partenaire ERP dans nos syllabus la possibilité pour les professeurs d'indiquer la compétence qu'ils développent et quelle manière elle est évaluée pour que nous derrière on puisse faire une extraction de toutes les données et avoir une vue globale du programme synthétisée dans un tableau Excel qui permet de voir les compétences évaluées dans chaque examen par chacun des professeurs dans les différents cours et programmes ».*

Ces données d'évaluation des compétences sont saisies dans le système et l'enseignant saisit dans l'ERP la note mais aussi le résultat de l'acquisition de la compétence par l'étudiant. Il s'agit, pour l'école, d'un gros travail de développement informatique. Toutefois, il permet de soutenir un modèle très ambitieux qui dépasse les exigences de l'AACSB en termes de cycle d'évaluation des apprentissages qui requiert deux cycles tous les 5 ans sur un échantillonnage de promotion.

L'école a été plus loin avec une évaluation de 100% de la promotion afin que chaque étudiant ait accès à son évaluation. L'étudiant se connecte sur une plateforme qui s'appelle le *skill books* dans laquelle selon le programme où il est rattaché, apparaissent les compétences de son programme. Il sait dans quels modules elles sont développées. Il dispose également d'un espace personnel où il peut faire son auto-évaluation et réfléchir à ses compétences.

Toutes ces informations sont mises à disposition des coachs dans l'espace carrière par exemple afin qu'ils puissent les utiliser dans leur accompagnement personnel de l'étudiant et dans sa recherche d'emploi. Pour développer cette démarche, l'école s'est basée sur l'AOL mais a été plus loin, comme nous l'indique la RA : *« AOL est un dispositif à destination des programmes pour les directeurs de programme dans la démarche continue d'amélioration de la qualité, nous avons souhaité également un dispositif pour nos étudiants ».*

D'après la RA, on assiste à une automatisation de la démarche compétences et on gagne en expérience. Le système informatique permet de tout piloter, de la configuration du syllabus jusqu'à la saisie des notes, avec un directeur de programme qui a la responsabilité de faire fonctionner ce processus.

Cette démarche a permis à l'école de faire évoluer sa stratégie. « *Dans le cadre du process AOL, on a un taux important de non acquisition de certaines compétences qu'on estime trop élevé et qui n'est pas normal et pourtant chaque année on a par 40% de l'échantillon qui ne l'atteigne pas* ». Un entretien est alors organisé avec l'enseignant afin de réfléchir à ce qu'il faudrait réaliser pour faire évoluer le module et améliorer la qualité de l'apprentissage conformément au processus AOL. Cette réflexion les a d'ailleurs conduit, « *à mettre en place des comités AOL* » (RA).

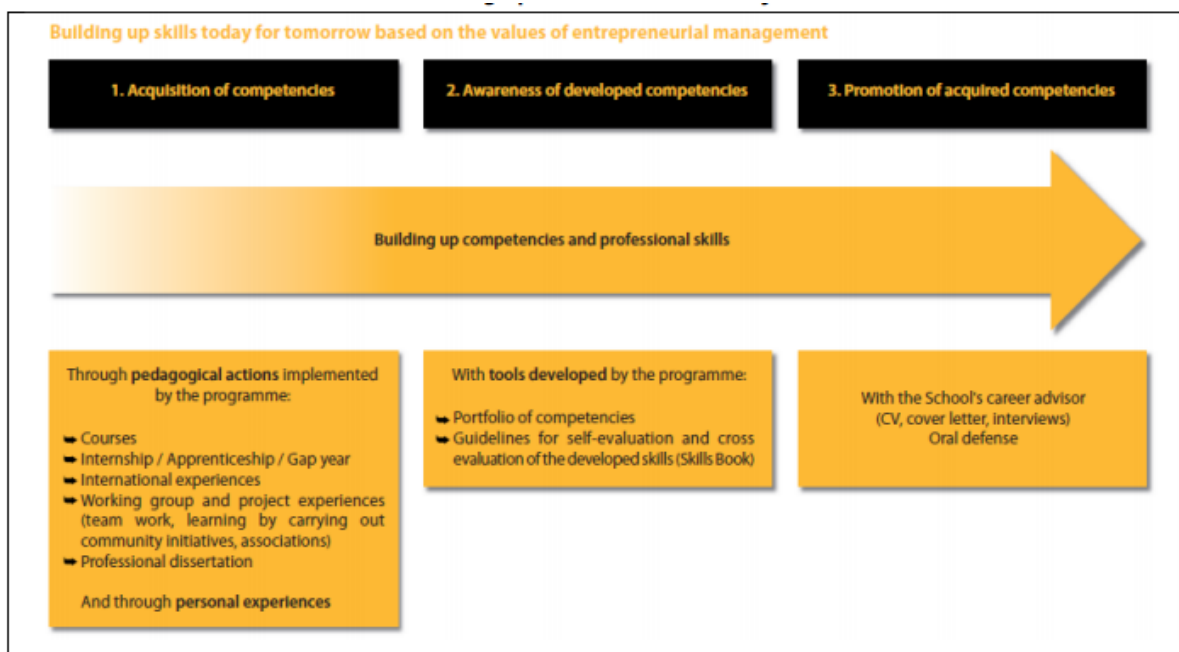
Ces différentes démarches ont permis de revoir les processus d'apprentissage au sein de l'école. La direction des programmes avec l'équipe d'accréditation et les responsables de programmes ont réussi à mobiliser les enseignants avec 4 réunions par an pour le programme grande école. Lors de ces réunions, une réflexion sur les axes d'amélioration est organisée. L'objectif affiché est « *d'arriver à des problématiques qui étaient communes et plus liées à des comportements d'étudiants, par exemple dans les parcours anglophones, des personnes qui n'arrivaient pas à suivre le cours en anglais* », comme nous le rappelle une enseignante ayant la responsabilité d'un programme.

L'objectif pour l'école est d'introduire davantage de compétences méthodologiques comment apprendre à apprendre et d'intervenir plus tôt en identifiant quels sont les étudiants qui auront un besoin d'accompagnement spécifique sur telle ou telle méthodologie ou compétence.

Une réflexion est en cours actuellement au sein de l'école pour identifier les compétences de 2022. L'école réalise moins d'interviews d'entreprise car il existe beaucoup de documents scientifiques d'enquêtes, de sondages d'employeurs, des études compétences. L'école procède à une analyse de l'ensemble de ces documents pour cerner les compétences attendues par les entreprises. Ce travail est réalisé par Christele Havard, qui pilote ce projet et qui est rattachée à la direction de la stratégie et des accréditations, enseignante-chercheuse qui vient d'Audencia et qui travaille sur la démarche compétence depuis plus de 15 ans.

Pour compléter nos entretiens, le rapport AASCB de 2013 d'auto-évaluation indique les trois étapes du processus mis en œuvre lors du programme 'building up skills for business'. La figure 32 reprend les principales caractéristiques de cette démarche.

Figure 32 - La démarche « building up skills for business » de BSB (Rapport AASCB d'auto-évaluation, 2013, p. 40)



L'acquisition du « portefeuille de compétences » vise à rassembler une liste assez exhaustive de compétences génériques et professionnelles attendues des diplômés. Cela constitue la première étape de cette démarche. Ces compétences sont développées à travers les actions pédagogiques mises en œuvre dans chaque cursus et programme de l'école.

La sensibilisation aux compétences mobilisées afin de familiariser les étudiants aux compétences qu'ils ont acquises en les encourageant à réfléchir aux compétences mises en œuvre grâce à une auto-évaluation individuelle de ces compétences représente la deuxième étape de la démarche.

La promotion des compétences acquises grâce aux conseillers en carrière et / ou les directeurs de programme qui aident les étudiants à la meilleure façon de promouvoir leurs compétences sur le marché du travail correspond à la troisième étape de la démarche. « *Les accréditations ont permis aux professeurs de l'école qui ont initié cette démarche, d'aider à la structuration et formalisation de ces compétences* » (RA).

En conclusion, dans le rapport d'évaluation AACSB (2014, p. 5), la Peer Review Team indique que « BSB has well-developed and documented processes for developing, monitoring and revising academic programs. These processes involve faculty, staff, and administrators and include input from all stakeholders including students, alumni and the external community. Examples offered for the former include the development of the new MSc Program in Wine Management launched in 2013. Monitoring and revision of program curricula, pedagogy and delivery methods also take account of results of the recently developed Assurance of Learning System ».

Nos entretiens ont également permis de faire émerger un troisième et dernier processus, celui de l'internationalisation notamment avec l'accréditation EQUIS.

3.2.3 Processus 3 : Internationalisation (EQUIS)

Le processus d'internationalisation se distingue en deux volets, externe et interne.

Le **volet externe** comprend le rapprochement entre BSB et Oxford Brookes University Business School ainsi que la montée en gamme des partenariats internationaux qui, suite aux exigences des organismes d'accréditation, poussent BSB à ne sélectionner que « *des établissements accrédités bénéficiant globalement de même process d'évaluation* », selon la DRI. Le **volet interne** porte, lui, sur le développement des relations internationales de l'école, ce volet a déjà fait l'objet d'une analyse des résultats lors de l'étude de notre volet rétrospectif portant sur l'influence des accréditations internationales sur la composante Organisation du modèle RCOV.

Concernant le **volet externe**, le processus d'internationalisation de l'école s'accélère et s'intensifie à partir de 2007 avec la volonté du DG et du DDG de développer un modèle unique d'alliance globale avec Oxford Brookes University Business School. L'objectif affiché par l'école était d'obtenir l'accréditation EQUIS. Ce rapprochement entre les deux établissements a été envisagée comme une alliance multipoints, dans le sens où il porte sur de multiples axes de coopération à tous les niveaux de la chaîne de valeur des deux écoles. Cette collaboration constitue un fait majeur et marque un tournant décisif dans le processus de développement international de l'école, comme nous l'ont rappelé les dirigeants de l'école lors de nos différents entretiens. Ces différents points ont été évoqués dans nos précédents développements consacrés d'une part, à la stratégie de développement de BSB et d'autre part, à l'analyse contenu du BM

de BSB portant sur la montée en puissance de la direction internationale de l'école et des partenariats internationaux. Ce rapprochement externe, d'un point de vue opérationnel, s'effectue en plusieurs étapes, au fur et à mesure, des avancées du projet.

Tout d'abord, cela se traduit par une participation croisée des directeurs généraux aux instances de gouvernance. Puis, la mise en œuvre opérationnelle de l'alliance nécessite l'instauration d'un comité exécutif commun, réunion des comités de direction des deux institutions. De même, des présences croisées aux comités opérationnels (pédagogie, recherche) sont engagées. L'étape finale devait consister en la création d'une holding de gouvernance, chargée du pilotage stratégique.

A partir de compilation presse, quelques exemples de projets mis en place concernant l'internationalisation des deux établissements sont listés ci-dessous :

- « Faculté croisée : les deux écoles mettent en commun leurs corps professoraux. Les professeurs de l'école française enseignent des modules et assurent des fonctions d'encadrement pédagogique à Oxford. Il en est de même pour les professeurs britanniques à Dijon » ;
- « Ingénierie pédagogique partagée : des objectifs d'apprentissage communs sont actuellement définis dans le cadre de la mise en place d'une démarche partagée de management des compétences, ce qui doit permettre de rapprocher les objectifs d'apprentissage des deux institutions » ;
- « Programmes communs : l'alliance permet de déployer des programmes d'enseignement innovants, associant les compétences spécifiques des deux institutions. Par exemple, un bachelor marketing & business à la rentrée 2010, diplôme joint dont la portée dépasse largement la notion traditionnelle de doubles diplômés » ;
- « Echanges d'élèves : pour les élèves des programmes préexistants des deux institutions, l'alliance ouvre la possibilité de suivre des enseignements en semestre ou en double diplôme chez le partenaire étranger » ;
- « Recherche commune : les professeurs de l'école française sont associés au programme doctoral (PhD) de l'école britannique et encadrent des doctorants. Des activités de recherche sur des thématiques communes telles que l'œnotourisme, la gouvernance ou l'innovation se développent également ».

Ainsi, cette section nous a permis de souligner que trois processus majeurs s'articulent autour de la capacité dynamique d'académisation et d'internationalisation. Ce sont la gestion de la faculté (processus 1), la démarche compétence (processus 2) et le processus d'internationalisation de l'école notamment pour EQUIS (processus 3). Le processus gestion de la faculté a, par ailleurs, généré de nouveaux outils de gestion comme le système de points ou valorisation des contributions intellectuelles, à travers la mise en place d'ERP dédiés.

Pour conclure, nous cherchons à synthétiser les résultats concernant la capacité de BSB à saisir les opportunités dans chacune des phases d'accréditation.

Nous avons cherché à croiser la catégorie « saisie des opportunités » conformément au modèle de Teece (2007) avec les processus mis en œuvre dans l'école suite aux différentes phases d'accréditations. Pour rappel, ces processus concernent la formalisation de la qualité (processus 0), la gestion de la faculté (processus 1), la démarche compétence (processus 2) et l'internationalisation (processus 3). Le tableau suivant reprend les principaux résultats obtenus quant à ces observations et met en perspective les capacités dynamiques mobilisées durant ces trois phases d'accréditation.

Tableau 36 - Saisie des opportunités et phases d'accréditation

Unités d'analyse	Phase 1 EPAS (2008-2011)	Phase 2 AACSB (2011-2014)	Phase 3 EQUIS (2014-2016)
Catégories			
Saisie des opportunités : Proposition de valeur	Acteur académique majeur du management entrepreneurial et institution académique de référence dans les domaines sectoriels clés de Bourgogne.	Création de la School of Wine & Spirits Business (SWSB) en 2013 afin de devenir une référence internationale dans le management du vin	Solidité du leadership de l'école autour du Wine & Spirit Business
Saisie des opportunités : Processus en jeu	- Activités liées autour des processus de formalisation de qualité du programme grande école. Processus 0 - Processus de rapprochement des activités avec Oxford Brookes University Business School (faculté croisée, programme commun, ingénierie pédagogique, recherche commune) Processus 3	- Structuration des process - Processus de gestion de la faculté (automatisation des tâches, évolution du SI, implémentation de l'ERP, processus de pilotage, etc.) Processus 1 - Démarche compétence: Projet building up skills for business Processus 2 - Processus d'internationalisation : Montée en puissance de la direction des relations internationales. Processus 3	- Processus d'internationalisation. Processus 3 - Rayonnement de l'activité recherche Processus 2 - Montée en gamme des partenariats internationaux Processus 3
CD mobilisées	CD d'internationalisation	CD d'académisation	CD d'internationalisation et d'académisation

En observant la saisie des opportunités lors des différentes phases d'accréditations, on constate que l'école affirme progressivement et impose, grâce au concours des accréditations, son leadership autour du Wine & Spirit Business. L'école développe quatre processus principaux (processus de formalisation de qualité, gestion de la faculté, démarche compétence, processus d'internationalisation) qui lui permettent de saisir ces opportunités lors des différentes phases d'accréditation. Ces processus possèdent toutes les caractéristiques des CD. Les CD développées peuvent considérées comme des routines organisationnelles. Elles sont récurrentes et se stabilisent dans temps au travers des processus mis en œuvre. Elles sont une réponse à

l'évolution des différents changements d'environnement avec notamment l'identification par les dirigeants des opportunités environnementales. Elles constituent un levier de performance pour l'école dans la mesure où elles contribuent à améliorer et soutenir la proposition de valeur de l'école. L'école déploie ainsi des capacités dynamiques d'internationalisation et d'académisation.

Ces résultats nous permettent de valider un peu plus notre proposition de recherche P2 car les capacités dynamiques managériales déployées permettent non seulement de détecter mais aussi de saisir les opportunités environnementales.

- **Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités environnementales.**

Ces résultats nous permettent également de valider notre proposition P5.

- **Proposition 5 : L'environnement permet le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le BM de l'entreprise est validée**

En effet, l'école a déployé, comme nous l'avons montré, des CD d'internationalisation et d'académisation. Il nous reste à présenter nos résultats relatifs à la dernière étape du modèle de Teece (2007) concernant la reconfiguration des R&C, permettant de valider ou non totalement la proposition P2 concernant le rôle des CD à non seulement détecter et saisir les opportunités environnementales, mais aussi de reconfigurer les ressources et compétences.

3.3 La capacité à reconfigurer les ressources et les compétences

La capacité à reconfigurer les ressources et compétences correspond à l'étape 3 du modèle de Teece (2007). L'identification et la saisie des opportunités vont contribuer à générer de l'activité et de la croissance pour l'entreprise. Cette croissance va nécessiter de nouvelles ressources et de nouveaux actifs organisationnels. La reconfiguration de ses ressources et actifs organisationnels est une condition essentielle à la préservation de cette croissance.

Parmi les quatre sources favorables à l'adéquation permanente entre les actifs organisationnels évoquées par Teece (2007), nous avons repéré, lors de nos entretiens et de notre recherche documentaire, deux des sources permettant de mobiliser cette capacité : la gouvernance et le développement d'un apprentissage organisationnel. Concernant les deux autres sources, à

savoir la décentralisation de la décision et le management de la co-spécialisation, nos résultats ne nous ont pas permis de les observer.

3.3.1 Modèle de gouvernance de l'école comme source de capacité à reconfigurer

Le DG nous rappelle, dans les différents entretiens, que le modèle de gouvernance de l'école a constitué un signal très fort pour les organismes d'accréditations en matière d'autonomie stratégique.

Pour comprendre l'évolution et exposer nos résultats sur cette problématique de gouvernance, nous nous sommes appuyés sur le blog⁶³ du DG de l'école en 2016 sur un article intitulé : « 10 ans d'École, 10 ans déjà ! – La gouvernance des Grandes Écoles de management ».

Le DG précise qu'« *en matière d'évolution de la gouvernance, le cas de l'ESC Dijon est emblématique des mutations de la décennie écoulée. En quatre étapes, l'École que je dirige, est passée d'un établissement consulaire à une véritable 'société à objet éducatif'. Cette mutation a non seulement impacté son statut juridique, mais également son organisation, son management et sa vision de l'avenir* ». Un processus en quatre étapes a été suivi.

Étape 1. L'établissement consulaire

Quand l'établissement était considéré comme consulaire, le directeur reportait l'ensemble de ses décisions au Directeur général de la CCI et ne bénéficiait aucune autonomie financière. « *Son horizon de gestion se situait entre le mois (les signatures ou non du trésorier de la CCI sur les engagements) et l'année (la validation du budget par le bureau et l'AG de la CCI). En dehors des opérations immobilières, le niveau des investissements était bas et focalisé sur les investissements courants (informatique, entretien)* », selon le DG. Cependant, l'école bénéficiait également d'un soutien financier important des trois collectivités territoriales : Grand Dijon, Conseil général de Côte d'Or et Conseil régional de Bourgogne.

Étape 2. Le processus d'autonomisation de fait

Le président de la CCI, à partir de 2006, cherche à donner plus d'autonomie à l'école en modifiant la structure de gouvernance avec la mise en place d'un conseil de gouvernance

⁶³ blog.educpros.fr/stephan-bourcieu/2016/09/27/10-ans-decole-10-ans-deja-la-gouvernance-des-grandes-ecoles-de-management/ consulté le 27/10/2018

présidé par une personnalité extérieure. Cela laisse plus d'autonomie à son directeur, moyennant une baisse des subventions de la CCI. Cette mesure devait permettre d'assurer une stabilité stratégique à l'école.

Étape 3. L'autonomisation de droit

La direction demande le passage sous statut associatif en 2012, ce qui lui permet d'obtenir une véritable autonomie juridique. « *Une association Loi 1901 (AGESC) est créée, dans laquelle on retrouve le monde consulaire, les collectivités territoriales, le monde économique, le monde académique et les parties prenantes de l'École (salariés, élèves et diplômés). L'AGESC est présidée par un dirigeant d'entreprise, diplômé de l'École* » (DG). Cette nouvelle forme de gouvernance s'accompagne de la mise en place d'un conseil de gouvernance présidé par une personnalité extérieure à la CCI et d'une plus grande marge de manœuvre laissée au directeur.

Étape 4. La constitution d'une société

En 2016, l'école possède une autonomie juridique décisionnelle forte avec le passage en société anonyme « à objet éducatif ». Comme l'indique le DG, « *en 2016, l'amélioration continue des résultats de l'École et ses ambitions de développement ont conduit le Président de la CCI et le Président de l'AGESC à franchir un cap décisif avec la transformation de l'École en EESC (Établissement d'Enseignement Supérieur Consulaire)* ».

Ce statut a permis à l'école « *de lever des fonds à hauteur 1 million d'euros de pour rénover tout son campus et pour l'acquisition d'un petit immeuble près de l'école pour y implanter son incubateur de 650 m2 pour faire du coworking* » (DG).

Dans un autre article⁶⁴ pour répondre à un commentaire indiquant le poids toujours fort des CCI sur l'école notamment dans son capital, et évoquant « relation inféodée » entre les deux, le DG précise que le modèle de gouvernance choisi est celui d'un directoire et d'un conseil de gouvernance. « *C'est le Directoire qui pilote l'École, avec les délégations juridiques et financières correspondantes. Le rôle du Conseil de surveillance est d'assurer un contrôle, mais pas de gérer l'École. Cela tient également à la composition du Conseil (d'administration ou de surveillance). Il faut des administrateurs indépendants ayant une capacité à porter l'École et,*

⁶⁴ Article publié le mardi 4/10/2016 dans la rubrique Business Schools, Enseignement Supérieur, Gouvernance.

le cas échéant, à faire contrepoids au pouvoir de la CCI si cela devait s'avérer nécessaire » (DG).

Les dirigeants de l'école ont choisi comme Président du Conseil d'administration ou de surveillance, une personnalité reconnue du monde de l'entreprise et indépendante de la CCI : Gérard Desbois.

Dans ces différentes phases de développement et d'évolution de son modèle de gouvernance, l'école gagne fortement en autonomie et décision stratégique par rapport à sa tutelle d'origine. Ces nouvelles dispositions structurelles constituent un important levier d'accompagnement dans les processus d'accréditation.

L'école se donne les moyens de son développement stratégique. En effet, les décisions de se lancer dans les processus d'accréditation AACSB en 2010 et EQUIS en 2014 ont été très largement favorisées par l'autonomie dans le modèle de gouvernance de l'école et cela, à deux niveaux : autonomie dans la prise de décision stratégique et autonomie dans la lecture du modèle consulaire par les organismes d'accréditation.

Cette capacité de gouvernance est également observable sur nos résultats consacrés à la capacité à identifier les opportunités et dans l'étude des micro-fondations dans laquelle nous avons présenté les caractéristiques des managers par rapport à leur prise de décision lors ses différentes phases d'accréditation.

Enfin, le DG nous rappelle ces différents aspects : *« Phénomène concomitant le passage rapide défini lors du plan stratégique en statut associatif au 1 janvier 2013, en septembre 2012, on n'en savait rien, on se donnait 5 ans pour l'obtenir, incidence considérable qui nous a permis d'aller à EQUIS, gagner notre autonomie de gouvernance. Sinon jamais on aurait pu aller à EQUIS, dans les standards d'accréditation EQUIS. Il y a l'autonomie stratégique et l'autonomie de décision. Le modèle consulaire est très mal lu par l'EFM. Il s'agit d'un point bloquant sauf si on s'appelle HEC. »*

Le DG nous explique que les progrès réalisés sur AACSB, en termes de processus, d'enseignement, de relation entreprise, de gouvernance avec une marge supplémentaire et sur EQUIS en termes d'international et d'excellence en recherche, s'expliquent grâce aux exigences des organismes d'accréditation.

Ainsi, la gouvernance de l'entreprise et son évolution ont contribué au développement d'un apprentissage organisationnel.

3.3.2 Développement d'un apprentissage organisationnel comme source de capacité à reconfigurer

L'une des sources proposées par Teece (2007) permettant l'ajustement des ressources organisationnelles est relative au management de la connaissance et représente une compétence de base. Dans cette perspective, d'autres recherches ont souligné le rôle des mécanismes d'apprentissage dans l'émergence des capacités dynamiques (Altintas, 2015).

La question de la reconfiguration des ressources a largement été présentée lors de notre approche contenu du BM. Nous présentons à nouveau succinctement les résultats de notre étude.

Les accréditations internationales ont modifié la composante R&C du BM. On trouve d'une part, l'amélioration de la faculté du corps professoral et d'autre part, les progrès réalisées dans la qualité des contributions intellectuelles de l'école sur le volet Ressource. En matière de Compétences, les accréditations internationales ont contribué au développement de la gestion des processus d'assurance qualité et d'évaluation externe de l'école.

Les accréditations (AACSB et EQUIS) ont également modifié l'Organisation de l'école sur la période observée avec une formalisation accrue des processus à partir de 2007, le développement d'un modèle unique d'alliance globale avec Oxford Brookes University Business School à partir de 2007, la mise en place d'une cellule accréditation à partir de 2011 au sein de l'école, une direction des relations internationales qui s'étoffe et des partenariats internationaux plus sélectifs.

Les différents plans stratégiques menés sur la période qui permettent d'allouer les ressources nécessaires à la stratégie de l'école peuvent illustrer ces capacités de reconfiguration des ressources (accumulation, suppression, création ou transformation).

Nous pouvons également illustrer l'accumulation par le recrutement de professeurs qualifiés avec un titre de docteur produisant de la recherche dans des revues classés. L'école cherche à qualifier certains professeurs en transformant des ressources mais l'école s'est aussi séparée de certains professeurs vacataires n'entrant pas dans les standards d'accréditation.

Le plan stratégique sur la période 2003-2007 était construit autour d'EQUIS. Même s'il a échoué dans un premier temps, il a nécessité le déploiement de ressources de financement publique pour finir par obtenir cette accréditation.

Concernant le plan stratégique 2012-2017 qui avait pour objectif d'obtenir l'accréditation AACSB, l'école a dû se structurer, une nouvelle fois, autour des exigences requises par cette accréditation. Deux exemples d'adaptation sont particulièrement illustratifs : « *la qualification du corps professoral, docteur pas docteur et la démarche compétence, extrêmement utile pour les élèves pour construire leur projet professionnel pour répondre aux exigences ALO (Assurance Of Learning) de AACSB pour l'obtention en 2014* » (DG). Le plan stratégique 2012-2017 a conduit à la reconfiguration des ressources de l'école sur la faculté du corps professoral ainsi qu'à la redéfinition de la démarche compétence de l'école.

Il vise ainsi à consolider l'école dans le leadership international en management du vin et spiritueux et l'excellence scientifique via la constitution de pôles d'expertise académiques. Il faut « *consolider les accréditations obtenues en mobilisant toutes les ressources nécessaires* », comme nous le rappellent le DG et la RA. La reconfiguration des ressources va générer de l'apprentissage organisationnel. Dans le processus de gestion de la faculté du corps professoral par exemple, l'école développe certaines compétences. En effet les accréditations internationales ont contribué au développement de la gestion des processus d'assurance qualité et d'évaluation externe de l'école, comme nous l'avons montré dans les processus liés à la capacité de saisie du modèle de Teece (2007).

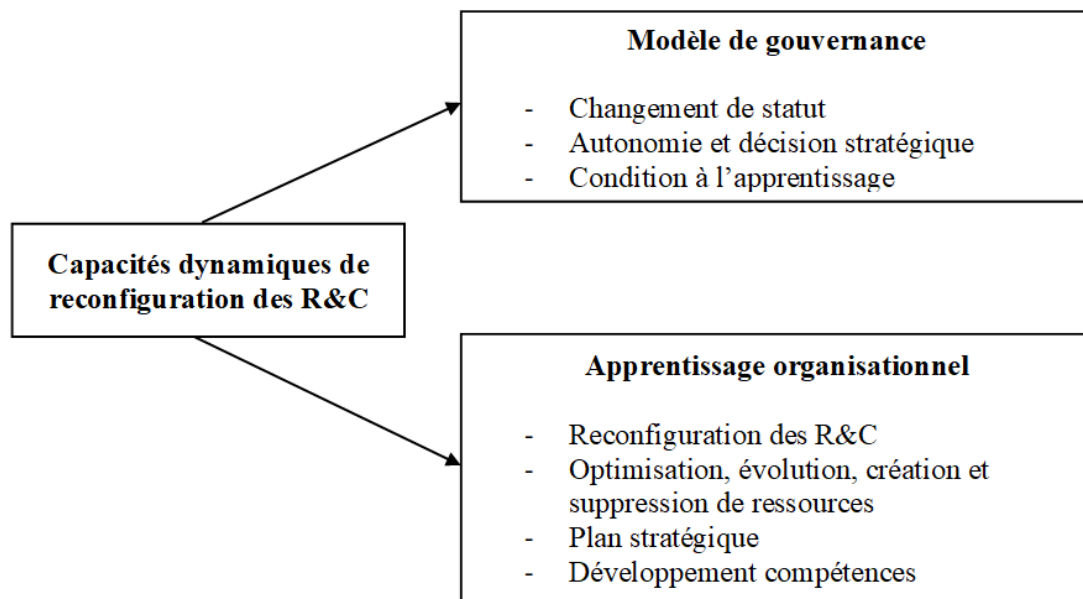
Le tableau suivant reprend quelques extraits de verbatim relatifs à la mise en place d'un apprentissage organisationnel au sein de l'école.

Tableau 37 - Verbatim portant sur l'apprentissage organisationnel

Processus organisationnel	Exemples de verbatim
Processus accréditation	« L'école s'est mise dans une phase d'apprentissage organisationnel avec les processus d'accréditation notamment au niveau des standards, du mode de fonctionnement, des activités qui n'étaient pas structurées auparavant » (DDG)
Gestion de la faculté (Optimisation)	« Grâce au paramétrage des informations dans ce nouveau système, l'école optimise ses processus liés à la faculté de la recherche » (RA)
Gestion de la faculté (Évolution)	« Du coup, on a fait évoluer notre système interne, on a recruté une personne qui dans un premier saisisait l'intégralité des contributions intellectuelles des profs et qui a continué à faire évoluer le système » (RA)
Gestion de la faculté (Création)	« Grâce aux supports fournis par AACSCB qui permet de faire des comparatifs entre écoles, nous avons mis en place un système de points pour chacune des catégories il y a des activités à valoriser (...) nous avons pu élargir la mesure du portefeuille de contributions intellectuelles de l'école en intégrant également d'autres activités de recherche » (RA)
Gestion de la faculté (Suppression)	« Si on constate qu'un enseignant ne maintient pas la qualification, une action copilotée par direction académique et recherche pour accompagner ou mettre en binôme l'enseignant ou changer sa qualification par rapport à sa trajectoire (...) on est capable aujourd'hui grâce à nos process de veille pour l'année d'après d'anticiper la qualification de l'enseignant, on peut le faire aussi pour les vacataires et se séparer si on n'arrive pas à les qualifier » (RA)

Nous pouvons sur la base des informations collectées et analysées sur la reconfiguration des R&C mettre en avant une nouvelle capacité développée par l'école : la capacité de gouvernance. La figure ci-dessous synthétise ces différentes informations relatives aux capacités dynamiques de reconfiguration des ressources et compétences mobilisées lors de l'étape 3 du modèle de Teece (2007).

Figure 33 - Capacités dynamiques de reconfiguration des R&C



Ainsi, nos résultats nous permettent de valider définitivement notre proposition de recherche P2 qui stipule que les CD managériales permettent de reconfigurer les R&C. En effet, les capacités dynamiques permettent de détecter et saisir les opportunités environnementales comme cela a été expliqué dans les deux premières sections, mais aussi de reconfigurer les ressources et compétences comme nous venons de le détailler.

- **Proposition 2 : Les capacités dynamiques managériales permettent de détecter, saisir les opportunités environnementales est validée**

Ces résultats nous permettent également de confirmer et de valider notre proposition P5.

- **Proposition 5 : L'environnement permet le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le BM de l'entreprise est validée**

La proposition 5 visait le développement de CD d'internationalisation, d'académisation et nous intégrons à cette proposition sur la base de nos résultats : la capacité dynamique de gouvernance.

Synthèse du Chapitre 5

Présentation des résultats

Nos premiers résultats soulignent les enjeux des accréditations internationales pour l'école afin de montrer qu'il s'agit là d'une caractéristique essentielle de leur environnement. Notre choix de porter notre regard sur la question des accréditations internationales comme facteur décisif de l'environnement de l'école se révèle confirmé.

Les accréditations internationales ont participé à l'évolution du BM de l'école. La composante Ressource a été doublement impactée au niveau du corps professoral et des contributions intellectuelles de l'école. En matière de Compétences, les accréditations internationales ont contribué au développement de la gestion des processus d'assurance qualité et d'évaluation externe de l'école.

Les accréditations internationales ont modifié la composante interne et externe de l'Organisation en développant une formalisation accrue des processus à partir de 2007, en créant d'une cellule accréditation en 2011, en cherchant à nouer une alliance globale avec Oxford Brookes University Business School à partir de 2007, en développant sa Direction des relations internationales et en multipliant des partenariats internationaux de plus en plus sélectifs.

Les accréditations internationales ont également une influence réelle sur la proposition de Valeur du BM de l'école. Nos résultats soulignent la solidité progressive du positionnement de l'école autour de la School of Wine qui présente toutes les caractéristiques d'une proposition de valeur différenciante. Cela constitue d'ailleurs un axe de développement prioritaire et stratégique pour l'école.

Au niveau du BM, les accréditations internationales influencent non seulement les différentes composantes du modèle RCOV mais participent aussi à la dynamique d'interaction entre ces trois composantes. Le développement de l'école, de ses programmes de formation, de ses activités de recherche, de ses partenariats sur le volet organisation (entreprises, institutionnels, académiques) peuvent s'appuyer sur cet ancrage territorial et local de l'école, sur le Wine & Spirit Business. Cela constitue un levier de développement de nouvelles propositions de valeur et surtout de nouvelles sources de revenu pour l'école.

Ensuite, afin d'observer et d'étudier la construction et le déploiement des capacités dynamiques, nous nous sommes appuyés sur l'article de Teece (2007) qui énonce des composantes des capacités dynamiques. Il s'agit notamment de la capacité à (1) identifier / créer une opportunité, (2) saisir l'opportunité, (3) reconfigurer les actifs organisationnels.

L'accès aux informations, les capacités personnelles des dirigeants et l'existence de connaissances ou signaux ont permis d'identifier et de donner du sens aux opportunités et ainsi, de développer des capacités dynamiques cognitives conformément à phase 1 du modèle de Teece (2007).

En observant la saisie des opportunités, c'est-à-dire la phase 2 du modèle de Teece (2007), lors des différentes phases d'accréditation, on constate que l'école impose et affirme progressivement, grâce au concours des accréditations, son leadership autour du Wine & Spirit Business. L'école développe toute une série de processus (processus de formalisation de qualité, de gestion de la faculté, de démarche compétence, d'internationalisation) qui contribuent à saisir cette opportunité. Ces processus possèdent toutes les caractéristiques des CD. L'école déploie des capacités dynamiques d'internationalisation et d'académisation conformément à notre proposition 5.

Concernant la troisième phase du modèle de Teece (2007), deux éléments participent à la reconfiguration des ressources et des compétences. Le premier est lié à son modèle de gouvernance. En effet, les décisions de se lancer dans les processus d'accréditation AACSB en 2010 et EQUIS en 2014 ont été très largement favorisées par l'autonomie recherchée dans le modèle de gouvernance de l'école et cela, à deux niveaux : autonomie dans la prise de décision stratégique et autonomie dans la lecture du modèle consulaire par les organismes d'accréditation. Le second est lié à la reconfiguration des ressources qui va générer de l'apprentissage organisationnel. Dans le processus de gestion de la faculté du corps professoral par exemple, l'école développe certaines compétences. En effet les accréditations internationales ont contribué au développement de la gestion des processus d'assurance qualité et d'évaluation externe de l'école.

De manière plus générale, les accréditations internationales ont favorisé le développement de nouvelles capacités dynamiques pour l'école.

Ainsi, pour conclure, nous pouvons rappeler que ces résultats nous ont permis de confronter au terrain nos propositions de recherche. Nous proposons, dans notre prochain chapitre, de mettre en discussion ces résultats avec la littérature.

CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RESULTATS ET APPORTS DE LA RECHERCHE

Dans le champ de recherche sur les BM(s) et notamment de la place de l'environnement dans les BM(s), nous proposons, en croisant avec la littérature sur les capacités dynamiques, un modèle RCOV/CD qui s'articule autour de cinq propositions de recherche. Nous inscrivons également notre recherche dans la phase de théorisation du BM en cherchant à établir des liens entre BM et capacités dynamiques.

La première section s'intéresse dès lors aux contributions théoriques et conceptuelles de notre recherche avec l'étude de la place de l'environnement dans la littérature sur les BM(s) et l'intégration du concept de capacités dynamiques dans la modélisation RCOV. Nous proposons, à partir de nos résultats, d'enrichir différents aspects du programme de recherche du BM sur la place de l'environnement et d'implémenter la variable capacité dynamique à la modélisation RCOV dans le cadre de l'intégration d'une nouvelle ressource externe au BM de l'entreprise.

La seconde section traite des différentes contributions managériales de notre recherche en mobilisant notamment le BM comme cadre d'analyse (Demil et al., 2015) ou comme un outil de délibération stratégique (Desreumaux, 2014) pour mieux cerner, appréhender et mobiliser l'environnement de l'entreprise. Nous évoquerons notre réflexion sur notre contribution méthodologique dans cette recherche.

Section 1. Contributions théoriques et conceptuelles de notre recherche

En préambule à nos contributions théoriques et conceptuelles, nous rappelons que nos travaux s'inscrivent pleinement dans le champ du management stratégique avec l'étude de la relation entre l'entreprise installée et son environnement. Certains auteurs utilisent le terme de reconfiguration pour désigner les modifications du BM pour une entreprise déjà en place alors que le terme design du BM est mobilisé pour une nouvelle entreprise lorsqu'ils traitent de la question de l'innovation stratégique de BM (Massa et Tucci, 2013).

Même si une grande majorité des travaux sur les BM(s) s'intéressent au champ de l'innovation et de l'entrepreneuriat (Warnier et al., 2018 ; Arendt, 2013), nous considérons qu'il faille continuer à explorer le champ du management stratégique en étudiant les rapports entre nos concepts de recherche et le BM en tant que système d'activité centré sur les processus de création et de capture de la valeur et d'autres concepts comme celui des capacités dynamiques. Nous nous intéressons au BM comme processus d'analyse permettant de renouveler à la fois le niveau et les cadres d'analyse et ainsi, la manière de penser la stratégie. Nous proposons de discuter de l'ensemble de nos propositions de recherche dans un premier temps puis de montrer nos apports et contributions par rapport à la littérature sur les BM(s) et sur les capacités dynamiques.

1.1 L'environnement influence le BM de l'entreprise : P0

Nous proposons de discuter de l'influence de l'environnement sur le business model de l'entreprise et de redéfinir la conception de l'environnement dans l'approche business model.

1.1.1 Vers une co-influence de l'environnement sur le business model de l'entreprise

Suivant cette perspective résolument stratégique, l'école doit fournir aux agences d'accréditation son plan de développement sur la base d'un document d'évaluation totalement adossé à des standards types. L'école doit fournir la preuve que sa prise de décision stratégique est cohérente, contingente et surtout planifiée. La construction d'une stratégie organisationnelle cohérente au niveau local est essentielle. Cette stratégie organisationnelle passe par la mise en place d'un BM différent en adéquation avec les exigences des agences d'accréditation. Il s'agit d'aligner l'environnement sur la stratégie organisationnelle de l'entreprise ou son BM. Sur cette

base, il est possible d'affirmer que l'environnement influence le BM de l'entreprise sur la base des choix stratégiques à opérer. Nous avons d'ailleurs dans nos développements relativisé la critique faite au phénomène d'homogénéisation et de standardisation des écoles (Lawrence, 1999 ; Di Maggio et Powel, 1991) dans la mesure où chaque configuration locale est singulière et que la nécessité de différenciation stratégique demeure plus que jamais, une priorité.

Nous considérons, sur la base de nos travaux de recherche, que les accréditations doivent faire ressortir et accentuer davantage les particularités stratégiques de chaque école et que les modalités de mise en œuvre peuvent différer entre elles.

L'approche stratégique débat de l'influence de l'environnement sur les choix stratégiques des dirigeants en distinguant deux principaux courants théoriques : le déterminisme et le volontarisme et une approche qualifiée de mixte (Gueguen, 2001 ; Hrebiniak et Joyce, 1985)

En effet pour les entreprises installées, l'approche déterministe, dans une perspective stratégique, consiste à aligner le BM de l'entreprise à la ressource externe à capter (réglementation, certification, autorisation administrative, etc.) dans un souci de performance. La nouvelle ressource peut constituer un levier de développement stratégique de l'entreprise. Dans ce cas précis et notamment pour ce type de ressource, l'entreprise est complètement dépendante de son environnement pour l'acquisition de cette ressource, elle doit en plus gérer cette ressource dépendante pour se développer stratégiquement (Smith et Grimm, 1987). Une école qui perdrait une accréditation se mettrait en difficulté et compromettrait ses chances de développement stratégique. Nous pensons que cette position est valable pour les entreprises qui font preuve de comportement de standardisation et de mimétisme (Lawrence, 1999 ; Di Maggio et Powell, 1991).

L'approche volontariste (Child, 1972) qui envisage la décision stratégique comme un choix délibéré et non contraint par l'environnement consisterait pour un dirigeant en fonction de ses objectifs à choisir ou pas un type d'accréditation précis. Par exemple certaines business schools très prestigieuses ont d'ailleurs fait le choix de ne pas être accréditées comme par exemple la Harvard Business School. L'entreprise peut également modifier son environnement conformément aux thèses du courant socio-cognitif et des travaux de Weick (1979) sur l'enactement où l'entreprise co-construit son environnement, l'environnement devient une extension des ressources de l'entreprise et agit à la fois comme une contrainte (règles à respecter, timing d'accréditation, ect.) et une opportunité de développement. En effet, les

dirigeants effectuent des choix volontaires d'accréditation en décidant également du bon timing, une fois ce choix décidé, il faudra aligner le BM de l'entreprise sur les standards préalablement établis. Nous établissons sur la base de nos travaux **que l'environnement co-influence le BM de l'entreprise. L'environnement influence le BM de l'entreprise et l'entreprise par les choix opérés modifie et sélectionne son environnement, il y a une co-influence de l'environnement sur le BM de l'entreprise**

Sur la base de cette discussion nous proposons une lecture de l'environnement dans l'approche BM.

1.1.2 Une (re)définition de la conception de l'environnement dans l'approche business model

Nos premiers résultats mettent en avant que les accréditations constituent une tendance de fond de l'environnement des écoles comme souligné dans notre revue de littérature. Pour reprendre les propos du directeur délégué général en charge de la stratégie et des accréditations (DDG), les accréditations internationales (EQUIS, AACSB) représentent « *une opportunité permettant d'avoir un impact fort sur la proposition de valeur notamment autour du management du vin et des spiritueux en ce qui concerne notre école* » et constituent : « *un élément structurant dans l'environnement des écoles, un véritable signal de qualité, d'académisation et source de développement international* ».

Les accréditations représentent une ressource externe que nous qualifions de type « réputationnelle » pour l'école (Rindova et al., 2005). Les accréditations internationales correspondent bien à la volonté délibérée des écoles de management de délivrer un signal auprès de leurs différentes parties prenantes sur la qualité de leur offre de formation (dimension 1) et donc de bénéficier d'un effet de reconnaissance par la communauté (dimension 2), source pour elles de réputation organisationnelle.

Cette ressource participe à la valorisation des composantes du BM de l'entreprise et notamment la composante Ressource. Cette ressource peut s'inscrire et être étudiée à partir de la théorie des ressources. En effet, Warnier (2015) envisage le BM comme un outillage d'orchestration d'actifs et de ressources à des fins de valorisation et de monétisation. Mais cette ressource peut également appréhendée de manière plus large à partir de l'étude de l'école dans son écosystème.

Nos analyses font apparaître deux points de discussion quant à la (re)définition de la conception de l'environnement dans l'approche BM : l'environnement catalyseur de ressources et l'écosystème comme niveau d'analyse pertinent de l'environnement.

1.1.2.1 L'environnement catalyseur de ressources

Dans le prolongement de cette combinaison de ressources, Warnier, et al. (2013) présentent une théorie étendue des ressources ou « Extended resource-based theory ». Nous considérons que cette approche est transposable à notre recherche lorsque les managers cherchent à capter des ressources externes considérées comme importantes dans le développement de leur activité.

Le débat autour des caractéristiques de cette ressource externe pour l'école nous permet de mieux qualifier notre environnement. Certains auteurs se focalisent sur les ressources stratégiques (Grant, 1991) et considèrent qu'elles doivent posséder les attributs suivants selon le modèle VRIN : valorisable, rare, inimitable et non substituable, pour procurer un avantage concurrentiel durable. L'attribut de rareté permet à l'école de changer de groupes stratégiques au sens de Porter (1980) ou de groupe ou concurrence positionnelle au sens de Menger (2015) pour intégrer le groupe leader et distancer le groupe d'origine. Les écoles de management fonctionnent selon des logiques de groupes stratégiques conformément à notre revue de la littérature comme par exemple l'appartenance au club des 1% des *business schools* triplement accréditées dans le monde.

L'attribut de valeur peut être mesuré par le fait que les accréditations internationales sont source de rente réputationnelle pour les écoles qui en sont dotées. Concernant les deux autres attributs, les accréditations internationales sont par nature inimitables et non substituables. Or, la perte de cette ressource en cas de non ré-accréditation peut mener à la perte d'un avantage concurrentiel ou à l'émergence d'un désavantage concurrentiel au sens de Wernerfelt (1997).

La théorie étendue des ressources (Warnier et al., 2013) fait intervenir trois niveaux d'analyse distincts : l'environnement, l'entrepreneur et l'organisation. Pour dépasser ce cadre d'analyse et intégrer la notion d'environnement, l'approche de la typologie des ressources proposée par Weppe, Warnier et Lecocq (2013) nous paraît plus pertinente car en phase avec nos principaux résultats. En effet, les auteurs identifient trois types de ressources sur la base des caractéristiques des ressources, de leur perception par les managers, des actions stratégiques sur les ressources considérées ainsi que ses effets sur la performance : stratégiques, ordinaires et négatives.

Les accréditations internationales peuvent être considérées comme une ressource accessible sur le marché de facteurs et stratégiques (Barney, 1986). Le manager perçoit cette ressource rare comme génératrice de valeur, source de rente réputationnelle et autorisant dans le cadre de la reconfiguration interne de cette ressource une performance supérieure. Sa perception liée à son environnement (acquisition, développement ou absence d'intérêt pour la ressource), que nous analyserons dans nos développements liés aux capacités dynamiques, conduit à juger la ressource comme stratégique. Ce sont alors les processus de management qui déterminent l'orchestration des actifs (e.g., rôle des capacités dynamiques dans l'évolution du BM de l'entreprise).

Nous considérons qu'une fois solidement acquises (ré-accréditations successives), cette ressource peut devenir ordinaire, c'est-à-dire commune, neutre en termes de performance et assurant une parité avec les principaux concurrents.

1.1.2.2 L'écosystème comme niveau d'analyse pertinent de l'environnement.

Nos résultats nous permettent également de renouveler la conception de l'environnement en l'inscrivant dans une sorte d'écosystème d'affaires (ESA) au sens de Moore (1993). Moore, dans ses travaux indiquent que la création de valeur s'inscrit dans un réseau complexe d'entités, d'acteurs et d'organisations (clients, fournisseurs, partenaires, collectivités, association, plateforme). Les apports de Chesbrough sur l'open innovation (2003) s'appuient sur ce type d'approche. L'écosystème peut dès lors constituer la partie de l'environnement la plus en phase avec l'entreprise focale (Lecocq et al., 2018).

Sur la base de cette définition, les accréditations internationales font partie intégrante de l'écosystème mondial des écoles de management. L'école doit sélectionner, au sein de cet écosystème, les acteurs et entités qui lui permettront d'être alignée avec sa stratégie et ainsi d'être plus performante. Les agences d'accréditation font office de fournisseurs d'information et de certification des écoles qui leur permettent d'améliorer leur processus qualité et d'envoyer un signal positif à l'ensemble des parties prenantes. En effet, l'accréditation d'une école de commerce accélère son développement international, grâce notamment à la multiplication d'accords de partenariat avec des établissements étrangers de réputation équivalente voire supérieur.

Blondel et Gratacap (2016) s'intéressent à la nouvelle conception de l'environnement qui prédomine dans l'approche BM. L'approche BM appréhende l'environnement comme étant

sélectionné en fonction du BM choisi (Lecocq, et al., 2010). Le choix de se lancer dans un process d'accréditation est une décision souvent délibérée des écoles ou contrainte parfois (volonté de mimétisme). Pour BSB, conformément à nos résultats, la décision d'être accréditée est un choix résolument volontaire, réfléchi et opportun par rapport à la stratégie de l'école. Cet écosystème est édicté par l'organisation lorsqu'elle détermine son BM (Demil et al., 2018 ; George et Bock, 2011).

En cherchant à être accrédité, l'école modifie son BM en choisissant avec quelles entités et parties prenantes, elle souhaite interagir et quelle place elle leur confère, mais également la forme de concurrence qu'elle décide d'établir au même titre qu'une réglementation qu'elle poserait (Dewitte et al., 2017).

Les accréditations internationales font partie de l'écosystème des écoles au même titre que les autres évaluations nationales auxquelles sont soumises les écoles. Cet écosystème que nous qualifions d'évaluation externe d'école peut alors être mobilisé comme la partie de l'environnement avec laquelle l'entreprise étudiée est en relation pour capter des ressources. D'ailleurs le savoir-faire acquis en matière d'accréditation peut être déployé sur d'autres processus d'accréditations externes comme CEFDG⁶⁵, HCERES⁶⁶, CGE⁶⁷.

L'école qui fait le choix (volontarisme) d'inscrire son évolution dans un système d'évaluation externe que représentent les accréditations internationales, définit son BM en conséquence. Par rétroaction, cet écosystème agit de manière ambivalente en conditionnant (déterminisme) et en favorisant les évolutions futures du BM de l'école. Finalement, BM et écosystème co-évoluent.

Nous retenons la définition suivante de l'environnement dans l'approche BM : **L'environnement de l'entreprise est constitué de l'écosystème dans lequel l'entreprise décide de co-évoluer afin de capter les ressources nécessaires qu'elles soient stratégiques, ordinaires ou négatives à son portefeuille de ressource afin d'assurer la performance et ou la soutenabilité de son BM.**

L'environnement permet également d'amorcer la construction de CD agissant sur le BM de l'entreprise, c'est-à-dire notre proposition 1.

⁶⁵ Commission d'Evaluation et de Formation des Diplômes de Gestion

⁶⁶ Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur

⁶⁷ Conférence Grandes Ecoles

1.2 Environnement et processus de construction de capacités dynamiques agissant sur le business model (P1)

L'environnement a permis d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model de l'entreprise. L'environnement permet également la construction de capacités dynamiques managériales et organisationnelles et plus précisément dans cette étape des capacités dynamiques cognitives en lien avec notre première proposition qui stipule une co-influence de l'environnement sur le BM de l'entreprise.

1.2.1 Construction de capacités dynamiques

Les entreprises évoluent en permanence dans des environnements dynamiques qui les poussent à modifier leur portefeuille de ressources et compétence. L'entreprise doit pouvoir développer des capacités organisationnelles pour faire évoluer ses ressources (Einsehardt et Martin, 2000). L'environnement (ressource à acquérir) constitue l'élément déclencheur du processus de construction de CD, il permet d'amorcer le processus de construction de capacités dynamiques managériales et organisationnelles pour l'entreprise. Les accréditations constituent un facteur d'environnement qu'il faudra déployer dans l'entreprise. L'étude par les micro-fondations s'est avérée très pertinente (Teece, 2007).

Pour Teece (2012), la capacité à s'adapter aux changements survenant dans l'environnement ainsi que celle visant à modifier son environnement constitue une capacité dynamique. Elle se traduit par l'alignement des ressources et des compétences de l'entreprise sur les changements dans l'environnement ». La littérature sur les CD propose deux courants de recherche qui s'opposaient quant à la construction des capacités dynamiques.

Nos résultats ont démontré plusieurs processus mis en œuvre dans la construction de CD : des processus à la fois managériaux et organisationnels qui se complètent.

Les processus managériaux, c'est-à-dire les « capacités avec lesquelles les managers bâtissent, intègrent et reconfigurent les ressources et les compétences organisationnelles » (Adner et Helfat, 2003, p. 1012), sont au centre des travaux actuels sur la littérature portant sur les capacités dynamiques managériales. Les processus managériaux sont essentiellement soutenus par des **capacités dynamiques** que nous avons qualifiées **de cognitives** (CDC par la suite) qui désignent pour nous « la capacité d'un individu-manager à collecter et interpréter les

informations en provenance de l'environnement ». D'autres processus managériaux ont été en œuvre comme le développement de la capacité de gouvernance de l'école. Cette forme de gouvernance a permis de renforcer la flexibilité stratégique des dirigeants. Ces résultats sont conformes à la littérature existante (Teece, 2007 ; Adner et Helfat, 2003) et seront développées ultérieurement dans les propositions de recherche correspondantes. Il existe également des processus organisationnels.

Le courant organisationnel (Wang et Ahmed, 2007 ; Zahra et al., 2006 ; Zollo et Winter, 2002 ; Eisenhardt et Martin, 2000 ; Teece et al., 1997) appréhende les CD comme les conséquences de routines opérationnelles liés aux mécanismes de l'apprentissage organisationnel. Il s'agit de routines organisationnelles et stratégiques à travers lesquelles les entreprises atteignent de nouvelles configurations de ressources. Pour rappel ces routines concernent les processus de formalisation de la qualité (processus 0), de gestion de la faculté de la faculté (processus 1), de démarche compétence (processus 2) et d'internationalisation (processus 3).

Nos résultats indiquent que des processus organisationnels cités précédemment ont été mis en place par l'entreprise pour s'aligner à un environnement qui est en perpétuelle évolution. Ce résultat est conforme aux travaux de Renard et St-Amant (2005) qui mettent en évidence le rôle joué par les capacités dynamiques dans le processus de création et de développement d'une capacité organisationnelle (e.g. développement des nouvelles capacités dans l'entreprise, capacités dynamiques cognitives, d'académisation, d'internationalisation).

Nos travaux soulignent ainsi que le processus de construction des capacités dynamiques combine à la fois des processus managériaux et des processus organisationnels et qu'il n'y a pas lieu d'opposer ces deux approches et que ce découpage est artificiel puisque que nous considérons que ces capacités sont liées et séquencées (Teece, 2007). Nous proposons de réunifier ces deux courants conformément aux travaux de Peteraf et Maritan (2007) en proposant le concept de capacités dynamiques managériales et organisationnelle, soit l'acronyme CDMO. En effet les capacités dynamiques cognitives permettent d'orienter et de construire les processus organisationnels supports pour déployer les accréditations au sein de l'entreprise. Le rôle des micro-fondations a été majeur dans la réussite de ces différentes phases d'accréditation, nos analyses (cf tableau 32, 33 et 34) étudient les éléments qui ont contribué au succès de ces accréditations. Nous confirmons ainsi l'intérêt et l'utilité d'une lecture du phénomène par les micro-fondations (Andriopoulos et al., 2009 ; Teece, 2007) où l'analyse

individuelle et collective se confondent et se croisent pour intégrer la ressource externe de l'environnement sur le BM de l'entreprise.

1.2.2 Capacités dynamiques cognitives et sensemaking

Nous souhaitons discuter d'un attribut majeur dans le développement de cette CDC. Adner et Helfat (2003) repèrent trois attributs majeurs dans l'émergence de certaines capacités dynamiques managériales pour les managers : le capital managérial humain, le capital managérial social et la cognition managériale. La CDC s'inscrit dans la cognition managériale et peut se lire et se comprendre à partir du modèle de Weick (2001, 1979) sur le sensemaking organisationnel (Maurel, 2010). En effet, ce modèle permet de comprendre comment les organisations et les individus donnent du sens à leur environnement et construisent leur réalité à travers un processus de communication et d'interprétation d'information. Weick (2001) propose un modèle de sensemaking comprenant cinq phases non linéaires.

- (1) Le changement écologique est lié à une équivoque produit par l'environnement, en effet chaque acteur organisationnel interprète ce changement ce qui a un impact sur l'action à privilégier (Laramée, 2010). Les dirigeants se posent la question de l'opportunité de l'accréditation pour l'école, les apports, les risques et le moment et les conséquences sur le BM de l'école.
- (2) L'« éaction » se traduit par la construction d'une réalité par les acteurs organisationnels. L'approche performative du BM est mobilisable (Perkmann et Spicer, 2010), en appréhendant le BM comme un artefact qui engendre au travers de sa construction des transformations de l'environnement. Les dirigeants peuvent chercher l'enrôlement des parties prenantes de l'école et modifier ainsi son système de ressources et de compétences (Schieb-Bienfait et al., 2014). Les dirigeants ont cherché une autonomie stratégique dans la modification de leur gouvernance.
- (3) La sélection d'indices et signaux en provenance de l'environnement. Il s'agit de détecter des signaux faibles pour l'obtention de l'accréditation EQUIS. On voit ici toute l'importance dans la détection du signal de la capacité dynamique cognitive.

- (4) La rétention mémorielle permet aux acteurs de retenir les solutions les plus efficaces dans la création de sens. L'étude de la chronologie et du récit par les dirigeants de l'école est à ce titre intéressant, il serait judicieux de prolonger les analyses.
- (5) Le souvenir qui permet de réactiver les cartes cognitives des acteurs organisationnels et d'engager le processus d'apprentissage des acteurs. Les résultats des accréditations, les évaluations, les recommandations après les succès ou les erreurs permettent d'activer ses processus. Par exemple, comment peut-on améliorer EQUIS sur la base des résultats de AACSB ?

Les managers disposant de capacités dynamiques managériales se concertent et co-décident, déploient des processus permettant la reconfiguration des ressources de l'entreprise dans le cadre de son BM. Ces managers disposent comme la littérature le souligne des attributs majeurs dans l'émergence de certaines capacités dynamiques managériales pour les managers : (1) le capital managérial humain, (2) le capital managérial social ainsi que (3) la cognition managériale. Adner et Helfat (2003). Nous validons cette proposition **P1** qui formule que **l'environnement permet le processus de construction d'une capacité dynamique agissant sur le business model.**

Après une mise en perspective des deux premières propositions, nous allons maintenant revenir sur la proposition qui stipule que les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter les opportunités environnementales.

1.3 Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter des opportunités environnementales (P2)

L'analyse individuelle des micro-fondations montre que les dirigeants sont dotés de capacités dynamiques que nous qualifions de cognitives du point de vue de la collecte et de l'interprétation de l'information. En effet, les dirigeants bénéficient d'un réseau formel et informel d'information (cognition managérial social) et ont fait preuve de cognition entrepreneuriale en donnant du sens à leur environnement (sensemaking) par la reconnaissance de schèmes d'opportunités successives (détection de signaux faibles ou forts, etc.). Nous proposons d'alimenter la réflexion sur la détection des signaux d'environnement.

En effet, le rôle des dirigeants, dotés de capacités dynamiques cognitives, est de collecter des informations et de repérer le temps ou moment propice à l'accréditation. Ce rôle est lié à la capacité cognitive des dirigeants à identifier et interpréter des signaux forts (d'ordre concurrentiel, d'ordre managérial et ou organisationnel, etc.) mais également faibles de l'environnement notamment. Les dirigeants ont développé conjointement (Jansen, et al., 2009) des capacités dynamiques cognitives. Cette capacité est centrale dans notre proposition de recherche. Il serait toutefois intéressant de chercher à qualifier l'intensité de cette capacité dynamique cognitive. Les dirigeants, dans notre étude, ont développé des CD cognitives élevées dans la mesure où ils ont réussi à capter des signaux faibles de leur environnement comme par exemple le message politique délivré par EQUIS en 2014 et surtout la lecture qu'en fait les dirigeants. **L'un des critères que nous proposons pour mesurer cette capacité pourrait porter sur l'aptitude des dirigeants à capter et interpréter des signaux (fort ou faible) de l'environnement à croiser avec le niveau d'intensité de CD cognitives (élevé, moyenne et limité).**

Enfin, sur un plan plus organisationnel, Teece (2007) affirme que certaines activités peuvent permettre de découvrir de nouvelles opportunités. Or, les managers peuvent développer de nouvelles activités organisationnelles pour détecter de nouvelles opportunités comme la formalisation systématique des processus de veille de l'entreprise mais aussi restructurer des anciennes activités sur la base des informations impactant son BM. Dans le cadre de leur politique de partenariat à l'international, l'école a formalisé un processus systématique de note d'opportunité pour chaque région du monde afin de trouver les partenaires adéquats. Nous validons et qualifions cette proposition de recherche

Les CDMO permettent, grâce aux capacités dynamiques cognitives des dirigeants que nous proposons, d'identifier des opportunités. Ce rôle est lié à la capacité des dirigeants à identifier et interpréter des signaux forts (d'ordre concurrentiel, managérial, organisationnel, politique) mais également des signaux faibles de l'environnement. Nous contribuons par nos travaux à qualifier l'intensité de cette capacité dynamique cognitive. **Nous validons la proposition P2 qui stipule que les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter des opportunités environnementales.**

Après une mise en perspective nos trois premières propositions, nous proposons de discuter de la proposition P3 concernant la capacité à saisir les opportunités qui influence la composante proposition de valeur et organisation du business model.

1.4 La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation (P3)

La capacité à saisir les opportunités doit être comprise comme l'indique Teece (2007) à travers de nouveaux produits, processus ou services et comme le fait de sélectionner également l'architecture du produit et les business modèles associés qui vont permettre de définir la manière dont l'entreprise va délivrer de la valeur à ses clients.

La capacité à saisir les opportunités comprend également les différents processus et services mis en œuvre lors des procédures d'accréditation (Teece, 2007). Deux processus clefs émergent lors de cette étape aux vues de nos résultats, un processus lié à la capacité dynamique d'académisation qui vise à aligner l'école sur des standards scientifiques et pédagogiques attendus et qui concerne la gestion de la faculté et la démarche compétence et un autre processus recouvrant la capacité dynamique d'internationalisation.

Le processus de gestion de la faculté qui consiste à qualifier le corps professoral s'articule principalement autour de quatre axes que sont la recherche d'automatisation des tâches, l'évolution du système d'information, l'implémentation de l'ERP et la création de nouveau mode de pilotage de la qualification. Pour construire sa démarche compétence, l'école ne s'est appuyée pas uniquement mais aussi sur les attendus requis par AACSB.

Nous qualifions cette capacité à saisir les opportunités par l'école comme une capacité dynamique d'académisation. Nous définissons cette **capacité dynamique d'académisation**

comme l'aptitude pour une organisation à structurer sa faculté et ses process conformément aux standards attendus par les agences d'évaluation. En effet, ces processus et cette démarche représentent des standards académiques de base pour une école de management.

Le processus d'internationalisation notamment pour EQUIS comprend deux dimensions. Une dimension externe comprenant la tentative de rapprochement entre BSB et Oxford Brookes University Business School au sens de modèle d'alliances multipoints (Bourcieu et Léon, 2011), visant à obtenir le label EQUIS ainsi que la « montée en gamme » des partenariats internationaux qui, suite aux exigences des organismes d'accréditation, poussent BSB à ne sélectionner que des établissements accrédités bénéficiant ainsi des mêmes process d'évaluation. Une dimension plus interne portant sur le développement des relations internationales de l'école. Il s'agit d'une tentative de capacité dynamique d'internationalisation développé par l'école. Les principaux travaux sur les capacités dynamiques d'internationalisation (Alphonse-Tilloy et Altintas, 2018) des entreprises mettent également en avant les fonctions et compétences stratégiques des managers ou capacités dynamiques managériales (Cabrol et Favre-Bonté, 2011 ; Weerawardena et al., 2007 ; Luo, 2000) et des process organisationnels mis en œuvre pour accompagner le développement international de l'école sachant que l'effet réputation généré suite aux différentes accréditations joue un rôle non négligeable. Le modèle d'alliance avec Oxford Brookes University Business School n'a pas été jusqu'à son terme essentiellement pour des questions de gouvernance pour la bussiness school britannique.

Nos résultats montrent que les procédures d'accréditation font émerger au niveau organisationnel deux principales capacités dynamiques dans modèle de Teece (2007), une capacité dynamique d'académisation et une capacité dynamique d'internationalisation qui n'a pas correctement fonctionné. Les processus doivent également actionner et orienter la proposition de valeur client.

Nos résultats montrent que la capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur sur trois dimensions : la catégorie de client, l'offre (perspective interne et externe) et la communication. Les accréditations internationales ont eu une réelle influence sur la proposition de valeur du BM de l'école. Il s'agit à notre sens d'un effet que l'on pourrait qualifier de levier dans la mesure où les accréditations internationales permettent de viser à la fois une et ou plusieurs catégories et de client, de proposer une offre de qualité, attractive,

visible et communicable. Les effets sont donc multipliés par rapport à l'effet de base, il est intéressant de parler au sujet des accréditations **d'effet de levier** sur la proposition de valeur.

D'ailleurs pour condenser ces trois dimensions (catégorie de client, offre et mode d'accès) autour de la proposition de valeur, nous proposons une définition plus synthétique de la **proposition de valeur** comme « **l'ensemble du dispositif d'une organisation qui lui permet de construire, communiquer et délivrer une offre génératrice de valeur pour l'ensemble des parties prenantes** ».

Nous validons la capacité à saisir les opportunités qui influence la composante proposition de valeur et organisation dans la mesure ou l'influence directe. Après avoir saisi les opportunités, l'école reconfigure ces ressources et compétences pour s'assurer de la viabilité de son BM.

Après une mise en perspective nos quatre premières propositions, nous proposons de discuter sur la proposition P4 qui concerne la capacité à reconfigurer les ressources et compétences qui influence les trois composantes du business model, c'est-à-dire la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et compétences.

1.5 La capacité à reconfigurer les ressources et les compétences influence les trois autres composantes du business model de l'entreprise (P4)

Les points de discussion sur notre proposition de recherche portant sur la capacité à reconfigurer les ressources et les compétences qui influence la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et les compétences porte la problématique de l'orchestration des ressources et de l'apprentissage organisationnel.

1.5.1 L'orchestration des ressources

Les CDMO en développement (capacités dynamiques cognitives, d'académisation, d'internationalisation) participent à l'évolution du BM de l'entreprise installée dans la mesure où elles représentent une évolution de la Ressource Based View (Wang et Hamed, 2007). C'est l'objet de notre approche qualifiée de contenu dans la présentation de nos résultats. On assiste à une reconfiguration des ressources et compétences avec comme corolaire une académisation accrue des ressources (développement de la faculté professorale et des contributions

intellectuelles tant sur le plan qualitatif et quantitatif) et à une amélioration de la gestion des compétences (optimisation des process d'assurance qualité et d'évaluation externe).

La configuration des ressources et compétences consiste à structurer, acquérir (développement externe), accumuler (développement interne) ou supprimer des ressources. L'observation de cette configuration nous a permis de repérer les CD en construction. Certains auteurs ont introduit le concept d'orchestration des ressources et des actifs (Sirmon, Hitt et Ireland, 2011, 2007 ; Deypeyre, 2008) pour expliquer ce phénomène. La capacité de reconfiguration est adaptée pour répondre à des changements dans un environnement dynamique.

Cette orchestration des ressources qui vise à atteindre un certain niveau de performance, s'appuie sur trois processus qui comprennent la structuration, l'intégration et la mobilisation du portefeuille de ressources de l'entreprise. Sur la base du **processus 1 de gestion de la faculté** qui concerne la qualification du corps professoral, nous pouvons retrouver ces trois processus de formalisation d'orchestration des ressources : l'activité structuration vise à qualifier le corps professoral, l'activité intégration consiste à recruter les profils manquants et l'activité mobilisation permet de mobiliser l'expertise de la faculté pour soutenir la proposition de valeur de l'école (e.g. irrigation des travaux de recherche de l'école pour la pédagogie, les entreprises et le territoire)

Cette approche en termes d'orchestration des ressources peut s'avérer très utile pour optimiser le portefeuille de ressources de l'entreprise qui doit être en phase avec le BM de l'entreprise et qui doit consister à ne sélectionner que les ressources et/ou les actifs permettant à l'entreprise d'atteindre une performance supérieure ou d'accroître sa création de valeur. Les liens ou les articulations avec la modélisation RCOV semblent prometteurs (choix de la ressource ou de l'actif créateur de valeur, synergies possibles avec les autres ressources, articulations et agencements organisationnels, les dépendances de sentier).

Il est possible également d'étudier de mettre en évidence des relations entre le slack potentiel de l'entreprise, l'orchestration des ressources et l'environnement de l'entreprise. En effet, l'entreprise peut capter du slack potentiel de son environnement. Il convient alors de s'intéresser aux ressources de l'environnement qui peuvent constituer autant d'opportunités de reconfiguration des ressources et compétences actuelles et accessoirement d'évolution du BM notamment la recherche d'expertise professorale dans les domaines clefs de l'école. Notre terrain a mis en évidence la notion de slack incorporé (Lecocq et al., 2006) notamment dans la

mise en place de la démarche compétence ou « building up skills for business » pour l'accréditation AACSB avec Christelle Havard, une enseignante chercheuse en ressources humaines qui a fortement contribué à sa mise en place. Cette enseignante, rattachée à la direction de la stratégie et des accréditations, a piloté ce projet. En redéployant, à la marge, le slack incorporé (par exemple en utilisant différemment les ressources humaines) que l'entreprise peut innover dans l'utilisation de ressources et compétences.

Le cadre d'analyse orchestration des ressources et le concept de slack organisationnel semble pertinent pour exploiter et explorer et mettre en exergue les pratiques managériales consacrées. A ce stade, il pourrait exister des dépendances de sentier qui peuvent constituer une contrainte pour l'entreprise en termes de développement stratégique (e.g. une entreprise qui se lance dans une démarche d'accréditation peut difficilement faire marche arrière), néanmoins les apprentissages développés sont aussi une source de capacités organisationnelles futures (Zollo et Winter, 2002). Elles peuvent aussi réduire le niveau d'incertitude du marché.

Dans notre cas, deux facteurs ont contribué au développement de cette capacité (Teece, 2007), le modèle de gouvernance et l'apprentissage organisationnel.

1.5.2 Modèle de gouvernance et développement de l'apprentissage organisationnel

Deux éléments participent à la mise en œuvre de cette capacité qui correspond à la dernière composante du modèle de Teece (2007) : le modèle de gouvernance qui émerge de notre terrain de recherche et le développement d'un apprentissage organisationnel pour l'école. La gouvernance désigne les mécanismes organisationnels qui ont pour objet de préciser les pouvoirs des dirigeants (Charreaux, 1997).

Le modèle de gouvernance et notamment son autonomie stratégique a constitué un signal très fort pour les organismes d'accréditation en matière de décision stratégique. L'environnement a contraint l'école à modifier sa gouvernance (passage au statut associatif en 2013 à l'Établissement d'enseignement supérieur consulaire (EESC), le 1er juillet 2016). La gouvernance désigne les mécanismes organisationnels qui ont pour objet de préciser les pouvoirs des dirigeants (Charreaux, 1997). Teece (2007) admet que la gouvernance joue un rôle essentiel dans la reconfiguration des ressources et compétences. La gouvernance facilite en effet le déploiement des capacités dynamiques dans l'organisation (Bocquet et Mothe, 2015).

Plusieurs auteurs (e.g. Davilà, 2003) la considèrent même comme une capacité dynamique à part entière. L'école a développé de manière concomitante une capacité dynamique de gouvernance notamment dans le choix de ses statuts juridiques, qui lui a permis une orchestration plus efficace de ces actifs (Helfat et al., 2007). L'école peut procéder à des investissements stratégiques conséquents sans forcément rendre systématiquement des comptes à son organisme de tutelle.

Les investissements concernant les travaux d'extension du Campus Dijon-Sambin et l'acquisition de l'Incubateur Dijon-Fleury (réalisés en 2017) représentent les premiers signes concrets de cette nouvelle gouvernance. Le passage d'établissement consulaire à la constitution d'une société a favorisé le développement d'une capacité dynamique de gouvernance en effet les accréditations internationales ont poussé l'école à modifier sa gouvernance (passage au statut associatif en 2013 à Établissement d'enseignement supérieur consulaire (EESC)⁶⁸ le 1er juillet 2016. Pour notre part, nous pensons que par rapport à nos investigations qu'il s'agit davantage d'un modèle de gouvernance que d'une réelle capacité dynamique de gouvernance qui a favorisé cette capacité de reconfiguration dans la mesure où l'école bénéficiait d'une certaine autonomie de décision stratégique. Le modèle de gouvernance et notamment son autonomie stratégique a constitué un signal très fort pour les organismes d'accréditations en matière de décision stratégique.

Dans le cadre des capacités dynamiques, l'école met progressivement en place une démarche d'apprentissage organisationnel et de management des connaissances pour l'ajustement et la reconfiguration de ses actifs organisationnels dans la mesure où l'aptitude à intégrer et combiner des connaissances constitue une compétence de base (Teece, 2007). L'une des sources proposées par Teece (2007) permettant l'ajustement des ressources organisationnelles repose sur le management de la connaissance. Comme déjà précisé, l'aptitude qui consiste à intégrer et à combiner des connaissances représente une compétence de base. D'autres recherches ont également souligné le rôle des mécanismes d'apprentissage dans l'émergence des capacités dynamiques (Altintas, 2015 ; Zollo et Winter, 2002). L'étude de notre processus de gestion de la faculté a mis évidence par exemple des opérations liées à son évolution, optimisation, création et suppression. Nous ne souhaitons pas développer cet aspect qui a fait l'objet de consensus et de nombreuses recherches.

⁶⁸ Cf. page 111 pour une explication du statut EESC

Nous validons sur la base de cette discussion la proposition de recherche portant sur la capacité à reconfigurer les ressources et les compétences qui influence la proposition de valeur, l'organisation et les ressources et les compétences. Le rôle joué par l'orchestration des ressources et notamment l'approche RCOV qui permet de réfléchir sur le concept de slack organisationnel est novateur par rapport au modèle de Teece (2007) alors que le modèle de gouvernance et le développement de l'apprentissage organisationnel sont des sources qui ont déjà été analysés par l'auteur qui avait identifié quatre sources (décentralisation de la décision et management de la co-spécialisation). Pour conclure, nos cinq propositions nous amènent à discuter notre dernière proposition de recherche sur la construction et le déploiement de capacités dynamiques.

Après une mise en perspective nos cinq premières propositions, nous proposons de discuter de notre dernière proposition P5 qui s'intéresse à l'environnement qui permet la construction et déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise.

1.6 L'environnement permet la construction et le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise (P5)

L'environnement permet la construction d'une capacité dynamique d'accréditation, ces résultats nous permet d'enrichir la littérature sur les capacités dynamiques.

1.6.1 La capacité dynamique d'accréditation : une méta-capacité

L'accréditation internationale constitue l'événement déclencheur qui permet d'amorcer le processus de construction d'une capacité dynamique. Le processus de construction et déploiement d'une CD d'accréditation se déroule à partir de l'analyse de l'environnement en trois capacités de Teece (2007). La phase de construction de la CD concerne nos trois premières propositions (P0+P1+P2) alors que la phase de déploiement regroupe nos propositions : P3 et P4. L'environnement a permis la construction et le déploiement de plusieurs capacités dynamiques (cognitives, académisation, internationalisation et gouvernance). La combinaison et l'association de CD a généré la création d'une capacité dynamique d'accréditation que nous définissons de la façon suivante : capacités dynamiques managériales et organisationnelles

d'une organisation permettant de structurer une démarche qualité et d'évaluation conformément à des standards, créatrice de valeur pour l'ensemble de ses parties prenantes. Nous proposons de présenter nos résultats de synthèse dans le tableau suivant.

Tableau 38 - Construction et déploiement de la capacité dynamique d'accréditation

CAPACITE DYNAMIQUE D'ACCREDITATION	Contenu	Objectif
CONSTRUCTION	Capacités dynamiques et organisationnels Capacités dynamiques cognitives Process d'assurance qualité Capacité d'académisation Capacité d'internationalisation	Recherche efficience Création de valeur
DEPLOIEMENT	Orchestration des actifs Modèle de gouvernance Apprentissage organisationnel	Reconfiguration Redéploiement (slack organisationnel)

Ce processus d'accréditation s'inscrit dans un processus global d'évaluation externe qui correspond à une capacité dynamique que nous qualifions d'accréditation. Nous pensons qu'il s'agit d'une méta-capacité qui englobe d'autres capacités dynamiques. La capacité dynamique d'accréditation s'inscrit dans un processus plus global d'évaluation externe qui intègre d'autres formes d'accréditation pour les entreprises dans le domaine de la qualité, de l'évaluation, la certification. Nous observons que les capacités dynamiques liées aux accréditations regroupent des capacités organisationnelles (Danneels, 2010) composées de fonctions organisationnelles (Helfat, 1997) et de mécanismes d'apprentissage (Pablo et al., 2007) mais également managériales (Adner et Helfat, 2003).

Dans cette approche, plusieurs auteurs considèrent dès lors, les CD comme des méta-capacités (Labrousche, 2014 ; Altintas, 2012 ; Collis, 1994) sont considérées par Danneels (2008) comme des compétences à construire de nouvelles compétences qui permettent de s'adapter rapidement aux changements d'environnement. Nous considérons dès lors que la capacité dynamique d'accréditation est une méta-capacité.

Une autre lecture des capacités dynamiques développées en termes de niveau est également possible. Différents auteurs cherchent à établir une taxonomie en lien avec les CD, ils distinguent trois niveaux de capacités dynamiques (Ambrosini et Bowman, 2009): incrémentales, de renouvellement et régénératrices. La capacité dynamique incrémentale vise à

changer la base de ressources avec des ressources propres et existantes dans l'entreprise. La capacité dynamique de renouvellement vise à changer la base de ressources avec de nouvelles ressources externes à l'entreprise. Les capacités dynamiques régénératrices remplacent les anciennes capacités dynamiques par des nouvelles, plus adaptées à l'environnement. Cette analyse semble pertinente pour identifier le niveau de CD le plus adapté au changement d'environnement dans une configuration BM. Les démarches d'accréditation étant généralement en phase avec l'évolution des standards de l'environnement permettraient une meilleure gestion des capacités observées dans l'entreprise. Cependant, nous avons décidé de conserver dans notre réflexion le concept d'orchestration des ressources et ou des actifs (Sirmon, Hitt et Ireland, 2011, 2007 ; Deypeyre, 2008) qui nous semble plus proche que les capacités citées par les auteurs.

1.6.2 Les apports de la recherche aux capacités dynamiques

Les modèles mobilisés, c'est-à-dire l'association CD et RCOV dans notre recherche nous permettent d'enrichir la littérature sur les CD dans au moins deux directions : la caractérisation et l'évolution.

Dans notre revue de littérature et dans le champ des capacités dynamiques, Altintas (2015) indique cinq conditions nécessaires pour caractériser un processus de CD : la récurrence, la stabilité, la modification de la base des ressources, l'effet levier et l'amélioration de la performance organisationnelle (Pablo et al., 2007 ; Teece, 2007 ; Winter, 2003 ; Zollo et Winter, 2002, Eisenhardt et Martin, 2000 ; Teece, 1997). Nous proposons d'intégrer la proposition de valeur dans l'effet de levier pour caractériser davantage la condition d'effet de levier.

La **récurrence** porte sur la capacité systématique de répondre à des changements d'environnement comme l'obtention des accréditations AACSB en 2014 et EQUIS en 2016. L'évolution du BM de BSB s'est effectuée sur la base d'un comportement proactif de la part du dirigeant certes (l'école accélère le processus entre fin 2011 et 2013 et obtient AACSB en 2014 puis, elle décide, en 2014, de capitaliser sur ses succès pour obtenir EQUIS en 2016), mais aussi de façon contrainte, en réaction à des pressions de l'environnement (groupe stratégique d'école). L'environnement co-influence le BM de l'entreprise.

Nous sommes en présence d'un processus structuré et **stable** qui fait évoluer les activités organisationnelles de l'école (Helfat et Peteraf, 2003) dans une logique d'orchestration et qui

améliore sa performance organisationnelle (Fainshmidt et al., 2016). Dans le champ des capacités dynamiques, Zollo et Singh (2004) stipulent que l'apprentissage délibéré suite à la mise en place et à la réussite d'une opération (accréditation) favorise le succès d'une nouvelle opération (accréditation) à travers le rôle joué la codification des connaissances.

Nous proposons d'intégrer notre proposition de valeur dans l'effet de levier. L'effet de levier consiste au niveau démultiplier la proposition de valeur en visant à la fois une et ou plusieurs catégories et de client, en proposant une offre de qualité, attractive, visible et communicable. Les effets sont donc multipliés par rapport à l'effet de base, il est intéressant de parler au sujet des accréditations **d'effet de levier** sur la proposition de valeur. Nous proposons de préciser dans les caractéristiques de l'effet de levier, la proposition de valeur.

La relation entre CD et proposition de valeur est nouvelle puisqu'elle permet de dépasser la vision de la performance couramment partagée dans la littérature sur les CD qui envisage les CD comme un moyen d'accroître son avantage concurrentiel dans le temps (Teece, 2007 ; Barney, 1991 ; Penrose, 1959). La réflexion peut s'opérer dorénavant grâce à notre choix de modélisation RCOV sur la dynamique de création de valeur. Il s'agit d'un point de démarcation avec les thèses dominantes. L'objectif étant de comprendre comment l'entreprise développe et renouvelle ses capacités pour créer davantage de valeur.

Accessoirement, nous observons également un autre effet de levier des accréditations internationales qui a joué un rôle essentiel dans les processus de réaccréditations. Pablo et al. (2007) démontrent l'importance de poursuivre le processus après son développement et de rester dans une dynamique positive. Le processus s'inscrit dans un système d'évaluation externe plus globale de l'école qui doit servir de pilote en fonction des bilans réalisés sur les projets précédents, à d'autres évaluations et certifications même si les périmètres d'évaluation quelque peu différents.

L'orchestration des ressources permet de remplir la condition concernant **la modification de la base des ressources et l'apprentissage organisationnel** traite indirectement de la question de la performance organisationnelle.

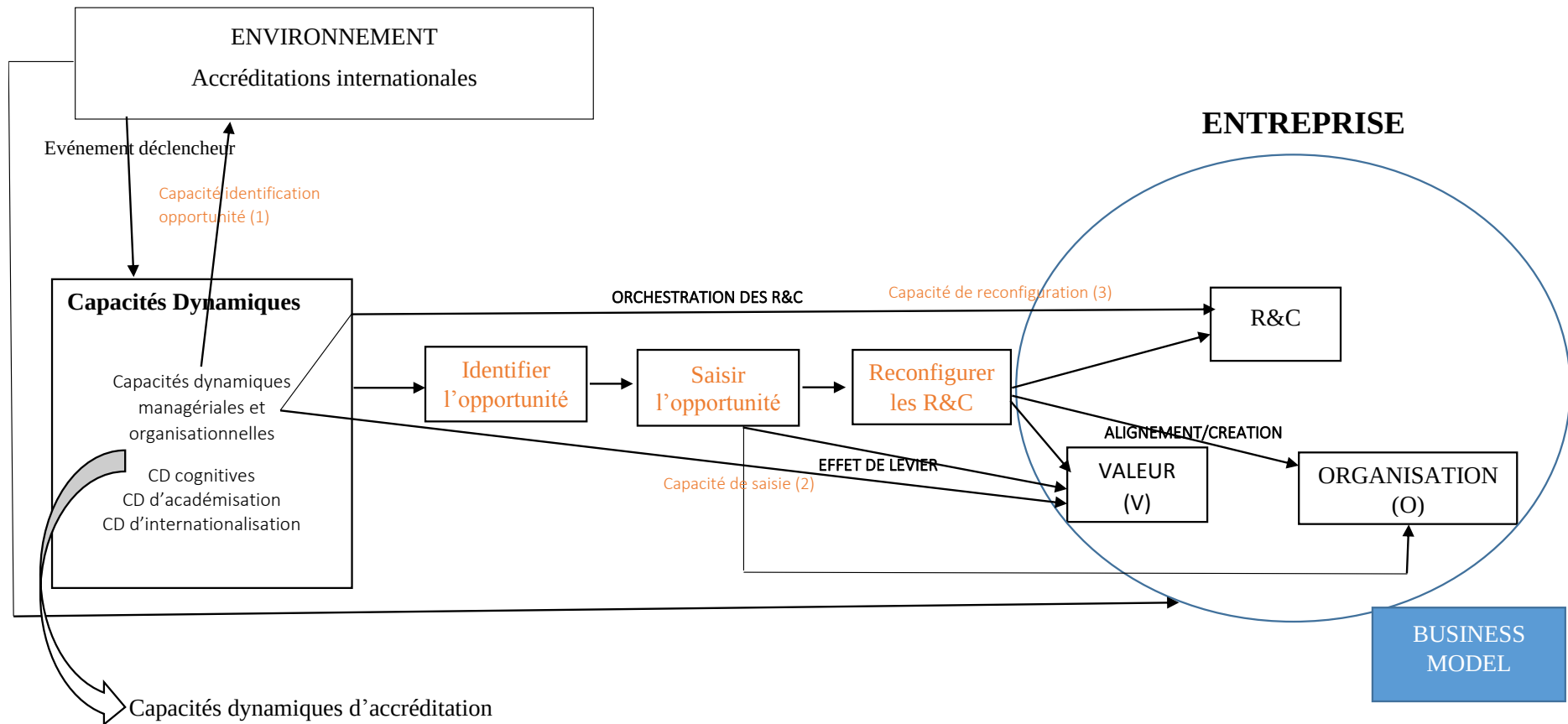
Les CD participent à l'évolution du BM de l'entreprise installée dans la mesure où elles représentent une évolution de la Ressource Based View (Wang et Hamed, 2007). C'est l'objet de notre approche qualifiée de contenu. La littérature tend à souligner que l'évolution de BM

se fait plus souvent par expérimentation (McGrath, 2010) ou par essai/erreur (Sosna, et al., 2010) que par totale anticipation. L'anticipation peut dès lors constituer une option intéressante si l'entreprise dispose de capacités dynamiques cognitives élevés. Le cas BSB relève que la trajectoire d'évolution du BM s'est effectuée d'une part par expérimentation pour AACSB mais également par totale anticipation pour EQUIS.

1.7 Vers une modélisation RCOV/CD/ENV

Pour intégrer l'apport de l'environnement dans l'évolution du BM de l'entreprise, nous proposons la figure suivante qui reprend l'ensemble de contributions de recherche à la modélisation RCOV pour aboutir à un essai de proposition modélisation RCOV/CD/ENV (cf. Figure 34). Nos principaux apports visent à réarticuler certains concepts de management stratégique au modèle RCOV (Lecocq et al., 2006).

Figure 34 - Modèle intégrateur RCOV/CD/Environnement



Les CD agissent comme une interface entre l'environnement et le BM de l'entreprise. Elles interviennent comme une réponse stratégique pour faire face aux évolutions de l'environnement. Les cadres théoriques mobilisant la modélisation RCOV (Lecocq et al., 2006) et les capacités dynamiques (Teece, 2007) permettent de rendre compte de toute la complexité du phénomène étudié, c'est-à-dire de l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise et de comprendre comment l'entreprise parvient à capter, intégrer et reconfigurer de nouvelles ressources environnementales. L'environnement permet la construction et le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles (CDMO) et notamment la construction et le déploiement d'une capacité dynamique d'accréditation

Après avoir présenté les contributions théoriques et conceptuelles de notre recherche, nous proposons quelques pistes pour nos contributions managériales et méthodologiques.

Section 2. Contributions méthodologiques et managériales

Nos contributions ne se situent pas seulement sur le plan théorique et conceptuel mais aussi managériales et méthodologique. En effet, les résultats de cette recherche peuvent dès lors intéresser les praticiens (dirigeants et managers) pour mieux comprendre l'évolution de l'environnement et de son écosystème. Les contributions managériales de notre recherche s'inscrivent pleinement dans le champ du management stratégique puisque nous mobilisons un RCOV-Environnement comme cadre d'analyse (Demil et al., 2015) pour développer des prescriptions managériales. Nous présentons dès lors nos contributions méthodologiques et managériales.

2.1 Contributions méthodologiques

Pour rappel, notre design et méthodologie de recherche se fonde sur une étude de cas longitudinale (Vandangeon-Derumez et Garreau, 2014), processuelle (Langley, 1999) comportant deux phases (Leonard-Barton, 1990) : une phase rétrospective et une phase en temps réel. La phase rétrospective (2007-2016) s'intéresse au contexte d'évolution du BM de l'entreprise. La phase en temps réel (2017-2018) porte sur l'observation du phénomène d'évolution du BM. Il s'agit d'une approche qualifiée de mixte, Weick (1979) souligne que si une approche méthodologique « unique » est appliquée dans un contexte complexe, seule une infime partie de la réalité sera révélée.

Cette méthodologie s'est révélée être extrêmement intéressante pour plusieurs raisons. Premièrement, les conditions requises pour réaliser une étude longitudinale sont respectées. Les données portent sur au moins deux périodes distinctes, les sujets sont identiques ou du moins comparables d'une période à l'autre et l'analyse consiste généralement à comparer les données entre deux périodes ou à retracer l'évolution observée (Vandangeon-Derumez et Garreau, 2014).

Deuxièmement, elle permet de rendre compte de processus complexe et d'analyser des changements de contenu, nous avons pu grâce à cette méthode qualitative extraire une masse données emmêlées et ambiguës de notre cas réel et les expliquer tout en en conservant la richesse et la complexité (Langley, 1999).

Troisièmement, nous nous focalisons sur un cas unique ce qui nous permet d'explorer en profondeur le phénomène étudié et d'analyser des phénomènes émergents.

Quatrièmement, l'étude de cas longitudinal dans le cadrage temporel retenu nous permet d'analyser les évolutions entre les différentes composantes du BM de l'entreprise sur deux phases d'étude (volet rétrospectif et volet en temps réel) assez longue mais nécessaire pour étudier des contextes stratégiques. Cette méthode nous a permis de comprendre le contexte ainsi que l'évolution du BM de BSB à l'aide de données qualitatives. Ce choix de recueil s'est parfaitement justifié pour étudier le contexte et l'évolution du BM de BSB, nécessaire et indispensable à la compréhension de notre deuxième volet d'étude. Des données primaires issues d'entretiens rétrospectifs ont permis de compléter certains éléments de notre analyse. Dans le volet rétrospectif, nous mobilisons également une méthode processuelle de type « organizing strategy » (Langley, 1999).

Pour conclure, la diversité de cette approche que l'on pourrait également qualifier de mixte (étude de cas longitudinale, duale, approche contenu et process) nous a permis une certaine liberté dans la collecte et l'analyse des informations sans pour autant perdre en rigueur. Nous proposons au chercheur de privilégier l'étude longitudinale de cas enchâssé (Musca, 2006) notamment si la stratégie de recherche porte sur des processus organisationnels qui comporte plusieurs niveaux d'analyse (le cas d'ensemble et des sous unités). Nous présentons dans la suite de notre travail quelques implications managériales pour notre recherche.

2.2 Le business model pour comprendre ses choix stratégiques, l'évolution du secteur et de son écosystème

Notre recherche a permis de mieux comprendre l'évolution et la trajectoire du BM d'une entreprise suite à l'influence de l'environnement institutionnel sur les différentes composantes de son BM. Nous proposons d'évoquer quelques contributions managériales.

Notre recherche exploratoire a permis de donner un éclairage managérial à cette dynamique d'évolution. Nos travaux relativisent les effets de mimétisme et de convergence stratégique (Dameron et Durand, 2017) concernant un certain type de ressource à capter et à saisir dans l'environnement des écoles. En effet, les entreprises peuvent, grâce à l'écosystème dans lequel elles s'insèrent, faire davantage ressortir leurs particularités stratégiques en s'appuyant sur des spécificités territoriales ou sectorielles mais sont également contraintes par les exigences

attendues par ces organismes. Nos préconisations constituent une base de réflexion pour les décideurs et praticiens d'entreprise sur le pilotage de la stratégie et de son organisation afin d'affirmer la cohérence et la différenciation stratégique de leur BM et structure davantage leur démarche qualité eu égard aux évolutions sociétales et environnementales (les standards des différents organismes d'accréditation sont réévalués périodiquement comme par le management des risques, l'éthique, la responsabilité sociale, ect.). Les accréditations internationales doivent permettre également d'un point de vue managériale faire ressortir les particularités stratégiques de l'école et aider à structurer la démarche qualité de l'école.

2.2.1 Affirmer sa cohérence et sa différenciation stratégique

Certaines écoles peuvent s'appuyer sur leur environnement institutionnel pour les aider à construire leur stratégie de développement. Dans le cadre des démarches d'accréditation, les dirigeants doivent démontrer leur capacité à faire preuve de réflexion et de cohérence stratégique au travers la définition d'une mission précise qui doit structurer l'ensemble des décisions et des actions.

L'environnement institutionnel peut davantage être mobilisé par les écoles comme un levier pour affirmer sa différenciation stratégique. Les écoles ne doivent pas hésiter à imposer leur différenciation stratégique et leur « authenticité » pour regagner de la crédibilité (Guillotin et Mangematin, 2018). Les auteurs proposent de définir l'authenticité comme la spécificité de l'enseignement et l'ancrage local d'une école de management pour se démarquer des stratégies d'imitation. L'authenticité renforce le caractère idiosyncrasique de l'expérience étudiante. S'appuyer sur l'idiosyncrasie permet aux écoles de management de maintenir leur différenciation, leur crédibilité, d'améliorer leur réputation et de regagner des parts de marché dans un marché devenu ultra-concurrentiel.

Les écoles de management sont également régulièrement confrontées à la « gestion d'injonctions paradoxales » (Abdessemed et Merino, 2016) comme, par exemple, les contradictions entre la volonté d'internationalisation de l'école et sa contribution au territoire.

L'environnement peut aider les écoles dans le cadre de leur stratégie de développement international ou global. L'environnement agit comme un vecteur d'accélération de leur internationalisation. Les travaux sur la glocalisation (Backhauss, 2003 ; Robertson, 1992) qui désigne un phénomène de globalisation tout en tenant compte des spécificités locales, peut être

très utile aux dirigeants et managers. En marketing, elle se traduit par la conception et le développement d'une stratégie globale, dont l'opérationnalisation intégrera à chaque fois possible la spécificité du contexte local.

L'environnement institutionnel peut également aider les entreprises à se développer localement sur la base de leur territoire et mesurer leur impact. La création du label BSIS, centré sur l'impact d'une école de management sur son environnement local constitue une avancée intéressante qui doit permettre de renforcer les synergies entre enseignement et recherche et collaboration avec des entreprises partenaires.

2.2.2 Structure et démarche qualité

L'environnement institutionnel doit aider les écoles à structurer davantage leur démarche orientée qualité et processus internes et ainsi leur permettre une trajectoire d'amélioration continue. Ces actions peuvent s'inscrire dans une démarche de changement organisationnel permanent dans la mesure où cet environnement institutionnel évolue pour être en phase avec les standards de l'industrie. Ces questions ont déjà été traitées dans la littérature avec les apports de certains auteurs (Cret, 2013 ; Lejeune et Vas, 2011). Ce travail doit être accompagné avec la mise en place d'une cellule de prospective qui pourrait sur la base de notre modèle établir des scénarii d'évolution du BM de l'entreprise.

Nous proposons les implications managériales suivantes :

- Déplacer le curseur de la stratégie BM afin de mieux appréhender la stratégie organisationnelle ainsi que les logiques de création et de capture de la valeur,
- Analyser l'environnement de l'entreprise en déplaçant l'étude sectorielle par l'analyse de son l'écosystème,
- Capter et catalyser les ressources de l'environnement dans son BM (RCOV),
- Reconfigurer si nécessaire le BM de l'entreprise,
- Délivrer de nouvelles propositions de valeur.

Nos contributions managériales servent de ce point de vue à une meilleure compréhension du secteur et de son écosystème.

2.3 Une proposition de modèle intégrateur RCOV-Environnement

Nos contributions managériales permettent dans un premier temps d'appréhender le BM, comme un guide de réflexion stratégique (phase de réflexion) et dans un second temps, comme un dispositif de stimulation stratégique source de créativité et d'innovation (phase d'action).

En tant que guide de réflexion stratégique, le BM permet de s'assurer de la cohérence des composantes le constituant. Le BM peut dès lors se révéler un outil efficace pour l'élaboration et le renouvellement du diagnostic stratégique. En effet, l'étude de différents scénarii concernant l'impact d'un facteur environnemental sur les différentes composantes de la modélisation RCOV peut s'avérer très utile aux praticiens.

Dans une perspective plus dynamique, la délibération autour du BM peut également stimuler la créativité stratégique ou modèle heuristique en proposant de nouvelles sources ou propositions de valeur. Ces contributions ne sont pas nouvelles, les travaux portant sur l'innovation de BM font l'objet de nombreuses recherches dans le champ de l'entrepreneuriat et de la stratégie (Massa et Tucci, 2013).

Enfin, nous proposons d'intégrer la variable environnement à la modélisation RCOV et de faire de cette proposition un cadre d'analyse nouveau pour les praticiens. Ce cadre d'analyse reprend un ensemble de contributions conceptuelles permettant d'enrichir le modèle RCOV. La figure 36 représente notre cadre d'analyse intégrateur RCOV-Env. Il est possible, à travers ce cadre d'analyse, de distinguer trois principales préconisations pour manager le BM de l'entreprise suite à l'influence d'une variable environnementale :

Notre première préconisation porte sur l'analyse de l'environnement et de l'écosystème de l'entreprise afin d'exploiter au mieux les ressources et compétences mobilisables par l'entreprise. L'environnement est représenté par l'écosystème dans lequel s'insère l'entreprise, l'environnement co-influence le BM. Les ressources peuvent être stratégiques, ordinaires ou négatives (Weppe et al., 2013).

PRÉCONISATION 1 : Manager les ressources et compétences interne et externe : orchestration des ressources action d’exploiter, d’explorer, d’acquérir et de supprimer des ressources.

Notre deuxième préconisation porte sur le management de la valeur qui doit remplacer la recherche de l’avantage concurrentiel. L’entreprise doit activer l’ensemble des composantes du BM pour créer et capturer la valeur.

PRÉCONISATION 2 : Manager la proposition de valeur : construire, communiquer et délivrer une offre génératrice de valeur pour l’ensemble des parties prenantes.

Notre troisième préconisation vise à optimiser le management de la chaîne de valeur. L’entreprise doit optimiser l’ensemble des leviers et dispositifs organisationnels.

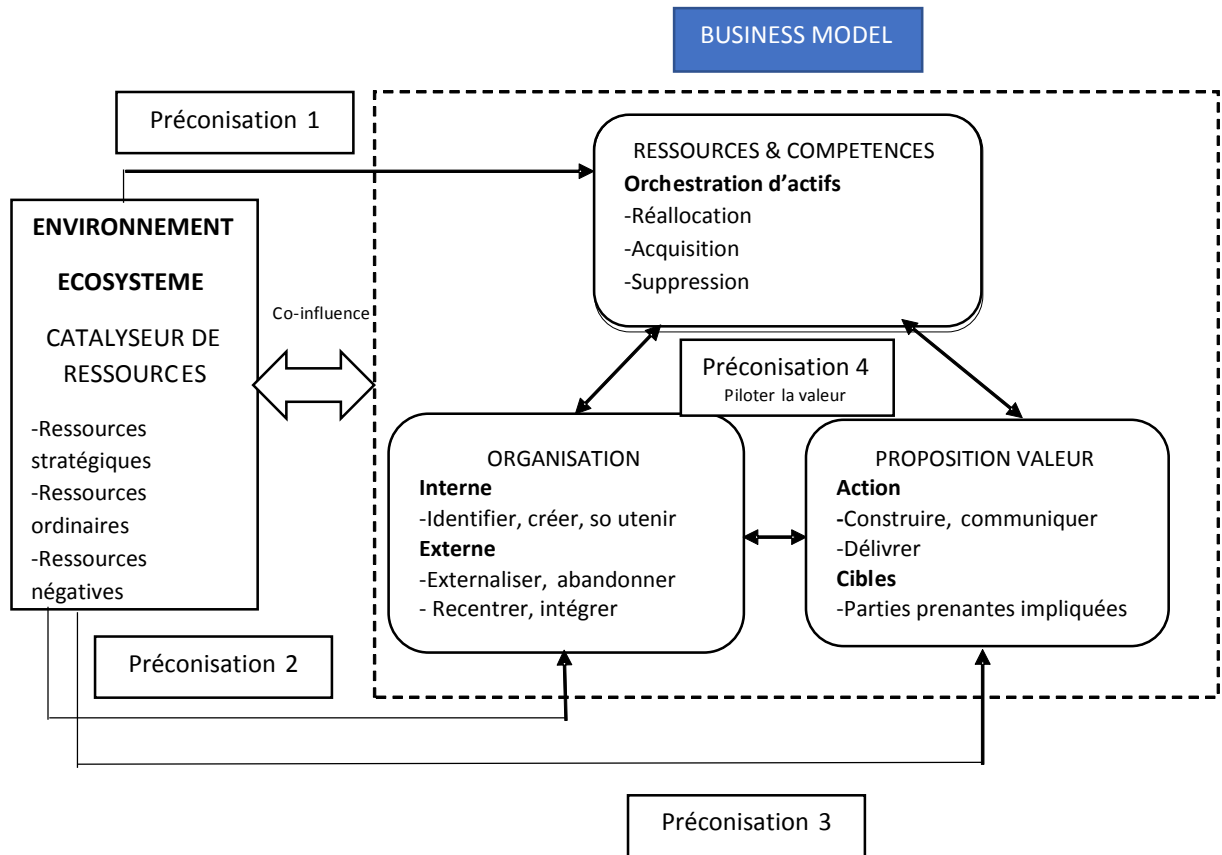
PRÉCONISATION 3 : Manager la chaîne de valeur : identifier, créer, soutenir les activités et processus créateur de valeur et externaliser ou abandonner les activités et les processus destructeur de valeur.

Notre quatrième préconisation consiste à sélectionner les outils de pilotage pertinents de la chaîne de valeur.

PRÉCONISATION 4 : Piloter la chaîne de valeur : identifier, mettre en place, contrôler les processus pertinents de pilotage de la valeur

La figure 35 propose un modèle intégrateur RCOV-Env et reprend les préconisations développées.

Figure 35 - Modèle intégrateur RCOV-Environnement



Synthèse du Chapitre 6

Discussion des résultats et apports de la recherche

Nous avons dans ce chapitre mis en discussion nos principaux résultats de recherche. Ainsi, nos principaux résultats ont permis de positionner la place et le rôle de l'environnement dans la littérature sur les BM(s). Ils nous permettent d'alimenter le programme de recherche au sens de Lakatos (Lecocq et al., 2010) qui considère que l'environnement dans la littérature sur les BM(s) n'occupe pas une place centrale ou n'est pas déterminant dans la performance de l'organisation étudiée en proposant un nouveau statut à l'environnement de co-influence sur le BM à la fois volontariste et contraint.

Nous considérons, pour notre part, que ce dernier joue un rôle non négligeable dans le développement du BM de l'entreprise. Nous prolongeons ces travaux en montrant que pour comprendre certaines évolutions en cours de l'environnement de certaines industries, l'approche par les ESA (Moore, 1996) se révèle à la fois pertinente et judicieuse. Nous confirmons le postulat (3) de ce programme de recherche qui stipule que « la compréhension des mécanismes de création de valeur nécessite de s'intéresser à l'organisation mais aussi à l'ensemble des liens inter-organisationnels qui prennent forme au niveau du système d'activité ou de l'écosystème » (Demil et Lecoq, 2012, p. 14). Nous pourrions rajouter et qui co-agit avec l'organisation, montrant la co-influence de l'environnement sur le BM.

Nos travaux ont montré que les capacités dynamiques CD agissent comme une interface entre l'environnement et le BM de l'entreprise. Elles interviennent comme une réponse stratégique pour faire face aux évolutions de l'environnement.

Nous proposons également quelques pistes de contributions managériales avec un cadre d'analyse RCOV/Environnement et quatre principales préconisations pour manager le BM de l'entreprise.

Nous proposons de reprendre les principaux résultats théoriques de notre recherche dans notre conclusion ainsi que d'esquisser quelques prolongements possibles et souhaitables de notre travail de recherche.

CONCLUSION GENERALE

Notre projet de recherche avait pour objectif de comprendre et d'expliquer l'influence de l'environnement sur l'évolution du BM de l'entreprise en mobilisant deux cadres théoriques d'analyse complémentaires. Les CD (Teece, 2007) pour étudier l'interface entre l'environnement et le BM (approche processus) et le modèle RCOV (Lecocq et al., 2006) pour observer pleinement l'influence de l'environnement sur le BM de l'entreprise suite à la modification des composantes (approche contenu).

Nous avons privilégié comme terrain d'étude les écoles de management françaises qui sont en permanence confrontées à des questions de développement stratégique dans un environnement ultra-concurrentiel (Albouy, 2017 ; Dameron et Durand, 2017, 2009 ; Ramanantsoa, 2017 ; Huet, Husson et Anor, 2014 ; Bennett et Kottasz, 2011 ; Lejeune et Vas, 2011 ; Nioche, 2007) où les coûts de la recherche, du numérique, de l'innovation pédagogique, de l'entrepreneuriat mais surtout de l'internationalisation et des accréditations internationales comme par exemple AACSB, EQUIS ou AMBA (Heriot, et al., 2009) nécessitent une réflexion stratégique sur leur BM et voire parfois leur remise en question.

Notre travail de recherche s'est notamment attaché à montrer l'influence des accréditations internationales, facteur majeur d'environnement sur l'évolution du BM de ces écoles mais pourrait devenir aussi celui des universités de gestion (**cf. Annexe V**). Nous proposons dans cette conclusion de revenir sur nos principales contributions, d'évoquer les limites méthodologiques et d'ouvrir sur des voies futures de recherche.

Les principales contributions

A l'issue de notre thèse, si plusieurs contributions peuvent être soulignées, nous appuyons nos développements sur les contributions les plus marquantes.

D'un point de vue conceptuel, nous étudions la relation qu'entretient l'environnement et le BM. Cette relation peut être analysée sous trois aspects conformément à la formulation de nos questions de recherche : contingent, processuel et contenu.

Dans une perspective contingente et stratégique laissant de côté les dimensions plus entrepreneuriales, nous affirmons sur la base de nos travaux que l'environnement co-influence

le BM de l'entreprise, le clivage entre thèse déterminisme et thèse volontariste de l'environnement peut être dépassé. Cette réflexion nous amène à une nouvelle lecture de l'environnement dans l'approche BM. L'environnement de l'entreprise est constitué de l'écosystème dans lequel l'entreprise décide de co-évoluer afin de capter les ressources nécessaires qu'elles soient stratégiques, ordinaires ou négatives à son portefeuille de ressource afin d'assurer la performance et ou la soutenabilité de son BM. L'écosystème devient le niveau d'analyse pertinent de l'environnement.

Dans une perspective processuelle (Teece, 2007), l'environnement permet la construction de capacités dynamiques managériales et organisationnelles et notamment de capacités dynamiques cognitives dans un premier temps. Ces capacités dynamiques de cognitives (CDC par la suite) désignent la capacité d'un individu-manager à collecter et interpréter les informations en provenance de l'environnement. Ces CDC viennent alimenter la cognition managériale du décideur.

Il est possible de qualifier l'intensité de ces CDC (élevée, moyenne et limitée) en déterminant l'aptitude des dirigeants à capter et interpréter des signaux (fort ou faible) de l'environnement.

L'environnement permet également de développer des capacités dynamiques plus organisationnelles comme la capacité dynamique d'académisation qui désigne l'aptitude pour une organisation à structurer sa faculté et ses processus conformément aux standards attendus par les agences d'évaluation et une capacité dynamique d'internationalisation qui a connu quelques retentissements.

Deux principaux facteurs ont participé au développement de la capacité à reconfigurer les ressources et compétences, le modèle de gouvernance et l'apprentissage organisationnel.

L'environnement modifie les différentes composantes du BM de l'entreprise à savoir les R&C par un mécanisme d'orchestration des actifs qui favorise la reconfiguration de ces ressources et compétences.

Enfin, l'environnement permet la construction et le déploiement d'une méta-capacité, que nous nommerons capacité dynamique d'accréditation. Ces résultats nous permettent d'enrichir la littérature sur les capacités dynamiques en soulignant que cette capacité dynamique d'accréditation peut être considérée comme une méta-capacité qui englobe les autres capacités dynamiques observées. La capacité dynamique d'accréditation s'inscrit dans un processus plus

global d'évaluation externe qui intègre d'autres formes d'accréditation pour les entreprises dans le domaine de la qualité, de l'évaluation, et de la certification.

Nous contribuons à enrichir la littérature sur les capacités dynamiques dans au moins deux directions : la caractérisation et l'évolution.

Concernant la caractérisation, la relation entre CD et proposition de valeur est nouvelle puisqu'elle permet de dépasser la vision de la performance couramment partagée dans la littérature sur les CD qui envisage les CD comme un moyen d'accroître son avantage concurrentiel dans le temps (Teece, 2007 ; Barney, 1991 ; Penrose, 1959). La réflexion peut s'opérer dorénavant grâce à notre choix de modélisation RCOV sur la dynamique de création de valeur. Il s'agit d'un point de démarcation avec les thèses dominantes. L'objectif étant de comprendre comment l'entreprise développe et renouvelle ses capacités pour créer davantage de valeur.

Concernant l'évolution, les CDMO (capacités dynamiques managériales et organisationnelles) en développement (capacités dynamiques cognitives, d'académisation, d'internationalisation) participent à l'évolution du BM de l'entreprise installée dans la mesure où elles représentent une évolution de la *Ressource Based View* (Wang et Hamed, 2007).

Dans une perspective « contenu » (modèle RCOV développé par Lecocq et al., 2006), l'environnement impacte toutes les composantes du BM de l'entreprise. Nous mettons en avant deux principales contributions à ce stade.

Premièrement, l'environnement permet de reconfigurer les ressources et les compétences et favorise le mécanisme d'orchestration des ressources (Sirmon, Hitt et Ireland, 2011, 2007 ; Deypeyre, 2008) qui comprend la structuration, l'intégration et la mobilisation du portefeuille de ressources de l'entreprise. Cette reconfiguration permet de mettre en évidence du slack organisationnel. Il convient dès lors de s'intéresser aux ressources de l'environnement qui peuvent constituer autant d'opportunités de reconfiguration des ressources et compétences actuelles et accessoirement d'évolution du BM.

Deuxièmement, l'environnement agit comme un levier sur la proposition de valeur. D'ailleurs, nous proposons une définition plus synthétique de la proposition de valeur comme « l'ensemble du dispositif d'une organisation qui lui permet de construire, communiquer et délivrer une offre génératrice de valeur pour l'ensemble des parties prenantes. »

L'environnement agit comme un effet sur la proposition de valeur qui permet de multiplier la proposition de valeur initiale dans le BM de l'entreprise.

Nous contribuons à enrichir la modélisation RCOV en intégrant une variable environnementale dans l'évolution du BM de l'entreprise, nous proposons une modélisation RCOV/CD/ENV. Nos principaux apports visent à réarticuler certains concepts de management stratégique au modèle RCOV (Lecocq et Demil, 2006).

Nos contributions portent également sur un volet plus managérial car la lecture en terme BM permet de mieux comprendre les choix stratégiques, l'évolution du secteur et l'écosystème de l'entreprise. Nous proposons d'ailleurs de mettre à la disposition des praticiens un modèle intégrateur RCOV-Environnement qui prescrit quatre préconisations implémentant l'environnement au modèle RCOV : (1) Manager les ressources et compétences interne et externe, (2) Manager la proposition de valeur, (3) Manager la chaîne de valeur, (4) Piloter la chaîne de valeur

Limites méthodologiques

Dans notre projet de recherche, au-delà des contributions, certaines limites méthodologiques doivent être soulignées.

La première limite repose sur la validité externe de notre recherche qui désigne la possibilité de généraliser notre cas d'étude à d'autres cas et secteur. Nous avons cherché à appréhender en profondeur un phénomène complexe mais nos résultats ne peuvent être généralisés à d'autres situations. Du fait de leur caractère processuel, les CD sont de nature complexe à étudier. À cet égard plusieurs auteurs (Miles et Huberman, 2014 ; Peteraf et Maritan, 2007) ont démontré tout l'intérêt que peuvent représenter les méthodes de recherche qualitative. Notre démarche se veut également exploratoire.

La deuxième limite porte sur la validité interne de notre recherche qui consiste à s'assurer de la pertinence et de la cohérence interne des résultats issus par l'étude. Nous avons cherché à développer un protocole de collecte et d'analyse de données mixte (Miles et Huberman, 2003 ; Yin, 2003) en essayant d'être le plus rigoureux possible. Cependant notre modélisation et catégorisation peuvent ne pas retranscrire toute la complexité du phénomène observé. Nous

avons également proposé durant notre thèse une partie de nos analyses et notamment notre méthodologie dans un atelier doctoral lors d'un congrès de l'association internationale de management stratégique à Montpellier en 2018, de même qu'une présentation d'un article devant des chercheurs confirmés.

Troisièmement se pose la question de la fiabilité de la recherche qui consiste à établir et contrôler que le protocole de recherche avec d'autres chercheurs produira les mêmes résultats s'il était dupliqué à des moments différents. On retrouve ici toute l'importance du design de recherche où toutes les phases doivent être détaillées et précisées : de la collecte des données en passant par l'analyse et en finissant par la présentation des résultats. Hubermann et Miles, 1991, p. 81) précise qu' « en recherche qualitative, la fiabilité et la validité de l'instrument reposent largement sur les compétences du chercheur ». Dans ce cadre, nous cherchons à exposer clairement à travers notre design de recherche, notre méthodologie en justifiant systématiquement nos choix. Nous mobilisons du codage sélectif et axial et le recours à la triangulation des données dès que possible afin d'améliorer la fiabilité de notre recherche. Cependant, nous aurions pu demander le concours du doublage de notre codage à d'autres collègues-chercheurs.

Ces limites ou précautions méthodologiques nous amènent à proposer des perspectives ou des pistes de recherche futures.

Perspectives de recherche future

Différentes perspectives ou pistes de recherche future sont envisageables, nous pouvons en mentionner au moins trois pour alimenter et compléter notre travail.

La première voie de recherche consisterait à la multiplier les cas et les contextes d'étude ou variable d'environnement pour augmenter la fiabilité et la validité externe de notre recherche. Ces différentes études pourraient donner lieu à des études de cas multiples (Yin, 2014), voire à de la méta-analyse (Laroche et Schmidt, 2004) afin d'agrèger les résultats d'études empiriques que les chercheurs obtiennent sur des questions de recherche identique. Cette démarche pourrait servir à approfondir et affiner le rôle des capacités dynamiques dans l'évolution du business model de l'entreprise et notamment l'étude des micro-fondations (Teece, 2007).

La seconde voie de recherche pourrait porter plus précisément sur les relations de co-construction entre l'environnement et le BM de l'entreprise (Weick, 2001) en approfondissant

le concept d'enactement mais aussi en étudiant d'autres modèles de sensemaking individuel comme celui de Dervin (Maurel, 2010).

Une troisième piste résiderait dans l'approfondissement du modèle RCOV (Lecocq et al., 2006) et notamment de la réflexion et l'effectuation autour des interactions entre les différentes composantes du BM que nous avons montré dans nos résultats mais peu mis en discussion en intégrant les relations de choix et contraintes entre BM et environnement.

Pour conclure, nous aimerions que ce travail de recherche puisse nous aider à une meilleure compréhension de l'influence de l'environnement sur l'évolution du business model de l'entreprise. Notre travail soulève d'autres questions de recherche qui pourraient pousser d'autres chercheurs à investiguer ce champ d'étude.

BIBLIOGRAPHIE

Abbar, H., & Charqy, S. E. (2016). L'approche business model pour analyser la stratégie de l'entreprise marocaine, étude de cas : Anouar maghreb. *International Journal of Innovation and Applied Studies*, 14(2), 254.

Abdessemed, T., & Merino, P. B. (2016). À propos d'impact de la recherche-Les injonctions paradoxales des écoles de management françaises. *Revue Française de Gestion*, 42(261), 55-76.

Achtenhagen, L., Melin, L., & Naldi, L. (2013). Dynamics of business models—strategizing, critical capabilities and activities for sustained value creation. *Long Range Planning*, 46(6), 427-442.

Adam, D. (2015). Contraintes réglementaires et évolution des business models. Le cas de la grande distribution alimentaire française. In *Actes de la 24^{ème} conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Paris.

Adner, R., & Helfat, C. E. (2003). Corporate effects and dynamic managerial capabilities. *Strategic Management Journal*, 24(10), 1011-1025.

Adler, P. S., & Kwon, S. W. (2002). Social capital: Prospects for a new concept. *Academy of Management Review*, 27(1), 17-40.

Afuah, A., & Tucci, C. L. (2001). *Internet business models: A strategic management approach*. Irwin : McGraw.

Albouy, M. (2017). Alerte sur l'enseignement supérieur de gestion français, *Revue Française de Gestion*, 7(268), 149-156

Al-Debei, M. M., El-Haddadeh, R., & Avison, D. (2008). Towards a business model for cellular network and telecommunication operators: Atheoretical framework. In *Proceedings of the 13th Conference of the UK Academy for Information Systems, UKAIS'08*, Bournemouth, UK, pp. 1-15.

Al-Debei, M. M., & Avison, D. (2010). Developing a unified framework of the business model concept. *European Journal of Information Systems*, 19(3), 359-376.

Alt, R., & Zimmermann, H. D. (2001). Preface: introduction to special section—business models. *Electronic Markets*, 11(1), 3-9.

Altintas, G. (2009). Capacités dynamiques : revue de la littérature, limites et voies de recherche. In *Actes de la 18^{ème} conférence de l'AIMS*, Grenoble.

Altintas, G. (2011). *Formation, déploiement et articulation des capacités dynamiques: le cas de Voyageurs du Monde*. Thèse de doctorat en Sciences de gestion. Université de Lille 1.

Altintas, G. (2012). Les capacités dynamiques : une nouvelle perspective de recherche pour le Management Stratégique ?. In *Actes de la 21ème conférence de l'AIMS*, Lille.

Altintas, G. (2015a). Le rôle des capacités dynamiques dans la création et le renforcement d'une compétence organisationnelle : le cas d'un tour-opérateur géré par des dirigeants-actionnaires. *Management international*, 20(1), 38-51.

Altintas, G. (2015b). Les facteurs explicatifs de la modification récurrente des ressources et compétences : le cas de la capacité dynamique d'acquisition d'entreprise, *Management & Avenir*, 6, 69-93.

Altintas, G. (2018). Comment les entreprises établies peuvent-elles développer une capacité entrepreneuriale ? Une réponse par les capacités dynamiques. In G. Altintas, I. Kustos & A. Desreumaux (Eds.), *Entrepreneuriales : des organisations aux territoires*. Paris : EMS Editions.

Ambrosini, V., & Bowman, C. (2009). What are dynamic capabilities and are they a useful construct in strategic management ?. *International Journal of Management Reviews*, 11(1), 29-49

Ambrosini, V., & Altintas, G. (2019). Dynamic managerial capabilities. *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Retrieved 29 Jan. 2020, from <https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-20>.

Amit, R., & Zott, C. (2001). Value creation in e-business. *Strategic Management Journal*, 22, 493-520.

Amit, R., & Schoemaker, P. J. (1993). Strategic assets and organizational rent. *Strategic Management Journal*, 14(1), 33-46.

Ammar, O. (2010). *L'expérimentation stratégique du Business Model : Proposition d'un cadre conceptuel et méthodologique*. Thèse de doctorat, Université de Lyon 2.

Andrews, K. R. (1971). *The concept of corporate strategy*, 3rd Edition. Berkeley, CA: Dow Jones Irwin.

Andriopoulos, C., & Lewis, M. W. (2009). Exploitation-exploration tensions and organizational ambidexterity: Managing paradoxes of innovation. *Organization Science*, 20(4), 696-717.

Angot, J., Lecocq, X., & Plé, L. (2010). Le client coconcepteur, coproducteur, codistributeur. *L'Expansion Management Review*, 1, 108-121.

Ansoff, H. I. (1965). *Corporate strategy: Business policy for growth and expansion*. New-York, NY: McGraw-Hill Book.

Arend, R. J. (2013). The business model: Present and future-beyond a skeumorph. *Strategic Organization*, 11(4), 390-402.

Argyris, C., & Schon, D. A. (1978/2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*, traduction de la 1^{ère} édition américaine, Paris : De Boeck Université.

Augier, M., & Teece, D. J. (2008). Strategy as evolution with design: The foundations of dynamic capabilities and the role of managers in the economic system. *Organization Studies*, 29(8-9), 1187-1208.

Aubourg, N., Canel-Depitre, B., Grandval, S., & Renault-Tesson, C. (2016). Compréhension processuelle des capacités absorbantes 'responsabilité sociale' d'une multinationale : le cas du dialogue avec les parties prenantes dans un pays émergent. *Management International*, 20, 78-93.

Aurier, P., & Zollinger, M. (2009). A la recherche du pouvoir d'achat : introduction au numéro spécial Marketing et pouvoir d'achat. *Décisions Marketing*, 5-9.

Aspara, J., Lamberg, J. A., Laukia, A., & Tikkanen, H. (2013). Corporate business model transformation and interorganizational cognition: The case of Nokia, *Long Range Planning*, 46(6), 459-474.

Astley, W. G., & Van de Ven, A. H. (1983). Central perspectives and debates in organization theory. *Administrative Science Quarterly*, 28(2), 245-273.

Avenier, M. J., & Gavard-Perret, M. L. (2012). *Inscrire son projet de recherche dans un cadre épistémologique* (No. halshs-00355392).

Aversa, P., Haefliger, S., Rossi, A. & Baden-Fuller, C. (2015). From business model to business modelling: Modularity and manipulation, *Advances in Strategic Management*, 33, 151-185.

Backhaus, N. (2003). *The globalisation discourse*. Lausanne: North-South Dialogue.

Baden-Fuller, C., & Morgan, M. S. (2010). Business models as models. *Long Range Planning*, 43(2-3), 156-171.

Baden-Fuller, C., & Mangematin, V. (2013). Business models: A challenging agenda. *Strategic Organization*, 11(4), 418-427.

Baden-Fuller, C., & Mangematin, V. (2015). Business models and modelling business models. *Advances in Strategic Management*, 33, xi-xxii.

Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17, 99-120.

Barton, D. L. (1992). Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development. *Strategic Management Journal*, 13(1), 111-125.

Basso, O., Dornier, J.-P., Mounier, J.-P. (2004). « Tu seras patron, mon fils ! ». *Les grandes écoles de commerce face au modèle américain*, Paris : Village mondial.

Beehler, J. M., & Luethge, D. J. (2012). Achieving success through quality: The role of accreditation and continuous improvement in management education. In *Universities in Change* (pp. 277-291). New York, NY: Springer.

Beaugency, A. (2015). *Capacités dynamiques et compréhension des enjeux sectoriels: apports de l'intelligence technologique au cas de l'avionique*. Thèse de doctorat en sciences de gestion. Université de Bordeaux.

Bellman, R., Clark, C. E., Malcolm, D. G., Craft, C. J., & Ricciardi, F. M. (1957). On the construction of a multi-stage, multi-person business game. *Operations Research*, 5(4), 469-503.

Ben Romdhane E. (2016), Capacités dynamiques et changement du business model : le cas Keyrus Equinoxes Tunisie. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2(278-279), 141-149. Keyrus

Bennett, R., & Kottasz, R. (2011). Strategic, competitive, and co-operative approaches to internationalisation in European business schools. *Journal of Marketing Management*, 27(11-12), 1087-1116.

Beulque, R., & Aggeri, F. (2015). L'économie circulaire au prisme des business models—les enseignements de la fin de vie automobile. In *Actes de la 24^{ème} conférence Internationale de Management Stratégique (AIMS)*, Paris.

Beusch, P. (2014). Towards sustainable capitalism in the development of higher education business school curricula and management. *International Journal of Educational Management*, 28(5), 523-545.

Bidault, F., & Salgado, M. (2001). Stability and Complexity of Inter-Firm Co-operation:: The case of Multi-Point Alliances. *European Management Journal*, 19(6), 619-628.

Bigliardi, B., Nosella, A., & Verbano, C. (2005). Business models in Italian biotechnology industry: A quantitative analysis. *Technovation*, 25(11), 1299-1306.

Bird, B. J. (1989). *Entrepreneurial Behavior*. Glenview, IL: Scott, Foresman & Company.

Birkinshaw, J., Hamel, G., & Mol, M. J. (2008). Management innovation. *Academy of Management Review*, 33(4), 825-845.

Blaha, M., & Rumbaugh, J. (2005). *Instance-oriented modelling and design*. Prentice Hall.

Blanchard, M. (2014). Le rôle de la concurrence dans l'essor des écoles supérieures de commerce. *Revue Française de Sciences Sociales*, 125, 7-28.

Blondel, F., & Gratacap, A. (2016). Entrepreneur, dynamique d'innovation et écosystème d'affaires. *Marché et Organisations*, 1, 15-28.

Bocquet, R., & Mothe, C. (2015). Le rôle de la gouvernance des clusters dans les capacités dynamiques d'absorption des PME. *Management International*, 19(2), 171-188.

Bogner, W. C., & Bansal, P. (2007). Knowledge management as the basis of sustained high performance. *Journal of Management Studies*, 44(1), 165-188.

Bourcieu, S., & Léon, O. (2013). Les MOOC, alliés ou concurrents des business schools?. *L'Expansion Management Review*, 2, 14-24.

Bourcieu, S., & Léon, O. (2011). Quel mode de croissance pour nos écoles d'affaires ?. *L'Expansion Management Review*, 1, 44-54.

Bourdieu, P. (1989). *The state nobility: Elite schools in the field of power*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Bourdin, J. (2008). *Rapport d'information fait au nom de la délégation pour la planification sur le défi des classements dans l'enseignement supérieur*. Paris : Rapport du Sénat.

Bourkha, B., Dewitte, A., & Ranjatoelina, J. T. (2015). *Organiser l'imitation d'un business model innovant : quatre propositions pour les entreprises*. Working paper, hal-01202625.

Boussard, V. (2008). *Sociologie de la gestion, les faiseurs de performance*. Paris : Belin.

Bowker G. C., & Starr, S. L. (1999). *Sorting things out. Classification and its consequences*. Cambridge, MA: MIT Press.

Bozeman, B., Larédo, P., & Mangematin, V. (2007). Understanding the emergence and deployment of “nano” S&T. *Research Policy*, 36(6), 807-812.

Brandenburger, A. M., & Nalebuff, B. J. (1996). *Co-opetition*. New York, NY: Doubleday.

Brea-Solís, H., Casadesus-Masanell, R., & Grifell-Tatjé, E. (2015). Business model evaluation: Quantifying Walmart's sources of advantage. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 9(1), 12-33.

Brown, B., & Logsdon, J. M. (1999). Corporate reputation and organization identity as constructs for business and society research. In *Proceedings of the International Association for Business and Society*, 10, 323-334.

Bryant, M. (2013). International accreditations as drivers of business school quality improvement. *Journal of Teaching in International Business*, 24(3-4), 155-167.

Buton, A. (2017). *L'articulation entre modèles d'affaires et stratégie face à un changement technologique majeur : Cas des acteurs du livre numérique en France*. Thèse de Doctorat, Université Paris-Saclay.

Bocquet, R., & Mothe, C. (2015). Le rôle de la gouvernance des clusters dans les capacités dynamiques d'absorption des PME. *Management International*, 19(2), 171-188.

Bozeman, B., Larédo, P., & Mangematin, V. (2007). Understanding the emergence and deployment of “nano” S&T. *Research Policy*, 36(6), 807-812.

Cabrol, M., & Favre-Bonté, V. (2011). L'entrepreneur comme clé de voûte de l'internationalisation rapide de son entreprise. *Revue internationale PME : Economie et gestion de la petite et moyenne entreprise*, 24(2), 111-137.

Caby, J., & Michel, G. (2019). Création de valeur des écoles de commerce françaises pour leurs diplômés. *Revue Française de Gestion*, 45(283), 73-92.

Calia, R. C., Guerrini, F. M., & Moura, G. L. (2007). Innovation networks: From technological development to business model reconfiguration. *Technovation*, 27(8), 426-432.

Camisón, C., & Villar-López, A. (2010). Business models in Spanish industry: A taxonomy-based efficacy analysis. *M@n@gement*, 13(4), 298-317.

Casadesus-Masanell, R., & Ricart, J. E. (2010). From strategy to business models and onto tactics. *Long Range Planning*, 43(2-3), 195-215.

Casadesus-Masanell, R., & Ricart, J. E. (2011). How to design a winning business model. *Harvard Business Review*, 89(1/2), 100-107.

Casadesus-Masanell, R., & Tarziján, J. (2012). When one business model isn't enough LAN airlines flourishes by running three distinctly different operations at the same time. *Harvard Business Review*, 90(1-2), 132-137.

Casadesus-Masanell, R., & Zhu, F. (2013). Business model innovation and competitive imitation: The case of sponsor-based business models. *Strategic Management Journal*, 34(4), 464-482.

Castile, M., & Davis-Blake, A. (2002). When accreditation standards change: Factors affecting differential responsiveness of public and private organizations. *Academy of Management Journal*, 45(1), 180-195.

Ceccaldi, V. (2013). Le processus d'apprentissage comme lien entre capacités dynamiques et innovation. Le cas d'une petite cave coopérative vinicole. In *Actes de la 17^{ième} conférence de l'AIMS*, Nice.

Caron-Fasan, M. L., & Chanal, V. (2008). How to invent a new business model based on crowdsourcing: the Crowdspiritcase. In *Actes de la conférence de l'AIMS*, Sophia-Antipolis. halshs-00376837.

Chanal, V., & M.- L. Caron-Fasan (2010). The difficulties involved in developing business models open to innovation communities: The case of a crowdsourcing platform. *M@n@gement*, 13(4), 318-340.

Chandler, A. D. (1962). *Strategy and structure: Chapters in the history of American industrial enterprises*. Cambridge, MA: MIT Press.

Chakravarthy, B. S., & Doz, Y. (1992). Strategy process research: Focusing on corporate self-renewal. *Strategic Management Journal*, 13(S1), 5-14.

Charreaux, G. (1997). *Le gouvernement des entreprises, Théories et faits*. Paris : Economica.

Chauvin, P. M. (2013). La sociologie des réputations. *Communications*, 2, 131-145.

Chesbrough, H., & Rosenbloom, R. S. (2002). The role of the business model in capturing value from innovation: Evidence from Xerox Corporation's technology spin-off companies. *Industrial and Corporate Change*, 11(3), 529-555.

Chesbrough, H. (2006), *Open business models: How to thrive in the new innovation landscape?*. Boston, MA: Harvard Business Press.

Chesbrough, H. (2010). Business model innovation: Opportunities and barriers, *Long Range Planning*, 43(2), 354-363.

Chiapello, È., & Gilbert, P. (2013). *Sociologie des outils de gestion*. Paris : La Découverte.

Christensen, C. M., Johnson, M. W., & Rigby, D. K. (2002). Foundations for growth: How to identify and build disruptive new businesses. *MIT Sloan Management Review*, 43(3), 22.

Child, J. (1972). Organizational structure, environment and performance: The role of strategic choice. *Sociology*, 6(1), 1-22.

Clegg, S. R., & Starbuck, W. H. (2009). Can we still fix M@n@gement? The narrow path towards a brighter future in organizing practices. *M@n@gement*, 12(5), 332-358.

Coissard S., M. Kachour, & Berthelot, E. (2016). (Re)penser le business model au prisme de la théorie des parties prenantes. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2(278-279), 169-176.

Cohen, W. M., & Levinthal, D. A. (1990). Absorptive capacity: A new perspective on learning and innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35(1), 128-152.

Cohen, M. D. (1991). Organizational learning. *Organization Science*. 2(1), 135-139.

Collis, D. J. (1994). Research note: How valuable are organizational capabilities?. *Strategic Management Journal*, 15(S1), 143-152.

Cornuel, E., Thomas, H., Lejeune, C., & Vas, A. (2009). Organizational culture and effectiveness in business schools: a test of the accreditation impact. *Journal of Management Development*, 28(8), 728-741

Cour des comptes (2013). *Les écoles supérieures de commerce et de gestion : un développement à réguler*. rapport public annuel.

Coutelle, P. (2005). Introduction aux méthodes qualitatives en Sciences de Gestion. *Cours du CEFAG. Séminaires d'études qualitatives*.

Couture, M. (2003). La recherche qualitative : introduction à la théorisation ancrée. *Interactions*, 7(2), 127-133.

Cret, B. (2007). *L'émergence des accréditations : origine et efficacité d'un label* . Thèse de doctorat, Institut d'études politiques, Paris.

Cret, B. (2011). Accreditations as local management tools. *Higher Education*, 61(4), 415-429.

- Daft, R. L., & Weick, K. E. (1984). Toward a model of organizations as interpretation systems. *Academy of Management Review*, 9(2), 284-295.
- Dahan, N. M., Doh, J. P., Oetzel, J., & Yaziji, M. (2010). Corporate-NGO collaboration: Co-creating new business models for developing markets. *Long Range Planning*, 43(2-3), 326-342.
- Damanpour, F., & Aravind, D. (2012). Managerial innovation: Conceptions, processes and antecedents. *Management and Organization Review*, 8(2), 423-454.
- Dameron, S., & Durand, T. (2009). 2020 vision: A dual strategy for European business schools. *EFMD Global Focus*, 3(1), 22-25.
- Dameron, S., & Monceau, V. (2011). *Accreditations, classements, certifications, habilitations.... Quel impact des évaluations externes sur le système d'enseignement supérieur de gestion français*. Paris : Etude Fnege.
- Dameron, S., & Durand, T. (Eds.) (2017). *The future of management education*. London; Palgrave Macmillan.
- Danneels, E. (2008). Organizational antecedents of second-order competences. *Strategic Management Journal*, 29(5), 519-543.
- Danneels, E. (2010). Trying to become a different type of company: Dynamic capability at Smith Corona. *Strategic Management Journal*, 32(1), 1-31.
- Dauchy, D. (2010). *7 étapes pour un business model solide : Comment construire et réinventer un modèle économique*. Paris : Dunod.
- Davel, E., Dupuis, J. P., & Chanlat, J. F. (2008). *La gestion en contexte interculturel : Problématiques, approches et pratiques*. Laval : Presses Universitaires de Laval.
- D'Aveni, R. (1995). *Hypercompétition*, Paris : Vuibert.
- Davis, G. F., & Scott, W. R. (2007). *Organizations and organizing: Rational, natural, and open system perspectives*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Denis, J. P., & Grenier, C. (2017). *Les ressources des écoles de management : La nouvelle donne*. Paris : Etude Fnege.
- Demil, B., & Lecocq, X. (2008). (Re)penser le développement des organisations. *Revue Française de Gestion*, 1, 113-122.
- Demil, B., & Lecocq, X. (2010). Business model evolution: In search of dynamic consistency. *Long Range Planning*, 43(2-3), 227-246.
- Demil, B., & Lecocq, X. (2012). Le business model comme programme de recherche en stratégie. *Le Libellio d'Aegis*, 8(1), 13-20.
- Demil, B., Lecocq, X., & Warnier, V. (2013). *Stratégie et business models*. Paris : Pearson Education France.

Demil, B., Lecocq, X., Ricart, J. E., & Zott, C. (2015). Introduction to the SEJ special issue on business models: Business models within the domain of strategic entrepreneurship. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 9(1), 1-11.

Demil, B., Lecocq, X., & Warnier, V. (2018). 'Business model thinking', business ecosystems and platforms: The new perspective on the environment of the organization. *M@n@gement*, 21(4), 1213-1228.

Desreumaux, A. (2014). Le 'business model' : un nouvel outil d'analyse stratégique ?. *Humanisme et Entreprise*, 1, 7-26.

Desyllas, P., & Sako, M. (2013). Profiting from business model innovation: Evidence from pay-as-you-drive auto insurance. *Research Policy*, 42(1), 101-116.

Dewitte, A., Billows, S., & Lecocq, X. (2018). Turning regulation into business opportunities: A brief history of French food mass retailing (1949–2015). *Business History*, 60(7), 1004-1025.

Deypere, C. (2007). Numéro special: Dynamic capabilities. *Le Libellio d'Aegis*, 3(5), 2-12.

Depeyre, C. (2008). Orchestrer les actifs pour rester concurrentiel. *Annales des Mines - Gérer et Comprendre*. 1, 55-66.

Dierickx, I., & Cool, K. (1989). Asset stock accumulation and the sustainability of competitive advantage: Reply. *Management Science*, 35(12), 1504-1511.

DiMaggio, P., & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Collective rationality and institutional isomorphism in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.

DiMaggio, P., & Powell, W. (1991). *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.

Disle, C., Périer, S., Bertrand, F., Gonthier-Besacier, N., & Protin, P. (2016). Business model et normalisation comptable : quelle intégration du modèle économique par les IFRS?. *Comptabilité-Contrôle-Audit*, 22(1), 85-119.

Doganova, L., & Eyquem-Renault, M. (2009). What do business models do?: Innovation devices in technology entrepreneurship. *Research Policy*, 38(10), 1559-1570.

Dosi, G., Teece, D. J., Rumelt, R., & Winter, S. (1994). Understanding corporate coherence: Theory and evidence. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 23(1), 1-30.

Downing, S. (2005). The social construction of entrepreneurship: Narrative and dramatic processes in the coproduction of organizations and identities. *Entrepreneurship, Theory and Practice*, 29(2), 185-204.

Doz, Y. L., & Kosonen, M. (2010). Embedding strategic agility: A leadership agenda for accelerating business model renewal. *Long Range Planning*, 43(2-3), 370-382.

Dubouloz, S. (2015). L'adoption d'une innovation organisationnelle et managériale : un processus revisité. In *Actes de la 24^{ième} conférence de l'AIMS*, Paris.

Duncan, R. W. (1979). A. (1979). Organizational learning: Implications for organizational design. *Research in Organizational Behaviour*, 1, 75-123.

Durand, R., & McGuire, J. (2005). Legitimizing agencies in the face of selection: The case of AACSB. *Organization Studies*, 26(2), 165-196.

Durand, T., & Dameron, S. (2011). Where have all the business schools gone?. *British Journal of Management*, 22(3), 559-563.

Easterby-Smith, M., Lyles, M. A., & Peteraf, M. A. (2009). Dynamic capabilities: Current debates and future directions. *British Journal of Management*, 20, S1-S8.

Eisenhardt, K. M., & Martin, J. A. (2000). Dynamic capabilities: What are they?. *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 1105-1121.

Eggers, J. P., & Kaplan, S. (2009). Cognition and renewal: Comparing CEO and organizational effects on incumbent adaptation to technical change. *Organization Science*, 20(2), 461-477.

Elsbach, K. D., & Kramer, R. M. (1996). Members' responses to organizational identity threats: Encountering and countering the Business Week rankings. *Administrative Science Quarterly*, 41(3), 442-476.

Euchner, J., & Ganguly, A. (2014). Business model innovation in practice. *Research Technology Management*, 57(6), 33-39.

Fainshmidt, S., Pezeshkan, A., Frazier, M. L., Nair, A., & Markowski, E. (2016). Dynamic capabilities and organizational performance: A meta-analytic evaluation and extension. *Journal of Management Studies*, 53(8), 1348-1380.

Felin, T., Foss, N. J., Heimeriks, K. H., & Madsen, T. L. (2012). Microfoundations of routines and capabilities: Individuals, processes, and structure. *Journal of Management Studies*, 49(8), 1351-1374.

Ferdows, K., Lewis, M. A., & Machuca, J. A. (2004). Rapid-fire fulfillment. *Harvard Business Review*, 82(11), 104-117.

Fiet, J. O., & Patel, P. C. (2008). Forging business models for new ventures. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 32(4), 749-761.

Finnemore, M., & Sikkink, K. (1998). International norm dynamics and political change. *International Organization*, 52(4), 887-917.

Foss, N. J. (2011). Invited editorial: Why micro-foundations for resource-based theory are needed and what they may look like. *Journal of Management*, 37(5), 1413-1428.

Foss, N. J., & Saebi, T. (2017). Fifteen years of research on business model innovation: How far have we come, and where should we go?. *Journal of Management*, 43(1), 200-227.

- Fridenson, P. (2009). La multiplication des classements de revues de sciences sociales. *Le Mouvement Social*, 1, 5-14.
- Frishammar, J. (2006). Organizational environment revisited: A conceptual review and integration. *International Studies of Management & Organization*, 36(3), 22-49.
- Fujimoto, T. (2001). Evolution of manufacturing systems and ex post dynamic capability - A case of toyota's final assembly operations. In G. Dosi, R. Nelson & S. Winter (Eds.), *The nature and dynamics of organizational capabilities* (pp. 244-280). Oxford: Oxford University Press.
- Furnari, S. (2015). A cognitive mapping approach to business models: Representing causal structures and mechanisms. *Advances in Strategic Management*, 33(1), 207-239.
- Freeman, R. E. (1983). Strategic management: A stakeholder approach. *Advances in Strategic Management*, 1(1), 31-60.
- Galaskiewicz, J., & Wasserman, S. (1989). Mimetic processes within an interorganizational field: An empirical test. *Administrative Science Quarterly*, 34(3), 454-479.
- Gambardella, A., & McGahan, A. M. (2010). Business-model innovation: General purpose technologies and their implications for industry structure. *Long Range Planning*, 43(2-3), 262-271.
- Garreau, L. (2009). *L'apport du concept de sens à l'étude du fonctionnement des équipes projet. Etudes de cas de développement de centres commerciaux chez Immochan*. Thèse de Doctorat, Université Paris-Dauphine.
- Garreau L. & Bandeira De Mello R. (2009). What do you do to develop creativity in grounded theory? Using art knowledge in constant comparison. Paper presented at *European Group for Organizational Studies (EGOS)*, Barcelone.
- Garreau, L., & Bandeira-De-Mello, R. (2010). La théorie enracinée en pratique : vers un dépassement de la tension entre scientificité et créativité dans les recherches basées sur la théorie enracinée ?. In *Actes de la conférence de l'AIMS*, Luxembourg.
- Garreau, L., Maucuer, R., & Laszczuk, A. (2015). La mise en œuvre du changement de business model : Les apports du modèle 4C. *Management International*, 19(3), 169-183.
- Gassmann, O., & Enkel, E. (2004). Towards a theory of open innovation: Three core process archetypes. *R&D Management Conferences (RADMA)*, Lisbon.
- Geletkanycz, M. A., & Hambrick, D. C. (1997). The external ties of top executives: Implications for strategic choice and performance. *Administrative Science Quarterly*, 42(4), 654-681.
- Ghaziani, A., & Ventresca, M. J. (2005). Keywords and cultural change: Frame analysis of business model public talk, 1975–2000. *Sociological Forum*, 20(4), 523-559.
- Giordano, Y. (2003). Les spécificités des recherches qualitatives. In Y. Giordano (Ed.), *Conduire un projet de recherche* (pp. 12-39). Paris : Editions EMS.

- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for Qualitative Research*. London: Wiedenfeld and Nicholson.
- George, G., & Bock, A. J. (2011). The business model in practice and its implications for entrepreneurship research. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 35(1), 83-111.
- Goldberg, M. E., & Hartwick, J. (1990). The effects of advertiser reputation and extremity of advertising claim on advertising effectiveness. *Journal of Consumer Research*, 17(2), 172-179.
- Gomez, P. Y., & Jones, B. C. (2000). Crossroads-conventions: An interpretation of deep structure in organizations. *Organization Science*, 11(6), 696-708.
- Govindarajan, V., & Trimble, C. (2005). Building breakthrough businesses within established organizations. *Harvard Business Review*, 83(5), 58-68.
- Goxe, F. (2013). Communautés d'affaires et réseaux sociaux : facteur de développement stratégique pour l'internationalisation des entreprises ?. *Vie Sciences de l'Entreprise*, 1, 53-77.
- Grant, R. M. (1991). The resource-based theory of competitive advantage: Implications for strategy formulation. *California Management Review*, 33(3), 114-135.
- Greenwood, R., Powell, W. W., Colyvas, J. A., Oliver, C., Sahlin, K., & Suddaby, R. (2008). *The Sage handbook of organizational institutionalism*. Thousand Oakes, CA: Sage.
- Grenier, C., & Josserand, E. (2014). Analyse de contenu et analyse de Processus. In R.- A. Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 129-165). 4^{ème} édition. Paris : Dunod.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In *Handbook of Qualitative Research*, 2(163-194), 105-117.
- Gueguen, G. (2001). *Environnement et management stratégique des PME : le cas du secteur Internet*. Thèse de doctorat en sciences de gestion, Université de Montpellier.
- Guillotin, B., & Mangematin, V. (2018). Authenticity-based strategizing: Moving business schools beyond accreditations and rankings. *Journal of Management Development*, 37(6), 480-492.
- Hamel, G. (2000). *Leading the revolution*. Cambridge, MA : Harvard Business School Press.
- 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*, 7(1), 77-82.
- Hämäläinen, K., Haakstad, J., Kangasniemi, J., Lindeberg, T., & Sjölund, M. (2001). Quality assurance in the Nordic higher education. *ENQA Occasional Papers*, Helsinki.
- Hannah D .P. & Eisenhardt, K. M. (2018). How firms navigate cooperation and competition in nascent ecosystems. *Strategic Management Journal*, 39(12), 3163-3192.

Hannan, M. T., & Freeman, J. (1977). The population ecology of organizations. *American Journal of Sociology*, 82(5), 929-964.

Harvey, L. (2002). The end of quality ?. *Quality in Higher Education*, 8(1), 5-22.

Haslam C., Tsitsianis, N., Andersson, T., & Gleadle, P. (2015). Accounting for business models: Increasing the visibility of stakeholders. *Journal of Business Models*, 3(1), 62-80.

Haveman, H. A. (1993). Follow the leader: Mimetic isomorphism and entry into new markets. *Administrative Science Quarterly*, 38(4), 593-627.

Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165.

Hwang, H., & Powell, W. W. (2009). The rationalization of charity: The influence of professionalism in the nonprofit sector. *Administrative Science Quarterly*, 54(2), 268-298.

Hayton, J. C., & Kelley, D. J. (2006). A competency-based framework for promoting corporate entrepreneurship. *Human Resource Management*, 45(3), 407-427.

Hedmo, T. (2004). *Rule-making in the transnational space. The development of European accreditation of management education*. Doctoral dissertation, Uppsala University, Sweden.

Helfat, C. E., & Peteraf, M. A. (2003). The dynamic resource- based view: Capability lifecycles. *Strategic Management Journal*, 24(10), 997-1010.

Helfat, C. E., Finkelstein, S., Mitchell, W., Peteraf, M., Singh, H., Teece, D., & Winter, S. G. (2007). *Dynamic capabilities: Understanding strategic change in organizations*. Oxford: Blackwell Publishing.

Heriot, K. C., Franklin, G., & Austin, W. W. (2009). Applying for initial AACSB accreditation: An exploratory study to identify costs. *Journal of Education for Business*, 84(5), 283-289.

Herzlinger, R. E. (2006). Why innovation in health care is so hard. *Harvard Business Review*, 84(5), 58.

Hlady Rispal, M. (2002). *La méthode des cas*. Paris : Editions De Boeck.

Hlady-Rispal, M. (2015). Une stratégie de recherche en gestion - L'étude de cas. *Revue Française de Gestion*, 41(253), 251-266.

Hrebiniak, L. G., & Joyce, W. F. (1985). Organizational adaptation: Strategic choice and environmental determinism. *Administrative Science Quarterly*, 30(3), 336-349.

Huberman, A. M., & Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Paris : De Boeck.

Hudnut, P., & DeTienne, D. R. (2010). Envirofit international: A venture adventure. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 34(4), 785-797.

- Huet, J. M., Husson, É., & Anor, F. (2014). Quel avenir pour les business schools à la française?. *L'Expansion Management Review*, 4, 86-96.
- Hwang, H., & Powell, W. W. (2009). The rationalization of charity: The influence of professionalism in the nonprofit sector. *Administrative Science Quarterly*, 54(2), 268-298.
- Iansiti, M., & Levien, R. (2004). *The keystone advantage: What the new dynamics of business ecosystems mean for strategy, innovation, and sustainability?*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Iñiguez de Onzoño, S., & Carmona, S. (2007). The changing business model of B-schools. *Journal of Management Development*, 26(1), 22-32.
- Isckia, T. (2011). Ecosystèmes d'affaires, stratégies de plateforme et innovation ouverte : vers une approche intégrée de la dynamique d'innovation. *Management & Avenir*, 6, 157-176.
- Itami, H., & Nishino, K. (2010). Killing two birds with one stone: Profit for now and learning for the future. *Long Range Planning*, 43(2-3), 364-369.
- Jansen, J. J., Tempelaar, M. P., Van den Bosch, F. A., & Volberda, H. W. (2009). Structural differentiation and ambidexterity: The mediating role of integration mechanisms. *Organization Science*, 20(4), 797-811.
- Johnson, M. W., Christensen, C. M., & Kagermann, H. (2008). Reinventing your business model. *Harvard Business Review*, 86(12), 57-68.
- Josserand, E. (2007). Le pilotage des réseaux. *Revue Française de Gestion*, 1, 95-102.
- Jouison E., & Verstraete, T. (2009). Business model et création d'entreprise. *Revue Française de Gestion*, 181, 175-197.
- Julian, S. D., & Ofori-Dankwa, J. C. (2006). Is accreditation good for the strategic decision making of traditional business schools ?. *Academy of Management Learning & Education*, 5(2), 225-233.
- Julien, P. A., & Marchesnay, M. (1988). *La petite entreprise: principes d'économie et de gestion*. Boucherville, Québec : Éditions G. Vermette.
- Kambil, A., & Pak, C. (2006). Over 50 and ready to shop: Serving the aging consumer. *Journal of Business Strategy*, 27(6), 18-28.
- Kale, P. & H. Singh (2007). Building firm capabilities through learning: The role of the alliance learning process in alliance capability and firm-level alliance success. *Strategic Management Journal*, 28(10), 981-1000.
- Kale, P., Singh, H. & Bell, J. (2009). Relating well: Building capabilities for sustaining alliance networks, in P. Kleindorfer & Y. Wind (Eds), *The Network Challenge: Strategies for Managing the New Interlinked Enterprise* (pp. 343-356). London: Pearson.
- Karpik, L. (1989). L'économie de la qualité. *Revue Française de Sociologie*, 187-210.

- Katz, M. L., & Shapiro, C. (1994). Systems competition and network effects. *Journal of Economic Perspectives*, 8(2), 93-115.
- Kim, C. W., & Mauborgne, R. (2005). *Blue ocean strategy: How to create uncontested market space and make the competition irrelevant ?*. Boston, MA: Harvard Business Review Press.
- King, A. A., & Tucci, C. L. (2002). Incumbent entry into new market niches: The role of experience and managerial choice in the creation of dynamic capabilities. *Management Science*, 48(2), 171-186.
- Klang, D., Wallnöfer, M., & Hacklin, F. (2014). The business model paradox: A systematic review and exploration of antecedents. *International Journal of Management Reviews*, 16(4), 454-478.
- Clueber, R. (2000). Business model design and implementation for eservices. *AMCIS 2000 Proceedings*.
- Koenig, G. (1993). Production de la connaissance et construction des pratiques organisationnelles. *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, 9, 4-17.
- Koenig, G. (2004). *Management Stratégique. Projets, Interactions et Contextes*. Paris: Dunod.
- Koenig, G. (2006). Théories : mode d'emploi. *Revue Française de Gestion*, 1, 9-27.
- Kohler, T. (2015). Crowdsourcing-based business models: How to create and capture value. *California Management Review*, 57(4), 63-84.
- Kostova, T., Roth, K., & Dacin, M. T. (2008). Institutional theory in the study of multinational corporations: A critique and new directions. *Academy of Management Review*, 33(4), 994-1006.
- Kotler, K., Manceau, D., & Dubois, P. (2009). *Marketing management*, 13ème édition. Paris : Nouveaux horizons.
- Kuratko, D. F., & Mathews, R. D. (2004). Community web: An Internet firm's fight to survive. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(3), 265-290.
- Laamanen, T., & Wallin, J. (2009). Cognitive dynamics of capability development paths. *Journal of Management Studies*, 46(6), 950-981.
- Labrousse, G. (2014). Les capacités dynamiques : un concept multidimensionnel en construction. In *Actes de la 23^{ième} conférence de l'AIMS*, Rennes.
- Lamberg, J. A., & Parvinen, P. (2003). The river metaphor for strategic management. *European Management Journal*, 21(5), 549-557.
- Lambert, S. C., & Davidson, R. A. (2013). Applications of the business model in studies of enterprise success, innovation and classification: An analysis of empirical research from 1996 to 2010. *European Management Journal*, 31(6), 668-681.

Langley, A. (1999). Strategies for theorizing from process data. *Academy of Management Review*, 24(4), 691-710.

Laramée, A., (2010), *La communication dans les organisations : une introduction théorique et pragmatique*, 2^e éd., Québec, Presses de l'Université du Québec, 343 p.

Laroche, P., & Schmidt, G. (2004). La méta-analyse en sciences de gestion: utilisations et débats. *Crossing frontiers in quantitative and qualitative research methods, Research Methods Division, Academy of Management, Lyon*.

Lawrence, T. B. (1999). Institutional strategy. *Journal of Management*, 25(2), 161-187.

Lawrence, T. B., Hardy, C., & Phillips, N. (2002). Institutional effects of interorganizational collaboration: The emergence of proto-institutions. *Academy of Management Journal*, 45(1), 281-290.

Lawrence, P. R., & Lorsch, J. W. (1967). *Organization and environment*. Boston, MA: Harward Business School.

Lecocq, X. (2002). Contribution à une réflexion sur l'articulation des niveaux d'analyse en sciences de gestion. In N. Mourgues, F. Allard-Poesi, A. Amine, S. Charreire & J. Le Goff (Eds.), *Questions de méthodes en sciences de gestion* (pp. 173-192). Caen : EMS.

Lecocq, X., Warnier, V., & Demil, B. (2004). *Le BM : l'oublié de la stratégie ?*. In *Actes de la 13^{ème} conférence l'AIMS*, Le Havre.

Lecocq, X., Demil, B., & Warnier, V. (2006). Le business model, un outil d'analyse stratégique. *L'Expansion Management Review*, 4, 96-109.

Lecocq, X., & Demil, B. (2006). Strategizing industry structure: The case of open systems in a low- tech industry. *Strategic Management Journal*, 27(9), 891-898.

Lecocq, X., Demil, B., & Ventura, J. (2010). Business models as a research program in strategic management: An appraisal based on Lakatos. *M@n@gement*, 13(4), 214-225.

Lecocq, X., Mangematin, V., Maucuer, R., & Ronteau, S. (2018). Du modèle d'affaires à l'écosystème : comprendre les transformations en cours. *Finance Contrôle Stratégie*, (NS-1).

Lejeune, C., & Vas, A. (2011). Identité, changement et proximité organisationnelle. *Revue Française de Gestion*, 4, 171-187.

Leonard-Barton, D. (1990). A dual methodology for case studies: Synergistic use of a longitudinal single site with replicated multiple sites. *Organization Science*, 1(3), 248-266.

Leonard- Barton, D. (1992). Core capabilities and core rigidities: A paradox in managing new product development. *Strategic Management Journal*, 13(S1), 111-125.

Liarte, S., & Delacour, H. (2014). L'approche effectuale : une nouvelle façon de penser la décision stratégique dans la PME. In A. Tiran et D. Uzunidis (Eds.), *Le grand livre de l'économie PME* (pp. 499-513), Paris : Gualino.

Linder, J., & Cantrell, S. (2000). So what is a business model anyway. *Accenture Institute for High Performance Business*.

Lockett, A. (2005). Edith Penrose's legacy to the resource- based view. *Managerial and Decision Economics*, 26(2), 83-98.

Loufrani-Fedida, S. (2006). *Management des compétences et organisation par projets : une mise en valeur de leur articulation. Analyse qualitative de quatre cas multi-sectoriels* (Thèse Doctorat).

Luo, Y. (2000). Dynamic capabilities in international expansion. *Journal of World Business*, 35(4), 355-378.

Magretta, J. (2002). Why business models matter ?. *Harvard Business Review*, May, 86-92.

Mahadevan, B. (2004). A framework for business model innovation. In *IMRC Conference*, Bangalore.

Mansfield, G. M., & Fourie, L. C. (2004). Strategy and business models-strange bedfellows? A case for convergence and its evolution into strategic architecture. *South African Journal of Business Management*, 35(1), 35-44.

Markides, C., & Oyon, D. (2010). What to do against disruptive business models? When and how to play two games at once?. *MIT Sloan Management Review*, 51(4), 26-32.

Maritan, C. A., & Peteraf, M. (2007). Dynamic capabilities and organizational processes. C. Helfat, S. Finkelstein, W. Mitchell, M. Peteraf, H. Singh, D. Teece, & S. Winter (Eds.), *Dynamic capabilities: Understanding strategic change in organizations* (pp. 30-45). Malden, MA: Blackwell.

Martinet, A. C. (2006). Stratégie et pensée complexe. *Revue Française de Gestion*, 1, 31-45.

Martins, L. L., Rindova, V. P., & Greenbaum, B. E. (2015). Unlocking the hidden value of concepts: A cognitive approach to business model innovation. *Strategic Entrepreneurship Journal*, 9(1), 99-117.

Mason, K. J., & Leek, S. (2008). Learning to build a supply network : An exploration of dynamic business models. *Journal of Management Studies*, 45(4), 774-799.

Massa, L., & Tucci, C. L. (2013). Business model innovation. *The Oxford Handbook of Innovation Management*, 20(18), 420-441.

Massa, L., Tucci, C. L., & Afuah, A. (2017). A critical assessment of business model research. *Academy of Management Annals*, 11(1), 73-104.

Maucuer, R. (2013). *Partenariats ONG-entreprise et évolution du business model de la grande entreprise. Le cas de Suez-Environnement*. Thèse doctorat, Université Paris-Dauphine.

Maucuer, R., Ronteau, S., & Lesage, X. (2018). Emergence d'un business model innovant dans une start-up: le rôle structurant des narrations. *Finance Contrôle Stratégie*, (NS-1).

- Maucuer, R., A. Renaud (2019), Business model research: A bibliometric analysis of origins and trends. *M@n@gement*, 22(2), 176-215.
- Maurel, D. (2010). Sense-making: un modèle de construction de la réalité et d'appréhension de l'information par les individus et les groupes. *Études de communication. langages, information, médiations*, (35), 31-46.
- McGrath, R. G. (2010). Business models: A discovery driven approach. *Long Range Planning*, 43(2-3), 247-261.
- Melewar, T. C., & Akel, S. (2005). The role of corporate identity in the higher education sector: A case study. *Corporate Communications: An International Journal*, 10(1), 41-57.
- Menger, P. M., & Marchika, C. (2014). La technologie de sélection des étudiants dans les grandes écoles de commerce françaises. *Revue Française d'Economie*, 29(2), 5-42.
- Menger, P. M., Marchika, C., & Hanet, D. (2015). La concurrence positionnelle dans l'enseignement supérieur. *Revue Economique*, 66(1), 237-288.
- Menon, A. G. (2008). Revisiting dynamic capability. *IIMB Management Review*, 20(1), 22-33.
- Meyer, H. D., & Rowan, B. (2006). Institutional analysis and the study of education. In H.D. *The new institutionalism in education* (pp. 1-13). New York, NY: State University of New York Press.
- MG Raff, D. (2000). Superstores and the evolution of firm capabilities in American bookselling. *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 1043-1059.
- Miles, M. B., & M. Huberman. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. 2d edition. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Huberman, M. A., & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills, CA : Sage Publications.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. 3rd edition. London: Sage Publications.
- Miller, D. (1986). The structural and environmental correlates of business strategy. *Strategic Management Journal*, 8(1), 55-76.
- Mintzberg, H., Raisinghani, D., & Theoret, A. (1976). The structure of 'unstructured' decision processes. *Administrative Science Quarterly*, 246-275.
- Moingeon, B., & Lehmann-Ortega, L. (2010). Genèse et déploiement d'un nouveau business model : l'étude d'un cas désarmant. *M@n@gement*, 13(4), 266-297.
- Moisdon, J. C. (2005). Comment apprend-on par les outils de gestion ?. In P. Lorino & R. Teulier (Eds.) *Entre connaissance et organisation : l'activité collective* (pp. 239-250). Paris : La Découverte.

Moore, J. F. (1993). Predators and prey: a new ecology of competition. *Harvard business review*, 71(3), 75-86.

Moore J.-F. (1996). *The Death of Competition – Leadership and Strategy in the Age of Business Ecosystems*, Harper Business, New York.

Moyon, E. (2011). *Le changement du business model de l'entreprise: une étude des majors de l'industrie phonographique (1998-2008)*. Thèse de Doctorat, Université de Lille 1.

Moyon, E. (2011). *Le changement du business model de l'entreprise: une étude des majors de l'industrie phonographique (1998-2008)*. Thèse de Doctorat, Université de Lille 1.

Moyon, E., & Lecocq, X. (2014). Rethinking business models in creative industries: The case of the French record industry. *International Studies of Management & Organization*, 44(4), 83-101.

Moyon, E., & Lecocq, X. (2014). Rethinking business models in creative industries: The case of the French record industry. *International Studies of Management & Organization*, 44(4), 83-101.

Moliterno, T. P., & Wiersema, M. F. (2007). Firm performance, rent appropriation, and the strategic resource divestment capability. *Strategic Management Journal*, 28(11), 1065-1087.

Morris, M., Schindehutte, M., & Allen, J. (2005). The entrepreneur's business model: Towards a unified perspective. *Journal of Business Research*, 58(6), 15-21

Morris, M., Schindehutte, M., Richardson, J., & Allen, J. (2006). Is the business model a useful strategic concept ? Conceptual, theoretical, and empirical insights. *Journal of Small Business Strategy*, 17(1), 27-50.

Mottis, N., & Thévenet, M. (2007). Des professionnels pressés sur un semblant de marché. *Revue Française de Gestion*, 9, 195-209.

Musca, G. (2006). Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés. *M@n@gement*, 9(3), 153-176.

Murray, F., & Tripsas, M. (2004). The exploratory processes of entrepreneurial firms: The role of purposeful experimentation. *Advances in Strategic Management*, 21, 45-76.

Muzellec, L., Ronteau, S., & Lambkin, M. (2015). Two-sided Internet platforms: A business model life cycle perspective. *Industrial Marketing Management*, 45, 139-150.

Nag, R., Hambrick, D. C., & Chen, M. J. (2007). What is strategic management, really? Inductive derivation of a consensus definition of the field. *Strategic Management Journal*, 28(9), 935-955.

Najmaei, A. (2011). Dynamic business model innovation: An analytical archetype. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 12, 165-171.

- Nalebuff, B., & Brandenburger, A. (1996). *Co-opetition: A revolution mindset that combines competition and co-operation. The game theory strategy that's changing the game of business*. London: Harper Collins Business.
- Nguyen, G. D., & Pénard, T. (2004). La gratuité à la croisée des nouveaux modèles d'affaires sur l'Internet. *Réseaux*, (2), 81-109.
- Neville, B. A., Bell, S. J., & Mengüç, B. (2005). Corporate reputation, stakeholders and the social performance-financial performance relationship. *European Journal of Marketing*, 39(9/10), 1184-1198.
- Nioche, J. P. (2007). La montée en puissance des accréditations non étatiques. *Revue Française de Gestion*, 9, 219-232.
- Noblet, J. P., Simon, E., & Parent, R. (2015). Absorptive capacity: A proposed operationalization. In M. E. Jennex & J. S. Edwards (Eds.), *The essentials of knowledge management* (pp. 111-130). Londres: Palgrave Macmillan.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14-37.
- North, D. (1990). Institutions. *Journal of Economic Perspectives*, 5(1), 97-112.
- North, D. C. (1994). Institutional change: a framework of analysis. *Social Rules*, 189-201.
- Ojala, A. M. (2019). Business schools' competitive strategies: Whose goals, which aims?. *Management Research Review*, 42(8), 954-970.
- Oliver, C. (1991). Strategic responses to institutional processes. *Academy of Management Review*, 16(1), 145-179.
- Osterwalder, A., & Pigneur, Y. (2003). Modeling value propositions in e-Business. In *Proceedings of the 5th international conference on Electronic commerce (ICEC)*, 429-436.
- Osterwalder, A. (2004). *The business model ontology a proposition in a design science approach*. Thèse de Doctorat, Université de Lausanne, Faculté des hautes études commerciales.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., & Tucci, C. L. (2005). Clarifying business models: Origins, present, and future of the concept. *Communications of the association for Information Systems*, 16(1), 1-25.
- Osterwalder, A., Pigneur, Y., & Porgeauc, E. (2011). *Business Model nouvelle génération : Un guide pour visionnaires, révolutionnaires et challengers* (Vol. 1). Paris : Pearson.
- Pablo A. L., Reay T., Dewald J. R., Casebeer A. L. (2007). Identifying, enabling and managing dynamic capabilities in the public sector. *Journal of Management Studies*, 44(5), 687-708.
- Parmentier, G., & Gandia, R. (2016). Gérer l'ouverture dans un business model multiface. Le cas du jeu vidéo en ligne. *Revue Française de Gestion*, 42(254), 107-128.

- Pateli, A. G., & Giaglis, G. M. (2005). Technology innovation-induced business model change: A contingency approach. *Journal of Organizational Change Management*, 18(2), 167-183.
- Patzelt, H., Zu Knyphausen-Aufseß, D., & Nikol, P. (2008). Top management teams, business models, and performance of biotechnology ventures: An upper echelon perspective. *British Journal of Management*, 19(3), 205-221.
- Passant, A. J. G., Bouilloud, J. P. & Gratacap, A. (2017). Le déploiement de la capacité dynamique de gouvernance en contexte de crise organisationnelle : le cas escp europe. *Actes de la 26^{ième} conférence de l'AIMS*, Lyon.
- Peillon, S. (2016). La servicisation des entreprises industrielles. *La Revue des Sciences de Gestion*, 2, 131-140.
- Peirce, C. S. (1931). *Collected papers of charles sanders peirce*. Boston, MA: Harvard University Press.
- Perkmann, M., & Spicer, A. (2010). What are business models? Developing a theory of performative representations. *Research in the Sociology of Organizations*, 29(1), 265-271.
- Peterson, M. F. (1998). Embedded organizational events: The units of process in organization science. *Organization Science*, 9(1), 16-33.
- Pettigrew, A. M. (1990). Longitudinal field research on change: Theory and practice. *Organization Science*, 1(3), 267-292.
- Pettigrew, A. M. (1995). Longitudinal field research on change. In G. P. Huber & A. Van de Ven (Eds.), *Longitudinal field research methods* (pp. 91-125). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pfeffer, J. (2005). Changing mental models: HR's most important task. *Human Resource Management*, 44(2), 123-128.
- Pisano, G. P., & Teece, D. (1994). Dynamic capabilities of firms: An introduction. *Industrial and Corporate Change*, 3(3), 537-556.
- Pisano, G. P. (2006). *Science business: The promise, the reality, and the future of biotech*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Pisano, G. P., & Verganti, R. (2008). Which kind of collaboration is right for you ?. *Harvard Business Review*, 86(12), 78-86.
- Pitkethly, R. (2003). Analysing the environment. In D. O. Faulkner & A. Campbell (Eds), *The oxford handbook of strategy. Vol 1: A strategy overview and competitive strategy* (pp. 225-260), Oxford: Oxford University Press.
- Plé, L., Lecocq, X., & Angot, J. (2010). Customer-integrated business models: A theoretical framework. *M@n@gement*, 13(4), 226-265.
- Porter, M. E. (1980). *Competitive Strategy*. New York, NY: Free Press.

- Porter, M. E. (1985). Technology and competitive advantage. *The Journal of Business Strategy*, 5(3), 60.
- Porter, M. E. (1991). Towards a dynamic theory of strategy. *Strategic Management Journal*, 12(S2), 95-117.
- Porter, M. E. (1996). What is strategy?. *Harvard Business Review*, 74(6), 61-78.
- Porter, M. E. (1998). Clusters and the new economics of competition, *Harvard Business Review* 76(6), 77-90.
- Porter, M. E. (2001). Strategy and the Internet. *Harvard Business Review*, March, 63-78.
- Prahalad, C. K., & Hamel, G. (1990). Core competency concept. *Harvard Business Review*, 64(3), 70-92.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2003). The new frontier of experience innovation. *MIT Sloan Management Review*, 44(4), 12.
- Priem, R. L., & Butler, J. E. (2001). Is the resource-based “view” a useful perspective for strategic management research ?. *Academy of Management Review*, 26(1), 22-40.
- Prokesch, S. E. (1993). Mastering chaos at the high-tech frontier: An interview with Silicon Graphics's Ed McCracken. *Harvard Business Review*, 71(6), 134-143.
- Quagliana, F. (2013). Le business model durable dans l'industrie du textile. In *Actes de la 22^{ième} conférence de l'AIMS*, Clermont-Ferrand.
- Rajala, R., & Westerlund, M. (2005). Business models: A new perspective on knowledge-intensive services in the software industry. In *BLED 2005 proceedings*, 10.
- Ramanantsoa, B. (2017). HEC et l'explosion mondiale des écoles de management. *Le Debat*, 2, 14-25.
- Raynard, M., Kodeih, F., & Greenwood, R. (2019). Proudly Elitist and Undemocratic? The distributed maintenance of contested practices. *Organization Studies*, in press.
- Renard, L., & Saint-Amant, G. (2003). Capacité, capacité organisationnelle et capacité dynamique : Une proposition de définitions. *Les cahiers du Management Technologique*, 13(1), 43-56.
- Renard, L., & St-Amant, G. (2005). Capacités organisationnelles Internet et capacités dynamiques. In *Actes de la 14^{ième} conférence de l'AIMS*, Angers.
- Richardson, J. (2008). The business model: An integrative framework for strategy execution. *Strategic Change*, 17(5-6), 133-144.
- Rigaud E. (2007). Le concept des dynamic capabilities : voie de recherche féconde ou impasse théorique. *Le Libellio d'Aegis*, 3(5), 13-16.

Rindova, V. P., Williamson, I. O., Petkova, A. P., & Sever, J. M. (2005). Being good or being known: An empirical examination of the dimensions, antecedents, and consequences of organizational reputation. *Academy of Management Journal*, 48(6), 1033-1049.

Robertson, R. (1992). *Globalization: Social theory and global culture*. Thousands Oaks: Sage Publications.

Rochet, J. C., & Tirole, J. (2006). Two-sided markets: A progress report. *The RAND Journal of Economics*, 37(3), 645-667.

Romelaer, P. (2005). L'entretien de recherche. In P. Roussel & F. Wacheux (Eds.), *Management des ressources humaines : Méthodes de recherche en sciences humaines et sociales* (pp. 101-137). Paris: De Boeck.

Romero, E. J. (2008). AACSB accreditation: Addressing faculty concerns. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 245-255.

Rothschild, M., & White, L. J. (1995). The analytics of the pricing of higher education and other services in which the customers are inputs. *Journal of Political Economy*, 103(3), 573-586.

Rousseau, D. M., & House, R. J. (1994). Meso organizational behavior: Avoiding three fundamental biases. *Journal of Organizational Behavior*, 1, 13.

Royer, I. & Zarlowski, P. (2014). Le design de la recherche. In R.- A. Thiétard (Ed.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 168-196). 4^{ème} édition. Paris : Dunod.

Rumble, R. (2017). Revisiter l'ontologie des business models: une perspective réaliste critique, (Thèse de doctorat).

Rumelt, R. P., & Lamb, R. (1984). Competitive strategic management. *Toward a Strategic Theory of the Firm*, 26(1), 556-570.

Sabatier, V., Mangematin, V., & Rousselle, T. (2010). From recipe to dinner: Business model portfolios in the European biopharmaceutical industry. *Long Range Planning*, 43(2-3), 431-447.

Saebi, T., & Foss, N. J. (2015). Business models for open innovation: Matching heterogeneous open innovation strategies with business model dimensions. *European Management Journal*, 33(3), 201-213.

Saives, A., Emin, S., Desmarteau, R., L., Schieb-Bienfait, N., Ayed, L., Barthélémy, J., & Desreumaux, A. (2012). Après une décennie de « buzz » : quelle pertinence pour le concept de modèle d'affaires en stratégie ? *Table ronde de la 21^{ème} conférence de l'AIMS*, Lille

Sahlin-Andersson, K., & Engwall, L. (2002). *The expansion of management knowledge: Carriers, flows, and sources*. Standford, CA: Stanford University Press.

Sampler, J. L. (1998). Redefining industry structure for the information age. *Strategic management journal*, 19(4), 343-355.

Sanchez, R., & Heene, A. (2005). *Competence perspectives on managing internal processes. Advances in applied business strategy* (Vol. 7). London: Elsevier JAI.

Sarasvathy, S. D. (2001). Causation and effectuation: Toward a theoretical shift from economic inevitability to entrepreneurial contingency. *Academy of Management Review*, 26(2), 243-263.

Sarasvathy, S. D., Dew, N., Read, S., & Wiltbank, R. (2008). Designing organizations that design environments: Lessons from entrepreneurial expertise. *Organization Studies*, 29(3), 331-350.

Sauder, M., & Fine, G. A. (2008, December). Arbiters, entrepreneurs, and the shaping of business school reputations 1. *Sociological Forum*, 23(4), 699-723.

Schieb-Bienfait, N., Emin, S., Saives, A. L., & Desmarteau, R. H. (2014). Dans quelle mesure le Business model (modèle d'affaires) peut-il être un outil d'accompagnement à la co-construction d'un projet entrepreneurial collectif ?. *Humanisme et Entreprise*, (1), 27-46.

Schwandt, T. A., Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1994). *Handbook of qualitative research*. London: Denzin & Lincoln.

Schneider, S., & Spieth, P. (2013). Business model innovation: Towards an integrated future research agenda. *International Journal of Innovation Management*, 17(01), 1340001.

Schön, D. A., & Argyris, C. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison Wesley, 305(2).

Schwaiger, M. (2004). Components and parameters of corporate reputation, An empirical study. *Schmalenbach Business Review*, 56(1), 46-71.

Schneider, S., & Spieth, P. (2013). Business model innovation: Towards an integrated future research agenda. *International Journal of Innovation Management*, 17(01), 134-168.

Schweizer, L. (2005). Concept and evolution of business models. *Journal of General Management*, 31(2), 37-56.

Scott R. (2001). *Institutions and organizations*, 2nd edition. Thousand Oaks, CA: Sage.

Scott, W. R. (2014). Richard Scott 1995, Institutions and Organizations. *Ideas, Interests and Identities. M@n@gement*, 17(2), 136-140.

Segrestin, D. (1997). L'entreprise à l'épreuve des normes de marché: Les paradoxes des nouveaux standards de gestion dans l'industrie. *Revue Française de Sociologie*, 553-585.

Sempels, C. (2014). Implementing a circular and performance economy through business model innovation. In J. Blériot & C. Johnson (Eds.), *A new dynamic. Effective business in a circular economy*. Isle of Wight, United Kingdom: Ellen MacArthur Foundation.

Siggelkow, N. (2002). Evolution toward fit. *Administrative Science Quarterly*, 47(1), 125-159.

- Sirmon, D. G., Hitt, M. A., & Ireland, R. D. (2007). Managing firm resources in dynamic environments to create value: Looking inside the black box. *Academy of Management Review*, 32(1), 273-292.
- Sirmon, D. G., & Hitt, M. A. (2009). Contingencies within dynamic managerial capabilities: Interdependent effects of resource investment and deployment on firm performance. *Strategic Management Journal*, 30(13), 1375-1394.
- Sirmon, D. G., Hitt, M. A., Ireland, R. D., & Gilbert, B. A. (2011). Resource orchestration to create competitive advantage: Breadth, depth, and life cycle effects. *Journal of management*, 37(5), 1390-1412.
- Shafer, S. M., Smith, H. J., & Linder, J. C. (2005). The power of business models. *Business Horizons*, 48(3), 199-207.
- Slywotzky, A. (1996). *Value migration: How to think several moves ahead of the competition*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Smith, K. G., & Grimm, C. M. (1987). Environmental variation, strategic change and firm performance: A study of railroad deregulation. *Strategic Management Journal*, 8(4), 363-376.
- Sorescu, A., Frambach, R. T., Singh, J., Rangaswamy, A., & Bridges, C. (2011). Innovations in retail business models. *Journal of Retailing*, 87, S3-S16.
- Sosna, M., Trevinyo-Rodríguez, R. N., Velamuri, S. R. (2010). Business model innovation through trial-and-error learning: The Naturhouse case. *Long Range Planning*, 43(2-3), 383-407.
- Spence, M. (1973). Job market signaling. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Suddaby, R., Hardy, C., & Huy, Q. N. (2011). Introduction to special topic forum: Where are the new theories of organization?. *Academy of Management Review*, 36(2), 236-246.
- Stensaker, B., & Harvey, L. (2006). Old wine in new bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education. *Higher Education Policy*, 19(1), 65-85.
- Strebel, P., & Cantale, S. (2014). Is your company addicted to value extraction ?. *MIT Sloan Management Review*, 55(4), 95.
- Tapscott, D. , Lowy, A. , & Ticoll, D. (2000). Digital capital: Harnessing the power of business webs. *Thunderbird International Business Review*, 44(1), 5-23 .
- Tarondeau, J. C. (2001). *Dictionnaire de stratégie d'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Tarondeau, J. C. & Huttin, C. (2006). *Dictionnaire de stratégie d'entreprise*. Paris : Vuibert.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Teece, D. J. (2007). Explicating dynamic capabilities: The nature and microfoundations of (sustainable) enterprise performance. *Strategic Management Journal*, 28(13), 1319-1350.

Teece, D. J. (2010). Business models, business strategy and innovation. *Long Range Planning*, 43(2-3), 172-194.

Teece, D. J. (2012). Dynamic capabilities: Routines versus entrepreneurial action. *Journal of Management Studies*, 49(8), 1395-1401.

Teece, D. J. (2014). The foundations of enterprise performance: Dynamic and ordinary capabilities in an (economic) theory of firms. *Academy of Management Perspectives*, 28(4), 328-352.

Teece, D. J. (2018). Business models and dynamic capabilities. *Long Range Planning*, 51(1), 40-49.

Teixeira, G. C., & Maccari, E. A. (2018). The institutional role of business school accreditation agencies: A systematic literature review. *Revista de Gestão*, 25(3), 274-290.

Tikkanen, H., Lamberg, J. A., Parvinen, P., & Kallunki, J. P. (2005). Managerial cognition, action and the business model of the firm. *Management Décision*, 43(6), 789-809.

Timmers, P. (1998). Business models for electronic markets. *Electronic markets*, 8(2), 3-8.

Thiétart, R. A. (2014). *Méthodes de recherche en management*. 4^{ème} édition. Paris : Dunod.

Thomas, H., de Onzoño, S. I., & Carmona, S. (2007). The changing business model of B-schools. *Journal of Management Development*, 26(1), 22-32.

Thomas, L., Billsberry, J., Ambrosini, V., & Barton, H. (2014). Convergence and divergence dynamics in British and French Business Schools: How will the pressure for accreditation influence these dynamics?. *British Journal of Management*, 25(2), 305-319.

Thomke, S., & Von Hippel, E. (2002). Customers as innovators: A new way to create value. *Harvard Business Review*, 80(4), 74-85.

Tripsas, M., & Gavetti, G. (2000). Capabilities, cognition, and inertia : Evidence from digital imaging. *Strategic Management Journal*, 21(10-11), 1147-1161.

Tucci, C. L., & Afuah, A. (2001). *Internet business models and strategies: Text and cases*. New York, NY: McGraw-Hill Irwin.

Urgel, J. (2007). EQUIS accreditation: Value and benefits for international business schools. *Journal of Management Development*, 26(1), 73-83.

Vandangeon-Derumez, I., & Garreau, L. (2014). Analyses longitudinales. In R.-A.Thiétart (Ed.), *Méthodes de recherche en management* (pp. 388-417), 4^{ème} édition. Paris : Dunod.

Van de Ven, A. H. (1992). *Longitudinal methods for studying the process of entrepreneurship*. In D. L. Sexton & J. D. Kasard (Eds.), *The State of the art of entrepreneurship* (pp. 214-242). Boston, MA: PWS-Kent Publishers.

- Van Der Yeught, C. (2012). Construire des compétences centrales « tourisme durable » dans les destinations. *Revue Française de Gestion*, 3, 13-34.
- Van Kemenade, E. A., Hardjono, T. W., & de Vries, H. J. (2011). The willingness of professionals to contribute to their organisation's certification. *International Journal of Quality & Reliability Management*, 28(1), 27-42.
- Van Zanten, A., & Maxwell, C. (2015). Elite education and the State in France: Durable ties and new challenges. *British Journal of Sociology of Education*, 36(1), 71–94.
- Venkatraman, N., & Henderson, J. C. (1998). Real strategies for virtual organizing. *MIT Sloan Management Review*, 40(1), 33.
- Verstraete, T., & Jouison-Laffitte, E. (2010). Le business model : une quête de sens et un outil pour la pédagogie et la pratique de l'entrepreneuriat. *Pour*, 1, 39-49.
- Vidaver-Cohen, D. (2007). Reputation beyond the rankings: A conceptual framework for business school research. *Corporate Reputation Review*, 10(4), 278-304.
- Vlasceanu, L., Grunberg, L., & Parlea, D. (2004). Quality assurance and accreditation: A glossary of basic terms and definitions. Bucharest. UNESCO-CEPES. <http://www.cepes.ro/publications/Default.htm> internet adresinden, 28, 2012.
- Voelpel, S., Leibold, M., Tekie, E., & Von Krogh, G. (2005). Escaping the red queen effect in competitive strategy: Sense-testing business models. *European Management Journal*, 23(1), 37-49.
- Volle, P., Dion, D., Héliès-Hassid, M. L., & Sabbah, S. (2008). Les business models dans la distribution. *Revue Française de Gestion*, 1, 123-144.
- Wang, C. L., Senaratne, C., & Rafiq, M. (2015). Success traps, dynamic capabilities and firm performance. *British Journal of Management*, 26(1), 26-44.
- Wang, C. L., & Ahmed, P. K. (2007). Dynamic capabilities: A review and research agenda. *International Journal of Management Reviews*, 9(1), 31-51.
- Warnier, V., Lecocq, X., & Demil, B. (2004). Le business model : l'oublié de la stratégie. In *Actes de la 13^{ème} conférence de l'AIMS*, Le Havre.
- Warnier, V., Lecocq, X., & Demil, B. (2012). Le business model, un support à la créativité de l'entrepreneur. *Entreprendre & Innover*, 1, 65-75.
- Warnier V., Weppe X., & Lecocq, X. (2013a). Extending Resource-Based Theory: Considering strategic, ordinary and junk resources. *Management Decision*, 51(7), 1359-1379.
- Warnier V., Weppe, X., & Lecocq, X. (2013b). Réponse à la critique – Des ressources à la performance : Le rôle du business model. *Revue Française de Gestion*, 234, 73-81.
- Warnier, V., Lecocq, X., & Demil, B. (2015). Théories, cadres d'analyse (frameworks) et outils en gestion. *Le libellio d'Aegis*, 11(4), 63-71.

- Warnier, V., Lecocq, X., & Demil, B. (2018). Les business models dans les champs de l'innovation et de l'entrepreneuriat. Discussion et pistes de recherche. *Revue de l'Entrepreneuriat*, 17(2), 113-131.
- Weerawardena, J., Mort, G. S., Liesch, P. W., & Knight, G. (2007). Conceptualizing accelerated internationalization in the born global firm: A dynamic capabilities perspective. *Journal of World Business*, 42(3), 294-306.
- Weill, P., & Vitale, M. (2001). *Place to space: Migrating to eBusiness Models*. Boston, MA: Harvard Business Press.
- Weppe, X., Warnier, V., & Lecocq, X. (2013). Ressources stratégiques, ressources ordinaires et ressources négatives. *Revue Française de Gestion*, 5, 43-63.
- Weick, K. E. (1979). *The social psychology of organizing*, 2d ed. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Weick, K. E. (1996). Drop your tools: An allegory for organizational studies. *Administrative Science Quarterly*, 41(2), 301-313.
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Oxford : Blackwell Business.
- Wernerfelt, B. (1984). A resource-based view of the firm. *Strategic Management Journal*, 5(2), 171-180.
- Wernerfelt, B. (1997). A resource-based view of the firm. Resources, Firms and Strategies. In N. Foss (Ed.), *Foreword in resources, firms, and strategies: Reader in Resource-Based Perspective* (pp. 3-18). Oxford: Oxford University Press.
- Whetten, D. A. (1989). What constitutes a theoretical contribution?. *Academy of Management Review*, 14(4), 490-495.
- Whipp, R., & Pettigrew, A. (1992). Managing change for competitive success: Bridging the strategic and the operational. *Industrial and Corporate Change*, 1(1), 205-233.
- Winter, S. G. (2003). Understanding dynamic capabilities. *Strategic Management Journal*, 24(10), 991-995.
- Wirtz, B. W., Pistoia, A., Ullrich, S., & Göttel, V. (2016). Business models: Origin, development and future research perspectives. *Long Range Planning*, 49(1), 36-54.
- White, H. C. (1981). Where do markets come from ?. *American Journal of Sociology*, 87(3), 517-547.
- Yami, S., Lehmann-ortega, L., & Naro, G. (2008). Capacités dynamiques coopératives : le cas MSI dans la sous-traitance mécanique. In *Actes de la 27^{ième} conférence de l'AIMS*, Nice-Sophia Antipolis.
- Yin, R. K. (1994). Discovering the future of the case study. Method in evaluation research. *Evaluation practice*, 15(3), 283-290.

- Yin, R. K. (2014). *Case study research: design and methods (applied social research methods)*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- Yip, G. S. (2004). Using strategy to change your business model. *Business Strategy Review*, 15(2), 17-24.
- Yunus, M., Moingeon, B., & Lehmann-Ortega, L. (2010). Building social business models: Lessons from the Grameen experience. *Long Range Planning*, 43(2-3), 308-325.
- Zahra, S. A., Sapienza, H. J., & Davidsson, P. (2006). Entrepreneurship and dynamic capabilities: A review, model and research agenda. *Journal of Management Studies*, 43(4), 917-955
- Zammuto, R. F. (2008). Accreditation and the globalization of business. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 256-268.
- Zander, U., & Kogut, B. (1995). Knowledge and the speed of the transfer and imitation of organizational capabilities: An empirical test. *Organization Science*, 6(1), 76-92
- Zeng, M., & Reinartz, W. (2003). Beyond online search: The road to profitability. *California Management Review*, 45(2), 107-130.
- Zollo, M., & Winter, S. G. (2002). Deliberate learning and the evolution of dynamic Capabilities. *Organization Science*, 13(3), 339-351.
- Zollo, M., & Singh, H. (2004). Deliberate learning in corporate acquisitions: Post-acquisition strategies and integration capability in US bank mergers. *Strategic Management Journal*, 25(13), 1233-1256.
- Zott, C. (2003). Dynamic capabilities and the emergence of intra-industry differential firm performance: Insights from a simulation study. *Strategic Management Journal*, 24(2), 97-125.
- Zott, C., & Amit, R. (2007). Business model design and the performance of entrepreneurial firms. *Organization Science*, 18(2), 181-199.
- Zott, C., & Amit, R. (2008). The fit between product market strategy and business model: Implications for firm performance. *Strategic Management Journal*, 29(1), 1-26.
- Zott, C., & Amit, R. (2010). Business model design: An activity system perspective. *Long Range Planning*, 43(2-3), 216-226.
- Zott, C., Amit, R., & Massa, L. (2011). The business model: Recent developments and future research. *Journal of Management*, 37(4), 1019-1042.
- Warnier, V. (2015). Analyse du déploiement des ressources dans les organisations: des compétences stratégiques au Business Model. *HDR, Aix-Marseille Université*.
- Warnier, V., Lecocq, X., & Demil, B. (2016). Le business model, un support à la créativité de l'entrepreneur. *Entreprendre Innover*, (1), 65-75.

Liste des figures

Figure 0 - Présentation générale de la structure de la thèse	18
Figure 1 - Le BM : un concept intermédiaire entre stratégie et gestion opérationnelle (d'après Warnier et al., 2004)	35
Figure 2 - Le BM dans une perspective instrumentale de la stratégie	40
Figure 3 - Composantes d'un BM intégré d'après Wirtz et al. (2016, p. 44)	47
Figure 4 - Les dimensions génériques d'un BM selon Moingeon et Lehmann-Ortega (2010, p. 270-271)	51
Figure 5 - Le modèle RCOV (d'après Demil et al., 2013, p. 116)	54
Figure 6 - Définition retenue de l'environnement	63
Figure 7 - Relation stratégie-environnement et BM : mixité et continuum	67
Figure 8 - Processus d'orchestration des actifs des capacités dynamiques	81
Figure 9 - Principales caractéristiques retenues dans la littérature sur les CD	83
Figure 10 - Articulation théorique environnement, capacités dynamiques et business model selon le modèle RCOV (d'après Teece, 2007 et Lecocq et al., 2006)	92
Figure 11 - Accréditation et stratégie qualité des écoles	113
Figure 12 - Accréditation et réputation des écoles	120
Figure 13 - Modélisation Accréditations internationales/CD et RCOV	130
Figure 14 - Les différentes étapes d'un processus d'accréditation	135
Figure 15 - Articulation théorique accréditations internationales, capacités dynamiques et business model selon le modèle RCOV (d'après Teece, 2007 et Lecocq et al., 2006)	153
Figure 16 - Evolution du BM au cours du temps	180
Figure 17 - Design général de la recherche (Maucuer, 2013, p.206)	183
Figure 18 - Volet rétrospectif et faits marquants	197
Figure 19 - Interaction circulaire entre collecte et analyse des données d'après Badeira-de-Mello et Garreau (2010, p. 5)	203
Figure 20 - Relations entre accréditations internationales, enjeux, stratégie et business model de l'école	221
Figure 21 - Volet rétrospectif	226
Figure 22 - Evolution du BM au cours du temps	227
Figure 23 - Croisement Accréditation et RCOV	229
Figure 24 - CEREN en quelques chiffres	234
	362

Figure 25 - Influence des accréditations internationales sur la composante R&C du BM	236
Figure 26 - Influence des accréditations internationales sur la composante Organisation du BM	243
Figure 27 - Evolution au classement SIGEM de BSB entre 2012 et 2018	251
Figure 28 - Influence des accréditations internationales sur la composante Proposition de valeur du BM	252
Figure 29 - Accréditations internationales et interaction des composantes du BM à partir du Wine & Spirit Business	255
Figure 30 - Accréditations internationales et évolution du BM de BSB	256
Figure 31 - Capacités dynamiques cognitives et caractéristiques des managers	266
Figure 32 - La démarche « building up skills for business » de BSB (Rapport AASCB d'auto-évaluation, 2013, p. 40)	277
Figure 33 - Capacités dynamiques de reconfiguration des R&C	289
Figure 34 - Modèle intégrateur RCOV/CD/Environnement	317
Figure 35 - Modèle intégrateur RCOV-Environnement	325

Liste des tableaux

Tableau 1 - Synthèse comparatif entre les approches BM et stratégiques sur la base des travaux de Moyon (2011) et Zott et Amit (2008)	34
Tableau 2 - Synthèse des approches par composantes et place de l'environnement	59
Tableau 3 - Date de création des écoles de management en France	97
Tableau 4 - Effectif dans les formations à la gestion et au management de l'enseignement supérieur	98
Tableau 5 - Chiffres clés concernant les deux accréditations internationales (juillet 2017)	132
Tableau 6 - Liste des écoles accréditées AACSB et EQUIS en 2017	133
Tableau 7 - Essai de proposition de classements 2017 des écoles de management françaises post-prépas	136
Tableau 8 - Comparaison des critères d'évaluation d'après le livre blanc CGE (2013, p. 24)	139
Tableau 9 - Définition de la faculté corps professoral d'après le livre blanc CGE (2013, p.28)	140
Tableau 10 - Contributions intellectuelles d'après le livre blanc CGE (2013, p. 31)	142
Tableau 11 - L'international d'après le livre blanc CGE (2013, p. 45)	144
Tableau 12 - Mise en perspective des standards AACSB et EQUIS	147
Tableau 13 - Synthèse et opérationnalisation des 5 dimensions des accréditations internationales	149
Tableau 14 - Modèle générique de grille de lecture mobilisable	150
Tableau 15 - Structure de gouvernance actuelle de BS	159
Tableau 16 - Les six objectifs stratégiques du plan stratégique 2012-2017	168
Tableau 17 - Les trois paradigmes de recherche selon Giordano (2003, p. 25)	174
Tableau 18 - Recherche documentaire presse lors de la période 2007-2017 autour du concept d'accréditation internationale	188
Tableau 19 - Liste des thématiques des contributions intellectuelles vulgarisées de l'école de 2009 à 2016	190
Tableau 20 - Liste des documents internes collectés	191
Tableau 21 - Grille d'analyse de données : approche « contenu »	198
Tableau 22 - Exemple de verbatim sur la phase rétrospective	198
Tableau 23 - Recension des entretiens formels réalisés entre 2017 et 2018	201
	364

Tableau 24 - Recension des entretiens informels réalisés entre 2017 et 2018	202
Tableau 25 - Grille d'analyse globale de données : approche processuelle	205
Tableau 26 - Exemples de tableau d'analyse du volet en temps réel (codage axial)	206
Tableau 27 - Extrait du tableau analyse micro-fondation (codage sélectif) du volet rétrospectif : Phase 1 EPAS (2008-2011) dans la prise de décision.	207
Tableau 28 - Plans stratégiques de l'école sur la période 2012-2022	219
Tableau 29 - Faits marquants dans la stratégie d'accréditation de l'école sur la période 2007-2017	223
Tableau 30 - Extrait du Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 50)	232
Tableau 31 - Profils des responsables d'accréditation dans différentes écoles	237
Tableau 32 - Identification des opportunités et phases d'accréditation	259
Tableau 33 - Analyse des micro-fondations dans la prise de décision du DG : Phase 1 EPAS (2008-2011)	261
Tableau 34 - Analyse des micro-fondations dans la prise de décision du DG : Phase 2 AACSB (2011-2014)	262
Tableau 35 - Analyse des micro-fondations dans la prise de décision du DG : Phase 3 EQUIS (2014-2016)	263
Tableau 36 - Saisie des opportunités et phases d'accréditation	281
Tableau 37 - Verbatim portant sur l'apprentissage organisationnel	288
Tableau 38 - Construction et déploiement de la capacité dynamique d'accréditation	313

Liste des encadrés

Encadré 1 - Accréditations internationales des business schools d'après extrait livre blanc CGE (2013, p. 8)	130
Encadré 2 - Quelques chiffres clefs de BSB en 2017	162
Encadré 3 - Model Self-Evaluation Report (Business)	192
Encadré 4 - Echec ESC Dijon à EQUIS (6/03/2007)	195
Encadré 5 - Extrait des critères initiaux sur « academically qualified faculty members »	231
Encadré 6 - Extrait du Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 50)	232
Encadré 7 - Extrait du Self Evaluation Report AACSB (2013, p. 54)	239

Table des matières

INTRODUCTION GENERALE	5
PREMIERE PARTIE : CADRAGE THEORIQUE	19
CHAPITRE 1. ARTICULATION THEORIQUE ENTRE LES CONCEPTS DE BUSINESS MODEL, D'ENVIRONNEMENT ET DE CAPACITÉS DYNAMIQUES	20
<i>Section 1. Le concept de business model dans la littérature en management stratégique</i>	21
1.1 Les fondations théoriques du concept de business model dans le champ des sciences de gestion	21
1.2 Définition et construction du concept de business model	23
1.3 Positionner le business model dans le champ de la stratégie	27
1.3.1 Un concept fertile pour la stratégie	28
1.3.2 Quelques enjeux et défis à relever	29
1.3.3 Positionnement conceptuel dans le champ de la stratégie	30
1.3.4 Le BM dans une perspective instrumentale en stratégie	36
1.3.5 Le BM, comme porteur de connaissance et nouveau cadre d'analyse en stratégie	40
<i>Section 2. La modélisation du business model dans une perspective stratégique</i>	43
2.1 De la modélisation du BM à la question du niveau d'analyse	43
2.2 Vers une modélisation des approches par les composantes du BM	45
<i>Section 3. Approche par composantes du business model et intégration de l'environnement</i>	49
3.1 Choix d'une approche par composante	50
3.1.1 Présentation du business model de Moingeon et Lehmann-Ortega	51
3.1.2 Le modèle RCOV	52
3.1.3 Prise en compte de l'environnement et justification du choix du modèle RCOV	58
3.2 Définition et construction de l'environnement	62
3.2.1 Définition de l'environnement retenue pour notre recherche	62
3.2.2 La question de la construction de l'environnement : l'enactment	64
3.3 Place de l'environnement dans la littérature en management stratégique	65
3.4 Vers un renouvellement des deux approches stratégie-environnement	66
3.5 Statut de l'environnement dans la littérature actuelle sur les BM(s)	68
3.5.1 De la théorie étendue des ressources...	69
3.5.2 ... à la prise en compte des facteurs externes dans le changement de business model	69
3.5.3 ... Et de l'innovation de business model	71
3.5.4 L'écosystème comme niveau pertinent de lecture de l'environnement du business model	73
3.5.5 Au concept de capacités dynamiques pour penser l'environnement du business model	75
<i>Section 4. Les capacités dynamiques pour mieux appréhender l'environnement dans le business model</i>	78
4.1 Fondements, définition et particularités des capacités dynamiques	79
4.1.1 Fondements des capacités dynamiques	79
4.1.2 Définition des capacités dynamiques et orchestration des actifs	80
4.1.3 Particularités des capacités dynamiques	82
4.2 Le rôle de l'environnement dans le processus de construction des capacités dynamiques	84
4.2.2 Des processus organisationnels de construction des capacités dynamiques	84
4.2.3 Les micro-fondations comme tentative de compréhension des capacités dynamiques	85
4.3 Le déploiement des capacités dynamiques	86
4.3.1 La capacité à identifier ou créer des opportunités	86
4.3.2 La capacité à saisir les opportunités	87
4.3.3 La capacité à reconfigurer les actifs et les ressources organisationnels	88
SYNTHESE DU CHAPITRE 1	89

CHAPITRE 2. LES ACCREDITATIONS INTERNATIONALES DANS L'ENVIRONNEMENT DES ECOLES DE MANAGEMENT FRANCAISES	94
<i>Section 1. Le contexte des écoles de management françaises</i>	96
1.1 L'enseignement de la gestion et du management en France	96
1.1.1 L'avènement des écoles de management dans le paysage français	96
1.1.2 Le statut des écoles en France	98
1.1.3 Reconnaissance des diplômes	99
1.1.4 Notre champ d'étude des écoles de management en France	100
1.2 Gouvernance et financement des écoles	101
1.3 Les tendances sectorielles	103
1.3.1 Manœuvres et positionnement stratégique des écoles	104
1.3.2 L'internationalisation des écoles	106
1.3.3 L'influence des systèmes d'accréditation internationales	107
1.3.4 Le poids de la recherche	107
1.3.5 L'offre de formation	108
1.3.6 Le numérique et l'innovation pédagogique	109
<i>Section 2. Les accréditations dans l'environnement des écoles de management françaises</i>	112
2.1 Rôle et place des accréditations dans l'enseignement	115
2.1.1 Les accréditations nationales	115
2.1.2 Les accréditations internationales	116
2.2 Les accréditations comme norme dans l'environnement des écoles de management françaises	117
2.2.1 Les accréditations comme logique institutionnelle et gage d'assurance qualité des écoles de management françaises : source de légitimité et de réputation	118
2.2.2 Les accréditations dans les approches néo-institutionnelles	123
2.2.3 Les accréditations dans les approches qualifiées de stratégique et organisationnelle	127
2.3 Les accréditations AACSB et EQUIS comme niveau pertinent d'analyse de notre recherche	129
2.3.1 Contexte, missions et enjeux	131
2.3.2 Les critères et standards clefs	138
SYNTHESE DU CHAPITRE 2	151
DEUXIEME PARTIE : PRESENTATION DU CAS BURGUNDY SCHOOL OF BUSINESS ET METHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	155
CHAPITRE 3. PRESENTATION DE L'ETUDE DE CAS: BURGUNDY SCHOOL OF BUSINESS	157
<i>Section 1. Justification, contexte, présentation et gouvernance de Burgundy School of Business</i>	158
1.1 Présentation et justification du terrain de recherche : Burgundy School of Business	158
1.2 Les programmes et formations proposés par Burgundy School of Business	161
<i>Section 2. La stratégie de développement de Burgundy School of Business</i>	163
2.1 Le plan stratégique 2007-2012 : Renforcer l'académisation, l'attractivité et la spécialisation territoriale de l'école	163
2.2 Alliance avec Oxford Brookes University : se différencier dans l'univers concurrentiel des écoles sur la scène européenne	166
2.3 Le plan stratégique 2012-2017 : asseoir un positionnement fort dans le leadership mondial du management du vin	167
SYNTHESE DU CHAPITRE 3	170
CHAPITRE 4. CHOIX EPISTEMOLOGIQUES ET METHODOLOGIQUES	172

<i>Section 1. Choix épistémologiques</i>	173
1.1 Une position positiviste aménagée	173
1.2 Une démarche abductive	174
<i>Section 2. Choix d'une méthodologie de recherche</i>	176
2.1 Choix d'une méthode de recherche qualitative	177
2.2 Une étude de cas longitudinale	179
2.3 Une étude de cas « duale » comportant deux phases	181
<i>Section 3. Collecte et analyse des données</i>	182
3.1 Design méthodologique de la recherche	182
3.2 Les unités d'analyse retenues	184
3.3 Le volet rétrospectif ou phase rétrospective	186
3.3.1 Les données rétrospectives : la collecte	187
3.3.2 Les données rétrospectives : l'analyse	193
3.4 Le volet en temps réel	200
3.4.1 Le volet temps réel : la collecte	200
3.4.2 Le volet temps réel : l'analyse	203
 SYNTHESE DU CHAPITRE 4	 208
 TROISIEME PARTIE : PRESENTATION DES RESULTATS ET DISCUSSION	 211
 CHAPITRE 5. PRESENTATION DES RESULTATS	 212
<i>Section 1. Enjeux et contexte d'évolution du business model de Burgundy School of Business</i>	214
1.1 Les enjeux des accréditations internationales dans la prise en compte du business model de Burgundy School of Business	214
1.2 Accréditations internationales et contexte d'évolution de Burgundy School of Business	222
<i>Section 2. Influence des accréditations internationales sur l'évolution du Business Model de Burgundy School of Business</i>	228
2.1 Vers une académisation accrue des ressources et une meilleure gestion des compétences de l'école	230
2.1.1 Le corps professoral	230
2.2 Vers une formalisation des processus et une montée en puissance de la direction des relations internationales et des partenariats internationaux	236
2.2.1. Influence sur le volet interne de la composante Organisation : vers une formalisation des processus	237
2.2.2. Influence sur le volet externe de la composante Organisation : vers une montée en puissance de la direction des relations internationales et des partenariats internationaux	240
2.3 Une école tournée vers un ancrage territorial fort dans le Wine & Spirit Business	243
2.3.1 Catégorie de clients visés	244
2.3.2 Perspective interne de la proposition de valeur	244
2.3.3 Perspective externe de la proposition de valeur	249
2.3.4 Stratégie de marque de l'école	251
2.4 Vers une interaction croissante des trois composantes du BM	253
<i>Section 3. Les Capacités Dynamiques mobilisées lors des accréditations internationales contribuant à l'évolution du Business Model de Burgundy School of Business</i>	257
3.1 La capacité à identifier une opportunité comme capacité dynamique cognitive	258
3.1.1 Identification des opportunités et phases d'accréditation	258
3.1.2 Observations des micro-fondations et phases d'accréditation	260
3.2 La capacité à saisir les opportunités comme capacités dynamiques d'académisation et d'internationalisation	267
3.2.1 Processus 1 : la gestion de la faculté (AACSB et EQUIS)	268
3.2.2 Processus 2 : démarche compétence (AACSB et EQUIS)	273
3.2.3 Processus 3 : Internationalisation (EQUIS)	278
3.3 La capacité à reconfigurer les ressources et les compétences	282

3.3.1	Modèle de gouvernance de l'école comme source de capacité à reconfigurer	283
3.3.2	Développement d'un apprentissage organisationnel comme source de capacité à reconfigurer	286
SYNTHESE DU CHAPITRE 5		290
CHAPITRE 6. DISCUSSION DES RESULTATS ET APPORTS DE LA RECHERCHE		294
<i>Section 1. Contributions théoriques et conceptuelles de notre recherche</i>		295
1.1	L'environnement influence le BM de l'entreprise : P0	295
1.1.1	Vers une co-influence de l'environnement sur le business model de l'entreprise.	295
1.1.2	Une (re)définition de la conception de l'environnement dans l'approche business model	297
1.2	Environnement et processus de construction de capacités dynamiques agissant sur le business model : P1	301
1.2.1	Construction de capacités dynamiques	301
1.2.2	Capacités dynamiques cognitives et sensemaking	303
1.3	Les capacités dynamiques managériales et organisationnelles permettent de détecter des opportunités environnementales : P2	305
1.4	La capacité à saisir les opportunités influence la composante proposition de valeur et organisation : P3	306
1.5	La capacité à reconfigurer les ressources et les compétences influence les trois autres composantes du business model de l'entreprise : P4	308
1.5.1	L'orchestration des ressources	308
1.5.2	Modèle de gouvernance et développement de l'apprentissage organisationnel	310
1.6	L'environnement permet la construction et le déploiement de capacités dynamiques managériales et organisationnelles modifiant le business model de l'entreprise : P5	312
1.6.1	La capacité dynamique d'accréditation : une méta-capacité	312
1.6.2	Les apports de la recherche aux capacités dynamiques	314
1.7	Vers une modélisation RCOV/CD/ENV	316
<i>Section 2. Contributions méthodologiques et managériales de notre recherche</i>		319
2.1	Les contributions méthodologiques	319
2.2	Le business model pour comprendre ses choix stratégiques, l'évolution du secteur et de son écosystème	320
2.2.1	Affirmer sa cohérence et sa différenciation stratégique	321
2.2.2	Structure et démarche qualité	322
2.3	Une proposition de modèle intégrateur RCOV-Environnement	323
SYNTHESE DU CHAPITRE 6		326
CONCLUSION GENERALE		327
LISTE DES FIGURES		362
LISTE DES TABLEAUX		364
LISTE DES ENCADRES		366
TABLE DES MATIERES		367
LISTE DES ANNEXES		372

ANNEXES

Liste des annexes

- ANNEXE I** Aascb le livre blanc pour vous accompagner dans le processus
source www.aascb.edu, site consulté le 23/01/20
- ANNEXE II** Efmd quality service
source www.efmdglobal.org, site consulté le 23/01/20
- ANNEXE III** Plaquette de présentation de Burgundy School of Business
source www.efmdglobal.org, site consulté le 23/01/20
- ANNEXE IV** Guide d’entretien
- ANNEXE V** Quel IAE ou master choisir en économie et gestion ?
source www.challenge.fr/emploi/formation, site consulté le 23/01/20