

# ACCRÉDITATION ET ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

## *Certifier un service comme les autres...*

PAR NICOLAS MOTTIS ET MAURICE THÉVENET

*Professeurs à l'ESSEC*

*Les démarches*

*de normalisation,  
certification,  
accréditation  
se généralisent  
progressivement dans  
de nombreux secteurs  
économiques et produisent  
une information essentielle  
sur les jeux concurrentiels.  
L'enseignement supérieur de  
la gestion ne fait pas exception  
à la règle. Un exemple – celui  
de l'accréditation de l'ESSEC par  
l'American Assembly of Collegiate  
Schools of Business – permet d'illustrer  
les points clés d'une telle démarche  
en montrant ses analogies avec les  
approches qualité totale.*

*Denoyelle/RÉA*

## POURQUOI UNE ACCRÉDITATION ?

Les démarches de normalisation, certification, accréditation se sont généralisées dans l'ensemble des activités économiques avec des objectifs et des conceptions assez diverses. Elles comportent généralement deux facettes :

– première facette, une fonction de signalisation : dans un marché complexe où l'information est capitale et les réactions rapides indispensables, les acteurs ont besoin de garanties pour prendre toujours plus vite des décisions efficaces. Un fournisseur répondant à des normes établies assure à son client un minimum de qualité et le respect de règles portant sur des points clairement identifiés par les deux parties. Cette première facette porte donc sur un contenu : l'acteur pense à son partenaire

termes de niveau de qualité, signalée par l'accréditation, et exige ce standard minimum avant de traiter avec lui.

– deuxième facette, le processus lui-même : l'approche s'attache à expliciter et tester la dynamique des interactions entre les différentes sous-activités de l'organisation. Largement utilisée dans les opérations de qualité totale, l'approche se concentre sur des objectifs, regarde en quoi les moyens permettent d'atteindre les objectifs et comment les résultats observés sont utilisés pour améliorer les opérations. On est alors particulièrement attentif aux dispositifs de mesures et de rétroactions permanentes.

Sur des marchés de plus en plus ouverts et hétérogènes, cette volonté de réduire l'incertitude dans les relations est parfaitement légitime. Accréditation et normalisation restreignent précisément la complexité de lecture de ces marchés et deviennent un élément clé du jeu concurrentiel sur toute la chaîne de valeur, des producteurs au consommateur final.

Il n'est donc pas rare que ces exercices soient à l'origine de profonds changements qui touchent aussi bien aux produits, aux services ou aux opérations qu'aux structures, rôles et modes de management.

L'industrie automobile en est un bon exemple, facilement perceptible si l'on considère la fiabilité des produits actuels et le « saut » qualitatif accompli – en quelques années seulement – dans un Occident que l'on le disait imperméable, pour des raisons « culturelles », à des pratiques importées d'Asie. Progressivement, d'autres secteurs de plus en plus concurrentiels, comme la banque d'investissement ou l'éducation, sont également touchés par ces démarches.

Compte tenu des attentes des acteurs externes et internes à l'organisation vis-à-vis de ces démarches, elles ne peuvent se limiter à un ensemble de standards plus ou moins arbitraires mais, surtout, garantir la qualité et favoriser le développement de processus internes efficaces. Aussi, une définition établie et arrêtée de ce qu'est la qualité et de ce que sont ses indicateurs n'existant nulle part, une procédure d'accréditation comporte deux autres éléments indissociables des seuls critères ou standards :

– premier élément, le partage de la lettre et de l'esprit de ces critères et standards par les évaluateurs et par les organisations. Cela implique qu'ils signifient la même chose pour chacun et que l'on a identifié les valeurs en jeu et à renforcer. Cela seul évite que l'exercice ne se réduise à un jeu de chiffres et d'indicateurs dont toutes les démarches planificatrices nous ont montré les limites. Plus encore, cet esprit, au-delà des règles et standards, doit être partagé par évaluateurs et évalués. Garantir qu'un processus sera évalué de la même manière par deux évaluateurs différents est d'une très grande importance : en effet, au delà de ces démarches, qui ne sont que des outils, il y a surtout des personnes. Créer cette vision commune efficace nécessite beaucoup de temps et d'expérience.

– deuxième élément, le rôle clé joué par l'organisme évaluateur chargé de créer et mettre en œuvre ces démarches. Pour assurer sa légitimité, l'alternative est soit de s'appuyer sur des spécialistes de la normalisation, soit sur des pairs. Les spécialistes ont plus de capacité à assurer une constance dans l'application des démarches mais les pairs ont une légitimité à utiliser une démarche censée renforcer les valeurs professionnelles de leur secteur, pour autant qu'ils l'aient réellement eux-mêmes appliquée.

*Les entreprises recrutent dorénavant sur un marché international de la formation : beaucoup d'entre elles s'adressent maintenant à un ensemble d'institutions à l'échelle d'un pays ou d'un continent et utilisent des référentiels de diplômes et de compétences de moins en moins liés à un cadre national particulier.*

Ces démarches peuvent ainsi être comprises comme de véritables systèmes d'action (1), l'action prenant son sens dans l'organisation et dans un système dans lequel des acteurs évoluent avec leurs stratégies propres :

– stratégie du demandeur de normalisation pour gagner des avantages compétitifs et réaliser des changements internes afin d'améliorer les processus en se servant du stimulus externe. S'il est parmi les premiers, le demandeur d'une normalisation cherchera aussi une sorte de classement par rapport à ses pairs, même si la démarche n'atteste finalement qu'un certain nombre de qualités minimales.

– stratégie des autres opérateurs du secteur consistant, dans un premier temps, à retarder l'arrivée de la normalisation, à contester la légitimité des standards et référentiels, puis à chercher ensuite à entrer en lice parmi les premiers, si la nécessité se précise. Une autre stratégie consiste aussi à élaborer, seul ou avec quelques partenaires, un ensemble de normes et de standards auxquels on se soumettra pour créer un organisme normalisateur concurrent qui sélectionnera les opérateurs admis.

– stratégie des organismes normalisateurs eux-mêmes cherchant à acquérir une légitimité auprès des organisations potentiellement clientes pour qu'elles aient intérêt à passer par eux, à persuader les meilleures institutions de participer à la normalisation pour mieux se légitimer auprès du reste du secteur et barrer ainsi l'émergence d'autres organismes normalisateurs, et à conserver une grande indépendance vis-à-vis de quelque opérateur que ce soit sur le secteur.

Ces trois groupes d'acteurs principaux ont donc accès à une très grande variété de stratégies possibles. Pour parfaire la description du système d'action concret, il faudrait également intégrer les autorités professionnelles nationales ou internationales, les mandants institutionnels, les autorités politiques, etc. Toute normalisation devient donc inévitablement un jeu stratégique que l'on ne peut occulter.

Pourquoi la question se pose-t-elle pour les écoles de commerce ?

Le secteur de l'éducation est traditionnellement considéré comme un quasi service public, qui devrait donc échapper à des approches propres aux institutions intervenant sur des marchés plus classiques (banques, services...). La démarche n'est pourtant pas nouvelle. Les autorités fédérales américaines, par exemple, requièrent depuis le début du siècle une forme d'accréditation des institutions dont elles veulent aider les étudiants. En Grande-Bretagne, l'allocation de fonds publics est, depuis cette dernière décennie, soumise aux conclusions

d'audits validant les performances des activités d'enseignement et de recherche de ces universités. En France même, l'accès des écoles de commerce à la Conférence des Grandes Écoles dépend d'une accréditation menée par des pairs.

Au niveau international, ces écoles de commerce rencontrent une concurrence de plus en plus vive. Les compétences produites sont moins rares qu'à l'époque de leur développement à partir des années 60. Les entreprises recrutent dorénavant sur un marché international de la formation : beaucoup d'entre elles s'adressent maintenant à un ensemble d'institutions à l'échelle d'un pays ou d'un continent et utilisent des référentiels de diplômes et de compétences de moins en moins liés à un cadre national particulier. Ainsi, il ne suffit plus d'avoir un système reconnu au plan national pour pouvoir continuer d'exister et de se développer : nos Grandes Écoles, efficaces pédagogiquement, bien appréciées par le marché du travail national, mais qui délivrent des diplômes pas toujours reconnus par des recruteurs internationaux ayant parfois du mal à les positionner, illustrent bien ce phénomène.

Ces recruteurs ont surtout besoin de reconnaître un niveau de qualité minimal des formations disponibles et de positionner les formations les unes par rapport aux autres. Sur un marché du travail où les entreprises sont de plus en plus concurrentes, le recrutement des meilleurs étudiants devient ardu et coûteux. Étant eux-mêmes évalués sur la qualité de leur travail, les recruteurs cherchent à s'entourer du maximum de garanties.

Comme toutes les institutions, les écoles elles-mêmes doivent lutter pour améliorer en permanence la qualité de leur service. Tous les spécialistes et praticiens des organisations savent que les institutions, qu'elles soient ou non éducatives, ont besoin de changer en permanence pour continuer à remplir convenablement leurs missions. Les démarches d'accréditation constituent ainsi un bon référentiel pour s'interroger sur ce que l'on fait et l'améliorer de manière continue.

Plusieurs faisceaux d'intérêts concourent ainsi à renforcer le besoin d'accréditation : besoin d'attester le niveau de qualité de l'institution, de promouvoir au sein des institutions des démarches de qualité totale, de positionner des diplômes nationaux dans un cadre de référence international, de fournir une information compréhensible à la fois au marché du travail et à celui des futurs diplômés.

Quelques grandes questions doivent pourtant être résolues. Quel organisme accréditeur choisir : national, régional, international ? Comment s'assurer de l'expérience et du passé de l'organisme afin de garantir la valeur de sa démarche ? Enfin, comment mettre en œuvre une telle démarche alors que l'environnement, tant interne qu'externe, n'y est pas habitué ? Les entre-

---

(1) Michel CROZIER, Erhard FRIEDBERG, *L'acteur et le système*. Paris, Seuil, 1977.

prises ont connu ces choix dans leurs démarches de certification. Ils sont d'autant plus délicats dans le secteur de l'éducation qu'il découvre à peine cette approche.

Le monde éducatif n'est pas, de tous les secteurs d'activité, le plus ouvert au changement et à la remise en question. Ses modes de recrutement des étudiants et de formation évoluent beaucoup, certes, mais au sein d'un système dont les présupposés sont peu remis en cause. S'étalonner et accepter un questionnement externe ne va donc pas de soi. Il n'est qu'à regarder la difficulté de mettre en œuvre un système d'évaluation des enseignants.

Toutefois, le besoin de reconnaissance internationale et la compétition avec les meilleures institutions expliquent le développement de procédures d'accréditation. Ce besoin est d'autant plus fort que les systèmes nationaux d'éducation n'ont pas, à l'extérieur une visibilité suffisante, pour s'imposer.

À l'heure où plusieurs pays européens évoluent vers un format d'études supérieures voisin du système anglo-saxon, le positionnement des grandes écoles est d'autant plus sensible. À fortiori, pourquoi ne pas admettre que, les institutions d'éducation étant concurrentes, celles-ci doivent gérer cette concurrence conformément à ce qu'elles enseignent et, plus généralement, à ce qui est devenu une pratique courante dans les entreprises.

Les écoles n'ont certes pas à imiter les entreprises mais elles ne peuvent éviter de s'interroger sur la manière dont elles atteignent leur objectif d'amélioration continue de leur qualité.

---

## L'EXEMPLE DE L'ACCRÉDITATION AACSB : UNE APPROCHE À TROIS DIMENSIONS

---

L'AACSB (*American Association of Collegiate Schools of Business*) accrédite des écoles de formation aux affaires aux États-Unis puis depuis 1916 et depuis quelques années au Canada. En 1996, suite à la décision prise à la conférence annuelle à Los Angeles d'accréditer des écoles hors Amérique du Nord, l'association change de nom et devient « AACSB - *The International Association for Management Education* ». Une liste de douze écoles pilotes (européennes, sud-américaines et asiatiques) potentielles est alors définie. Étant retenue, l'ESSEC exprime à ce moment-là son intérêt pour rentrer dans le processus et elle deviendra, en 1997, la première institution accréditée AACSB hors d'Amérique du Nord. Elle sera suivie en 1998 par la *Rotterdam School of Management* (Erasmus) et deux institutions mexicaines.

---

## Le respect des standards

---

La démarche d'accréditation a historiquement évolué, passant de quelques critères censés traduire la qualité de l'école à la définition d'un ensemble de plus en plus précis de standards. L'analogie caractérisant le mieux cette conception de l'accréditation est la photographie d'une définition de plus en plus forte : une appréciation statique des critères doit pouvoir renvoyer une image fidèle de la qualité de l'institution. Au début des années 90, la démarche d'accréditation change profondément en passant d'une approche par standards à une approche centrée sur les missions et les processus. Ce changement est important puisqu'il s'agit alors moins de satisfaire des standards figés que de démontrer la pertinence des missions que l'on se fixe et la qualité des processus permettant d'accomplir ces missions et des mesures des résultats favorisant leur contrôle et leur révision. Cette approche est voisine de démarches de qualité totale : ce sont les processus qui comptent. Dans le monde académique, ces missions doivent être en phase avec celles d'une institution d'enseignement : en ce sens, elles doivent s'accorder aux valeurs professionnelles de l'éducation.

Il reste d'ailleurs aujourd'hui des traces de cette approche par les règles qui constitue le cœur de métier d'une institution académique : le taux de sélection des étudiants, leur niveau académique, le corps professoral, l'organisation des études, etc. Plusieurs exemples permettent d'illustrer ce point :

- une règle est censée aider à vérifier que les étudiants reçoivent effectivement leur enseignement de la part d'un corps professoral de qualité : ainsi l'AACSB requiert que dans chaque discipline, un étudiant ait reçu au moins 60 % de son enseignement par le corps professoral permanent ;
- une autre règle permet de définir la taille minimale du corps professoral en fonction du nombre de programmes et du nombre d'étudiants dans ces programmes ;
- une troisième règle porte sur la qualification du corps enseignant : elle peut être *académique* ou *professionnelle* sachant que des critères définissent précisément ces deux catégories ; par exemple, pour être considéré *académiquement* qualifié, il faut avoir obtenu un doctorat (pertinent pour le champ enseigné) et démontrer une activité de recherche (publications, conférences, cas...) dans les cinq années précédant l'évaluation. Un doctorat obtenu il y a vingt ans et aucune activité de recherche récente ne donne donc pas droit à cette qualification. Pour la qualification dite professionnelle, il faut, dans les cinq mêmes années précédant l'évaluation, avoir exercé des fonctions opérationnelles significatives.

Ces règles essaient de fixer quelques verous objectifs pour servir de principes sur lesquels la profession s'entend généralement afin de définir la qualité de ses opérations. Dans notre exemple, la règle sur le pourcentage de cours suivis avec des professeurs permanents supporte l'idée qu'une institution académique ne peut se défaire de sa mission d'enseignement et que la qualification du corps professoral que toutes les institutions cherchent à constituer doit surtout profiter... aux étudiants et à la qualité des programmes. Cette règle, appliquée isolément, comporterait évidemment le risque important de voir des professeurs permanents enseigner à de trop grands groupes... Mais la deuxième règle fixant des effectifs minimaux de professeurs permanents permet d'éviter ce risque. La troisième règle contraint fortement la qualification de ces ressources, de façon à éviter, par exemple, que le corps professoral ne soit constitué que de vénérables docteurs ayant perdu tout contact avec les développements récents de leurs domaines. C'est donc moins la qualification qui compte que la *maintenance* de celle-ci dans le temps.

L'utilisation de tels standards soulève alors inévitablement une question : quelles sont les caractéristiques du modèle idéal auquel ils renvoient et n'y a-t-il pas un risque d'uniformisation des évalués ?

Dans le cas présent, il est vrai que les standards utilisés ont d'abord été conçus dans – et pour – le contexte universitaire américain, et ce, dès le début du siècle : les premières procédures d'accréditation AACSB furent initiées par quelques grandes business schools (Harvard, Columbia, Northwestern, Yale, Berkeley...) afin de promouvoir leur conception de l'enseignement du management auprès des organismes fédéraux, des grandes entreprises et dans l'ensemble du monde universitaire. On peut aussi noter que pendant près d'un siècle, jusqu'au début des années 90, cette procédure n'eut aucune vocation à s'exporter. Alors, qu'en est-il réellement lorsque l'on tente de transférer l'approche en Europe ?

Les bizarreries des résultats sur les comparaisons interculturelles nous rappellent de ne pas tomber dans des simplismes dès lors qu'il s'agit de repérer une tendance ou un modèle. Le monde académique est très divers et le repérage d'un modèle n'y est souvent pas facile, notamment en Europe. Toutefois des critères comme ceux de *diversité démographique* dans la population étudiante ou le corps professoral renvoient clairement à une question centrale aux États-Unis. Ils ne constituent pas de blocage si l'on peut montrer qu'il n'existe aucune discrimination dans des modes de sélection, de recrutement ou de promotion (ce qui est assez proche des obligations de la loi française, faut-il le souligner). D'autres différences peuvent être citées, qui tiennent à la culture pédagogique : on utilise, aux États-Unis, relativement

plus de livres pour les cours que de photocopiés qu'en France, ce qui a un impact sur les fonds bibliothécaires ; on y enseigne beaucoup moins systématiquement les langues étrangères, ce qui a un impact sur le volume d'heures qui leur est consacré dans les cursus ; on dispose, en Europe, d'un enseignement en lycée relativement supérieur qui rend caduques les obligations d'éducation générale dans les programmes *undergraduates*, etc.

Par contre, s'il est un point sur lequel l'origine américaine de la procédure introduit de fortes contraintes, c'est sur la façon de tronçonner les études supérieures. Les Américains raisonnent selon trois niveaux : *undergraduate level* (débouchant sur un diplôme de *Bachelor*), *graduate level* (pour un diplôme de *Master*, comme le MBA ou *Master's Degree in Business Administration*) et *doctoral level* (pour un Ph. D. ou *Philosophy Doctorate*). Par rapport à cette grille simple, le système français apparaît rapidement opaque en dehors de l'Hexagone (sans même aller jusqu'au États-Unis...) : différence entre Grandes Écoles et Université ? Passerelles entre les deux ? Rôle des classes préparatoires ? Signification des diplômes de licence, maîtrise, DEA, DESS, doctorat, habilitation à diriger des recherches ? Pratiquement, cela a plusieurs conséquences : tout d'abord, un gros effort de clarification doit être fait pour expliquer la logique et le contenu du système d'enseignement français, et essayer de bien identifier les jalons clés permettant d'introduire des comparaisons avec des systèmes étrangers. Ces jalons étant posés, il faut ensuite établir des correspondances entre les différents programmes évalués et des programmes *undergraduate*, *graduate* ou *doctoral* classiques. Cela est particulièrement important pour certains critères : par exemple, la règle permettant de déterminer le nombre minimum de professeurs permanents est basée sur des coefficients calés sur ces trois niveaux. Et, lorsqu'il faut évaluer un programme recouvrant, par exemple, une partie *undergraduate* et une partie *graduate*, le choix du jalon est essentiel.

Le problème est, là encore, plus pratique que structurel : à l'ESSEC, aucune remise en cause fondamentale des cursus n'a dû être engagée pour satisfaire ces critères. Concrètement, au delà de l'effort d'explication et de structuration de l'information selon des dimensions parfois inhabituelles, la principale contrainte a porté sur la règle des 60 %, qui a supposé des réallocations de ressources professorales vers des cours de base, contrariant une tendance naturelle des enseignants-chercheurs à ne se consacrer qu'à des cours spécialisés avec de petits effectifs. Cela n'a finalement que peu de chose à voir avec l'importation d'un modèle américain, venant perturber un autre modèle européen, mais peut aussi s'interpréter comme le rappel de quelques vérités simples du monde académique : un enseignant doit enseigner, un chercheur faire de la recherche, un directeur de

programme bien concevoir et animer les cursus, etc. Par rapport à ces préoccupations d'un monde professionnel donné, il n'y a alors pas pléthore de modèles alternatifs : différentes modalités de mise en œuvre peuvent être envisagées, mais les objectifs sont invariants (former correctement des étudiants, contribuer à la production intellectuelle du domaine, participer à la vie de la communauté...). Si un doute subsistait, la deuxième dimension de la démarche d'accréditation – l'évaluation des processus – le ferait rapidement sauter.

## Une évaluation des processus

En effet, si historiquement la procédure AACSB a reposé sur l'utilisation de standards précis, elle a considérablement évolué au début des années 90. À partir d'une analyse des limites de l'approche photographique, l'objectif a été de passer à une démarche de type qualité totale. Cela a pour conséquence de déplacer radicalement l'effort d'évaluation du respect de quelques règles vers l'examen de la cohérence interne de l'institution. Autrement dit, l'objectif de l'évaluation est de répondre à la question : compte tenu de la mission que vous vous fixez, engagez-vous les moyens adaptés et obtenez-vous les résultats attendus ? Toute la démarche adopte donc un point de vue très relatif. Peu importe que vous prétendiez offrir la meilleure formation à la gestion du Cantal ou de l'Europe occidentale, l'essentiel est de dire ce que voulez faire, de bien le faire et de le contrôler pour amorcer un processus d'amélioration continue. Dans cette conception de l'accréditation, bien plus que le respect de standards qui ne font que rappeler quelques évidences minimales du métier, c'est la conception, la mise en œuvre et la réactualisation de la mission qui jouent le rôle clé.

Un aspect pratique permet d'illustrer cela : l'élaboration du rapport d'auto-évaluation que l'institution évaluée doit présenter à l'équipe d'accréditation. Ce rapport comprend sept grandes parties :

– *Preconditions & Mission and Objectives* : environ 30 pages destinées à valider la candidature possible de l'institution à la procédure d'accréditation (histoire, programmes gérés, organisation...) et à exposer ses principales missions. Ces missions servent de référence constante pour l'ensemble du rapport,

– *Faculty contribution and development* : environ 50 pages décrivant les principes et procédures de gestion du corps professoral et sa composition,

– *Curriculum content and evaluation* : plus de 80 pages décrivant l'ensemble des programmes de l'institution et les procédures garantissant leur évolution,

– *Instructional resources and responsibility* : environ 30 pages décrivant les ressources destinées à soutenir l'enseignement et la recherche (bibliothèques, salles de cours, salles informatiques...). Une partie est également consacrée aux grandes lignes du budget de l'institution afin de démontrer son indépendance et sa solidité financière,

– *Students* : environ 50 pages décrivant les procédures de sélection des étudiants, la composition de la population étudiante, leurs modes d'évaluation au cours des études et leur placement par l'institution (stages, premiers emplois, services pour les anciens élèves...),

– *Intellectual contributions* : environ 30 pages décrivant les principes et procédures de gestion des activités de recherche de l'institution et les résultats obtenus (livres, articles, séminaires...),

– *Appendix* : plusieurs milliers de pages correspondant aux CV détaillés de chaque membre du corps professoral, aux plans détaillés de l'ensemble des cours enseignés dans l'institution, à un dossier de presse sur l'institution, à des documents internes (plan stratégique, composition des instances dirigeantes...), etc.

Toutes ces parties sont conçues pour boucler sur la première, qui définit la mission et les objectifs de l'institution. Si l'institution se fixe pour mission de former des étudiants de très bon niveau aux techniques les plus récentes de la gestion, elle devra démontrer dans la partie « *Students* » que ses modalités de sélection permettent effectivement d'attirer et de retenir les meilleurs étudiants, que ceux-ci acquièrent de réelles connaissances pendant leur scolarité, et que le diplôme obtenu apporte une valeur ajoutée réelle à leur parcours professionnel. L'information présentée est donc structurée de façon à alimenter une discussion de fond sur la cohérence globale de l'institution et sur la correspondance entre ses prétentions et ses résultats, ce qui est à la fois beaucoup plus riche et beaucoup plus meurtrier que la démonstration du respect de critères figés.

Une autre conséquence de cette démarche est l'insistance sur les dynamiques d'ajustement de l'ensemble : des missions (par rapport à des évolutions macro-économiques, technologiques, sociales...), des moyens engagés et des résultats obtenus (par rapport aux missions). Cela signifie que, dans le bouclage des différents éléments de contenu de l'évaluation par rapport aux missions, l'efficacité prouvée de procédures internes permettant de gérer ces ajustements est très importante. Par exemple, si un des éléments de la mission est d'offrir des enseignements intégrant les évolutions technologiques les plus récentes, un élément très positif est l'existence de comités d'orientation regroupant des chercheurs, des responsables d'entreprises et des étudiants, et qui apportent régulièrement un regard critique sur les contenus enseignés, se traduisant par de réels aménagements des cours en question. Dans un

autre ordre d'idée, l'organisation de groupes d'étudiants chargés de travailler en collaboration avec des professeurs d'un département – pour évaluer la pédagogie, l'articulation des différents cours, les modes d'évaluation, etc. – favorise l'adaptation permanente de l'institution et la mise en œuvre d'objectifs communs, dès lors que les mécanismes de décision permettent de concrétiser les recommandations émises. L'approche est donc très pragmatique : il faut poser la référence du bouclage, montrer que la roue n'est pas carrée et, qu'en plus, elle tourne... Par analogie avec les approches Qualité, l'évaluation doit valider l'efficacité d'une démarche de progrès continu. Finalement, au delà de quelques minima, les standards à respecter renvoient à des références davantage professionnelles qu'institutionnelles ou culturelles ; la démarche d'accréditation intègre alors facilement les paramètres d'autres contextes en se concentrant sur des questions de cohérence locale. Ce principe étant posé, une faiblesse pratique peut apparaître : autant la conformité d'une institution avec des standards précis est facilement et rapidement vérifiable, autant l'évaluation de la cohérence interne, de la pertinence des missions, de l'efficacité des moyens et des résultats suppose une compréhension fine d'éléments souvent très qualitatifs. Cet obstacle ne peut raisonnablement être levé qu'avec du temps et des compétences.

## Une procédure collective longue

C'est la troisième dimension importante de l'accréditation : la procédure est longue et collective. Elle est longue parce que, dans la plupart des cas, entre le démarrage de la démarche et la validation du jugement de l'équipe d'audit en assemblée générale, plusieurs années se sont écoulées. (Voir schéma ci-dessous)

Elle est collective parce qu'elle implique des ressources importantes et complémentaires :  
 – au niveau de l'AACSB une équipe de permanents gère les aspects pratiques, édite des guides de procédure et un grand nombre de documents d'information sectorielle (résultats d'enquêtes, notes réglementaires, recherches, etc.). Elle est, aussi et surtout, capable de mettre en relation des institutions ayant des préoccupations similaires (par exemple, une université récemment accréditée avec une autre, comparable, en train de réaliser son rapport d'auto-évaluation).

– un conseiller officiel (*Advisor*) est délégué par l'AACSB auprès de l'institution entamant une procédure d'accréditation. Il s'agit en général d'un doyen ayant une longue expérience de la démarche pour l'avoir vécue, tant comme évalué que comme

### LES POINTS CLÉS DE LA PROCÉDURE D'ACCREDITATION AACSB

- « **Pre-candidacy Status** »

L'institution a officiellement exprimé son intérêt pour l'accréditation et est en phase de préparation de la démarche.

> *plusieurs années en général* <

- « **Invitation** »

L'AACSB invite formellement l'institution à soumettre son rapport d'auto-évaluation ou « SER » Self Examination Report.

Préparation du SER.

> *9 mois à 1 an* <

Envoi du SER

> *environ 1 mois plus tard* <

- « **Pre Visit Letter** »

> *environ 1 mois plus tard* <

- **Audit sur place par la « Visit Team »**

L'équipe d'audit passe une semaine au sein de l'institution et expose ses conclusions pour discussion à la fin de sa visite. Ses conclusions rédigées sont ensuite envoyées au « BAC » ou Business Accreditation Committee.

- **Réunion du BAC**

Le BAC examine l'ensemble des rapports de visite des équipes d'audit et formule une recommandation pour le Board of Directors de l'AACSB.

> *2 fois par an* <

- **Congrès annuel de l'AACSB**

Le Board of Directors de l'AACSB passe en revue les recommandations du BAC et valide – ou non – les accréditations des institutions concernées.

> *1 fois par an, en avril* <

évaluateur. Il est chargé d'accompagner l'institution tout au long de la procédure et notamment de l'aider à élaborer son rapport d'auto-évaluation et à engager les actions qui permettront à l'institution d'être accréditée. Le rôle de ce conseiller est primordial, à la fois pour l'AACSB qui s'assure par son intermédiaire des capacités de l'institution à passer d'une étape à l'autre, et pour l'institution qui, en lui ouvrant ses livres, obtient de précieux conseils et évite de s'exposer de façon trop risquée dans la communauté sans avoir un minimum d'assurance sur ses chances de succès. Le rôle de ce conseiller s'arrête avec la constitution de l'équipe d'audit, dont il ne fait pas partie. Il accompagne l'institution jusqu'à la préparation de sa réponse à la *Pre-Visit letter* (voir ci-dessous). Mais, n'étant pas membre de l'équipe d'audit, il la laisse accueillir seule les pairs évaluateurs et n'a aucun mot à dire dans la rédaction des conclusions de la visite.

– à la suite du conseiller, des pairs sont fortement impliqués. L'équipe d'audit est composée de doyens d'autres universités, qui interviennent dès que le rapport d'auto-évaluation est finalisé. Ces pairs sont choisis à la fois par l'institution concernée et par l'AACSB. L'un d'eux a fonction de président de l'équipe. Sa première tâche est de réaliser la synthèse du premier travail de chaque membre de l'équipe : lire le rapport d'auto-évaluation et ses annexes et en retirer une première opinion sur l'institution, éventuellement assortie de questions complémentaires. Cette synthèse (la *Pre-visit letter*) est adressée à l'institution environ un mois avant la visite. Elle lui permet de préparer des réponses aux questions complémentaires et de caler une partie du contenu de la visite. Ces pairs viennent ensuite sur place, pour trois à cinq jours, afin d'évaluer certains aspects du rapport, notamment au travers de rencontres avec les étudiants, les professeurs, les responsables administratifs et, de façon générale, toutes les entités impliquées dans la vie de l'institution (anciens élèves, Chambres de Commerce, Éducation Nationale...). À l'issue de leur visite ces pairs discutent leurs conclusions avec leurs homologues de l'institution concernée et émettent une recommandation pour l'organisme accréditeur. Cette recommandation permet de positionner l'institution sur chacun des standards, de mettre en évidence les forces et faiblesses, de recommander quelques domaines d'action pour les années à venir et, enfin, d'apporter éventuellement des conseils.

Ainsi, plusieurs points caractérisent cette procédure :

- elle est longue, ce qui laisse réellement le temps d'aller dans le détail et de poser des problèmes fondamentaux. Chercher à satisfaire des standards précis par divers arrangements, pendant une période limitée (un an), n'a donc ici aucun sens,
- elle implique suffisamment de personnes pour limiter les effets de cooptations amicales au sein d'un club restreint et pour caler les jugements sur

des bases objectives. Qui plus est, certaines personnes – le conseiller dans un premier temps, puis l'équipe d'audit – doivent sortir, en cours de route, pour qu'il y ait séparation claire entre les phases de préparation (du rapport, de la recommandation...) et de validation (du rapport, de la décision finale...),

– les échanges se font toujours entre pairs ce qui permet d'aller plus facilement à l'essentiel. Ces pairs étant en activité, ils disposent de la légitimité et de l'expérience nécessaires pour aborder des sujets sensibles (gestion du corps professoral, financement de l'institution, points faibles...). Et surtout, leurs avis ne peuvent être ignorés : les pairs viennent pour se forger une opinion sur l'institution évaluée, mais aussi pour apprendre en repérant des innovations réutilisables et en confrontant leurs visions des choses.

– les trois niveaux de l'équipe, du comité d'accréditation et de la structure d'accréditation permettent de donner une grande cohérence à l'ensemble de la démarche pour que ce soit bien dans le même esprit – et non avec le seul respect de la lettre – de la procédure que s'effectue l'accréditation. Cette cohérence donne toute sa valeur à la démarche.

*L'accréditation est un processus collectif d'organisation, qui nous informe des modalités de mise en œuvre d'un projet dans une institution éducative où les démarches de changement sont bien particulières (Cours à l'Université de Berkeley).*

---

**UNE ANALYSE DU PHÉNOMÈNE  
COMME PROCESSUS ORGANISATIONNEL :  
UNE INCITATION  
À DES CHANGEMENTS INTERNES**

---

Des enseignements peuvent en être tirés à plusieurs niveaux. D'une part, il s'agit d'un processus collectif d'organisation, qui relève de démarches de changement institutionnel fortement lié avec l'extérieur : il nous informe par là des modalités de mise en œuvre d'un projet dans une institution éducative où les démarches de changement sont bien particulières par rapport aux changements traditionnels dans des contextes d'entreprises. D'autre part, ce cas nous permet de revoir quelques modèles de changement dans les organisations en précisant les liens entre les variables constitutives principales. Enfin, c'est un excellent cas d'école pour interroger le management d'institutions académiques dont l'accréditation ne fait que questionner les référentiels de l'extérieur alors que, traditionnellement, ils ne le sont que de l'intérieur.

---

**Un projet interne autant qu'externe**

---

Du fait de la concurrence entre institutions, dans de nombreux secteurs, tout label est un élément important de la politique de communication. Ce résultat attendu – en externe – est d'ailleurs un facteur de motivation de l'ensemble des acteurs – en interne – si le niveau d'implication dans l'institution est élevé. Mais, au-delà des effets externes, une telle démarche relève avant tout d'un projet interne dont les résultats attendus tiennent au partage d'un référentiel commun et à l'engagement pour un meilleur fonctionnement de l'institution.

Au cœur de la démarche depuis une décennie, la cohérence entre des missions, des modes de fonctionnement et des résultats doit être réaffirmée et objectivée en permanence selon des boucles d'apprentissage bien décrites dans des ouvrages de management récents (2).

Cette évolution a des conséquences importantes parce qu'après une démarche d'accréditation, c'est l'ensemble de l'institution qui devrait avoir développé un cadre de références commun et pas seulement les responsables de programmes disposant de nouveaux indicateurs de gestion. Une démarche fondée sur les principes de qualité totale nécessite de partir de la définition d'une mission, des stratégies de l'école, de la réflexion de l'en-

semble des processus pour vérifier qu'ils contribuent bien, effectivement, au succès de ces missions. Comment le faire sinon en vérifiant, par une analyse approfondie (d'une information souvent peu formalisée) avec tous les acteurs concernés, que les processus en place – ou ceux à créer – sont bien cohérents ? Dans une institution d'enseignement, cela suppose d'intégrer les préoccupations de quatre composantes clés : le corps professoral, les étudiants, la communauté des affaires ou le marché extérieur, et l'administration.

Plus qu'un simple exercice de chiffres et d'information, l'accréditation devient une véritable opération de révision de l'ensemble du fonctionnement de la maison dans les différentes interactions des quatre composantes énumérées ci-dessus. Cet aspect est capital car celles-ci recouvrent quatre mondes aux référentiels très éloignés, même si les acteurs se retrouvent autour de l'école et de ses objectifs essentiels. Les systèmes de références des étudiants, des professeurs, des recruteurs ou des gestionnaires sont si éloignés les uns des autres que le dialogue n'est pas simple. Seul un référentiel commun et reconnu peut aider à faire ce travail. Basée sur des valeurs professionnelles du secteur d'activité, l'accréditation y contribue.

---

**L'illustration  
d'une démarche de changement**

---

Le changement n'a pas que des illustrations dramatiques, traduisant le passage brutal et critique d'un état à un autre. Charles Handy (3) a montré qu'il existait d'autres changements moins spectaculaires mais qui pouvaient être tout aussi profonds et nécessaires que ces représentations paroxystiques d'une décision, d'une restructuration ou d'une remise en cause profonde de la réalité. Un processus d'accréditation est aussi un changement : il conduit à remettre sur le métier l'ensemble de ses missions, de ses stratégies, de ses processus de fonctionnement de façon à faire l'effort de les rendre plus cohérents et efficaces.

Les démarches de changement ont été théorisées de différentes manières. Dans une étude sur l'efficacité des démarches de qualité, on a remarqué trois niveaux d'action permettant de créer des changements de comportements dans les démarches managériales (4). Il s'agit des valeurs et systèmes des références, des règles et procédures et, enfin, de la relation managériale. Il apparaît que ce n'est pas tant la spécificité de telle ou telle action qui compte que la cohérence entre les trois niveaux d'action. La démarche d'accréditation dans une institution est un bon révélateur de cette approche.

Au niveau de la relation managériale, il est clair que seule une démarche collective impli-

quant les différentes composantes de l'institution peut garantir une bonne collecte d'informations, un partage de l'esprit même de la démarche et de ce qu'elle peut apporter.

La mise en place d'un groupe de pilotage et de procédures d'information large et régulière le permet. La prise en compte de tous les aspects de la vie d'une institution d'enseignement facilite cette relation entre les composantes poussées à échanger sur l'efficacité de leurs interactions au profit de l'accomplissement des missions ;

Au niveau des règles, la démarche d'accréditation révèle son aspect le plus visible en définissant des standards qui sont plus des orientations que des références imposées. Toutefois, ces standards sont précisés par des listes d'informations à fournir très concrètes.

Un contresens conduit souvent à confondre les preuves concrètes d'une orientation avec le standard lui-même et, de la même manière, des critères restant très généraux sur des orientations apparaissent parfois comme une alternative à des standards perçus comme trop restrictifs et oublient la nécessité de toutes ces règles concrètes qui seules peuvent donner du sens aux orientations.

Les règles comprennent également les procédures mêmes du déroulement de l'accréditation : élaboration du rapport d'auto-évaluation, constitution des équipes de visite, règles de constitution et de fonctionnement de ces missions, contrôle du travail des équipes, etc.

Au niveau des valeurs, une procédure d'accréditation doit être fondée sur des valeurs professionnelles, celles sur lesquelles un métier se fonde et base ses pratiques. Cette référence aux valeurs professionnelles est très importante pour mener un vrai changement.

Des institutions comme l'AACSB présentent l'avantage important de s'appuyer sur des référentiels constitués progressivement, au fil des décennies, au regard des missions de l'enseignement de la gestion et de leurs évolutions.

C'est moins un organisme indépendant que l'ensemble d'un secteur d'activité qui a progressivement transformé en standards les valeurs du secteur. Il n'existe guère de changement possible si celui-ci ne renforce pas des valeurs existantes ou des valeurs désirées par une collectivité (5). Ainsi, pour être efficace, la démarche suppose des règles d'accréditation précises et renforçant ces valeurs professionnelles, et un mode de gestion en interne du projet (et, plus généralement, de management au sein de l'école) cohérents

avec cet ensemble de règles. Le succès ne pouvant venir que du respect de cette cohérence totale entre ces éléments, le processus d'accréditation lui-même joue un rôle essentiel.

---

## Le futur d'une démarche d'accréditation

---

Toute démarche qui donnerait trop d'importance à l'un ou l'autre de ces trois niveaux sans veiller à la cohérence avec les autres comporterait de graves effets pervers. Les actions trop centrées sur les valeurs risquent d'exacerber la revendication de certaines d'entre elles qui, à force d'être préférées, perdent leur contenu concret et virent à une célébration désincarnée de l'institution.

Un secteur comme l'enseignement où l'on se limiterait à s'auto-congratuler autour de valeurs de pédagogie, de science, d'échange avec le monde concret est très enclin à ce type de dérive. La tendance bureaucratique à donner tellement d'importance aux règles et institutions que l'on en oublie l'esprit de la démarche est suffisamment évidente dans de nombreuses organisations pour qu'il ne faille pas la détailler.

Enfin la dérive managériale consiste à considérer que le fonctionnement d'une institution se suffit d'une bonne relation managériale, d'une bonne qualité de relations entre les différentes composantes. C'est un danger très grand dans des institutions à l'esprit de corps très affirmé ; la qualité des relations tourne assez rapidement à la complaisance.

Si l'institution se lance dans une démarche éducative, elle n'aura pas de difficulté à assurer la cohérence entre valeurs professionnelles et systèmes de règles parce que des référentiels, tels ceux de l'AACSB dans le cas de l'enseignement de la gestion, sont basés sur une conception très construite et adaptée de l'enseignement à la gestion qui a subi, et continue de subir, des évolutions continûment intégrées dans les référentiels (comme c'est le cas pour la dimension internationale ou l'évolution des méthodes pédagogiques ou des thèmes d'enseignement).

Par contre, la difficulté se situe, sans doute, dans la cohérence entre le mode de management des institutions et les règles et valeurs. À tous les niveaux de responsabilité – direction, décanat, départements d'enseignement, ressources pédagogiques – il s'agit de s'assurer du respect quotidien des valeurs professionnelles.

C'est sans doute dans cette pratique managériale à tout niveau que se situera l'enjeu de l'évolution des institutions à l'avenir et que les inerties et résistances au changement sont aujourd'hui les plus fortes. ●

(2) Ouvrages de Peter SENGE et de Chris ARGYRIS.

(3) Charles HANDY, *The age of unreason*

(4) Maurice THÉVENET, VACHETTE Jean-Louis, *Culture et Comportements*. Paris, Vuibert, 1992.

(5) Maurice THÉVENET, « Plus c'est la même chose plus ça change ». *Revue Française de Gestion*, mai 1988.