



**HAL**  
open science

# Comportements stratégiques et changements institutionnels lors du processus initial d'accréditation internationale AACSB (2003) : le cas d'une Business School universitaire française : l'EM Strasbourg

Fatiha Bouteraa

► **To cite this version:**

Fatiha Bouteraa. Comportements stratégiques et changements institutionnels lors du processus initial d'accréditation internationale AACSB (2003) : le cas d'une Business School universitaire française : l'EM Strasbourg. Gestion et management. Université de Strasbourg, 2017. Français. NNT : 2017STRAB009 . tel-03793797

**HAL Id: tel-03793797**

**<https://theses.hal.science/tel-03793797>**

Submitted on 2 Oct 2022

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

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



**Ecole Doctorale Augustin Cournot (ED 221)**

**Laboratoire HuManiS (EA 7308)**

Thèse présentée par :

**Fatiha BOUTERAA**

soutenue le : 27 septembre 2017

pour obtenir le grade de : Docteur de l'Université de Strasbourg

Discipline / spécialité : Sciences de Gestion / Management stratégique

**COMPORTEMENTS STRATEGIQUES ET CHANGEMENTS INSTITUTIONNELS LORS DU  
PROCESSUS INITIAL D'ACCREDITATION INTERNATIONALE AACSB (2003)  
LE CAS D'UNE *BUSINESS SCHOOL* UNIVERSITAIRE FRANÇAISE :  
L'EM STRASBOURG**

**Thèse dirigée par :**

**Monsieur Thierry NOBRE**

Professeur des Universités en Sciences de Gestion, Université de Strasbourg

**Rapporteurs :**

**Monsieur Marc BONNET**

Professeur des Universités en Sciences de Gestion, Université Jean Moulin Lyon III

**Monsieur Gilles PACHE**

Professeur des Universités en Sciences de Gestion, Aix-Marseille Université

**Autres membres du jury :**

**Monsieur Philippe CHAPPELLIER**

Professeur des Universités en Sciences de Gestion, Université de Montpellier 2

*L'université n'entend donner ni approbation ni improbation aux opinions émises dans les thèses. Ces écrits doivent être considérés comme propres à leurs auteurs.*



## REMERCIEMENTS

Nous voulons conclure ce processus doctoral par une dimension plus personnelle en remerciant un certain nombre de personnes. Tout comme le processus initial d'accréditation internationale AACSB fut un processus d'appropriation, d'apprentissage et de compagnonnage. Il en est de même de ce processus de thèse.

Il s'agissait pour nous d'un processus d'apprentissage « chemin faisant » guidé par notre Directeur de thèse, le Professeur Thierry Nobre, que nous remercions vivement pour ses conseils, ses remarques, ses suggestions, sa patience et son accompagnement durant toutes ces années.

Nous tenons à remercier chaleureusement l'ensemble des membres du jury qui nous font l'honneur d'accepter d'évaluer ce travail de recherche et pour l'intérêt porté au sujet de la thèse. Nous remercions infiniment Messieurs les Professeurs Marc Bonnet (Université Jean Moulin), Gilles Paché (Aix-Marseille Université) et Philippe Chapellier (Université de Montpellier 2) pour le temps consacré à l'étude de cette thèse de doctorat.

Notre reconnaissance va aussi aux enseignants-chercheurs du Laboratoire HuManis (*Humans and Management in Society*) de l'EM Strasbourg qui nous ont permis de faire évoluer ce travail doctoral durant les différents séminaires et Comités des thèses. Nous remercions les Professeurs Marc Bollecker, Gilles Lambert, Lars Meyer-Waarden, Yves Moulin, Jessie Pallud, Sébastien Point, les docteurs Sébastien Bédé, Gilles Bollecker, Jean-Philippe Bootz, Danut Casoinic, Sihem Dékhili, Didier Grandclaude, Hélène Langinier, Célia Lemaire, Caroline Merdinger-Rumpler, Sophie Michel, Sabine Menu, Aline Péreira-Pündrich, Daria Plotkina, Claire Roederer, Lovanirina Ramboarison-Lalao, Julianne Santoni, Françoise Simon et Jocelyne Yalenios. Nous remercions l'ensemble des doctorants du Laboratoire pour leur gentillesse et leur soutien notamment Jeanne Bessouat, Raficka Hellal-Guendouzi, Valérie Kheres, Asmaa Kilani, Delphine Teurelle-Stein.

Nous remercions le Professeur Michel Kalika pour les conseils prodigués lors de la phase de réflexion avant que nous nous lancions dans ce projet.

Nos remerciements vont aussi au Professeur Isabelle Barth qui nous a permis de rendre le projet de recherche possible en acceptant notre inscription en doctorat et l'utilisation des données issues de l'Ecole puis ensuite en nous permettant d'alléger la charge de nos activités pour nous permettre de finir la thèse de doctorat dans de bonnes conditions.

Nous tenons à remercier le Dr. Herbert Castéran, Directeur Général de l'EM Strasbourg, pour sa confiance et pour m'avoir préservée durant la période de rédaction de thèse.

Nous remercions vivement les Professeurs Jocelyn Donze et Christophe G. Godlewski de l'Ecole Doctorale Augustin Cournot (EDAC) pour leur soutien durant cette dernière année de thèse.

Nous saluons le travail du service administratif recherche de l'Ecole et de l'Ecole Doctorale Augustin Cournot, Mesdames Karine Bouvier, Sylvie Gauthier et Danielle Génévé, pour l'accompagnement des doctorants avec bienveillance, gentillesse et pour leur accueil et disponibilité pour toutes questions.

Je remercie du fond du cœur mes amis et collègues Angèle, Arnaud, Benoît, Carlo, Claudia, Corinne, Didier, Elodie, Enrico, Géraldine, Habiba, Hanane, Hélène, Jane, Jean-François, Jean-Louis, Jean-Luc, Joël, Kévin, Laurence, Malik, Marie-Christine, Marie-Hélène, Martine, Nathalie, Pascal, Philippe A., Philippe N., Pia, Sabrina, Sébastien, Sonia C., Sonia K. et Véronique, qui ont cru en moi, m'ont épaulée, encouragée, pas à pas, durant ce processus de thèse.

Un grand merci à Arlette Ammerich pour sa relecture attentive, minutieuse, pour tous ses commentaires avenants, sa disponibilité sans faille et son écoute. Elle était présente pour le lancement du processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg déjà à mes côtés. Elle a ainsi pu lire la suite et la fin du processus d'accréditation sous un autre angle.

J'ai une pensée pour Christos Karakostas, à qui je dédie cette thèse, il n'aura pas pu voir la fin de ce travail. Nos échanges me manquent énormément.

Je n'oublie pas ma famille, en premier lieu mes parents qui m'ont soutenue et donné du courage ainsi que mes frères et sœurs. A mes neveux et à ma nièce qui ont été une bouffée d'oxygène dans les moments de doutes.

Et enfin un grand merci à celui qui m'a épaulée et a été mon roc sur lequel je me suis appuyée tout au long de ce chemin et en qui j'ai puisé la force dont j'avais besoin, Tayeb.

**UN GRAND MERCI A TOUS LES COMPAGNONS CITES ET A CEUX QUE J'AURAIS OUBLIES !**







## Liste des acronymes

### A

AACSB: *Association to Advance Collegiate Schools of Business*

ACC: *Accreditation Coordinating Committee*

AIRMAP : Association Internationale de Recherche en Management Public

AERES : Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur

AFAQ : Association Française de l'Assurance Qualité

AFMD : Association Française des Managers de la Diversité

AFNOR : Association Française de Normalisation

AMBA : *Association of MBAs*

ANDRH : Association Nationale des Directeurs de Ressources Humaines

AoL: *Assurance of Learning*

ATER : Allocataires Temporaires d'Enseignement et de Recherche

### B

BAI : Bachelor Affaires Internationales

BCE : Banque Commune d'Epreuves

BJE : Bachelor Jeune Entrepreneur

BMAI : Bachelor Marketing et Affaires Internationales

BRC: *Blue Ribbon Committee*

BSIS: *Business School Impact System*

### C

CA : Conseil d'Administration

CAF: *Common Assessment Framework*

CCI : Chambre de Commerce et d'Industrie

CDI : Contrat à Durée Indéterminée

CE : Conseil d'Ecole

CEA : Cercle Ethique des Affaires

CEFDG : Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion

CESAG : Centre d'Études des Sciences Appliquées à la Gestion

CEVU : Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire

CFVU : Commission de la Formation et de la Vie Universitaire

CGE : Conférence des Grandes Écoles

CIR: *Continuous Improvement Review*

CNE : Comité National d'Evaluation

CNRS : Centre National de la Recherche Scientifique

CODIR : COmité de DIRection

COI : Contrat d'Objectifs Internes

COM : Contrat d'Objectifs et de Moyens

COPEP : COmité PEDagogique

CUS : Communauté Urbaine de Strasbourg

## **D**

DAAD : Deutscher Akademischer Austauschdienst

DESS : Diplômes d'Études Supérieures Spécialisées

DFIG : Diplôme de Formation Internationale à la Gestion

DBA: *Doctorate of Business Administration*

DU : Diplôme Universitaire

DUT : Diplômes Universitaires de Technologie

## **E**

EA : Equipe d'Accueil

ECTS: *European Credit Transfer System*

EDAC : Ecole Doctorale Augustin Cournot

EEESR : Espace Européen de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

EFMD: *European Foundation for Management Development*

EMBA: *Executive Master of Business Administration*

ENT : Environnement Numérique de Travail

ENQA: *European Association for Quality Assurance in Higher Education*

EPAS: *EMFD Programme Accreditation System*

EPCSCP : Etablissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel

EQUIS: *European Quality Improvement System*

EUA: *European University Association*

ESC : Ecoles Supérieures de Commerce

ESR : Enseignement Supérieur et la Recherche

## **F**

FBS : France Business School

FMC: *Faculty Management Committee*

FNEGE : Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises

FSEG : Faculté des Sciences Economiques et de Gestion

## **G**

GECF : Grande Ecole de Commerce Française

## **H**

H : Hypothèse

HCERES : Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignements Supérieur

HDR : Habilitation à Diriger des Recherches

HuManiS: *Humans and Management in Society*

HERMES: *Higher Education and Research in Management of European universitieS*

## **I**

IAC: *Initial Accreditation Committee*

IAE : Institut d'Administration des Entreprises

IATSS : Ingénieurs, Administratifs, Techniques, Sociaux et de Santé

ICAM: *International Conference and Annual Meeting*

ICN : Institut Commercial de Nancy

IDIP : Institut de Développement et d'Innovation Pédagogique

IECS : Institut d'Etudes Commerciales Supérieures

ILO: *Intended Learning Outcomes*

INEF: *Innovation, Entrepreneurship and Finance*

iSER: *initial Self Evaluation Report*

ISO: *International Organization for Standardization*

## **J**

JO : Journal Officiel

## **L**

LG: *Learning Goal*

LMD : Licence Master Doctorat

LO: *Learning Objective*

LOLF : Loi Organique relative aux Lois de Finances

LRU : loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités

## **M**

MBA: *Master of Business Administration*

MFQ : Mouvement Français pour la Qualité

## **N**

NF : Norme Française

## **O**

ONG : Organisation Non Gouvernementale

OP : Organisation et Process

## **P**

P : Problématique

PAC: *Pre-Accreditation Committee*

PEE : Programme Executive Education

PEGE : Pôle Européen de Gestion et d'Economie

PGE : Programme Grande Ecole

PIR: *Plan Implementation Report*

PMU : Programme Masters Universitaires

PRJ: *Peer Review Journal*

PRP: *Peer Review Publication*

PRT: *Peer Review Team*

PRAG : Professeur Agrégé

PRCE : Professeur Certifié

PVL: *Pre-Visit Letter*

## **Q**

QR : Question de Recherche

## **R**

RE/IAE : REférentiel/IAE

RH : Ressources Humaines

## **S**

SAP : Service d'Aide au Pilotage

SAP: *Standards Alignment Plan*

SAP: *Strategy-As-Practice*

SAR: *Self Assessment Report*

SER: *Self-Evaluation Report*

SGS : Société Générale de Surveillance

SHS : Sciences Humaines et Sociales

SMQ : Système de Management de la Qualité

SMP : Système de Management des Processus

SOP : Service Organisation et Process

Std : Standard

## **T**

TLC: *Teaching and Learning Committee*

TNI : Théorie Néo-Institutionnelle

TVR: *Team Visit Report*

## **U**

UFR : Unité de Formation et de Recherche

ULP : Université Louis Pasteur

UMB : Université Marc Bloch

Unistra : Université de Strasbourg

URS : Université Robert Schuman

USD: *United States Dollar*







## Table des matières

<b>REMERCIEMENTS</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUCTION GENERALE</b> .....	<b>24</b>
<b>0.1 Contexte de la recherche</b> .....	<b>27</b>
0.1.1 Emergence d'une culture de la mesure au sein de l'enseignement supérieur au management.....	27
0.1.2 Globalisation, concurrence et recherche d'accréditations internationales .....	29
0.1.3 Stratégie d'internationalisation des organismes d'accréditations internationales .....	31
0.1.4 Emergence de nouveaux candidats aux accréditations internationales en France .....	32
<b>0.2 Enjeux et intérêt de la recherche</b> .....	<b>33</b>
<b>0.3 Objet de recherche et objet empirique</b> .....	<b>37</b>
<b>0.4 Objectifs de la recherche</b> .....	<b>41</b>
<b>0.5 Problématique et questions de recherche</b> .....	<b>42</b>
<b>0.6 Architecture de la thèse</b> .....	<b>43</b>
<b>PREMIERE PARTIE</b> .....	<b>52</b>
<b>REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE</b> .....	<b>52</b>
<b>Chapitre 1 : Les accréditations internationales dans une perspective néo-institutionnelle</b> .....	<b>56</b>
<b>1.1 Les accréditations internationales délivrées par les différents organismes d'accréditations dans un contexte de globalisation</b> .....	<b>56</b>
1.1.1 Définitions de l'accréditation internationale et du processus d'accréditation .....	57
1.1.2 Les pressions institutionnelles et concurrentielles favorisant l'adoption des accréditations internationales .....	63
1.1.3 Les accréditations internationales dans une perspective externe.....	65
1.1.4 Les accréditations internationales dans une perspective interne.....	67
<b>1.2 Le choix de la Théorie Néo-Institutionnelle renouvelée</b> .....	<b>73</b>
<b>1.3 Le changement institutionnel dans une perspective néo-institutionnelle</b> .....	<b>75</b>
1.3.1 Les caractéristiques et frontières du champ organisationnel .....	75
1.3.2 Institutionnalisation du champ et changement institutionnel et arrivée de nouveaux acteurs organisationnels.....	77
1.3.3 Les pressions institutionnelles.....	77
1.3.4 Les logiques institutionnelles plurielles et la complexité .....	78
1.3.5 Représentation et interprétation interne des demandes institutionnelles conflictuelles.....	81
1.3.6 L'incompatibilité des logiques institutionnelles .....	83
1.3.7 L'hybridation des logiques institutionnelles .....	84
1.3.8 Le travail institutionnel et les pratiques .....	84
1.3.9 La légitimité.....	85
<b>Conclusion du chapitre 1</b> .....	<b>88</b>
<b>Chapitre 2 : Cadre conceptuel d'analyse mobilisé dans une approche néo-institutionnelle</b> .....	<b>92</b>
<b>2.1 Justifications des cadres théoriques mobilisés</b> .....	<b>93</b>
<b>2.2 Le cadre théorique d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014)</b> .....	<b>94</b>
2.2.1 Le cadre théorique d'Oliver (1991) .....	94
2.2.2 Le modèle d'Oliver enrichi par Pache et Santos (2010).....	99
2.2.3 Le cadre d'Oliver (1991), Pache et Santos (2010) enrichi par Gutiérrez-Rincón (2014) ...	103
<b>2.3 Le cadre de Greenwood, Suddaby et Hinnings (2002)</b> .....	<b>106</b>
<b>2.4 Modélisation du cadre conceptuel</b> .....	<b>107</b>
<b>Conclusion du chapitre 2</b> .....	<b>112</b>

<b>Conclusion de la partie 1</b> .....	<b>114</b>
<b>SECONDE PARTIE</b> .....	<b>116</b>
<b>CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE</b> .....	<b>116</b>
<b>Chapitre 3 : Cadre méthodologique de la recherche</b> .....	<b>120</b>
<b>3.1 Fondements épistémologiques et ontologiques</b> .....	<b>121</b>
3.1.1 Le paradigme constructiviste pragmatique.....	121
3.1.2 Un raisonnement abductif.....	122
3.1.3 Les critères de validité et de fiabilité de la recherche .....	123
<b>3.2 Les niveaux d'analyse</b> .....	<b>125</b>
3.2.1 Le niveau institutionnel .....	125
3.2.2 Le niveau inter-organisationnel .....	125
3.2.3 Le niveau organisationnel.....	125
<b>3.3 Les postures sur le terrain pour la collecte des données</b> .....	<b>126</b>
3.3.1 La mobilisation de différentes postures sur le terrain.....	126
3.3.2 D'une immersion totale en tant que praticien-chercheur pour la collecte des données.....	127
3.3.3 A une posture en tant qu'observatrice non-participante pour la collecte des données sur les derniers mois .....	128
3.3.3.1 Nos missions et activités au sein de l'EM Strasbourg.....	129
3.3.3.2 Nos implications dans les instances internes et externes .....	132
<b>3.4 Des dispositifs de prise de distance et de suivi</b> .....	<b>133</b>
3.4.1 Rencontres régulières avec notre Directeur de thèse .....	134
3.4.2 Echanges avec les enseignants-chercheurs et les doctorants .....	134
3.4.3 Participations périodiques à divers séminaires de recherche du Laboratoire HuManiS....	134
3.4.4 Présentations annuelles en Comité des thèses .....	135
3.4.5 Participations périodiques à des ateliers doctoraux .....	135
<b>3.5 Une stratégie qualitative de recherche fondée sur une étude de cas unique longitudinale</b> .....	<b>136</b>
3.5.1 Une étude de cas en profondeur.....	136
3.5.2 Une démarche processuelle et contextuelle .....	138
<b>3.6 Un accès à une multitude de sources et de types de données primaires et secondaires variées</b> .....	<b>141</b>
3.6.1 Des données pour le volet rétrospectif.....	142
3.6.2 Des données pour le volet en temps réel.....	143
<b>3.7 Les méthodes de traitement et d'analyse des données</b> .....	<b>144</b>
<b>Conclusion du chapitre 3</b> .....	<b>150</b>
<b>Chapitre 4 : L'EM Strasbourg : le cas d'étude</b> .....	<b>154</b>
<b>4.1 Le choix du terrain de recherche</b> .....	<b>155</b>
<b>4.2 L'EM Strasbourg : une structure hybride</b> .....	<b>156</b>
4.2.1 L'EM Strasbourg : une composante de l'Université de Strasbourg.....	156
4.2.2 La Conférence des Grandes Ecoles .....	157
4.2.3 Le réseau IAE France.....	157
4.2.4 Les autres réseaux d'appartenance .....	158
<b>4.3 Les parties prenantes</b> .....	<b>158</b>
4.3.1 L'association des diplômés EM Strasbourg Alumni .....	159
4.3.2 L'association E.M. Strasbourg-Partenaires .....	159
<b>4.4 La gouvernance de l'Ecole</b> .....	<b>160</b>
4.4.1 Le processus d'élection et de nomination du Directeur-trice Général(e) .....	160
4.4.2 Les différentes Directions Générales de 2000 à 2015 .....	161
4.4.3 Le Conseil d'Ecole.....	167
4.4.4 Une contractualisation avec l'Université.....	168
<b>4.5 Les démarches volontaires de reconnaissance de la qualité et de l'excellence de l'Ecole</b> .....	<b>169</b>

4.5.1 Le Service Organisation et Process .....	169
4.5.2 Les certifications .....	170
4.5.3 Les labels.....	173
4.5.4 Les accréditations internationales .....	177
<b>Conclusion du chapitre 4.....</b>	<b>183</b>
<b>Conclusion de la deuxième partie .....</b>	<b>184</b>
<b>TROISIEME PARTIE.....</b>	<b>188</b>
<b>RESULTATS, INTERPRETATIONS ET DISCUSSION.....</b>	<b>188</b>
<b>Chapitre 5 : Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg. 194</b>	
<b>5.1 Le processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International .....</b>	<b>195</b>
<b>5.2 Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg</b>	
.....	<b>196</b>
5.2.1 Les dix phases du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg.....	197
5.2.1.1 Phase 0 de balbutiement .....	200
5.2.1.2 Phase 1 de lancement de l'accréditation AACSB pré-fusion.....	201
5.2.1.3 Phase 2 de lancement de l'accréditation AACSB post-fusion.....	201
5.2.1.4 Phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation AACSB.....	203
5.2.1.5 Phase 4 d'appropriation de l'accréditation AACSB .....	206
5.2.1.6 Phase 5 d'appropriation et d'alignement de l'accréditation AACSB.....	209
5.2.1.7 Phase 6 d'apprentissage et d'alignement de l'accréditation AACSB .....	211
5.2.1.8 Phase 7 d'apprentissage et d'alignement de l'accréditation AACSB .....	211
5.2.1.9 Phase 8 de légitimation et de confrontation interne et externe .....	212
5.2.1.10 Phase 9 de légitimation et de confrontation externe .....	214
<b>5.3 Le contexte de déroulement du processus initial d'accréditation et l'entrée</b>	
<b>formelle dans le processus d'accréditation.....</b>	<b>217</b>
5.3.1 Les facteurs de contingence liés à l'Ecole .....	217
5.3.2 L'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.....	219
5.3.3 Interactions avec les équipes de l'AACSB International .....	223
<b>Conclusion du chapitre 5 .....</b>	<b>226</b>
<b>6.1 Les choix et comportements stratégiques, en termes d'accréditations</b>	
<b>internationales, des différentes Directions Générales de l'Ecole .....</b>	<b>233</b>
6.1.1 Période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005) .....	233
6.1.2 Période stratégique de pré-fusion (2005 à 2007).....	235
6.1.3 Période stratégique de création de l'EM Strasbourg (2007 à 2008) .....	236
6.1.4 Période stratégique de post-fusion et développement (2008 à 2011) .....	237
6.1.5 Période stratégique de consolidation (2011 à 2015).....	239
<b>6.2 Les conséquences pour l'accréditation institutionnelle AACSB.....</b>	<b>245</b>
6.2.1 AACSB : un choix par dépit au regard d'EQUIS .....	245
6.2.2 Comportements stratégiques en lien avec le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole .....	246
6.2.3 Un comportement stratégique d'engagement face au sous-processus formel d'accréditation AACSB.....	249
6.2.4 L'accréditation AACSB : un processus institutionnel à risque.....	251
<b>6.3 Le changement institutionnel au niveau du champ des <i>business schools</i></b>	
<b>françaises de 2000 à 2015 .....</b>	<b>253</b>
6.3.1 Période 2000 à 2005 .....	253
6.3.2 Période 2005 à 2007 .....	255
6.3.3 Période 2007 à 2008 .....	255
6.3.4 Période 2008 à 2011 .....	255
6.3.5 Période 2011 à 2015 .....	257
<b>6.4 Le changement institutionnel au niveau de l'Ecole de 2000 à 2015.....</b>	<b>259</b>
6.4.1 Période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005) .....	259
6.4.2 Période stratégique de pré-fusion (2005 à 2007).....	260

6.4.3 Période stratégique de création de l'EM Strasbourg par fusion (2007 à 2008) .....	261
6.4.4 Période stratégique de post-fusion et de développement (2008 à 2011) .....	262
6.4.5 Période stratégique de consolidation (2011 à 2015).....	263
<b>6.5 La dynamique de changement institutionnel à l'œuvre .....</b>	<b>264</b>
<b>Conclusion du chapitre 6 .....</b>	<b>268</b>
<b>Conclusion de la sous-partie relative au processus initial d'accréditation dans une perspective externe .....</b>	<b>272</b>
<b>Chapitre 7 : Comportements stratégiques de la <i>business school universitaire</i> et tensions suite aux demandes institutionnelles conflictuelles pour répondre aux 21 standards AACSB version 2003 .....</b>	<b>276</b>
<b>7.1 Nature des prescriptions des 21 standards AACSB version 2003 .....</b>	<b>277</b>
7.1.1 Classification de la nature des prescriptions des standards AACSB version 2003 .....	278
7.1.1.1 Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les objectifs stratégiques et les moyens à déployer.....	280
7.1.1.2 Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les objectifs stratégiques.....	281
7.1.1.3 Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les moyens à déployer .....	281
<b>7.2 Comportements stratégiques pour garantir l'alignement aux 21 standards 2003 .....</b>	<b>282</b>
7.2.1 Ensemble des comportements stratégiques mobilisés à partir du dépôt formel à la pré-éligibilité .....	284
7.2.2 Les réponses stratégiques de conformité (acquiescement et engagement) .....	294
7.2.3 Comportements stratégiques de résistance suscités par la recherche d'alignement aux standards version 2003 .....	301
7.2.4 Nature des standards provoquant des réponses stratégiques de résistance .....	311
<b>7.3 Tensions générées par les demandes conflictuelles lors de la recherche d'alignement au contenu des standards AACSB .....</b>	<b>315</b>
7.3.1 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques de compromis .....	316
7.3.2 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques d'évitement .....	319
7.3.3 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques de défiance .....	323
7.3.4 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques de manipulation .....	324
<b>Conclusion du chapitre 7 .....</b>	<b>328</b>
<b>Chapitre 8 : Changements organisationnels opérés par la <i>business school universitaire</i> durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB pour répondre aux 21 standards AACSB (2003).....</b>	<b>332</b>
<b>8.1 Changements opérés pour répondre aux 21 standards AACSB (2003).....</b>	<b>334</b>
8.1.1 Changements au niveau de la <i>mission statement</i> et de son déploiement.....	335
8.1.2 Changements au niveau du corps professoral et de son management.....	339
8.1.2.1 Le corps professoral et sa catégorisation .....	340
8.1.2.1.1 Contributions intellectuelles .....	341
8.1.2.1.2 Suffisance du corps professoral.....	343
8.1.2.1.3 Qualification du corps professoral.....	346
8.1.2.1.3.1 Définition de la qualification AQ .....	346
8.1.2.1.3.2 Définition de la qualification PQ .....	349
8.1.3 Changements au niveau du soutien et du management du corps professoral.....	352
8.1.4 Changements au niveau des ressources gestionnaires .....	356
8.1.5 Changements au niveau des structures de pilotage et de coordination internes .....	358
8.1.6 Changements au niveau de l'accompagnement des étudiants.....	360
8.1.7 Changements au niveau du management des programmes .....	361
8.1.7.1 Evolution du périmètre d'accréditation.....	361
8.1.7.2 Changements au niveau de l' <i>Assurance of Learning</i> .....	362

8.1.7.2.1 Changements au niveau des LG et LO de niveau bachelor.....	363
8.1.7.2.2 Changements pour les diplômes de niveau bachelor .....	366
8.7.1.2.3 Changements pour les LG et LO pour les diplômes généralistes et spécialisés de niveau master .....	367
8.1.7.2.4 Changements pour les diplômes généralistes et spécialisés de niveau master .....	370
8.1.7.2.5 Changements pour les LG et LO de niveau doctorat.....	371
<b>8.2 Les origines des changements organisationnels opérés en lien avec le processus initial d'accréditation .....</b>	<b>373</b>
8.2.1 Appui de compagnons externes dans le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB 374	
8.2.1.1 Des compagnons externes « porte-parole » .....	376
8.2.1.2 Des compagnons externes « porte-parole » et « traducteurs » .....	377
8.2.1.3 Des compagnons externes « traducteurs » .....	379
8.2.2 Mise en confiance auprès de l'organisme d'accréditation sur la tenue des délais .....	380
8.2.3 La maturité des changements .....	381
<b>8.3 Changements organisationnels non opérés lors du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.....</b>	<b>384</b>
8.3.1 <i>Mission statement</i> .....	384
8.3.2 Corps professoral et son management .....	384
8.3.3 Management des programmes.....	385
8.3.4 <i>Assurance of Learning</i> .....	386
<b>8.4 Changements organisationnels ne provenant pas du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.....</b>	<b>387</b>
8.4.1 Contexte légal et réglementaire .....	387
8.4.2 Stratégie et démarches de reconnaissances externes volontaires.....	388
8.4.2.1 Stratégie de l'EM Strasbourg .....	388
8.4.2.2 Démarches volontaires de reconnaissances externes de la qualité et de l'excellence .....	389
8.4.3 Recherche académique et production intellectuelle.....	392
8.4.4 Corps professoral et son management .....	393
8.4.5 Ressources gestionnaires et moyens à déployer .....	393
8.4.6 Structures de pilotage et de coordination.....	394
8.4.7 Recrutement, accueil, intégration et accompagnement des étudiants.....	395
8.4.8 Management des programmes et des contenus pédagogiques .....	396
8.4.8.1 Portefeuille de programmes et son management .....	396
8.4.8.2 Management des contenus pédagogiques .....	396
8.4.8.3 Management des partenariats internationaux.....	397
<b>Conclusion du chapitre 8 .....</b>	<b>398</b>
<b>Conclusion de la sous-partie relative au contenu des standards AACSB dans une perspective interne .....</b>	<b>400</b>
<b>Chapitre 9 : Discussion des résultats.....</b>	<b>408</b>
<b>9.1 Le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB .....</b>	<b>408</b>
9.1.1 Un processus initial d'accréditation en plusieurs phases et interactions .....	408
9.1.2 Facteurs de contingence impactant le processus initial d'accréditation AACSB .....	410
9.1.3 Appui de compagnons externes dans le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB.....	413
9.1.4 Mise en confiance auprès de l'organisme d'accréditation sur la tenue des délais .....	415
9.1.5 Déploiement de l'accréditation AACSB par appropriation, apprentissage, capitalisation et confrontation .....	416
9.1.6 Déploiement de l'accréditation AACSB par un engagement fort de la Direction Générale et par une gestion des risques .....	417
<b>9.2 Un processus de changement institutionnel incomplet.....</b>	<b>418</b>
<b>9.3 Raisons des comportements stratégiques de résistance lors de la mise en œuvre du processus initial d'accréditation AACSB .....</b>	<b>421</b>
9.3.1 Des découplages et des réponses alternatives comme levier d'action .....	422
9.3.2 Des demandes conflictuelles lors du sous-processus formel d'accréditation AACSB.....	422
<b>9.4 Changements lors du processus initial d'accréditation AACSB .....</b>	<b>423</b>

<b>Conclusion de la partie 3 résultats, interprétation et discussion .....</b>	<b>426</b>
<b>CONCLUSION GENERALE .....</b>	<b>428</b>
<b>1.Principaux résultats de la recherche.....</b>	<b>431</b>
1.1 Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB .....	431
1.2 Comportements stratégiques en fonction des enjeux externes et internes .....	433
1.3 Des changements organisationnels et dans les pratiques.....	435
1.4 Le changement institutionnel dans la dynamique des accréditations .....	<b>436</b>
<b>2. Apports de la recherche .....</b>	<b>438</b>
2.1 Contributions théoriques.....	438
2.2 Contributions méthodologiques .....	440
2.3 Contributions managériales.....	440
2.3.1 Pour la Direction Générale de l'EM Strasbourg .....	441
2.3.1.1 En termes de pilotage des accréditations internationales .....	441
2.3.1.2 En termes de pilotage des activités de l'EM Strasbourg .....	443
2.3.1.3 En termes d' <i>Assurance of Learning</i> .....	444
2.3.1.4 En termes de communication, information et sensibilisation.....	444
2.3.2 Pour les Directeurs d'établissements et Responsables en charge des accréditations internationales .....	445
2.3.3 Pour l'organisme international d'accréditation AACSB International .....	445
<b>3. Transférabilité de la recherche .....</b>	<b>446</b>
<b>4. Limites de la recherche .....</b>	<b>446</b>
<b>5. Perspectives de recherche.....</b>	<b>447</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE.....</b>	<b>452</b>
<b>Liste des figures.....</b>	<b>466</b>
<b>Liste des annexes .....</b>	<b>466</b>
<b>Liste des graphiques.....</b>	<b>467</b>
<b>Liste des tableaux .....</b>	<b>468</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>476</b>







# **INTRODUCTION GENERALE**



Les origines de cette recherche viennent du fait que les accréditations internationales constituent pour nous un intérêt fort. Le sujet des accréditations internationales nous passionne à plusieurs titres. D'une part, une partie de notre parcours de formation s'oriente sur le management de la qualité. Et d'autre part, par notre expertise acquise dans ce domaine depuis plus de 15 ans au sein de l'Ecole de Management de Strasbourg<sup>1</sup>, *business school* universitaire composante de l'Université de Strasbourg, en tant que Responsable des projets d'accréditations internationales.

Bien qu'il s'agisse d'une démarche volontaire, les accréditations internationales constituent des enjeux vitaux forts pour les établissements d'enseignement supérieur en management alors que des systèmes d'évaluation externes notamment nationaux existent et se développent dans les établissements d'enseignement supérieur en management. Les *business schools* subissent des pressions institutionnelles, notamment normatives, les exhortant à adopter les démarches d'accréditations internationales. Elles se sont rapidement imposées suite aux différentes pressions institutionnelles et notamment celles exercées par les référents institutionnels que sont les organismes d'accréditations internationales.

L'EM Strasbourg, organisation universitaire hybride faisant face à de multiples logiques institutionnelles, se conforme aux accréditations internationales pour assurer sa survie dans le paysage des *business schools* françaises. L'Ecole déploie depuis de nombreuses années les accréditations internationales malgré parfois une réticence par rapport à la légitimité de telles démarches dans un contexte universitaire. Bien qu'il y ait un engouement pour obtenir les accréditations internationales, celles-ci sont aussi critiquées notamment pour leur formalisme, leur standardisation, leur lourdeur administrative et leur raison d'être. Elles entravent la liberté académique des enseignants-chercheurs et l'innovation. Pour l'accréditation institutionnelle AACSB, il y a reproduction d'un modèle importé des Etats-Unis perçue par le monde académique. D'autres réticences, provenant des acteurs internes des organisations visant les accréditations internationales, peuvent être sources de tensions et de conflits lors de la mise en œuvre de celles-ci. Ce climat de défiance ne favorise pas le déploiement d'une démarche d'accréditation internationale.

Nous partons de préoccupations managériales pour identifier notre problématique de recherche que nous affinons par la suite. Ce travail doctoral est fortement ancré dans une perspective managériale. En outre, l'ampleur de ce phénomène au niveau mondial, nous interpelle sur l'intérêt stratégique de la mise en œuvre de ces démarches et de leur management. Les manques de la littérature sur les micro-fondations de telles démarches et

---

<sup>1</sup> Pour alléger le texte, nous utilisons indifféremment Ecole de Management de Strasbourg ou EM Strasbourg ou Ecole dans ce manuscrit de thèse.

les réponses stratégiques dans les organisations faisant face à de multiples logiques institutionnelles constituent un sujet de recherche intéressant à étudier. Nous voulons aussi enrichir les connaissances sur l'environnement institutionnel en lien avec les menaces, la légitimité et la survie des *business schools* (fusion, adaptation et disparition).

Dans un premier temps, nous souhaitons comprendre les antécédents, le choix et les conséquences d'un tel processus d'accréditation internationale en termes de comportements stratégiques déployés par une organisation publique universitaire hybride faisant face à cet enjeu d'obtention d'accréditations internationales et à des logiques institutionnelles plurielles. D'une part, une logique institutionnelle grande école de management soumise à un management privé et d'autre part une composante universitaire soumise à une logique institutionnelle de management public.

Dans un second temps, nous voulons comprendre les éventuelles tensions générées par la nécessité de se conformer aux injonctions des organismes d'accréditations internationales et à leur gestion par les membres d'une organisation en focalisant sur un manque de la littérature relatif à la compréhension des micro-fondations d'un tel processus d'accréditation internationale et en lien avec les différentes logiques institutionnelles auxquelles fait face une organisation hybride qui sont contradictoires et sont sources de tensions et de conflits.

Dans cette introduction générale, nous détaillons dans un premier temps dans le paragraphe 0.1 le contexte de la recherche. Dans un deuxième temps dans le paragraphe 0.2, les enjeux et intérêts de la recherche sont passés en revue. Les accréditations internationales font l'objet de discussions aussi bien sur le plan théorique que sur le plan pratique. Seront abordés, dans un troisième temps, dans le paragraphe 0.3 l'objet de recherche et l'objet empirique. Puis dans un quatrième temps, dans le paragraphe 0.4, les objectifs de cette recherche seront décrits. Dans un cinquième temps, dans le paragraphe 0.5, nous présentons notre problématique de recherche ainsi que les questions de recherches s'y rapportant.

Enfin, nous concluons cette introduction générale par le paragraphe 0.6 relatif à l'architecture de la thèse.

## **0.1 Contexte de la recherche**

### **0.1.1 Emergence d'une culture de la mesure au sein de l'enseignement supérieur au management**

En Europe, le processus de Bologne institue la mise en place de démarches d'assurance qualité avec la construction de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur (EEES) et de la Recherche (EER). Le processus de Bologne fait émerger une culture d'auto-évaluation

consistant à réaliser en interne un examen complet, systématique et régulier des activités et des résultats. Le processus de Bologne initié en 1999, visant à créer à l'horizon 2010 l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur dans le contexte de la mondialisation afin d'améliorer l'accès aux emplois et la mobilité des citoyens, ainsi que d'accroître la concurrence internationale dans le domaine de l'enseignement supérieur européen, s'appuie sur quatre éléments importants formulés dans la Déclaration de Bologne :

- l'adoption d'un cadre commun de diplômes lisibles et comparables,
- la mise en place du supplément au diplôme,
- l'adoption de systèmes de crédits compatibles : l'ECTS (*European Credit Transfert System*),
- la mobilité des étudiants, des enseignants et des personnels administratifs,
- l'introduction de mécanismes d'assurance de la qualité, avec des critères et des méthodes comparables.

L'assurance de la qualité, l'accréditation et la reconnaissance de la qualité notamment des diplômes sont la dimension externe du processus de Bologne. Il est difficile de définir la qualité, mais cela doit toutefois être fait de manière à lui permettre d'être reconnue et évaluée.

Un changement de culture s'opère avec la mise en place de pratiques basées sur la mesure. Les ministres européens s'engagent à soutenir le développement de l'assurance qualité au niveau institutionnel, national et européen. Des référentiels de qualité voient le jour comme le CAF (*Common Assessment Framework*), le CNE (Comité National d'Evaluation), l'EUA (*European University Association*) et l'ENQA (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*).

L'établissement d'un système européen cohérent pour garantir la qualité va contribuer à 1) accroître la qualité, la transparence et la comparabilité 2) faciliter la reconnaissance des diplômes et 3) promouvoir la mobilité. Les objectifs sont ainsi de 1) construire un espace européen d'enseignement supérieur et de recherche attractif, diversifié et dynamique et 2) élaborer des instruments de mesure et de comparaison. Cela nécessite de renforcer l'auto-évaluation avec la détermination d'objectifs et l'élaboration d'indicateurs fiables.

Les systèmes français d'autorité de contrôle comme la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG) créée en 2001 pour les diplômes en gestion des écoles privées ou associatives et l'Agence d'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur (AERES) devenue le Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de

l'Enseignement Supérieur (HCERES) voient le jour. Ces instances vont concentrer les décisions et formaliser les procédures pour reconnaître la qualité d'un établissement universitaire, d'un programme ou d'un laboratoire de recherche.

En outre en France, depuis plus de dix années, l'enseignement supérieur et la recherche connaissent des réformes successives. L'université française devient un secteur fortement en changement depuis la loi Savary en 1984 avec la mise en place notamment de la Loi Organique relative aux Lois de Finances (LOLF) en 2000, la loi relative aux Libertés et Responsabilités des Universités (LRU) en 2007 et celle pour l'Enseignement Supérieur et la Recherche (ESR) en 2013.

La LOLF, entrée en vigueur en 2006, instaure les lois de finances qui détaillent les moyens des politiques publiques présentées en missions et programmes visant le développement d'une culture de responsabilité et de résultats pour améliorer l'efficacité de l'action publique à l'aide d'indicateurs de performance en la rendant plus transparente.

La LRU quant à elle traite de l'autonomie dans la gouvernance, la gestion des ressources humaines, les ressources financières et l'information, l'orientation et l'insertion professionnelle des apprenants et le patrimoine. La LRU va dans le sens de la gouvernance et de la modernisation des universités. Elle instaure l'autonomie des universités. Les universités peuvent aussi créer des fondations disposant de l'autonomie financière permettant le développement de ressources propres et la mise en place de mesures incitatives de défiscalisation à destination des entreprises et des particuliers. En dernier lieu la loi relative à l'ESR vise notamment la réussite des étudiants (orientation, simplification de l'offre de formation).

De plus, la baisse des aides publiques pour l'enseignement supérieur puis la réforme de la taxe d'apprentissage, source de financement non négligeable, placent les *business schools* françaises sous une pression économique supplémentaire. Dans le contexte de concurrence forte et de raréfaction des sources de financement, l'impact des *business schools* sur leur territoire devient un enjeu majeur. Le foisonnement des établissements privés d'enseignement supérieur et des dénominations des titres et grades délivrés nécessite une clarification.

### 0.1.2 Globalisation, concurrence et recherche d'accréditations internationales

La formation supérieure au management connaît des évolutions majeures depuis la fin des années 1990. Dans le même temps, les *business schools* quant à elles, adoptent les accréditations internationales spécifiques qui émergent pour rendre visible et légitimer leur qualité. Ainsi pour Kourik et al. (2011, p. 241) "*Accreditation is the tool used to monitor, assess, and evaluate the standards and quality of the education received by students*". Selon Mottis et

Thévenet (2003, p. 213) « En quelques années les démarches d'accréditation dans le secteur de l'enseignement à la gestion sont devenues une réalité et tiennent une grande place dans les stratégies des écoles ».

Depuis la fin des années 1990, sous la pression de l'internationalisation, de la concurrence croissante entre établissements et des organismes internationaux comme l'AACSB International (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) nord-américain et l'EFMD (*European Foundation for Management Development*) européen mais aussi l'AMBA (*Association of MBAs*) britannique, les *business schools* s'engagent dans les processus d'accréditations internationales institutionnelles (AACSB, EQUIS) ou de programmes (EPAS (*EMFD Programme Accreditation System*, AMBA). Les attentes des différentes accréditations internationales sont néanmoins différentes.

Face aux différentes pressions institutionnelles, les *business schools* doivent tenir leur rang si elles veulent rester dans la compétition mondiale. Elles cherchent à démontrer et à prouver leur excellence. Beaucoup veulent afficher une reconnaissance internationale, gage de qualité, sous forme d'accréditations institutionnelles ou de programmes. Les accréditations internationales deviennent de plus en plus indispensables dans un contexte internationalisé et concurrentiel. « Les accréditations internationales ont connu un développement foudroyant dans les dix dernières années, accompagnant le processus d'internationalisation des établissements. » (Nioche, 2007, p. 228).

Les accréditations internationales deviennent des outils de régulation du marché de l'éducation au management et assurent une lisibilité internationale. Comme le souligne Van Damme (2002, p. 108), « l'assurance de la qualité et l'accréditation apparaissent comme des éléments essentiels de régulation dans un marché international de l'enseignement supérieur de plus en plus orienté vers le commerce des services d'éducation ». Ces procédures d'accréditations internationales transforment la stratégie des écoles de management (Cret, 2007).

Nous pouvons noter qu'au 13 juin 2017, 789 établissements de 53 pays ont obtenu l'accréditation institutionnelle AACSB<sup>2</sup> (dont 23 en France), 172 institutions dans 42 pays sont accréditées EQUIS (dont 20 en France), 105 programmes de 77 institutions de 36 pays sont accrédités EPAS (dont 12 en France) et 240 programmes sont accrédités AMBA (dont 20 en France).

---

<sup>2</sup> Source [www.aacsb.edu/accreditation/accredited-members](http://www.aacsb.edu/accreditation/accredited-members)

2 %<sup>3</sup> des *business schools* mondiales sont « triple couronne »<sup>4</sup> et la tendance est à la hausse notamment dans les pays émergents comme en Asie, Amérique du Sud, Afrique du Nord. La dynamique de l'évolution du nombre d'accréditations internationales obtenues est très importante vu l'ampleur de ce phénomène et la croissance prodigieuse depuis le lancement d'EQUIS en 1997 en Europe.

Les organismes d'accréditations internationales avec leurs accréditations internationales deviennent des parties prenantes incontournables dans le paysage des *business schools*.

### 0.1.3 Stratégie d'internationalisation des organismes d'accréditations internationales

La mondialisation s'applique aussi aux organismes d'accréditations internationales qui mettent en place des stratégies d'internationalisation et de développement hors des frontières initiales d'appartenance.

L'internationalisation s'effectue par exportation des modèles d'accréditations internationales. Les organismes d'accréditations implantent des bureaux dans différentes régions du monde pour faciliter les relations avec les établissements présents et être au plus près des besoins et attentes des *business schools*. Dans un premier temps, l'AACSB International développe son accréditation institutionnelle AACSB hors des frontières américaines. L'Europe est la cible d'internationalisation à la fin des années 1990. La stratégie est de développer le nombre de membres en légitimant les démarches d'accréditations internationales comme cela a été fait notamment en France auprès des *business schools* à la fin des années 1990.

La stratégie d'internationalisation s'effectue par la création de bureaux régionaux pour accroître les zones de chalandise et acquérir de nouveaux membres qui seront potentiellement intéressés par l'obtention d'une accréditation internationale. L'EFMD délocalise des bureaux en Asie à Singapour et aux Etats-Unis en Floride. Quant à lui, en juin 2009, l'AACSB International met en place un bureau en Asie. Et début 2015, en Europe un bureau à Amsterdam aux Pays-Bas est créé. Il est le dernier bureau en date créé. Un AACSB *Senior Executive* est nommé ainsi qu'une manager des accréditations propres à la région Europe, Moyen-Orient et Afrique.

La volonté est d'être au plus près des préoccupations des régions géographiques desservies et faciliter la diffusion de la philosophie des accréditations internationales. La présence de bureaux peut résoudre des différends au sein des différentes zones géographiques. Les

---

<sup>3</sup> Source : Espace Prépa Newsletter du 8 avril 2014

<sup>4</sup> On parle de triple couronne pour les *business schools* ayant obtenu à la fois l'accréditation AACSB, EQUIS et AMBA.



objectifs de ces implantations peuvent être de différentes natures. Les implantations coïncident avec un potentiel de développement dans ces zones géographiques. Cela se traduit aussi par la mise en place de systèmes notamment linguistiques pour accompagner les *business schools* des pays émergents vers l'obtention des accréditations internationales.

#### 0.1.4 Émergence de nouveaux candidats aux accréditations internationales en France

Une émergence de nouveaux candidats aux accréditations internationales institutionnelles notamment en France se fait sentir. Au niveau national, certains Instituts d'Administration des Entreprises (IAE) sont membres des organismes internationaux d'accréditation internationale depuis de nombreuses années. D'autres le deviennent, il s'agit d'une première étape dans les processus d'accréditations internationales avant la demande d'éligibilité permettant l'entrée formelle dans le processus d'accréditation internationale. À notre connaissance, le dernier en date à devenir membre par exemple d'AACSB International est l'IAE Gustave Eiffel à Paris en décembre 2016 qui souhaite obtenir l'accréditation AACSB comme l'IAE de Nice membre depuis une année. Nous constatons qu'il y a plus d'IAE membres de l'EFMD que de l'AACSB International. Nous pouvons en conclure que le choix premier se porte vers les accréditations internationales délivrées par l'organisme européen (soit l'accréditation institutionnelle EQUIS soit celle de programme EPAS).

D'autres IAE entament des réflexions pour initier un processus initial d'accréditation internationale institutionnelle comme l'IAE de Toulouse en 2014. Quelques IAE l'ont encore envisagé et l'ont abandonné faute d'alignement aux critères d'éligibilité. C'est le cas de l'IAE de Montpellier ou de Lille.

Nous pouvons citer le cas de Grenoble IAE qui lance le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB dans le cadre de sa stratégie d'internationalisation. Il entame le recrutement d'un(e) chargé(e) des accréditations internationales<sup>5</sup>.

En se référant aux membres du Réseau IAE France, l'IAE d'Aix-en-Provence est le premier à avoir obtenu l'accréditation institutionnelle EQUIS en 1999. Ceci est la preuve qu'une structure universitaire publique peut obtenir l'accréditation EQUIS. Il possède également l'accréditation AMBA pour l'un de ses programmes.

L'EM Strasbourg est le premier établissement du Réseau IAE à obtenir l'accréditation institutionnelle AACSB en mai 2015 mais possède l'accréditation internationale de programme

---

<sup>5</sup> L'offre d'emploi est diffusée, le 8 juin 2017, par courriel aux membres du Réseau IAE France. Elle est aussi publiée dans la Newsletter de la FNEGE du 8 juin 2017.

EPAS depuis avril 2009. Elle est aussi la seule composante universitaire à appartenir au Chapitre de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE).

D'autres IAE possèdent une accréditation de programme EPAS, comme l'IAE de Lyon (depuis 2008 dernière ré-accréditation obtenue en juin 2017), l'IAE de Toulouse et celui de Montpellier. L'IAE de Lyon est déclaré éligible à l'accréditation institutionnelle EQUIS. Son audit d'accréditation se tiendra en octobre 2017.

Mais ces accréditations internationales peuvent à terme intéresser d'autres composantes universitaires comme les Facultés des Sciences Economiques et de Gestion, des Instituts de Sciences Politiques voire des Instituts Universitaires de Technologie notamment en gestion (IUT). C'est le cas de la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Strasbourg qui en janvier 2015 souhaite lancer une analyse des contenus des accréditations internationales et réaliser une étude d'alignement.

Cette tendance laisse encore un potentiel d'établissements en France qui seront accrédités dans les années à venir. Ce phénomène s'observe notamment au niveau des pays émergents.

## **0.2 Enjeux et intérêt de la recherche**

Les enjeux et les intérêts de la recherche se situent à plusieurs niveaux : académique, managérial et sociétal.

Le nombre de *business schools* ou d'établissements en management se développe notamment dans les pays émergents comme en Afrique du Nord et notamment au Maroc. Actuellement dans le monde, le nombre de *business schools* estimé est de 15 000 (contre 12 600 en 2011). Ce chiffre est en croissance constante depuis la fin des années 1990. Sur les 15 000 écoles de management estimées dans le monde au 13 juin 2017, 789 (réparties sur 53 pays) sont accréditées AACSB (soit environ 5%) et 172 institutions (réparties dans 42 pays) sont accréditées EQUIS (soit environ 1%). Il s'agit des indicateurs clés mis en avant notamment par les organismes d'accréditation internationale sur leur site web.

Il existe une volonté forte de développement du nombre de *business schools* et à terme du nombre d'accréditations internationales avec un alignement aux exigences des standards internationaux dans certains pays en développement. Le poids des accréditations internationales est croissant au niveau sociétal.

Au niveau sociétal, une meilleure connaissance des accréditations internationales est nécessaire pour apporter toutes les informations utiles aux étudiants, à leurs parents, aux différents prescripteurs notamment aux médias et plus largement à toute personne intéressée

par les accréditations internationales. Il existe une asymétrie de l'information à travers une méconnaissance du contenu des accréditations et du processus d'accréditation.

Il s'agit de leur garantir une fiabilité des informations disponibles sur les accréditations internationales. Une première étude managériale sous forme de livre blanc relatif aux accréditations internationales intitulé « Livre blanc Accréditations internationales des *business schools* » est parue le 1<sup>er</sup> février 2013 après une année de travail sous l'égide de la CGE. Il est réalisé par les membres du groupe de travail « Qualité et accréditations » du Chapitre des Ecoles de Management. En tant que membre de ce groupe de travail, nous prenons part à son élaboration. Les objectifs de ce livre blanc sont de présenter les accréditations internationales, leur rôle et les conséquences que cela entraîne pour les écoles. Ce document justifie le besoin de communiquer plus largement sur le contenu des accréditations internationales. D'un point de vue managérial et sociétal, les accréditations internationales deviennent un critère important dans la négociation et le maintien de partenariats académiques internationaux notamment pour les doubles-diplômes en vue de l'échange des étudiants, des personnels administratifs et enseignants dans le cadre d'une stratégie d'internationalisation.

Au niveau managérial, pour le Réseau IAE France la recherche d'accréditations internationales constitue de plus en plus un enjeu important pour les équipes dirigeantes. Il existe une dynamique qui se crée autour de telles démarches volontaires d'accréditations internationales. Se pose alors dans un premier temps, le choix de l'accréditation à privilégier et dans un second temps la mise en œuvre opérationnelle de celle-ci par les acteurs organisationnels. Les membres organisationnels sont confrontés au poids de certaines pratiques héritées. L'un des enjeux est de comprendre le contexte de mise en œuvre de ces accréditations internationales et les tensions générées. Les sollicitations sont nombreuses pour les acteurs de l'enseignement supérieur au management à travers le *lobbying* exercé. L'émergence et l'adoption des accréditations internationales dans l'enseignement supérieur français au management se développent fortement occasionnant des implications aussi bien internes qu'externes pour les *business schools*. Dans une perspective interne, obtenir les accréditations internationales touche à des problématiques aussi bien stratégiques qu'opérationnelles. Ce qui en fait un sujet très sensible à étudier de par notamment les données confidentielles à collecter et à traiter qui peuvent être hautement stratégiques. Dans une perspective externe, les accréditations internationales et leur maintien lors des périodes de ré-accréditation constituent un enjeu de visibilité.

Cependant, tous les établissements qui souhaitent être accrédités n'y parviennent pas toujours. Les critères d'éligibilité constituent une première barrière à l'entrée du processus

formel d'accréditation internationale. Un établissement souhaitant être accrédité doit soumettre une demande d'éligibilité au préalable qui conditionne l'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation. Les critères d'éligibilité spécifient une série de valeurs fondamentales que les organismes d'accréditation estiment être importantes. Les établissements doivent démontrer un engagement et un alignement à ces valeurs afin d'entrer dans le processus d'accréditation et le poursuivre.

Face à l'intérêt de certains IAE souhaitant se lancer dans la course aux accréditations internationales, lors des Etats Généraux du Management (EGM) 2016 se tenant à Toulouse et les ateliers thématiques IAE France un atelier dédié aux accréditations internationales est proposé le vendredi 27 mai 2016 pour sensibiliser aux accréditations internationales et apporter des témoignages en présence des représentants des organismes d'accréditations internationales de l'AACSB International et de l'EFMD.

Ensuite, quelle que soit l'accréditation internationale, l'étape préliminaire consiste à devenir membre de l'association et à prendre part à la communauté des établissements membres et/ou accrédités. Une fois membre, l'enjeu est de répondre aux critères d'éligibilité pour pouvoir entrer dans le processus formel d'accréditation. Pour cela, l'établissement doit notamment démontrer un degré d'autonomie financière et décisionnelle important qui peut être bloquant pour l'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation.

Pour les établissements engagés dans les démarches d'accréditations internationales, un enjeu managérial consiste à anticiper les évolutions des standards des accréditations internationales et à répondre aux nouvelles prescriptions et injonctions institutionnelles provenant des organismes d'accréditations tout au long du processus d'accréditation et lors des périodes de ré-accréditation. Il s'agit aussi pour les établissements de concilier simultanément le management de plusieurs types d'accréditations. Les standards donnent lieu à des évolutions environ tous les dix ans en profondeur pour répondre aux évolutions de l'enseignement supérieur au management. Du point de vue de l'intérêt managérial, les managers des *business schools* en charge des accréditations sont confrontés à des difficultés de mise en œuvre et de maintien de celles-ci comme en témoignent les thématiques débattues lors des travaux du groupe de la CGE et du livre blanc dédié aux accréditations internationales (gestion du corps professoral vacataire, qualification du corps professoral, définition de critères pour la qualification du corps professoral), les fiches de synthèse pour les évaluateurs de l'AACSB International (2014) sur des thématiques en tension entre l'AACSB International et les *business schools* françaises et précisant le contexte de la France par exemple.

Un autre enjeu cette fois-ci s'adresse aux organismes d'accréditations où le rôle des pairs dans le processus de collecte d'information pour les évolutions des standards et des pratiques est un enjeu fort. Il y a une capitalisation des retours d'expériences et d'évolution du contexte pour répondre aux évolutions des dix prochaines années. D'autre part, l'évaluation par les équipes de pairs (*Peer Review Team*) doit être exercée par un jugement en considérant un écart raisonnable par rapport aux standards. Cela constitue aussi un enjeu de taille pour permettre des évaluations les plus fidèles et standardisées d'un établissement à un autre.

Il y a un intérêt fort à les comprendre et à en faire un objet de recherche à part entière.

Pour la communauté scientifique, des études académiques sur le sujet voient le jour comme l'étude de la Fondation Nationale pour l'Enseignement de la Gestion des Entreprises (FNEGE)<sup>6</sup> publiée en 2011. Au niveau académique, il est nécessaire d'apporter des connaissances sur cet objet de recherche relatif aux accréditations internationales qui prend une place importante dans les stratégies des établissements. Il est nécessaire de comprendre cet objet de recherche d'un point de vue interne à l'organisation mais aussi d'un point de vue externe. Les tensions et contradictions que de telles démarches induisent sont un enjeu pour la communauté académique s'y intéressant.

Un des intérêts de la recherche est de compléter la littérature existante sur l'accréditation institutionnelle AACSB à partir de l'étude d'une organisation hybride mettant en œuvre le processus initial d'accréditation. Les micro-fondations de ce processus d'accréditation sont à compléter. Les auteurs qui se sont consacrés au sujet des accréditations internationales n'apportent à notre connaissance, aucun élément qui permette de comprendre les tensions et la gestion des demandes conflictuelles émanant des organismes d'accréditations internationales qui deviennent des injonctions et les comportements stratégiques déployés pour y faire face dans une organisation hybride alliant de multiples logiques institutionnelles.

Les recherches nécessitent l'analyse des accréditations internationales, dans une perspective stratégique et opérationnelle, en se focalisant sur la gestion des demandes des organismes d'accréditations internationales qui peuvent par leur nature entrer en conflit avec la gestion opérationnelle d'une organisation. Les résultats de la revue de la littérature restent flous sur la nature des demandes conflictuelles et leur gestion lors d'un processus d'accréditation internationale.

---

<sup>6</sup> « Accréditations, certifications, habilitations, classements : Quel impact des évaluations externes sur le système d'enseignement supérieur de gestion français ? » en décembre 2011 réalisée par Stéphanie Dameron et Delphine Manceau avec le concours de Anne-Laure Boncori.

### 0.3 Objet de recherche et objet empirique

Nous précisons maintenant l'objet de recherche ainsi que l'objet empirique.

Durant cette recherche, le phénomène faisant l'objet d'observation et d'analyse est le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003. Nous entendons par processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) trois choses : 1) l'adhésion et l'appartenance à un réseau mis à disposition par l'organisme d'accréditation internationale AACSB International 2) la recherche de conformité au processus prescrit par AACSB International incluant l'éligibilité et 3) l'alignement aux standards AACSB selon la version 2003. L'accréditation internationale AACSB est un projet institutionnel ambitieux.

Dans le cadre du processus initial d'accréditation internationale AACSB étudié en profondeur de façon longitudinale rétrospective et en temps réel, nous nous intéressons aussi bien aux antécédents qu'aux conséquences du déploiement des démarches d'accréditations internationales de programmes et institutionnelles et plus spécifiquement l'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003.

Notre objet empirique est une *business school* universitaire. Nous nous intéressons aux conséquences du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB sur une organisation publique d'enseignement supérieur et de recherche appartenant à deux principaux réseaux nationaux distincts qui en fait une organisation hybride. L'originalité de la recherche réside dans l'hybridité de l'organisation choisie pour l'étude à savoir une *business school* française universitaire. L'EM Strasbourg est un cas atypique dans le paysage des *business schools* françaises. Nous retrouvons deux logiques d'action à l'œuvre l'une universitaire (valeurs de la fonction publique – identité professionnelle) et l'autre privée (financière). L'environnement institutionnel hétérogène engendre des demandes disparates qui vont générer des tensions dans l'organisation.

Nous ancrons notre travail de recherche dans la Théorie Néo-Institutionnelle (TNI). Les récents développements au niveau de la TNI reconnaissent que l'exposition à des conflits lors de prescriptions institutionnelles requiert de la part des organisations l'exercice d'un certain niveau de choix stratégiques. Nous mobilisons les concepts de réponses stratégiques, de logique institutionnelle plurielles et de demandes institutionnelles conflictuelles.

Aujourd'hui dans la TNI renouvelée, il existe un dépassement de l'assimilation de la TNI à la conformité des institutions et à la passivité des acteurs. Il est nécessaire pour cela d'identifier quand et pourquoi de telles demandes institutionnelles surviennent et comment elles s'imposent aux organisations. Les expériences sont vécues de manière différente d'une

organisation à une autre ce qui va engendrer la mobilisation de différentes réponses stratégiques. Les dimensions des représentations et interprétations internes que Pache et Santos (2010) proposent pour permettre de prendre en compte les processus intra-organisationnels affectant les réponses aux pressions institutionnelles sont mobilisées. Pour explorer la dynamique interne à l'œuvre dans le conflit institutionnel, il est nécessaire de comprendre comment les organisations répondent aux demandes institutionnelles conflictuelles.

Les organisations diffèrent par la manière dont les demandes institutionnelles concurrentes sont interprétées et représentées (par exemple : la manière dont les membres organisationnels adhèrent ou promeuvent ces demandes institutionnelles).

Les organisations mobilisent différents types de réponses pour se conformer aux différentes pressions institutionnelles qu'elles subissent. Les organisations se conforment d'autant plus vite que les demandes sont exercées par de puissants référents institutionnels comme l'AACSB International pour lesquels ils dépendent pour leur légitimité ou leurs ressources.

Quand nous évoquons les comportements stratégiques, nous faisons référence aux réponses stratégiques et aux tactiques associées issues du modèle d'Oliver (1991).

Dans ce contexte, les réponses stratégiques institutionnelles varient en fonction de ce qui se passe au sein de l'organisation. Elles vont dépendre des pressions institutionnelles issues du contexte interne et du contexte externe. Il y a une dynamique interne et externe qui entre en jeu. Nous observons et analysons l'objet de recherche et l'objet empirique sous ces angles.

Ce travail doctoral va explorer la dynamique du processus initial d'accréditation AACSB. Nous articulons l'organisation et les institutions (Suddaby et al. 2010).

Notre recherche s'articule autour de deux perspectives l'une externe et l'autre interne. Dans la première perspective, nous retraçons et analysons le choix prioritaire d'une accréditation internationale puis dans la seconde perspective nous traitons des comportements stratégiques et des changements induits ou non par la recherche d'une accréditation internationale. Nous voulons comprendre les tensions générées suite à des demandes institutionnelles provenant de l'organisme d'accréditation internationale et qui sont vécues comme conflictuelles par le terrain de recherche. Nous nous intéressons aux injonctions émanant du processus d'accréditation institutionnelle AACSB selon la version 2003 et les choix opérés par le terrain de recherche pour faire face aux demandes institutionnelles conflictuelles.

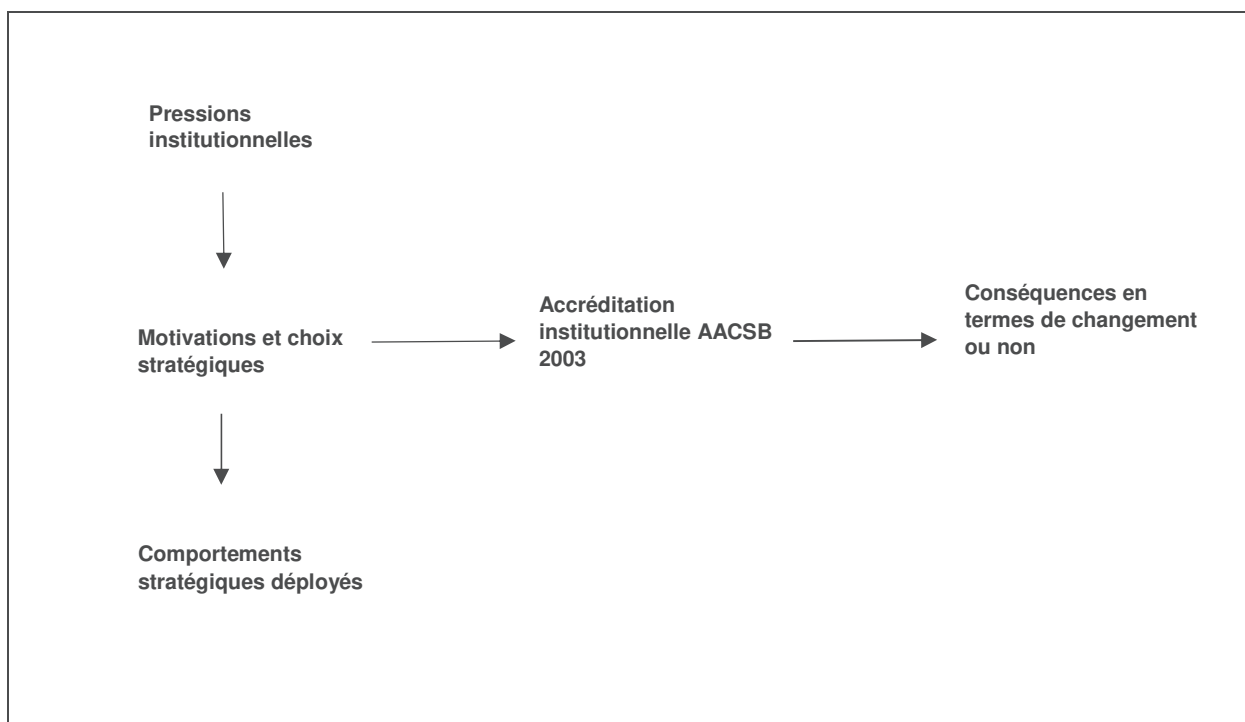
Pour répondre à cela, nous formulons l'hypothèse centrale de la recherche de la façon suivante : l'accréditation internationale AACSB induit des tensions qu'il convient de gérer pour



répondre aux prescriptions et injonctions institutionnelles de l'organisme international d'accréditation (adhésion et appartenance, éligibilité et processus initial d'accréditation et contenu des standards d'accréditation) dans les composantes universitaires françaises lors d'un processus initial d'accréditation AACSB.

Nous représentons l'objet de recherche à l'aide des figures 1 et 2 qui constituent les deux perspectives de cette recherche. Nous lions l'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003 dans une première partie aux comportements stratégiques et aux conséquences en termes de changements lors de la recherche d'alignement aux prescriptions et injonctions de l'AACSB International pour identifier les antécédents en termes de motivations et les conséquences d'une démarche d'accréditation internationale en termes de changement ou non. La figure 1 présente l'étude sous la perspective externe.

**Figure 1:** *Vue synoptique des motivations et conséquences de la démarche d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) dans une perspective externe*

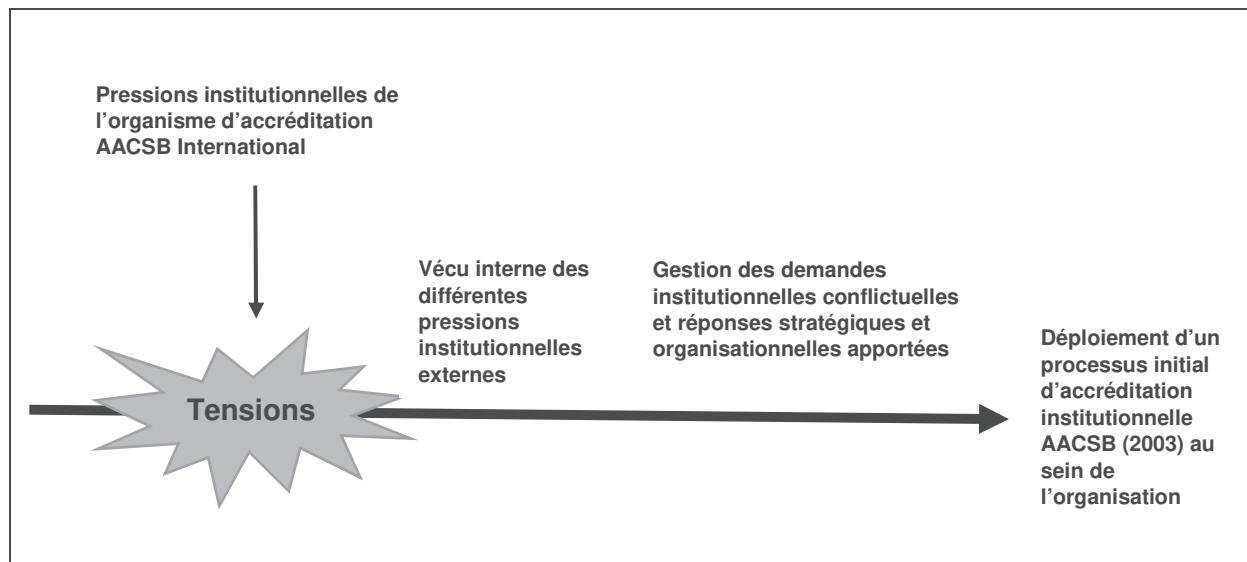


Dans une seconde perspective interne de cette recherche, nous retraçons et analysons le processus initial d'accréditation internationale AACSB, depuis son évocation jusqu'à son obtention en mai 2015, d'une composante universitaire ayant la particularité d'être hybride. Nous voulons comprendre les tensions éventuelles générées, leur gestion par l'organisation et les types de changements opérés pour répondre aux pressions institutionnelles de l'accréditation institutionnelle AACSB. Nous nous intéressons au vécu interne des différentes pressions institutionnelles externes et les réponses stratégiques et organisationnelles internes



apportées au regard du processus initial d'accréditation AACSB prescrit et du contenu des 21 standards de la version 2003. La figure 2 présente la seconde perspective de recherche.

**Figure 2 :** *Vue synoptique de l'influence des tensions générées par les exigences, prescriptions et injonctions dans la démarche d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) dans une perspective interne*



L'objet de recherche s'est affiné au cours de la recherche en fonction de nos observations sur le terrain. La complexité de l'objet de recherche nécessite des choix conceptuels et théoriques adaptés.

Pour analyser l'objet de recherche durant la période 2000 à 2015, nous réalisons une étude de cas longitudinale processuelle et contextuelle avec un volet rétrospectif et un volet en temps réel. Nous menons une analyse du processus et une étude du contenu (approche mixte) dans une perspective interne et une perspective externe. Nous privilégions trois postures pour la collecte des données (praticien-réflexif pour le volet rétrospectif, praticien-chercheur et observateur non-participant pour le volet en temps réel). La figure 3 présente les postures adoptées sur le terrain pour la collecte des données sur la période 2000 à 2015.

La thèse s'inscrit dans une démarche exploratoire et compréhensive (Dumez, 2013) du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) aussi bien en termes d'antécédents que de conséquences. Pour Dumez (2013, p. 36), « pour tenir compte de la diversité des situations qu'elle étudie, tout en cherchant à établir des résultats présentant un certain degré de généralité, la démarche compréhensive utilise et produit des typologies. En effet, elle met l'accent sur les contextes concrets des actions et des interactions ». « Dès lors, les typologies sont à la fois un outil et un des résultats possibles de la recherche compréhensive ».

Pour Dumez (2013, p. 36), « le chercheur qui pratique la recherche compréhensive choisit souvent de comparer plusieurs cas ou, dans le cadre de sa recherche, met en évidence différents cas de processus. Ces processus peuvent renvoyer à différentes sortes de mécanismes ».

Les niveaux d'analyse adoptés se situent donc au niveau du champ organisationnel des *business schools* françaises, au niveau inter-organisationnel et organisationnel.

**Figure 3** : Les postures privilégiées sur le terrain pour la collecte des données durant la période d'étude



Cette méthodologie déployée va nous permettre de répondre à la problématique de recherche et aux objectifs de la recherche qui sont détaillés dans les paragraphes infra 0.4 « Objectifs de la recherche » et 0.5 « Problématique et questions de recherche ».

#### **0.4 Objectifs de la recherche**

A travers l'étude approfondie et l'analyse de l'objet de recherche, nous nous fixons les objectifs ci-dessous en fonction des divers clients de la recherche.

D'une part, les résultats de cette recherche s'adressent aux premiers clients de la recherche qui sont la communauté scientifique traitant en premier lieu des changements institutionnels et plus spécifiquement aux concepts de réponses stratégiques, de logiques institutionnelles plurielles et de demandes institutionnelles conflictuelles. En second lieu, notre recherche est destinée aux chercheurs s'intéressant aux accréditations internationales. Nous proposons une nouvelle empirie pour comprendre l'objet de recherche dans le contexte d'une *business school* universitaire.

D'un point de vue académique, les objectifs de notre recherche sont de contribuer à une meilleure compréhension : 1) des mécanismes par lesquels les accréditations internationales sont progressivement diffusées, adoptées et institutionnalisées par le champ des *business schools* françaises et par le terrain de recherche en nous appuyant sur le cadre de Greenwood et al. (2002), 2) des comportements stratégiques mobilisés à l'égard des démarches

d'accréditations et plus particulièrement à celui du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de la *business school* universitaire en mobilisant le cadre d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) et 3) des réponses stratégiques et organisationnelles mobilisées pour parvenir à gérer les demandes institutionnelles conflictuelles provenant des tensions provoquées par les injonctions des standards de la version 2003 et du processus initial d'accréditation et 4) des différents changements opérés pour arriver à l'alignement aux injonctions du processus prescrit et des 21 standards AACSB (2003) dans le contexte de tensions vécues par les groupes organisationnels de l'organisation étudiée. Les réponses à la problématique de recherche contribueront à l'avancement des connaissances ou au développement de certaines pratiques managériales en lien avec l'objet de recherche et l'objet empirique.

D'autre part, cette recherche vise les Directeurs Généraux d'Ecoles, les Directeurs d'IAE et les Directeurs Généraux d'autres établissements universitaires français ou ceux dans un contexte similaire à l'EM Strasbourg à l'international. Les Directeurs, Responsables et Chargés de mission des accréditations internationales constituent aussi les clients de cette recherche. Par ailleurs, cette recherche est destinée aussi aux organismes d'accréditations internationales mais plus spécialement à l'AACSB International. Notre ambition est de mettre en évidence un phénomène qui peut être transférable aux IAE.

D'un point de vue managérial, nous souhaitons identifier, par rapport aux multiples demandes de l'AACSB International et des standards AACSB (2003), les sources de tensions aux pressions institutionnelles du processus initial d'accréditation provenant du contexte universitaire français et celui d'une grande école française conduisant à des réponses stratégiques institutionnelles et organisationnelles pour changer les pratiques afin de s'aligner aux prescriptions. Nous voulons identifier les difficultés rencontrées, les marges de manœuvre et les leviers possibles pour parvenir à obtenir l'accréditation institutionnelle en conciliant les logiques institutionnelles existantes au sein du terrain de recherche. Nous souhaitons proposer des leviers pour faire évoluer les pratiques managériales pour appréhender les enjeux et conditions lors du déploiement d'une démarche d'accréditation internationale.

### **0.5 Problématique et questions de recherche**

Concernant le cadre théorique, nous nous appuyons sur l'approche néo-institutionnelle pour nous intéresser aux processus d'institutionnalisation d'un outil normatif à plusieurs niveaux. Nous couplons le cadre de Greenwood et *al.* (2002) pour les changements institutionnels et celui d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) pour les réponses stratégiques aux pressions institutionnelles originaires du processus d'accréditation internationale prescrit par l'AACSB International et le contenu des 21 standards version 2003.

La problématique de recherche évolue avec les allers-retours entre le terrain et la littérature. Elle s'est affinée durant cette recherche doctorale et se formule ainsi :

**Problématique**

« **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** »

Nous formulons les quatre questions de recherche (QR) découlant de notre problématique de recherche de la façon suivante, divisées en deux thématiques qui concernent soit le processus d'accréditation AACSB soit le contenu des 21 standards AACSB version 2003 :

Thématique	Question de recherche
<b>Processus</b>	<b>QR1.</b> Quel est le processus initial d'accréditation internationale AACSB (2003) de la <i>business school</i> universitaire ?
	<b>QR2.</b> Quels sont les comportements stratégiques et les changements institutionnels adoptés par la recherche des accréditations internationales de la <i>business school</i> universitaire ?
<b>Contenu</b>	<b>QR3.</b> Quels sont les comportements stratégiques et les tensions induits par la recherche de l'alignement aux 21 standards (2003) lors du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB ?
	<b>QR4.</b> Quels sont les changements organisationnels mis en œuvre pour être alignés aux standards AACSB (2003) ?

L'analyse multi-niveaux (Lecocq, 2012) et l'interprétation du processus initial d'accréditation sont organisées autour de deux perspectives (externe et interne) en lien avec le processus d'accréditation et le contenu des 21 standards AACSB (2003).

### **0.6 Architecture de la thèse**

Cette thèse intitulée « **Comportements stratégiques et changements institutionnels lors du processus initial d'accréditation internationale AACSB (2003). Le cas d'une *business school* universitaire française l'EM Strasbourg** » compte trois parties principales.

La première partie traite de la revue de la littérature et du cadre théorique. La deuxième partie, quant à elle, s'intéresse au cadre méthodologique et empirique. La troisième partie est divisée en deux sous-parties : 1) une sous-partie relative au processus d'accréditation AACSB et 2) une sous-partie relative au contenu de l'accréditation AACSB.

La thèse compte neuf chapitres dont deux chapitres dans la première et deuxième partie et cinq chapitres dans la troisième partie.

L'architecture globale de la thèse est schématisée dans la figure 4.

Nous proposons l'architecture suivante pour cette thèse :

### **Partie 1 : Revue de la littérature et cadre théorique**

**Chapitre 1 :** Les accréditations internationales dans une perspective néo-institutionnelle

Le chapitre 1 est une synthèse de la littérature à partir de laquelle s'articuleront nos questions de recherche sous l'angle des : 1) accréditations internationales et 2) changements institutionnels. Nous avançons les notions et concepts clés qui sont utilisés pour clarifier les frontières et le contenu de la problématique en vue d'orienter la démarche de recherche.

Nous décrivons les éléments connus relatifs à notre objet de recherche. Nous présentons et définissons les différents résultats de la littérature s'y rapportant et ceux relatifs aux concepts de réponses stratégiques, de logiques institutionnelles plurielles et de demandes institutionnelles conflictuelles mobilisés dans cette recherche. Nous produisons ainsi une synthèse des connaissances disponibles par rapport à l'objet de recherche en l'ancrant dans la TNI.

Nous justifions la problématique de recherche à partir de l'état de l'art. Nous exposons les raisons du choix de la problématique de recherche à la lumière des gaps identifiés de la littérature.

Ce chapitre se conclut par la formulation de nos questions de recherche. Chaque terme de la problématique de recherche aura préalablement été présenté et discuté dans ce chapitre.

**Chapitre 2 :** Cadre conceptuel d'analyse mobilisé dans une approche néo-institutionnelle

Cette synthèse constitue le point de départ à partir duquel nous entreprenons notre travail de recherche. Nous exposons de façon cohérente les études et les auteurs qui abordent une thématique similaire avec le cadre conceptuel d'Oliver (1991).

Nous nous intéressons aux concepts, modèles, hypothèses et explications déjà proposés par d'autres chercheurs utilisant le cadre conceptuel d'Oliver (1991) notamment, Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014). Nous présentons le cadre d'analyse de Greenwood et *al.* (2002). Nous étudions deux phénomènes que nous jugeons indissociables dans cette recherche. Il s'agit de la dynamique du processus à l'œuvre et du contenu du changement.

Nous clôturons cette première partie dédiée à la justification de nos choix conceptuels et théoriques par la problématisation du sujet de recherche en opérationnalisant les différents cadres à l'objet de recherche.

## **Partie 2 : Cadre méthodologique et empirique**

Nous présentons dans une deuxième partie la démarche méthodologique.

En premier lieu dans le chapitre 3, nous présentons la stratégie de recherche utilisée pour répondre à la problématique de recherche. Nous justifions et rendons compte des différents choix méthodologiques. Nous décrivons les procédures de collecte des données, de traitement des données collectées, d'analyse puis d'interprétation des résultats.

En second lieu, le chapitre 4 présente l'objet empirique. Nous justifions le choix de l'EM Strasbourg comme cas unique d'étude.

### **Chapitre 3 : Cadre méthodologique de la recherche**

Nous nous intéressons dans le chapitre 3 au protocole méthodologique. Nous présentons les choix méthodologiques opérés. Le design de la recherche se base sur une étude de cas longitudinale processuelle (Langley, 1999) et contextuelle (Pettigrew, 1985) s'insérant dans la durée en couvrant 15 années (2000 à 2015) et comptant deux volets (un volet rétrospectif et un volet en temps réel). Le volet rétrospectif vise à comprendre le contexte d'émergence et d'adoption des accréditations internationales et le volet en temps réel permet d'observer le phénomène en évolution.

Nous insistons sur la validité, la fiabilité de la recherche et le protocole de prise de distance par rapport au terrain de recherche. Nous décrivons les méthodes de recueil et d'analyse des données en fonction du volet étudié. Nous classons puis analysons nos données en conséquence.

### **Chapitre 4 : L'EM Strasbourg : le cas d'étude**

Nous présentons et justifions le choix du terrain de recherche, une composante universitaire hybride.

L'EM Strasbourg est un cas atypique dans le paysage français des *business schools* appartenant à la fois à la Conférence des Grandes Ecoles et au Réseau IAE France. Elle est titulaire d'une accréditation internationale de programme depuis 2009. Il s'agit de comprendre un phénomène particulier, le déploiement du processus initial d'accréditation, propre à un contexte donné au sein du terrain de recherche.

Nous consacrons la dernière partie de ce chapitre à la présentation générale des démarches de reconnaissance de la qualité et d'excellence de l'EM Strasbourg.

### **Partie 3 : Résultats, interprétations et discussion**

Cette troisième partie est déclinée en deux grandes sous-parties, celle relative au processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB et celle relative au contenu des 21 standards AACSB version 2003. Cette partie présente les résultats, les interprétations de ceux-ci en quatre chapitres ainsi que la discussion des résultats.

#### **Sous-partie relative au processus dans une perspective externe**

Cette sous-partie dédiée aux résultats et à leur interprétation compte deux chapitres.

**Chapitre 5 :** Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg

A l'aide d'une analyse processuelle et contextuelle, nous décrivons le processus initial d'accréditation AACSB depuis sa genèse jusqu'à son achèvement à l'aide des différentes phases le constituant. Dans le chapitre 5, nous retraçons la trajectoire du processus initial d'accréditation institutionnelle dans son contexte. Il s'agit de la phase exploratoire préliminaire de la recherche.

**Chapitre 6 :** Comportements stratégiques et changements institutionnels suite aux différentes démarches d'accréditations internationales recherchées et conséquences pour le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

Dans le chapitre 6, nous présentons les raisons et les contraintes motivant le choix des différentes démarches d'accréditations internationales au travers des comportements stratégiques mobilisés et les conséquences sur le processus initial d'accréditation AACSB de façon chronologique. Nous nous intéressons aussi bien au changement institutionnel engendré par l'émergence des accréditations internationales au sein de l'EM Strasbourg mais aussi au niveau du champ des *business schools* françaises. Ces résultats sont fondés sur nos deux cadres d'analyse.

Nous clôturons la première sous-partie avec une synthèse des résultats issus de l'analyse et de l'interprétation de l'approche relative au processus initial d'accréditation AACSB.

## Sous-partie relative au contenu dans une perspective interne

Cette sous-partie est relative au contenu des 21 standards AACSB selon la version 2003. Elle compte deux chapitres de résultats et d'interprétation de ceux-ci. Elle est dédiée à la perspective interne.

Nous analysons et interprétons de façon plus fine les comportements stratégiques mobilisés pour assurer l'alignement aux 21 standards de la version 2003 de l'AACSB International et la nature des changements induits sur l'organisation étudiée. Nous nous concentrons sur les demandes institutionnelles conflictuelles émanant des injonctions de l'accréditation internationale AACSB et leur gestion par l'organisation durant le processus (in)formel d'accréditation.

**Chapitre 7 :** Comportements stratégiques de la *business school* universitaire et tensions suite aux demandes institutionnelles conflictuelles pour répondre aux 21 standards AACSB version 2003

Dans ce chapitre, nous abordons les comportements stratégiques adoptés vis-à-vis de l'alignement aux 21 standards AACSB (2003) par la *business school* universitaire durant les différentes phases du processus initial d'accréditation. Nous nous intéressons à la nature du contenu des 21 standards AACSB auxquels une organisation doit être alignée au moment de la visite d'accréditation et plus particulièrement ceux engendrant des comportements stratégiques de résistance. Nous identifions et expliquons ensuite les demandes institutionnelles conflictuelles générant des tensions internes à travers les comportements stratégiques de résistance adoptés pour garantir l'alignement.

**Chapitre 8 :** Changements organisationnels opérés par la *business school* universitaire durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB pour répondre aux 21 standards AACSB (2003)

Dans le chapitre 8, nous retraçons et expliquons la gestion des demandes institutionnelles conflictuelles au travers des changements effectués ou non au sein du terrain de recherche. Nous expliquons l'appui des compagnons externes dans la résolution des conflits à travers les différentes réponses apportées pour garantir l'alignement aux 21 standards AACSB (2003).

Nous achevons cette seconde sous-partie par une synthèse des résultats issus de l'analyse et de l'interprétation selon l'approche relative au contenu des 21 standards AACSB version 2003.



## **Chapitre 9 : Discussion des résultats**

Dans ce dernier chapitre, nous rapportons les résultats obtenus en les interprétant de manière à dégager ce qu'ils veulent dire au regard de la situation problématique et des résultats connus. Nous discutons nos résultats de recherche en les confrontant à la littérature existante.

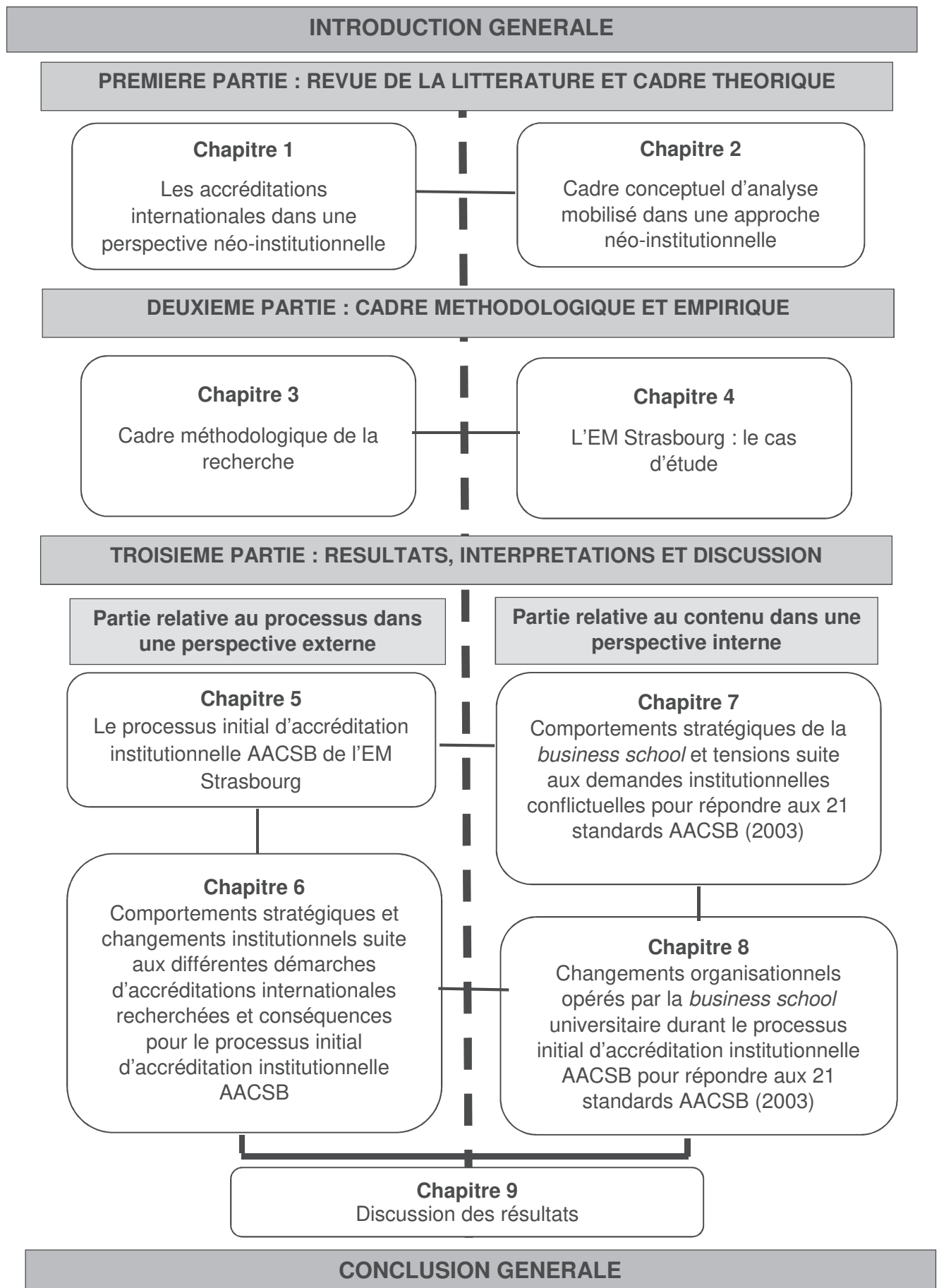
### **Conclusion générale**

Nous concluons cette recherche par les limites en discutant la fiabilité (interne et externe) et la validité (interne et externe) de notre recherche. Nous dégageons les diverses contributions théoriques, méthodologiques et managériales. Nous identifions les perspectives futures de recherche.

Nous proposons un aperçu général des trois parties qui composent cette recherche dans la figure 4.

À présent, nous allons développer chacune des trois parties dans les différents chapitres dédiés qui suivent.

**Figure 4 :** Architecture de la thèse







# **PREMIERE PARTIE**

## **REVUE DE LA LITTERATURE ET CADRE THEORIQUE**



Nous nous intéressons dans cette première partie à l'ancrage théorique de la recherche avec l'identification et la justification du champ théorique dans lequel s'inscrit ce travail doctoral.

Dans le **chapitre 1 « Les accréditations internationales dans une perspective néo-institutionnelle »**, nous précisons la littérature existante relative aux accréditations internationales et au changement institutionnel. Nous délimitons ainsi le périmètre de l'étude en nous référant à la Théorie Néo-Institutionnelle, comme ancrage théorique, pour comprendre le contexte externe et le changement institutionnel. Nous expliquons notre objet théorique de recherche en nous intéressant à certains concepts clés issus de la TNI à savoir les réponses stratégiques, les changements institutionnels, les logiques institutionnelles plurielles et les demandes institutionnelles conflictuelles induits par le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les 21 standards de la version 2003. Nous expliquons le cadre conceptuel dans une dynamique processuelle et contextuelle.

Nous présentons les deux cadres théoriques servant à l'analyse des données dans le **chapitre 2. « Cadre conceptuel d'analyse dans une approche néo-institutionnelle »**. Nous utilisons et justifions le cadre d'analyse relatif aux réponses et tactiques stratégiques d'Oliver (1991), enrichi en 2010 par Pache et Santos et par Gutiérrez-Rincón en 2014 et le cadre d'analyse du changement institutionnel de Greenwood et *al.* (2002). Tous deux s'inscrivent dans le courant de la Théorie Néo-Institutionnelle. Nous précisons le cadre conceptuel d'analyse construit à partir du rapprochement de ces deux cadres théoriques compatibles.

Nous concluons cette première partie en synthétisant les éléments clés et en introduisant la **deuxième partie « Cadre méthodologique et empirique »**.





## **Chapitre 1 : Les accréditations internationales dans une perspective néo-institutionnelle**

L'objectif de ce chapitre est de présenter la littérature relative aux accréditations internationales et au changement institutionnel dans une perspective néo-institutionnelle. Nous ancrons les accréditations internationales dans une perspective néo-institutionnelle.

Dans le paragraphe 1.1 « Les accréditations internationales délivrées par les différents organismes d'accréditations dans un contexte de globalisation », nous expliquons les diverses définitions relatives aux accréditations internationales, les perceptions internes et externes de celles-ci et les pressions institutionnelles et concurrentielles qui poussent à leur adoption. Nous présentons à l'aide d'une revue critique de la littérature les différents éléments mobilisés pour la recherche.

Dans le paragraphe 1.2, nous justifions l'utilisation de la Théorie Néo-Institutionnelle comme cadre théorique d'ancrage permettant de répondre à la problématique de recherche « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** ».

Nous construisons une revue des littératures liant les accréditations internationales au changement institutionnel. Dans le paragraphe 1.3, nous proposons une revue de la littérature basée sur le changement institutionnel.

Nous identifions certains manques de la littérature guidant la définition de l'objet théorique dans le cadre de cette recherche.

### **1.1 Les accréditations internationales délivrées par les différents organismes d'accréditations dans un contexte de globalisation**

Dans ce paragraphe, nous abordons les diverses démarches d'accréditations internationales en brossant le paysage des accréditations internationales.

Nous classons la littérature relative aux accréditations internationales selon deux perspectives : la première étant externe et la seconde interne. Les attendus des accréditations internationales sont de différentes natures.

### 1.1.1 Définitions de l'accréditation internationale et du processus d'accréditation

Nous nous appuyons sur la littérature, traitant des accréditations internationales, pour définir celles-ci et la démarche d'accréditation sous-jacente. Nous présentons la définition que nous retenons dans cette recherche doctorale.

Hedmo (2002, p. 259) définit l'accréditation internationale comme « *the process whereby an organization or agency recognizes an education institution or program as having met certain predetermined qualifications or standards, outlined by the accrediting organization. Inherent in accreditation activities is the process of self-study and evaluation, guided by standards which are written and endorsed by academic peers* ». Nous retenons cette définition d'accréditation internationale dans le cadre de cette recherche.

Les accréditations internationales s'inscrivent dans la lignée des démarches de « *Total Quality Management* » (Mottis, Thévenet, 2007 et Lejeune, Vas 2006/2007). De plus, « l'accréditation a une fonction clairement énoncée d'amélioration (Hedmo 2004 ; Harvey 2004) » (Lejeune, Vas 2006/2007). Elles visent l'excellence des établissements ou des programmes.

En effet, « ces démarches s'inscrivent dans le temps, ce qui a deux conséquences fortes qu'il ne faut pas sous-estimer. D'une part, elles ne constituent pas que l'obtention d'un label définitif : elles contraignent à des évolutions, à des remises en question permanentes dans lesquelles beaucoup d'acteurs mettent en jeu des aspects importants de leur carrière » (Mottis et Thévenet, 2003, p. 218).

Il est à noter que les démarches de progrès s'appuyant sur la qualité sont des processus sans fin dès lors qu'une organisation souhaite obtenir et maintenir les diverses certifications et accréditations. Pour ce faire, il convient d'entretenir et d'adapter l'organisation continuellement et de se comparer aux autres institutions comparables.

De plus, les organismes de certification et d'accréditation quant à eux font évoluer régulièrement les normes, référentiels et modèles en tant que de besoin en se focalisant sur leur retour d'expérience au regard des certificats, accréditations et labels délivrés et des évolutions des besoins et attentes du « marché ».

Comme le soulignent Mottis et Thévenet (2003, p. 217), « on peut s'interroger sur les processus de constitution et de révision de ces normes ». De plus, ils s'interrogent sur « quelle est la qualification des membres des équipes d'accréditation, quel est leur investissement personnel, quelle expérience ont-ils pour assumer leur mission ? » (*Ibid.*, 2003, p. 218).

L'organisme d'accréditation internationale définit un ensemble de critères et de standards, en coordonnant d'une part évaluation par les pairs et d'autre part le conseil, et en reconnaissant les *business schools* de haute qualité qui répondent aux standards et participent au processus. Les décisions d'accréditation découlent d'un processus qui repose sur le jugement des pairs qui mènent les visites d'accréditation.

Il ne faut pas oublier aussi que l'ensemble de ces démarches nécessite des moyens aussi bien humains que financiers conséquents (Pesqueux, 2003). Les accréditations internationales représentent un effort financier et humain de la part des *business schools* qui s'y lancent. « Il en va de même de la multiplication des audits et conseils vendus plus ou moins chers (plutôt plus que moins) à ces institutions dans le but d'accéder à la certification » (Pesqueux, 2003, p. 208). Il est aussi à souligner le fait que « les accréditations internationales se voient souvent reprocher leurs coûts élevés » (Nioche, 2007, p. 228).

Pour Cret (2011, p. 416), *“the production and the publication of an official declaration dealing with the quality of a program or an institution, following a cyclic peer-review, based on recognized norms. Accreditation is thus supposed to be characterized by two main functions: the definition and control of a quality threshold (external function) and the overall improvement of education (internal function)”*.

Pour toute démarche d'accréditation internationale, l'étape préliminaire consiste à devenir membre de l'organisme international d'accréditation. Une fois membre, l'établissement fait parvenir à l'organisme d'accréditation international une demande d'éligibilité pour permettre l'entrée formelle dans le processus d'accréditation. Pour cela, l'organisation doit notamment démontrer un degré d'autonomie financière et décisionnelle important. L'organisme d'accréditation internationale vérifie la conformité de l'établissement candidat aux critères d'éligibilité et détermine si des changements dans sa stratégie pourraient affecter la capacité à continuer à remplir les critères d'éligibilité.

Pour obtenir l'accréditation internationale, l'établissement éligible doit être en mesure de prouver qu'il est en cohérence avec les exigences définies par les standards et le processus d'accréditation prescrit par les différents organismes d'accréditations internationales. Il existe des allers-retours réguliers entre l'organisme d'accréditation évaluateur et l'institution évaluée dans le cadre du processus d'accréditation internationale.

Les organismes d'accréditation reconnaissent qu'un enseignement de haute qualité en gestion peut être réalisé dans le monde de différentes manières, ce qui implique une adaptation de ses approches par rapport à l'accréditation à différents contextes culturels. En conséquence, l'association développe et met en œuvre ces standards comme des lignes directrices qui

pourraient être interprétées et appliquées de différentes manières dans différents pays ou régions du monde.

Les organismes d'accréditation mettent à disposition publiquement les différentes procédures en vue de l'accréditation ou de la ré-accréditation, les standards contenant les bases de jugement et les guides pour la documentation de standards en particulier.

Aujourd'hui, différents types et niveaux d'accréditations internationales prédominent.

Il existe deux types d'accréditations classés en obligatoires et volontaires : 1) le système obligatoire de reconnaissance nationale et 2) les accréditations de gestion internationales non obligatoires « *private organisation* ». Les accréditations internationales constituent des démarches volontaires de reconnaissance de l'excellence.

Bien que des instances nationales existent et valident la qualité des établissements et des programmes en management, les *business schools* s'intéressent aux accréditations internationales. Les accréditations internationales constituent des pressions institutionnelles exercées par les différents référents institutionnels que sont les organismes internationaux d'accréditation. Elles sont délivrées par trois organismes indépendants : AACSB International, EFMD et AMBA (Zammuto, 2008).

Concernant une accréditation internationale, nous identifions différents niveaux d'accréditation : « *institutional accreditation* » (Hamalainen et al., 2001), « *subject (or program) accreditation* » (Hamalainen et al., 2001), « *specialized accreditation* » (Roller, Andrews et Bovee, 2003). L'accréditation AACSB, tout comme EQUIS, est une accréditation institutionnelle. À ce titre, c'est l'ensemble des activités de l'établissement qui est évalué. Tandis que les accréditations EPAS et AMBA concernent un programme en particulier.

Les attentes des différentes accréditations internationales sont différenciées ce qui en fait un vrai fond de commerce pour les organismes internationaux d'accréditations. Pour Mottis et Thévenet (2003, p. 215), « on a effectivement abouti à deux systèmes concurrents qui comportent des différences sensibles mais aussi beaucoup de ressemblances ». Il est à noter que pour Pesqueux (2003, p. 206) « les deux systèmes d'accréditation se livrent à une âpre compétition dans les pays en développement ou dans les pays en transition ». Selon Pesqueux (2003, p. 207) (repris par Mottis et Thévenet, 2003, p. 207), « l'accréditation joue un rôle important dans les rapports entre acteurs du secteur », et « ces normes seraient aussi l'expression d'un rapport de forces ».

L'accréditation institutionnelle AACSB est délivrée par AACSB International (*Association to Advance Collegiate Schools of Business*) une association à but non lucratif fondée en 1916 à l'initiative de plusieurs universités américaines qui a fêté ses 100 ans d'existence en 2016.

Les finalités de l'AACSB International sont de distinguer, par l'attribution de son accréditation, les établissements délivrant des formations en management et/ou en comptabilité et démontrant leur engagement pour l'amélioration continue de leur politique pédagogique et de faire progresser la qualité de l'enseignement en gestion à travers le monde grâce notamment à son accréditation et les services à forte valeur ajoutée qu'elle offre à la communauté membre active. L'AACSB International crée ses premiers standards pour des formations diplômantes (*degree programs*) en administration des affaires (*business administration*) en 1919. Afin de répondre aux besoins spécifiques de la profession comptable, AACSB International adopte des standards supplémentaires pour les formations *undergraduate* et *graduate* en comptabilité en 1980.

Cette association n'a ouvert que récemment (début des années 2000) ses accréditations aux *business schools* en dehors du territoire nord-américain lors de sa démarche d'internationalisation. Son siège est à Tampa en Floride. Dans ce contexte, AACSB se concentre sur l'amélioration continue de la qualité de l'enseignement en gestion.

Le processus d'accréditation AACSB s'articule autour d'une notion centrale : la mission de l'école appelée *mission statement*, c'est pourquoi le processus d'accréditation AACSB est qualifié de *mission-driven*. L'école doit donc afficher et expliquer sa *mission statement* et démontrer les moyens mis en œuvre pour la déployer.

Le processus d'accréditation AACSB se déroule en moyenne sur une période de trois à cinq ans. Il ne peut en revanche excéder sept années.

Nous rappelons le processus d'accréditation AACSB selon les standards 2003. Une *business school* proposant des formations en management (*business administration*) ou en comptabilité (*accounting*) peut candidater à l'accréditation AACSB. Dans un premier temps, la *business school* doit déterminer son éligibilité au processus d'accréditation. Pendant le processus d'accréditation initiale, l'école est évaluée sur la manière dont elle réussit à s'aligner sur les standards d'accréditation AACSB à travers un processus d'auto-évaluation et d'évaluation par ses pairs (*peer review*).

Après être déclarée éligible par le comité, l'école entre dans le processus formel de pré-accréditation. Le comité AACSB nomme un *mentor*, afin d'accompagner l'école dans le processus de pré-accréditation. Cette dernière réalise ensuite un premier diagnostic par le biais d'un rapport appelé *Standards Alignment Plan* (SAP). Il s'agit d'un état des lieux de la

situation et des activités de l'école au regard des exigences des 21 standards AACSB version 2003. L'école évalue alors son alignement par rapport aux standards et, le cas échéant, définit des plans d'actions pour parvenir à la conformité.

Si le comité l'estime nécessaire, l'école envoie par la suite un ou plusieurs rapports de progrès (*Plan Implementation Report - PIR*), afin de démontrer l'efficacité des plans d'actions mis en œuvre pour s'aligner sur les 21 standards.

Le comité statue ensuite sur l'entrée de l'école dans la phase finale d'accréditation. Un *Chair*, nommé également par AACSB International, prend alors le relais du *mentor* dans cette dernière phase d'accompagnement avant l'audit sur site. L'entité candidate entame alors la rédaction du *Self-Evaluation Report (SER)*. Il s'agit d'un rapport d'auto-évaluation grâce auquel l'école démontre son alignement par rapport aux exigences des 21 standards version 2003.

Une visite sur site (ou *Peer-Review Team Visit*) vient finaliser le processus initial d'accréditation. L'équipe d'auditeurs est composée de pairs, de Directeurs ou Directrices d'autres *business schools*, sélectionnés par AACSB International et est présidée par le *Chair*. Suite à la visite sur site (deux jours et demi), les trois auditeurs rédigent un rapport (*Team Visit Report*), dans lequel ils évaluent l'école standard par standard, et concluent en recommandant ou non l'obtention de l'accréditation.

Ce rapport est ensuite transmis au comité d'accréditation AACSB qui statue enfin sur l'obtention de l'accréditation par l'école.

L'accréditation est délivrée pour cinq ans. Après avoir obtenu l'accréditation internationale AACSB, la *business school* est sujette à une évaluation périodique, conduite par des pairs, qui consiste à évaluer le maintien de la conformité aux prescriptions de l'accréditation. Une fois l'accréditation obtenue, l'école envoie annuellement une mise à jour des données ainsi qu'une description des améliorations effectuées et/ou envisagées. Le processus de ré-accréditation démarre environ deux années et demi avant le terme des cinq années et nécessite la rédaction d'un nouveau *Self-Evaluation Report*, dans lequel l'école démontre ses actions en faveur de l'amélioration continue. Puis, une nouvelle visite sur site, menée par une équipe d'auditeurs différente, est organisée.

L'organisme d'accréditation ré-examine régulièrement ses standards d'accréditation ainsi que ses processus pour améliorer la pertinence des standards, les maintenir à jour et augmenter leur valeur ajoutée. L'association a plus récemment apporté, puis adopté, d'importantes modifications de ses standards d'accréditation en 1991 et 2003. Les standards 2013 sont adoptés par le Conseil d'Accréditation AACSB (*AACSB Accreditation Council*) en avril 2013.

Le Comité de Politique d'Accréditation (*Committee on Accreditation Policy*) et le Conseil d'Administration AACSB (*AACSB Board of Directors*) ont la responsabilité des standards et des processus d'accréditation ainsi que de leur révision annuelle. Les nouveaux standards 2013 et les nouvelles procédures d'éligibilité sont ratifiés le 8 avril 2013 lors de la Conférence internationale et la réunion annuelle (*International Conference and Annual Meeting ICAM*) après plus de deux années de travail des 25 membres du *Blue Ribbon Committee* (BRC<sup>7</sup>) chargé de repenser les standards de l'accréditation pour le futur<sup>8</sup>.

L'EFMD (*European Foundation for Management Development* - Fondation européenne pour le développement du management) est une association européenne basée à Bruxelles qui s'attache à promouvoir l'information, la recherche, les échanges, les débats sur l'innovation et les bonnes pratiques dans le management, notamment par le biais d'accréditations qu'elle délivre aux écoles faisant preuve d'un haut niveau de qualité dans leurs principes pédagogiques et d'administration, mais aussi d'une volonté forte d'internationalisation de leurs activités. L'EFMD délivre deux types d'accréditations internationales : 1) l'accréditation institutionnelle EQUIS créée en 1997 qui fête ses 20 ans de lancement cette année. L'internationalisation, les relations avec les entreprises et la responsabilité sociétale constituent les axes principaux de cette accréditation et 2) l'accréditation de programme EPAS qui valorise les meilleurs programmes de formation à vocation internationale en management, selon des exigences de qualité précises, parmi lesquelles : la place et le positionnement du programme au sein de l'organisation, tout comme aux niveaux national et international, les moyens humains, physiques et financiers, la qualité de ses enseignants, la structure du programme, les objectifs en termes d'apprentissage, les dimensions internationales, la qualité pédagogique, la solidité et la rigueur des procédures d'évaluation, la qualité des étudiants, la force du réseau des diplômés et leur progression de carrière.

Quant à l'accréditation de programme britannique AMBA, elle est accordée par l'AMBA (*Association of MBAs*) pour une durée de cinq ans. Elle accrédite aussi bien les MBA (*Master of Business Administration*), les masters et les programmes DBA (*Doctorate of Business Administration*) de *business schools* principalement. Pour pouvoir prétendre à l'éligibilité, il convient que le programme soumis ait placé trois promotions et que chaque promotion compte au minimum 20 participants. De plus, les participants doivent avoir une expérience professionnelle d'au minimum trois ans sinon ils ne sont pas pris en compte dans les effectifs des participants. Les standards de l'accréditation de programme AMBA s'intéressent à la

---

<sup>7</sup> Source: *Blue Ribbon Committee on Accreditation Quality (BRC) report – September 2012*.

<sup>8</sup> Les standards donnent lieu à des évolutions environ tous les 10 ans. Il y a une capitalisation des retours d'expériences et d'évolution du contexte pour répondre aux évolutions pour les 10 prochaines années.



cohérence de la formation avec la stratégie globale de l'établissement candidat, à l'équilibre entre la théorie et la pratique dans les enseignements du programme évalué, à l'approche pédagogique et au niveau du corps professoral ainsi qu'au suivi des diplômés.

### 1.1.2 Les pressions institutionnelles et concurrentielles favorisant l'adoption des accréditations internationales

Avec la mise en place de l'Espace Européen de l'Enseignement Supérieur dans le cadre du processus de Bologne (1999), il est devenu important de mettre en place des systèmes de reconnaissance de la qualité notamment celle des diplômes. La qualité nécessite « le développement de véritables dispositifs internationaux d'assurance de la qualité et d'accréditation » (Van Damme, 2002, p. 109). Les démarches qualité et d'excellence prennent une place de plus en plus importante dans l'enseignement supérieur et la recherche, dans les universités et les composantes qui les constituent. Elles reconnaissent la qualité voire l'excellence d'une institution. Elles s'intéressent aux missions et activités (recherche, pédagogie, diffusion et rayonnement), impactent l'ensemble des acteurs internes et externes (personnels enseignants, personnels administratifs, prospects, étudiants, diplômés, entreprises partenaires...) et nécessitent leur adhésion.

De plus sous la pression de l'international, les *business schools* cherchent à décrocher des accréditations internationales. « Les accréditations internationales ont connu un développement foudroyant dans les dix dernières années, accompagnant le processus d'internationalisation des établissements » (Nioche, 2007, p. 228).

Les accréditations internationales se sont rapidement imposées en France bien qu'elles soient volontaires. Les *business schools* se conforment à des pratiques normatives de qualité et à des pressions isomorphiques. D'un point de vue externe, les labels de qualité peuvent augmenter la transparence de marché (Stensaker, 2003).

Elles sont supportées dans le paysage institutionnel par des pressions isomorphiques sur les organismes d'enseignement supérieur (Hedmo, 2004). Trois types de pressions institutionnelles sont décrites par DiMaggio et Powell (1983) : 1) l'isomorphisme coercitif qui résulte d'influence politique et du besoin de légitimité, 2) l'isomorphisme mimétique qui provient de réponses à l'incertitude et 3) l'isomorphisme normatif qui provient de la professionnalisation. Les évaluations sont périodiques.

Les accréditations internationales constituent une pression institutionnelle normative forte pesant sur les *business schools*.

Les *business schools* doivent également répondre aux besoins des entreprises en évolution en fournissant des connaissances et des compétences pertinentes aux collectivités qu'elles



servent. Elles doivent innover, investir dans le capital intellectuel ainsi que développer de nouveaux programmes, cours et cursus pour être légitime face au monde économique afin d'insérer leurs étudiants.

Cependant, tous les établissements qui souhaitent être accrédités n'y parviennent pas toujours faute d'alignement aux critères d'éligibilité qui constituent une première barrière à l'entrée du processus formel d'accréditation. Certaines caractéristiques doivent être présentes avant qu'un établissement n'entame le processus d'accréditation initiale ou de ré-accréditation. Un établissement candidat à l'accréditation doit être en mesure de montrer qu'il a la structure et la capacité à délivrer et à maintenir un certain niveau de qualité. S'il ne peut le faire de manière transparente, l'établissement ne sera pas prêt à être évalué au regard des standards. Il ne sera pas déclaré éligible à entrer dans le processus formel d'accréditation. Cet alignement aux critères d'éligibilité est la première étape dans le processus d'accréditation internationale. C'est pourquoi, la documentation fournie par l'établissement candidat en réponse à ces critères est un signal de son engagement envers les valeurs fondamentales décrites dans les critères et sa probabilité d'obtenir l'accréditation dans un délai raisonnable. Les critères d'éligibilité sont donc la base de toute demande d'éligibilité.

Des organismes d'accréditations internationales saisissent l'opportunité de se positionner au niveau européen et facilitent le réseau entre *business schools*. Ces accréditations internationales prennent de l'importance depuis la fin des années 1990 (Zammuto, 2008) et « en quelques années les démarches d'accréditation dans le secteur de l'enseignement à la gestion sont devenues une réalité et tiennent une grande place dans les stratégies des écoles » (Mottis et Thevenet, 2003, p. 213).

Les organismes d'accréditations internationales agissent comme un réseau qui facilite l'adoption des innovations pour des raisons de légitimité. Des pressions institutionnelles influencent l'adoption des accréditations internationales dans un contexte concurrentiel et globalisé. Certaines *business schools* ont été les premières à avoir adopté les accréditations internationales et d'autres ont suivi bien plus tard (Abrahamson et Rosenkopf, 1993).

Les activités des *business schools* sont fortement exposées aux pressions concurrentielles entre établissements. Les accréditations sont "*a means of distinguishing and grading institutions/programs between themselves, helps reduce the structural uncertainty of the market*" (Cret, 2011, p. 420).

« L'importance croissante de la place des organismes d'accréditation internationaux est sans aucun doute l'une des données majeures de l'évolution de l'environnement des GECF<sup>9</sup> dans

---

<sup>9</sup> GECF : Grande Ecole de Commerce Française

les quinze dernières années : les labels AACSB et EQUIS sont un signe de reconnaissance valorisé par tous et conditionnent même l'opinion du grand public par le biais de classements publiés dans les magazines. Les deux organismes, même s'ils paraissent très similaires au premier abord, procèdent d'une histoire très différente qui conditionne la philosophie de leur approche » (De Fournas, 2007, p. 78 et 79) et « On peut même dire que l'obtention des accréditations influence la position dans les classements, ce qui donne un pouvoir encore plus important à l'EFMD et l'AACSB » (*Ibid.*, 2007, p. 86).

Un changement institutionnel se fait jour au sein des *business schools* suite à l'émergence et à l'adoption des accréditations internationales.

### 1.1.3 Les accréditations internationales dans une perspective externe

Nous synthétisons la littérature s'intéressant aux accréditations internationales dans une perspective externe. Nous identifions dans la littérature différents rôles des accréditations internationales dans une perspective externe.

Se conformer aux pressions institutionnelles liées aux accréditations internationales, permet aux *business schools* d'acquiescer de la légitimité (Hodge, 2010 ; Westphal et *al.*, 1997 ; Durand et McGuire, 2005 ; Stensaker et Harvey, 2006) et obtenir une reconnaissance de la qualité de l'établissement sur le marché.

Elles augmentent d'une part la transparence sur le marché (Stensaker, 2003) et pallient l'asymétrie d'information (Hodge, 2010).

Pour répondre aux exigences de classement et à la visibilité sur le marché international et à certains critères d'éligibilité, une course : à la taille, à la fusion, aux changements de nom se met en place au sein des *business schools* françaises depuis une dizaine d'années. Des préoccupations identitaires et de masse critique au sein des *business schools* françaises émergent et s'imposent.

Les accréditations internationales sont un outil de promotion et de marketing. Elles sont aussi valorisées dans les classements des magazines. Elles améliorent la réputation d'une organisation (Hedmo, 2004) et plus particulièrement celles qui ont un haut statut (Peteraf et Shanley, 1997).

Les médias au travers des différents classements donnent des signaux sur la qualité d'un programme. Ils évaluent aussi la réputation d'un établissement. Corley et Gioia (2000) se sont intéressés au rôle des classements et médias dans la réputation des *business schools*. Il convient d'avoir aussi des organismes qui valident la qualité en externe de façon plus

approfondie. Petit à petit, les classements et *rankings* incluent les accréditations internationales dans leurs critères. Dans ce contexte de concurrence forte et de mondialisation, les *business schools* se tournent vers des reconnaissances spécifiques aux sciences de gestion pour acquérir une visibilité nationale et internationale qui sera appréciée grâce aux différents classements et *rankings*.

Suite à la globalisation et à la mise en place des systèmes de reconnaissance de la qualité dans l'enseignement supérieur du management, les accréditations deviennent un critère important dans la négociation et le maintien de partenariats académiques internationaux. Les négociations pour les échanges académiques et les partenariats sont conditionnées par l'acquisition d'au moins une accréditation institutionnelle pour la mise en place des doubles-diplômes, conséquence de la philosophie des accréditations internationales qui ont une influence croissante. En effet, elles accompagnent le processus d'internationalisation des établissements (Nioche, 2007).

D'une part, elles permettent de faire du benchmarking international, d'être reconnu et de se positionner face à la concurrence (Lindstrom, 2005). D'autre part, les accréditations internationales permettent de ne pas être désavantagé dans un contexte concurrentiel (Deephouse, 1996).

Les accréditations internationales permettent l'appartenance à un club spécifique et se réfère à une « identité sociale » (Asforth et Mael, 1989). Elles positionnent les établissements détenteurs dans un groupe stratégique (Peteraf et Shanley, 1997). Elles permettent d'adhérer à un groupe exclusif d'organisations accréditées (Gioia et al., 1994 ; Gioia et Thomas, 1996). Elles donnent ainsi accès à un groupe désirable de *business schools* (Julian et Ofori-Dankwa, 2006).

Des auteurs montrent aussi que les accréditations internationales contribuent à l'image (Durand et McGuire, 2005 ; Mills et al., 2006 ; Lejeune, 2009).

D'un point de vue externe, l'accréditation légitime et crédibilise un établissement. Les étudiants et enseignants où qu'ils soient dans le monde peuvent avoir un signal de qualité même si celle-ci n'est pas connue dans le monde comme le permet le processus de Bologne qui en Europe favorise la mobilité des étudiants et des personnels administratifs et enseignants. Elle donne ainsi un signal sur un marché en pleine croissance et informe mieux les parties prenantes sur l'organisation (Zammuto, 2008).

De plus, elles constituent un facteur de différenciation et de reconnaissance d'une communauté comme le soulignent Stensaker et Harvey (2006) et Hamalainen et al. (2001).

Dans le tableau 1, nous synthétisons les différents rôles des accréditations internationales identifiés dans la littérature dans une perspective externe.

**Tableau 1** : Les différents rôles des accréditations internationales identifiés dans la littérature

Rôle de l'accréditation internationale	Auteur(s)
Augmente la transparence du marché	Stensaker, 2003
Pallie par exemple l'asymétrie d'information	Hodge, 2010
Donne un signal sur un marché en pleine croissance et informe mieux les parties prenantes sur l'organisation	Zammuto, 2008
Accompagne le processus d'internationalisation des établissements	Nioche, 2007
Donne de la légitimité à une organisation	Hodge, 2010
Augmente la légitimité	Westphal et al., 1997 ; Durand et McGuire, 2005 ; Stensaker et Harvey, 2006
Améliore la réputation d'une organisation	Hedmo, 2004
Améliore la réputation des organisations ayant auparavant un haut statut	Peteraf et Shanley, 1997
Contribue à l'image	Durand et McGuire, 2005 ; Mills et al., 2006 ; Lejeune, 2009
Permet de faire du benchmarking international, d'être reconnu et de se positionner face à la concurrence	Lindstrom, 2005
Permet de ne pas être désavantagé dans un contexte concurrentiel	Deephouse, 1996
Constitue un facteur de différenciation et de reconnaissance d'une communauté	Stensaker et Harvey, 2006 ; Hamalainen et al., 2001
Suppose l'appartenance à un club spécifique et se réfère à une « identité sociale »	Asforth et Mael, 1989
Suppose l'appartenance à un « groupe stratégique d'identité »	Peteraf et Shanley, 1997
Adhésion au sein d'un groupe exclusif d'organisations accréditées	Gioia et al., 1994 ; Gioia et Thomas, 1996
Appartenance à un groupe désirable d'écoles	Julian et Ofori-Dankwa, 2006

#### 1.1.4 Les accréditations internationales dans une perspective interne

La littérature académique est mitigée au sujet de l'impact sur l'efficacité organisationnelle et sur la performance que peut engendrer une démarche d'accréditation internationale. Nous

retrouvons aussi bien de la littérature positive mais aussi négative sur les bénéfices pour un établissement. Selon la littérature, nous pouvons décrire ces éléments en les classant soit selon une perception positive soit selon une perception négative.

Dans un premier temps, nous passons en revue les perceptions positives des accréditations internationales.

Les accréditations internationales accordées aux écoles de commerce et de management permettent à ces dernières de confirmer notamment la qualité de leur(s) programme(s) et de leur corps professoral, l'ambition de leur politique pédagogique et le désir d'innovation et d'amélioration qui anime leurs orientations stratégiques. Elles servent d'indicateurs de qualité d'un programme en comptabilité par exemple (Lindsay et Campbell, 2003). Et, elles garantissent des standards minimums (Proitz et *al.*, 2004 ; Stensaker et Harvey, 2006).

En effet, elles permettent aussi bien l'amélioration continue (Proitz et *al.*, 2004 ; Harvey, 2004 ; Stensaker et Harvey, 2006) que la création d'une culture qualité (Harvey, 2004). Elles permettent l'engagement pour l'excellence (Cornuel, 2007). Elles permettent de formaliser les processus de l'organisation (Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Romero, 2008).

Elles favorisent l'engagement managérial au plus haut niveau de la direction (Walton et Dawson, 2001).

Elles contribuent également à l'amélioration des performances financières (Chow-Chua et *al.*, 2003).

Elles augmentent l'efficacité organisationnelle (Zammuto, 2008) et les résultats opérationnels (Hendricks et Singhal, 1997).

De plus, elles font évoluer l'identité et la perception des accréditations en interne (Lejeune, 2009).

D'un point de vue stratégique, elles changent la stratégie (Gioia et *al.*, 1994 ; Gioia et Thomas, 1996) et transforment les *business schools* (Istieulova, 2013).

D'un point de vue culturel, elles impactent la culture de l'organisation et nécessitent des changements culturels (Proitz et *al.*, 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006).

Pour ce qui est des étudiants, elles améliorent les taux de rétention et de diplômation (Espiratu, 2007). Elles augmentent par exemple le salaire moyen des diplômés en comptabilité de *business schools* accréditées AACSB (Kim et *al.*, 1996). Et elles créent de la valeur pour les étudiants (Romero, 2008).

Ainsi, la qualité progresse dans l'enseignement supérieur en gestion dans le monde entier au travers des accréditations internationales et par les diverses activités des organismes d'accréditations internationales. Ces démarches d'accréditations améliorent la qualité d'une institution (Hedmo, 2004 ; Harvey, 2004).

Pour les écoles de commerce qui se sont lancées au préalable dans une démarche qualité de type ISO 9001 visant la certification avant de se présenter à l'éligibilité des accréditations AACSB, EQUIS, EPAS ou AMBA, elles ont choisi de passer d'abord par « un apprentissage du code » et par une « intériorisation du modèle » (Lambert et Loos Baroin, 2004, p. 55).

Comme l'explique Pesqueux (2003, p. 208), « l'apprentissage organisationnel recoupe donc les problématiques du changement organisationnel [...] et l'apprentissage organisationnel apparaît comme adaptation au regard d'un référentiel ». De plus, « les activités d'implantation des normes sont ainsi mises en exergue comme favorisant l'apprentissage (Garvin, 1993) » (*Ibid.*, 2003, p. 209). Et, « L'apprentissage organisationnel repose bien sur deux processus cognitifs : – le processus individuel [...] – le processus collectif » (*Ibid.*, 2003, p. 209).

Dans le tableau 2, selon la littérature, nous classons par rapport à la tonalité positive la perception des accréditations internationales dans une perspective interne.

**Tableau 2 :** Les perceptions internes positives des accréditations internationales

<b>Perceptions internes positives de l'accréditation internationale</b>	<b>Auteur(s)</b>
L'amélioration d'une institution	Hedmo, 2004 ; Harvey, 2004
L'amélioration continue	Proitz et <i>al.</i> , 2004 ; Harvey, 2004 ; Stensaker et Harvey, 2006
L'amélioration des performances financières	Chow-Chua et <i>al.</i> , 2003
L'amélioration des taux de rétention et de diplômation	Espiratu, 2007
La création d'une culture qualité	Harvey, 2004
Sert d'indicateur de qualité d'un programme en comptabilité	Lindsay et Campbell, 2003
Le changement stratégique	Gioia et <i>al.</i> , 1994 ; Gioia et Thomas, 1996
L'efficacité organisationnelle	Zammuto, 2008
L'augmentation du salaire moyen des diplômés en comptabilité de <i>business schools</i> accréditées AACSB	Kim et <i>al.</i> , 1996
L'augmentation des résultats opérationnels	Hendricks et Singhal, 1997
L'étude des changements d'identité et leur perception en interne	Lejeune, 2009
L'engagement pour l'excellence	Cornuel, 2007

<b>Perceptions internes positives de l'accréditation internationale</b>	<b>Auteur(s)</b>
L'engagement managérial au plus haut niveau de la direction	Walton et Dawson, 2001
La vérification de standards minimums	Proitz et <i>al.</i> , 2004 ; Stensaker et Harvey, 2006
La création de valeur pour les étudiants	Romero, 2008
La formalisation des processus	Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Romero, 2008
L'appartenance à un groupe désirable d'écoles	Julian et Ofori-Dankwa, 2006
La transformation des <i>business schools</i>	Istileulova, 2013
Impacte culturellement une institution et nécessite des changements culturels	Proitz et <i>al.</i> , 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006

Dans un second temps, nous observons une littérature plus critique envers les accréditations internationales. Cette littérature a une perception négative des accréditations internationales.

Contrairement à certains auteurs cités précédemment, Westphal et *al.*, (1997) montrent que les accréditations internationales ne permettent pas de gains efficaces et sont même incompatibles avec l'amélioration de l'efficacité organisationnelle (Harvey, 2004). Les accréditations internationales réduisent même la qualité au lieu de l'augmenter (White et *al.*, 2008 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Lowrie et Willmott, 2009).

Elles sont même sources de surcharge avec la production de documents de relations publiques (Harvey, 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006). Les accréditations internationales renforcent les valeurs bureaucratiques (Cameron et Quinn, 1999).

De plus, elles paralysent les écoles internationales dans leur capacité à s'adapter à un environnement changeant (Julian et Ofori-Dankwa, 2006). Pour ces derniers, elles conduisent à une « accréditocratie ». Elles génèrent des organisations moins flexibles et innovantes dans leurs décisions (Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Romero, 2008).

De plus, elles nécessitent des changements culturels (Proitz et *al.*, 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006).

Et par ailleurs, elles sont coûteuses en temps et financièrement (Heriot et *al.* 2009). Elles mobilisent les acteurs pour obtenir les accréditations internationales (Julian et Ofori-Dankwa, 2006).

En ce qui concerne les étudiants, les résultats montrent que les accréditations internationales n'apportent pas grand-chose au salaire des étudiants à la sortie (Harding et Stocks, 1995).

Dans le tableau 3, selon la littérature, nous classons les éléments par rapport à la tonalité négative de la perception des accréditations internationales.

**Tableau 3 :** Les perceptions internes négatives des accréditations internationales

<b>Perceptions internes négatives des accréditations internationales</b>	<b>Auteur(s)</b>
Ne permet pas de gains efficaces	Westphal et <i>al.</i> , 1997
Est incompatible avec l'amélioration de l'efficacité organisationnelle	Harvey, 2004
Surcharge les institutions d'enseignement supérieur avec la production de documents de relations publiques	Harvey, 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006
Paralyse les écoles internationales dans leur capacité à s'adapter à un environnement changeant	Julian et Ofori-Dankwa, 2006
Conduit à une « accréditocratie »	Julian et Ofori-Dankwa, 2006
Renforce les valeurs bureaucratiques	Cameron et Quinn, 1999
Entraîne des organisations moins flexibles et innovantes dans leurs décisions	Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Romero, 2008
Est coûteuse en temps et financièrement	Heriot et <i>al.</i> , 2009
Mobilise des acteurs pour l'obtention de celles-ci	Julian et Ofori-Dankwa, 2006
Réduit la qualité au lieu de l'augmenter	White et <i>al.</i> , 2008 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Lowrie et Willmott, 2009
Nécessite des changements culturels	Proitz et <i>al.</i> , 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006
N'apporte pas grand-chose au salaire des étudiants à la sortie	Harding et Stocks, 1995

Au-delà de l'étude des apports de l'accréditation internationale, de l'étude de la perception en interne ou externe, des auteurs investiguent aussi les thématiques relatives aux étudiants, au processus d'accréditation et aux standards d'accréditation.

En ce qui concerne les étudiants, bien qu'ils ne sachent pas réellement ce qu'est l'accréditation AACSB, Daily et *al.* (2008) déterminent l'impact de l'accréditation AACSB comme critère significatif de choix des étudiants. Les effets en termes d'attractivité de l'accréditation initiale ou non sur le recrutement d'étudiants sont étudiés (Womack et Krueger, 2015) ainsi que l'impact sur le recrutement (Alexander et Hartfield, 2002). Les accréditations internationales contribuent à l'attractivité et à la crédibilité du programme évalué.



Pour ce qui est de la compréhension du processus d'accréditation, certaines études apportent des éléments de réponse pour guider les établissements (Lawrence et Dangerfied, 2001 ; Sinning et Dykxhoorn, 2001 ; Payette et *al.* 2008). Certains chercheurs identifient les défis nécessaires pour mettre en œuvre le processus d'accréditation (Scherer et *al.* 2005).

En termes de standards d'accréditation, l'évolution fait l'objet de nombreuses études (Ramey, 1993 ; McKenna et *al.*, 1995, 1997 ; Mottilla et *al.*, 1997 ; Yunker, 1998, 2000 ; Lowrie et Willmott, 2009). Certains auteurs s'intéressent à l'interprétation des standards (Kilpatrick et *al.*, 2008), aux stratégies mises en œuvre pour faire évoluer les programmes au regard des standards AACSB (Cook, 1993 ; Stephen et O'Hara, 2001 ; Hollister et Koppel, 2008 ; Walker, 2009).

En termes de contenu de standards l'*Assurance of Learning* (AoL) et le corps professoral sont des thématiques privilégiées nécessitant des investigations.

L'AoL introduite dans les standards 2003 de l'AACSB International est un sujet traité par nombre d'auteurs (Brockner, 2007 ; Marshall, 2007 ; Beard et *al.*, 2008 ; Murray, Perez et Guimares, 2008 ; Greene et Bao, 2009). La place des organismes de certification de compétences utilisées pour l'AoL et leur impact lors du recrutement de diplômés issus de *business schools* utilisent les standards d'AoL (Gomillion, 2016).

La qualification et la performance du corps professoral est un sujet d'investigation aussi (Slone et LaCava, 1993 ; Ehie et Karathanos, 1994, Henninger, 1998 ; Martz, 2001 ; Sinning et Dykxhoorn, 2001 ; Roberts, Gorsebeck, 2004 ; Orwig et Finney, 2007 ; Koys, 2008 ; McNair et Richards, 2008 ; Smith, Haight et Rosenberg, 2009 ; Taylor et Stanton, 2009 ; Grosse, 2013).

Le nombre d'études dédiées à la qualification et au management du corps professoral, nous indique que des problématiques en lien avec les standards concernés nécessitent des explications et une compréhension de ces thématiques en terme de contenu.

Toutes ces recherches démontrent le besoin de s'intéresser aux accréditations internationales aussi bien dans une perspective interne qu'externe.

Nous constatons qu'il n'y a pas de consensus ni sur les effets en interne des accréditations internationales ni sur les conséquences de la mise en œuvre des accréditations internationales (Cret, 2007). Julian et Ofori-Dankwa (2006) soutiennent que l'étude des accréditations nécessite des recherches empiriques et théoriques. Le besoin d'études empiriques constitue un manque de la littérature.

La littérature sur les accréditations internationales se focalise sur les implications pratiques nécessaires pour obtenir et garder les accréditations mais peu s'intéressent à comprendre et prédire les comportements stratégiques mobilisés face à une telle démarche d'accréditation internationale.

A notre connaissance, il n'y a pas d'étude d'identification puis de recherche de la compréhension et de l'explication des comportements stratégiques mobilisés par une organisation pour répondre aux exigences d'un processus d'accréditation internationale selon une perspective externe et interne. Il n'existe pas d'étude en profondeur sur un processus initial d'accréditation selon l'angle processuel et contextuel sur une longue période traitant des tensions générées et de la gestion des demandes conflictuelles.

Nous nous intéressons tout particulièrement aux tensions, contradictions et découplages qu'une telle démarche normative d'accréditation internationale engendre. Nous voulons comprendre la manière dont une organisation réagit stratégiquement quand elle est confrontée à un changement institutionnel de type normatif. Nous souhaitons étudier le changement à travers les accréditations internationales dans la perspective néo-institutionnelle. Pour Brulé et Trouinard (2010, p. 36), « la théorie néo-institutionnelle porte un regard original sur la façon d'aborder le management stratégique ».

De plus, les accréditations internationales en France ne sont pas étudiées au sein de composantes universitaires type IAE ce qui constitue un gap d'un point de vue empirique. Cette recherche constitue une nouvelle empirie et rejoint des préoccupations managériales.

## **1.2 Le choix de la Théorie Néo-Institutionnelle renouvelée**

Nous nous positionnons dans une perspective néo-institutionnelle des accréditations internationales compte tenu des pressions institutionnelles normatives qu'elles produisent.

Nous nous intéressons à l'analyse et à l'explication d'un phénomène processuel longitudinal et à son impact sur une organisation hybride. La TNI est pertinente à mobiliser pour répondre à notre problématique de recherche sur les comportements stratégiques mobilisés en réponse au processus initial d'accréditation AACSB.

La TNI permet une analyse dynamique d'un phénomène impliquant des pressions institutionnelles. La Théorie Néo-Institutionnelle est l'approche dominante utilisée pour comprendre les organisations. Elle est née dans les années 1970. Différents angles d'analyse sont abordés comme ceux qui seront décrits ci-dessous. Nous faisons le choix de la TNI car elle positionne les pressions institutionnelles notamment les pressions isomorphiques institutionnelles mimétiques, coercitives et normative au centre de ces préoccupations.

Différents courants se développent s'intéressant à des concepts clés comme les logiques institutionnelles, la complexité institutionnelle, les demandes institutionnelles conflictuelles, le pluralisme institutionnel, le travail institutionnel et les micro-fondations des institutions. A l'origine, les chercheurs se sont intéressés à la stabilité des organisations et à l'isomorphisme. Le concept de stabilité institutionnelle s'appuie quant à lui sur la stabilité et la similarité des organisations (Meyer et Rowan, 1977). Puis, des recherches se sont consacrées à la complexité institutionnelle. La perspective traitant des logiques institutionnelles et de la complexité est la tendance dominante actuelle dans la théorisation institutionnelle. La nouvelle littérature néo-institutionnelle parle de modèles d'actions ou de moyens d'action qui ne poussent pas qu'au mimétisme mais à des réponses différentes et propose des latitudes dans les réponses stratégiques. Dans des situations de demandes institutionnelles conflictuelles, le choix n'est pas seulement une option mais il devient une nécessité. Les acteurs rencontrent des arrangements et des accords institutionnels alternatifs, sélectionnent les options favorables et poussent à leur avancement.

Ces concepts sont étudiés par les chercheurs en néo-institutionnalisme. Depuis peu, ils se rapprochent du concept de *strategy-as-practice* (SAP) maintenant utilisé dans la théorie de la pratique. Quant à eux, les chercheurs de ce domaine vont au-delà des activités intra-organisationnelles en essayant de se rapprocher des auteurs néo-institutionnalistes. Un rapprochement s'effectue en termes de niveau d'analyse et de perspective (Smets et al., 2015). Cela ouvre la voie à des recherches futures.

Le niveau macro, au niveau du champ ou de l'organisation, est investigué par le changement institutionnel, le travail institutionnel et la complexité institutionnelle. Un courant de la TNI se consacre au travail institutionnel des acteurs pour créer, maintenir ou perturber les institutions (DiMaggio, 1988 ; Oliver, 1991, 1992 ; Dacin et al., 2002 ; Lawrence et Suddaby, 2006).

Au niveau du champ, les chocs et secousses sont traités par les structures organisationnelles ou les pratiques. Le travail institutionnel est souvent réalisé par les acteurs organisationnels ou au niveau du champ des acteurs. Cela laisse le concept de travail institutionnel éloigné du travail pratique (tâches et activités journalières).

Nous mobilisons la Théorie Néo-Institutionnelle et les concepts de réponses stratégiques à des demandes conflictuelles (Kraatz et Block, 2008) dans un contexte de présence de multiples logiques institutionnelles pour comprendre la mise en œuvre d'un processus initial d'accréditation institutionnelle et les arrangements institutionnels induits.

Les analyses institutionnalistes se focalisent sur les relations entre les organisations et leur contexte socio-culturel. Il faut s'intéresser maintenant à l'interface entre l'organisation et le

champ en travaillant sur les mécanismes et les processus en creusant les micro-fondations des processus institutionnels.

Certains auteurs traitant des accréditations internationales mobilisent la TNI dans leurs travaux de recherche (Hodge, 2010). Pour Castile et Davis (2002), l'isomorphisme institutionnel et les accréditations internationales sont liés par les pressions normatives coercitives.

Pour McKee et al. (2005), les *business schools* souhaitent obtenir les accréditations pour copier d'autres avant elles (mimétisme). Pour Cret (2011, p. 421) "*Accreditations are then conceived as a means of legitimization (institutional theories) or a means of differentiation and grading (authors directly dealing with the accreditation problem) which reduce this uncertainty*" Les trois types d'isomorphismes de la TNI décrit par DiMaggio et Powell (1983) se retrouvent dans les accréditations internationales à des degrés variables.

### **1.3 Le changement institutionnel dans une perspective néo-institutionnelle**

Le changement institutionnel représente une modification de la logique d'un champ qui peut se concrétiser par une mutation de la structure organisationnelle valorisée (Thornton, 2002), des règles d'adhésion et de pratiques (Lawrence, 1999 ; Zilber, 2002). Les règles d'adhésion font référence aux frontières du champ en définissant quelles organisations y sont légitimes. Elles délimitent l'espace dans lequel les membres opèrent.

#### **1.3.1 Les caractéristiques et frontières du champ organisationnel**

Le champ organisationnel est composé de différentes organisations et de différents acteurs qui le composent. Un champ organisationnel est formé par des organisations qui globalement constituent un secteur reconnu de la vie institutionnelle (DiMaggio et Powell, 1983).

DiMaggio et Powell (1983, p. 143) définissent le champ organisationnel par « *those organizations that, in the aggregate, constitute a recognized area of institutional life: key suppliers, resource and product consumers, regulatory agencies, and other organizations that produce similar products* ».

Dans la littérature néo-institutionnelle, des auteurs décrivent les organisations constituant le champ organisationnel (DiMaggio et Powell, 1983, 1991 ; Scott, 1991 ; Scott et Meyer, 1991 ; Hoffman, 1999). Cette description délimite les frontières du champ organisationnel.

Les frontières deviennent un enjeu d'intérêt stratégique pour les acteurs qui sont motivés soit par le maintien soit par la perturbation d'un système de privilèges (Gieryn, 1983, 1999). Une frontière forte, crée des contradictions entre les normes et les pratiques acceptées dans le champ organisationnel et celles légitimées dans la société plus largement (Seo et Creed, 2002)

p. 226). Cela donne lieu à des contradictions entre les deux. Le maintien institutionnel se réfère au renforcement, à la réparation et à la recréation des institutions (Lawrence et Suddaby, 2006).

Le maintien institutionnel renvoie à des actions spécifiques, en ce que les acteurs doivent introduire une logique de stabilité dans un environnement changeant. Le maintien institutionnel doit être distingué de la stabilité ou de l'absence de changement. Les actions de maintien rentrent en conflit avec celle des individus qui œuvrent pour le changement.

Un courant de la littérature s'intéresse au rôle des frontières dans la stabilité et le changement institutionnel. Le travail sur les frontières représente les tentatives des acteurs pour créer, former et perturber les frontières (Gieryn, 1983, 1999). Une partie de la littérature se consacre à la compréhension de la réussite de l'acquisition des connaissances par les acteurs externes et à la légitimité pour influencer les pratiques du champ et à affecter le changement dans les pratiques.

Les acteurs susceptibles de participer au changement institutionnel appartiennent parfois à des champs connexes (Tellier, 2003).

Dans le tableau 4, nous présentons les organisations constituant le champ organisationnel dans la littérature néo-institutionnelle.

**Tableau 4 :** Organisations constituant le champ organisationnel dans la littérature néo-institutionnelle

DiMaggio et Powell (1983 - 1991)	Scott (1991)	Scott et Meyer (1991)	Hoffman (1999)
Les fournisseurs clés	Les organisations produisant produits et services similaires	Les organisations opérant dans le même domaine (similarité de leurs services, produits ou fonctions)	Le gouvernement
Les clients	Les échanges critiques avec d'autres partenaires	Les fournisseurs	Les partenaires critiques
Les agences de régulation	Les sources de financement	Les clients	Les organismes apportant les sources de financement
Les organisations produisant des services et produits similaires	Les groupes de régulation	Les propriétaires	Les associations professionnelles et commerciales
	Les groupes professionnels ou les associations professionnelles	Les régulateurs	Les groupements d'intérêts
	Les sources d'influences normatives ou cognitives	Les concurrents	Le public
	Les connexions locales ou non	Les financiers	
	Les liens verbaux, horizontaux		
	Les influences culturelles et politiques		
	Les échanges plus techniques		

**Source :** Brulé et Trouinard (2010, p. 37)

### 1.3.2 Institutionnalisation du champ et changement institutionnel et arrivée de nouveaux acteurs organisationnels

Selon le degré d'institutionnalisation du champ organisationnel considéré, le changement ne s'envisage pas de la même manière. Pour Brulé et Trouinard (2010, p. 37), « plus un acteur est encastré dans la logique de son champ, moins il percevra les opportunités de changement ». Pour qu'il y ait changement, « il faut qu'il puisse se défaire au moins partiellement de la logique en place » (*Ibid.*, 2010, p. 37).

Les acteurs du champ peuvent avoir des positions différentes dans ce champ organisationnel. La position peut être centrale ou périphérique. Un acteur situé à la périphérie du champ ne perçoit pas aussi naturellement les pratiques du champ qu'un acteur positionné en son centre. Cette différence de perception s'explique par le fait que la logique institutionnelle d'un champ reflète davantage les intérêts des acteurs centraux (Brulé et Trouinard, 2010,).

Pour Lawrence et Suddaby (2006), l'institutionnalisation dépend des actions-réactions-interactions de l'ensemble des acteurs du champ.

Au sein d'un champ, l'arrivée de nouveaux entrants peut contribuer à la désinstitutionnalisation de la logique dominante (Greenwood et *al.*, 2002). Ainsi, le travail sur les règles d'adhésion peut être vu comme une stratégie institutionnelle (Lawrence, 1999).

De plus, « l'introduction de nouveaux types de profils d'acteurs incite à la remise en cause des manières de faire et de penser initiales » (Brulé et Trouinard, 2010, p. 47).

Lawrence et *al.* (2002) soulignent que la collaboration contribue à la création de proto-institutions si deux conditions sont réunies : 1) un niveau élevé de participation d'une part et 2) un niveau élevé d'encastrement d'autre part.

Les collaborations formelles ou informelles sont ainsi sources de changement (Brulé et Trouinard, 2010). L'acquisition de soutien organisationnel est également une étape fondamentale pour l'institutionnalisation d'une nouvelle pratique.

### 1.3.3 Les pressions institutionnelles

Trois types de pressions institutionnelles sont décrites par DiMaggio et Powell (1983) : 1) l'isomorphisme coercitif qui résulte d'influences politiques et du besoin de légitimité, 2) l'isomorphisme mimétique qui provient de réponses à l'incertitude, 3) l'isomorphisme normatif qui provient de la professionnalisation.

Pour Oliver (1992), trois types de pressions sont sources de changements : les pressions fonctionnelles, politiques et sociales.

Pour faire face aux pressions institutionnelles, les institutions vont opérer des changements institutionnels. Les acteurs dans le champ font face à de multiples pressions institutionnelles (économiques et concurrentielles) et sont influencés par cet environnement institutionnel. Dans ce cas, le changement est initié et non subi. L'organisation est résistante (Oliver, 1991).

#### 1.3.4 Les logiques institutionnelles plurielles et la complexité

Une partie des chercheurs traitent de la réflexivité dans le changement institutionnel. Pour les premiers auteurs, le changement institutionnel est le résultat de secousses externes (apparition d'une nouvelle logique, nouvelles formes d'investissements, arrivée de nouveaux acteurs...) comme pour Greenwood et *al.* (2002). Il existe des chocs exogènes ou des contradictions endogènes dans le champ qui induisent des réactions.

Pour d'autres auteurs, il s'agit de tensions au sein du champ qui créent des réactions. Au cœur de cela, se trouve le concept de logique institutionnelle. Une pluralité de logiques peut générer des demandes conflictuelles et produire des tensions endogènes. Il s'agit d'une complexité institutionnelle auxquelles font face certaines organisations qui se retrouvent au centre de différentes logiques institutionnelles. Une multiplicité de logiques institutionnelles complexes engendre un pluralisme institutionnel (Kraatz et Block, 2008).

Un pluralisme institutionnel est une situation vécue par une organisation lorsqu'elle opère dans des sphères institutionnelles multiples (*Ibid.*, 2008).

Dans ce cadre, les organisations sont soumises à de multiples régulations, ordres normatifs et logiques culturelles diverses. Le pluralisme institutionnel renforce la multiplicité et les conflits entre logiques institutionnelles.

L'environnement institutionnel hétérogène impose des demandes disparates et enracine des tensions dans l'organisation. Le pluralisme crée du potentiel pour la fragmentation, l'incohérence, les conflits, les ambiguïtés de buts et l'instabilité organisationnelle. Selznick (1948) montre que cette hétérogénéité peut être destructrice mais que certaines organisations peuvent prospérer et gérer le pluralisme institutionnel. Il est nécessaire d'avoir des logiques d'action qui équilibrent plusieurs logiques institutionnelles. Les logiques peuvent être équilibrées sous certaines conditions.

Le terme de logique institutionnelle est introduit par Alford et Friedland (1985) pour décrire les pratiques et croyances contradictoires dans les institutions des sociétés modernes. Ils développent ensuite en 1991 le concept en explorant les interrelations entre individus, organisations et sociétés.



Chaque ordre institutionnel a une logique centrale qui guide ses principes organisationnels et donne aux acteurs sociaux un vocabulaire, des motifs et une identité. Il peut y avoir une rupture ou une déstabilisation de l'ordre institutionnel établi.

Le fonctionnement du champ organisationnel se fait à l'aune de la logique institutionnelle afférente qui lui est spécifique. C'est la logique du champ organisationnel (règle du jeu). Si les logiques institutionnelles constituent les règles du jeu, alors la complexité institutionnelle ressemble à une organisation jouant à deux jeux, voire plus, en même temps. La logique institutionnelle se définit comme un « ensemble d'habitudes de pensée et de raisonnement impliquant certains modes de comportements » (DiMaggio et Powell, 1991, cité par Brulé et Trouinard, 2010, p. 36).

Les logiques institutionnelles relient l'individu aux pratiques et aux règles institutionnelles. Elles représentent pour l'acteur à la fois un guide et une contrainte (Powell 1991 ; Lounsbury, 2002). La logique institutionnelle peut s'analyser à plusieurs niveaux (au niveau sociétal, au niveau du champ organisationnel, au niveau organisationnel ou au niveau individuel).

La perspective traitant des logiques institutionnelles et de la complexité est la tendance dominante actuelle dans la théorisation institutionnelle. Les travaux visent à se centrer sur le développement des micro-fondations et à réorienter les analyses institutionnalistes sur l'étude de l'hétérogénéité et les changements en cours. Les sources et les conséquences des multiples logiques souvent concurrentes font l'objet d'études. Il s'agit de recherches qui sont à l'interface des logiques institutionnelles et des pratiques. Il peut exister des prescriptions incompatibles provenant des logiques institutionnelles multiples. Cela constitue la définition de la complexité institutionnelle.

Dans ce contexte de complexité institutionnelle, les acteurs s'engagent alors dans la création institutionnelle, dans le maintien ou l'interruption et donc dans le travail institutionnel. La variété et l'interaction avec les logiques institutionnelles sont sous-estimées. Ainsi, il est découvert que le changement institutionnel pouvait être motivé et permis.

Plus un champ est fragmenté ou superposé par d'autres (Levy et Egan, 2003), plus la diversité des aménagements institutionnels possibles est grande. Les acteurs accèdent à des logiques institutionnelles opérant à de multiples niveaux et dans divers secteurs (Seo et Cred, 2002).

Les demandes institutionnelles plurielles ou complexes doivent être gérées ou adaptées. Certains auteurs traitent de la théorisation institutionnelle. Il s'agit de rendre légitime et convaincre les pairs de l'appropriation de cette alternative comme par exemple une nouvelle pratique. Cela va induire une lutte politique pour asseoir cette nouvelle logique au détriment de celle existante. Cela peut être fait par des agents de théorisation comme les associations



professionnelles, les journalistes ou les mouvements sociaux. Les travaux récents s'intéressent au déroulement de la théorisation institutionnelle en se focalisant sur l'usage du langage et des discours. Il n'y a pas que cela. Il ne faut pas omettre la dimension politique.

La complexité institutionnelle est un état transitoire duquel émerge une logique institutionnelle pour en dominer une autre issue d'une période de stabilité. Les organisations varient par leur nature et sont complexes (exemple : hôpitaux, universités et entreprises sociales). Ces organisations se trouvent face à de multiples logiques concurrentes (deux logiques, voire plus) qu'elles doivent gérer. Les différentes logiques gouvernent les structures et les pratiques.

La complexité institutionnelle est d'abord considérée comme externe et donc imposée et comme problématique. Cela va compromettre l'efficacité technique des opérations. Par conséquent, les réponses organisationnelles documentées sont principalement la défense en vue de neutraliser les pressions institutionnelles opposées en réduisant la complexité institutionnelle. L'évitement de la stigmatisation est aussi utilisé et le tamponnement contre la mise en application institutionnelle.

Ces dernières années ont vu le jour des organisations hybrides majoritairement au sein des entreprises sociales qui incorporent volontairement les différentes logiques concurrentes (incorporation dans les logiques ou les pratiques). Cette tendance de la complexité institutionnelle vient soutenir les activités ayant un impact en puisant dans des sources d'expertises séparées, dans la légitimité ou dans les financements. La compartimentation est nécessaire. Les réponses à la complexité institutionnelle sont très peu étudiées au niveau individuel ; elles sont naissantes. Il manque des recherches sur la manière dont les bénéfices sont collectés et sur les réponses au niveau individuel.

Les prescriptions conflictuelles entrent en collision dans les activités quotidiennes. La complexité institutionnelle doit donc être gérée continuellement.

Pour Kraatz et Block (2008), une pluralité de logiques institutionnelles peut générer des demandes conflictuelles et peut produire des tensions endogènes. Il s'agit d'une complexité institutionnelle à laquelle font face certaines organisations qui se retrouvent au centre de différentes logiques concurrentes.

Les demandes institutionnelles conflictuelles apparaissent dans un champ très fragmenté comme celui de l'éducation aux USA (Pache et Santos, 2010). Ce type de champ impose des réponses multiples. Cela est lié aux multiples acteurs qui ne sont pas coordonnés dans la prise de décision. Ces multiples acteurs vont avoir des logiques respectives.

Les processus d'accréditation apparaissent dans un champ hautement centralisé avec des acteurs dominants. Il s'agit d'un champ formalisé et reconnu. L'appartenance à un champ

modérément centralisé est caractérisée par de multiples influences concurrentes qui ne sont pas alignées. Un champ ayant ces caractéristiques va générer des demandes institutionnelles conflictuelles.

Le degré de contradiction entre logiques dépend du type de contradictions et de la spécificité des logiques. La gestion des contradictions entre les logiques institutionnelles dans une organisation dépend de la répartition du pouvoir entre les acteurs qui portent les différentes logiques institutionnelles (Pache et Santos, 2010). Les marges d'interprétations permettront d'atténuer les contradictions entre les logiques.

Les deux logiques qui co-habitent peuvent entraîner des tensions. Il ne faut surtout pas créer de sous-entité avec chacune une identité et une logique institutionnelle. Ce qui peut induire des tensions intenable comme le décrivent Battalina et Dorado (2010). Pour eux, un des leviers est la politique de recrutement et de socialisation qui va permettre de faire un lien avec les comportements et les valeurs désirées. Leur travail va identifier également les limites de l'influence de ces politiques. Leur recherche vise aussi à faire un trait d'union entre le niveau d'analyse intra-organisationnel et le niveau institutionnel. Pour Battalina et Dorado (2010), il n'existe pas de modèle « prêt-à-porter » quand il y a création d'une nouvelle institution hybride à investiguer. Ils vont étudier la viabilité de cette organisation hybride créée.

### 1.3.5 Représentation et interprétation interne des demandes institutionnelles conflictuelles

Les demandes institutionnelles conflictuelles sont des demandes antagonistes car appartenant à des sphères multiples et avec parfois des visions divergentes. Pache et Santos (2010) s'intéressent à la manière dont les demandes institutionnelles conflictuelles s'imposent aux organisations et à la manière dont les organisations y répondent. Pour cela, ils identifient le moment où de telles demandes institutionnelles surviennent et la manière dont elles s'imposent aux organisations.

Pour Pache et Santos (2010), les demandes institutionnelles conflictuelles ne sont pas uniquement imposées par l'externe mais sont représentées en interne par ses membres. Dans ce cas, les organisations complètent leur focus sur la gestion des menaces externes de légitimité en faisant des efforts pour minimiser les conflits internes. Cela peut se faire en compartimentant les différentes logiques institutionnelles en différents lieux, unités et/ou processus.

Les acteurs dans une organisation sont des transporteurs (Zilber, 2002). Ils représentent et donnent voix aux logiques institutionnelles (Pache et Santos, 2010). Les pressions institutionnelles sont importées et interprétées. Les acteurs les représentent et leur donnent

du sens (Greenwood et Hinings, 1996). « Les logiques institutionnelles sont actualisées et portées par des individus, leurs actions, leurs outils, et les technologies » (Powell et Colyvas, 2008, p. 277).

Les acteurs externes exercent des pressions à la conformité sur les organisations à travers l'utilisation de moyens de relations de dépendance aux ressources (moyens humains, financiers et licence d'exploitation). Cela permet de sécuriser l'accès aux ressources clés. Les secondes pressions se manifestent en interne comme le résultat de l'embauche et de la filtration des pratiques.

Les demandes institutionnelles sont véhiculées par les équipes de direction, les comités de direction, les personnels et les volontaires qui adhèrent et promeuvent les valeurs, les pratiques et les normes pour lesquelles ils sont formés à suivre ou suite à leur socialisation. Les membres d'une organisation, en faisant partie d'un groupe social, promulguent ce que les acteurs comprennent comme des objectifs appropriés et des moyens appropriés pour atteindre ces objectifs. Ces différents membres nouvellement recrutés vont épouser certaines logiques institutionnelles en y répondant pour se conformer aux pressions institutionnelles. Les organisations sont des entités complexes composées d'une variété de groupes d'acteurs ou de groupes organisationnels promouvant différentes valeurs, objectifs et intérêts.

Les organisations vont filtrer les différentes demandes institutionnelles. Les processus intra-organisationnels sont d'importants facteurs expliquant les différences dans les réponses organisationnelles aux pressions institutionnelles.

Cela suppose d'aller au-delà d'une approche des contraintes de l'organisation comme une entité soit passive (DiMaggio et Powell, 1983) soit résistante (Oliver, 1991).

Les expériences sont vécues de manière différente d'une organisation à une autre ce qui va engendrer la mobilisation de différentes réponses organisationnelles. Pour un même stimulus, il va y avoir différentes réponses possibles.

Les demandes institutionnelles conflictuelles expérimentées par une organisation vont dépendre de l'interpénétration des pressions internes et externes et de la filtration de ces demandes institutionnelles.

La conformité aux demandes institutionnelles conflictuelles est parfois problématique. Elle engendre des réponses alternatives qui ne donnent pas lieu à une réponse de conformité.

Les réponses institutionnelles vont dépendre 1) de la manière dont les demandes génèrent des conflits en interne au sein de l'organisation et 2) de la motivation des groupes organisationnels à voir l'une des demandes concurrentes prévaloir au sein de l'institution.

Pache et Santos (2010) s'intéressent à deux facteurs lors de la mobilisation des diverses réponses institutionnelles stratégiques: 1) la nature des demandes et 2) les interprétations et représentations internes.

Dans l'étude des réponses institutionnelles, la nature des demandes est un facteur très important. Cela permet de prédire le degré de réponse qui va être négociable.

Les demandes institutionnelles conflictuelles diffèrent selon la nature de leurs prescriptions. Ces demandes vont influencer le niveau idéologique de l'organisation en prescrivant les objectifs légitimes à poursuivre ou exercent des pressions sur le niveau fonctionnel pour que l'organisation adopte les moyens ou les moyens d'action appropriés. Pache et Santos (2010) distinguent les demandes qui impliquent des conflits au niveau des objectifs (mais qui impliquent ou non des conflits au niveau des moyens) de celles qui sont harmonisées au niveau des objectifs et qui génèrent des conflits au niveau des moyens pour atteindre ces objectifs requis (stratégies fonctionnelles et processus).

Les demandes fonctionnelles et processuelles sont d'ordre matériel ou périphérique. Elles sont donc potentiellement flexibles et négociables.

Ces distinctions en objectifs et moyens que font Pache et Santos (2010) vont influencer les réponses stratégiques.

### 1.3.6 L'incompatibilité des logiques institutionnelles

Différentes logiques institutionnelles peuvent coexister et engendrer des tensions au sein du champ organisationnel. Les tensions sont créées par les influences de chaque principe qui se concurrencent, se croisent ou s'équilibrent. Les logiques institutionnelles sont perçues comme incompatibles (Thornton, 2002 ; Thornton et Ocasio, 1999).

L'incompatibilité entre logiques est fonction du type et de la spécificité des logiques institutionnelles (Greenwood et al. 2010). Pache et Santos (2010) suggèrent que les incompatibilités diffèrent suivant que l'on observe les différences sur les objectifs ou sur les moyens. Les logiques institutionnelles ayant des objectifs contradictoires ont un degré d'incompatibilité plus fort que celles qui s'opposent sur les moyens.

Goodrick et Salancik (1996) montrent que plus les buts et les pratiques sont ambigus et plus l'organisation possède une capacité discrétionnaire pour réconcilier les logiques en compétition. Les incohérences et les contradictions entre les différentes logiques institutionnelles dans l'environnement constituent des marges de manœuvre.

Les pressions venant de l'incompatibilité des logiques n'affectent pas les organisations de la même façon (Greenwood et al., 2008).

### 1.3.7 L'hybridation des logiques institutionnelles

Les diverses logiques institutionnelles peuvent développer leur logique propre. Elles deviennent alors des organisations hybrides qui combinent des logiques institutionnelles différentes d'une façon inédite (Scott et Meyer, 1991) et sont confrontées aux enjeux suscités par les tensions entre ces logiques susceptibles d'engendrer des conflits (Glynn, 2000 ; Zilber, 2002). Les acteurs les plus légitimes vont chercher l'hybridation des logiques (Glynn et Lounsbury, 2005). Certaines recherches montrent que les logiques peuvent être combinées et reconfigurées pour créer des formes organisationnelles hybrides (Pache et Santos, 2010) ou des pratiques hybrides (Lok, 2010). Dans certains contextes, les logiques institutionnelles conflictuelles deviennent relativement compatibles.

Les stratégies institutionnelles de réponse aux pressions institutionnelles augmentent quand il existe des contradictions ou des incompatibilités entre les différents arrangements institutionnels disponibles (Sewell, 1992 ; Seo et Cred 2002 ; Beckert, 1999).

Le concept de « traduction » (Akrich et *al.*, 1988 ; Campbell, 2005) est également mobilisé pour comprendre comment un acteur adapte localement des pratiques observées ailleurs (Leca et *al.*, 2006 ; Lounsbury et Crumley, 2007). Ils expliquent comment les réponses se mettent en place au niveau intra-organisationnel. Il convient de traduire les logiques institutionnelles pour obtenir un compromis satisfaisant, un arrangement acceptable entre les différentes logiques institutionnelles. Lawrence (1999) précise que la création de barrières à l'entrée facilite le maintien des arrangements institutionnels en place.

Les logiques institutionnelles incluent un certain nombre d'arrangements institutionnels qui peuvent être des pratiques, des modes d'interprétation, des organisations et des règles. Les logiques institutionnelles supposent des arrangements.

### 1.3.8 Le travail institutionnel et les pratiques

Un courant de recherche se consacre au travail des acteurs pour créer, maintenir ou perturber les institutions (DiMaggio, 1988 ; Oliver, 1991, 1992 ; Dacin et *al.*, 2002 ; Lawrence et Suddaby, 2006). Les acteurs travaillent aussi pour créer, maintenir ou perturber les pratiques qui sont considérées comme légitimes dans un champ au travers du travail sur les pratiques et les frontières entre les différents groupes et individus avec le travail sur les frontières.

Le travail institutionnel associe le travail sur les pratiques et le travail sur les frontières. Il affecte le changement. La notion de travail institutionnel éclaire des formes plus réflexives d'action ayant pour finalité l'intentionnalité qui affecte les institutions (Lawrence, Suddaby et Leca, 2009). Ces actions intentionnelles ne sont pas homogènes (Emirbayer et Mische, 1998).

Les travaux sur le travail institutionnel visent à élargir la recherche sur le changement institutionnel pour comprendre la manière dont une plus large variété d'acteurs contribue à la création, à l'altération ou au maintien des institutions.

L'intérêt n'est pas que de s'intéresser uniquement aux institutions mais aussi aux « actions déterminées ». Cela vient atténuer la littérature sur les entrepreneurs institutionnels. Il existe aussi un « travail sur les frontières » ou « travail sur les réparations ». Ces travaux donnent lieu à une perspective plus micro. Le niveau micro est ainsi étudié dans les travaux sur le travail institutionnel en s'intéressant aux pratiques. Mais cela reste encore limité comme approche. En travaillant sur le champ, il y a un détachement par rapport à l'individu et à son travail pratique. D'où la nécessité de se centrer sur le travail institutionnel.

Les pratiques sont des « routines et comportements partagés » (Whittington, 2006, p. 619), des « *recognized forms of activity* » (Barnes, 2001, p. 19). Les pratiques sont centrales dans le travail des acteurs pour traduire les événements exogènes au niveau des frontières et des pratiques du champ (rôle des membres périphériques, centraux et des nouveaux entrants pour introduire et institutionnaliser un ensemble de pratiques alternatives).

Le travail institutionnel est une approche dynamique qui trouve sa place dans les processus.

### 1.3.9 La légitimité

La légitimité est un concept clé de l'analyse des organisations (Pfeffer et Salancick, 2003). Nous étudions le concept de légitimité au sein de la théorie néo-institutionnelle et les micro-fondements de la légitimité dans une approche dynamique.

La légitimité est généralement définie comme le « point d'ancrage d'un concept théorique largement répandu qui s'adresse aux forces normatives et cognitives qui contraignent, construisent et donnent le pouvoir aux acteurs organisationnels » (Suchman, 1995). Dans une perspective néo-institutionnelle, la légitimité organisationnelle représente une acceptation sociale résultant de l'adhésion à des attentes réglementaires, normatives et culturelles-cognitives (Deephouse et Carter, 2005 p. 332). Ces types de légitimité peuvent coexister (Suchman, 1995).

Les chercheurs considèrent la légitimité comme un continuum dont la légitimité régulatrice est la première à être établie, suivie de la légitimité normative et en dernier lieu la légitimité culturelle-cognitive (Scott 2001 ; Delmare et Shane, 2004).

A partir de la littérature sur le changement institutionnel et les accréditations internationales, nous identifions certains manques de la littérature. De nouvelles recherches peuvent s'intéresser à l'interface entre l'organisation et le champ en travaillant sur les mécanismes et

les processus en ne se focalisant pas que sur le champ organisationnel ou l'organisation. La plupart des recherches sur les logiques institutionnelles s'intéressent au champ organisationnel (Hirsch et Lounsbury, 1997) et peu traitent du niveau intra-organisationnel.

Nous proposons de mener une recherche multi-niveaux sur les accréditations internationales pour comprendre les relations et les dynamiques à l'œuvre. De plus, Julian et Ofori-Dankwa (2006) soutiennent que l'étude des accréditations nécessite des recherches empiriques et théoriques. Le besoin d'études empiriques constitue un manque de la littérature.

Il convient d'investiguer les micro-fondations des processus institutionnels en s'intéressant au niveau dynamique micro et aux relations entre les logiques qui coexistent. Il est nécessaire de s'intéresser aux chocs exogènes et aux contradictions endogènes que cela engendre. Nous souhaitons comprendre cela dans notre recherche. Les réponses à la complexité institutionnelle sont très peu étudiées au niveau micro. Elles sont naissantes. Des recherches sont nécessaires sur les réponses au niveau des pratiques. Les prescriptions conflictuelles entrent en collision dans les activités quotidiennes. De plus, pour démontrer le pouvoir des logiques institutionnelles, il convient de montrer comment elles agissent. Pour cela, il est nécessaire de comprendre la manière dont les logiques institutionnelles sont expérimentées et sont édictées. Puis à la manière dont elles s'adaptent aux vies quotidiennes d'une organisation et des acteurs qui la constituent.

Les logiques institutionnelles relient les institutions et l'action et font un pont entre les perspectives macro-structurelles et les perspectives sur les micro-processus. En effet, les logiques institutionnelles peuvent se développer à plusieurs niveaux : organisation, marchés, industries, réseaux d'organisation, champs organisationnels (Scott et *al.*, 2000). Les micro-fondations sont les traductions au niveau des micro-processus.

De plus, Kraatz et Block (2008), comme Oliver (1991) proposent un modèle théorique aux pressions institutionnelles. Cependant, ils n'identifient pas les conditions sous lesquelles telle ou telle réponse stratégique institutionnelle est mobilisée. Il existe peu d'études empiriques sur ce sujet. Le manque suite aux travaux de Pache et Santos (2010) est d'opérationnaliser et de tester le modèle qu'ils proposent. Nous nous appuyons sur leurs résultats pour analyser notre objet de recherche.





## Conclusion du chapitre 1

Dans un premier temps, à partir de la revue de la littérature sur les accréditations internationales, nous avons proposé une explication de celles-ci en nous intéressant premièrement aux pressions institutionnelles normatives qu'elles induisent. Deuxièmement, nous avons classé la littérature sur les accréditations internationales en fonction du regard que l'on y porte. Nous obtenons ainsi une classification en fonction soit d'une perspective interne soit d'une perspective externe.

Dans une perspective interne, nous constatons deux perceptions du rôle des accréditations. La première est plutôt positive tandis que la seconde est négative voire très critique.

Par ailleurs, nous pouvons classer les articles et travaux relatifs aux accréditations internationales en deux grandes catégories à la lumière des chercheurs les ayant produits.

En effet, une partie des travaux sont rédigés par les membres des organismes d'accréditations AACSB ou de l'EFMD impliqués dans les différents processus ou comités des organismes d'accréditations internationales (Urgel, 2007 ; Hommel, 2007 ; Trapnell, 2007 ; Julander, 2009 ; Schlegelmilch, 2009 ; Thomas, 2011 ; Bryant, 2013).

Ces travaux sont relativement positifs et peu critiques. Pour ces auteurs, les accréditations internationales ont un impact positif sur les *business schools*. La seconde catégorie concerne des chercheurs moins impliqués dans les organismes d'accréditations internationales (Roller et al., 2003 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Zammuto, 2008 ; Lejeune, 2009 ; Vas, 2009 ; Palmquist, 2009 ; Hodge, 2010). Leurs travaux sont plus nuancés ou plus critiques que ceux des chercheurs de la première catégorie.

Certains auteurs proposent des *deans' perspectives*. Les accréditations donnent lieu à une uniformité, une standardisation, une taylorisation de la recherche notamment, voire une « accreditocratie » (Julian et Ofori-Dankwa, 2006).

Pour étudier le changement institutionnel et le rôle des acteurs organisationnels dans ce changement, plusieurs courants sont utilisés :

1) l'un examine le rôle des acteurs pour traduire les chocs exogènes au niveau du champ (Beckert, 1999 ; Rao, Monin et Durand, 2003 ; Munir, 2005). Cela inclut les événements politiques et légaux (Tolbert et Zucker, 1983 ; Holm, 1995 ; Hoffman, 1999), les mouvements sociaux (Strang et Meyer, 1993), les changements technologiques (Barley, 1986) et les autres événements perturbateurs (Fligstein, 1991).

2) l'autre s'intéresse à la position des membres du champ organisationnel. Cette littérature montre que les innovateurs institutionnels sont souvent ceux qui ont une position périphérique

(Lelebici et *al.*, 1991 ; Rao et *al.*, 2000) ou des nouveaux entrants (Zilber, 2002 ; Hensmans, 2003 ; Hargrave et Van de Ven, 2006) ou les membres qui ont des positions à cheval sur des frontières appartenant à plusieurs champs (Greenwood et Suddaby, 2006 ; Kostova et *al.*, 2008).

Face aux différentes demandes qui peuvent être conflictuelles au sein des logiques institutionnelles, l'institution y répond de façon organisationnelle. Un équilibre des demandes est nécessaire. La situation dans laquelle se produit une demande conflictuelle et son vécu par l'acteur est très importante à étudier. Les caractéristiques de la situation, le temps et la localisation sont étudiés par rapport au comportement des acteurs. Le choix de telle ou telle réponse est à analyser. Nous souhaitons approfondir les travaux sur les comportements stratégiques et la complexité institutionnelle à travers les demandes institutionnelles conflictuelles et leur représentation et leur vécu interne.

Nous souhaitons comprendre les comportements stratégiques adoptés par une organisation universitaire publique française hybride, une *business school* universitaire, souhaitant déployer le processus initial d'accréditation AACSB à l'aide de deux perspectives l'une interne et l'autre externe. Nous nous focalisons sur les micro-fondations de ce processus institutionnel en nous appuyant sur les changements institutionnels et les logiques institutionnelles plurielles pour répondre aux injonctions et prescriptions conflictuelles de l'accréditation internationale AACSB.

Les démarches d'accréditations internationales constituent une logique institutionnelle d'excellence qui se sont imposées très rapidement.

Nous nous intéressons aussi bien au processus d'accréditation AACSB qu'aux contenus des standards qui lui sont propres (21 standards de la version 2003). Nous nous situons dans le champ des *business schools* françaises et des pressions institutionnelles qui s'exercent sur elles depuis près d'une vingtaine d'années. Nous nous plaçons dans un contexte où de multiples logiques institutionnelles complexes cohabitent. Nous voulons comprendre et expliquer l'institutionnalisation d'un processus d'accréditation internationale dans un contexte universitaire français.

Nous allons décrire, dans le chapitre 2, les cadres d'analyses que nous mobilisons pour analyser, comprendre et expliquer le processus d'institutionnalisation des accréditations internationales à travers la mobilisation de comportements stratégiques et du changement institutionnel pour répondre aux demandes conflictuelles émanant du processus initial d'accréditation AACSB et des 21 standards de la version 2003.





## Chapitre 2 : Cadre conceptuel d'analyse mobilisé dans une approche néo-institutionnelle

Ce chapitre a pour objectif d'explicitier les principales notions associées à l'opérationnalisation de l'étude et la manière dont nous mobilisons les concepts dans notre recherche au travers des cadres conceptuels d'analyse. Nous mobilisons deux cadres d'analyse compatibles ancrés dans la TNI. L'un s'intéresse aux réponses stratégiques face aux pressions institutionnelles et l'autre au changement institutionnel lié à une innovation. Ces cadres d'analyse nous permettent d'identifier le comportement stratégique vis-à-vis des accréditations internationales depuis leur entrée dans le champ des *business schools* françaises et les réponses apportées en termes de changement institutionnel suite à leur institutionnalisation.

Nous nous intéressons dans ce chapitre aux cadres conceptuels d'analyse pour répondre à notre problématique de recherche « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** ».

Différentes raisons poussent les organisations à ne pas répondre uniformément aux pressions institutionnelles mais en mobilisant différentes réponses stratégiques.

Oliver (1991) s'est intéressée aux facteurs externes des demandes institutionnelles auxquelles les organisations sont soumises. Quant à eux, Pache et Santos (2010) se sont intéressés principalement à la représentation interne de ces demandes institutionnelles aussi bien à leur nature qu'à leur degré. Quant à Gutiérrez-Rincón (2014), elle étudie les facteurs internes et externes liés à la pression des médias et le rôle de la taille de l'organisation.

Nous justifions leur utilisation et le choix du rapprochement de ces deux cadres pour en faire notre cadre conceptuel dans le paragraphe 2.1.

Les deux cadres d'analyse sont décrits ensuite en détail dans les paragraphes 2.2 « Le cadre théorique d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) » et 2.3 « Le cadre de Greenwood, Suddaby et Hinnings (2002) ». Puis dans le paragraphe 2.4 « Modélisation du cadre conceptuel », nous modélisons le cadre conceptuel de la recherche doctorale.

## **2.1 Justifications des cadres théoriques mobilisés**

Nous justifions l'usage de la TNI par la présence de différentes logiques institutionnelles d'actions qui peuvent être contradictoires dans un contexte de complexité institutionnelle. La Théorie Néo-Institutionnelle est privilégiée quand les logiques d'actions sont contradictoires.

Les logiques sont variées (logique d'appartenance à un réseau, logique d'appartenance à une association, logique de compétition, logique de *lobbying*).

Il existe deux courants dans le néo-institutionnalisme : 1) le courant qui s'intéresse aux réponses stratégiques suite à des demandes conflictuelles (complexité de l'environnement institutionnel qui va imposer différentes demandes aux organisations) et 2) le courant qui s'intéresse aux effets de l'environnement sur les structures de conformité et les effets de l'isomorphisme.

Les récents développements au niveau de la Théorie Néo-Institutionnelle reconnaissent que l'exposition à des conflits, lors de prescriptions institutionnelles, donne à l'organisation la possibilité d'exercer un certain niveau de choix stratégiques.

Nous nous intéressons aux prescriptions institutionnelles et plus particulièrement celles émanant du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon la version 2003. Nous mobilisons deux cadres théoriques issus de ce courant de recherche afin de répondre à notre problématique de recherche.

Nous nous intéressons aux logiques d'action mobilisées pour répondre aux prescriptions institutionnelles et aux injonctions des accréditations internationales. Nous identifions les manières d'équilibrer voire de répondre à plusieurs logiques institutionnelles existantes.

Nous mobilisons un cadre conceptuel relatif aux comportements stratégiques et à l'institutionnalisation d'un changement suite à des chocs exogènes pour analyser le phénomène que nous étudions.

Dans un modèle de réponses stratégiques aux processus institutionnels, Oliver en 1991 propose une typologie détaillée de réponses disponibles pour une organisation qui fait face à des pressions institutionnelles : acquiescement, compromis, évitement, défiance et manipulation (dans l'ordre croissant de résistance aux demandes institutionnelles). Nous détaillons ces réponses dans le tableau 5.

Comme Oliver (1991), Kraatz et Block (2008) proposent un modèle théorique aux pressions institutionnelles. Cependant, ils n'identifient pas les conditions sous lesquelles telle ou telle réponse est mobilisée.

Les résultats de Pache et Santos (2010) ne remettent pas en question les résultats d'Oliver. Ils les complètent avec leurs travaux en donnant une meilleure compréhension des éléments affectant telle ou telle réponse stratégique en prenant en compte d'une part la nature des demandes conflictuelles et d'autre part leur représentation et interprétation interne.

Récemment, Gutiérrez-Rincón (2014) analyse les différents liens existants entre les décisions prises et les réponses stratégiques pour comprendre le type de processus de décision impliqué dans la sélection de telle réponse.

## **2.2 Le cadre théorique d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014)**

### **2.2.1 Le cadre théorique d'Oliver (1991)**

Dans un premier temps, les chercheurs néo-institutionnels s'attachent à démontrer le caractère déterministe de la logique institutionnelle. Le courant évolue avec notamment les travaux d'Oliver (1991). Pour Brulé et Trouinard (2010, p. 44), « elle montre au contraire que les acteurs, même institutionnalisés, ne sont pas aussi passifs qu'on aurait tendance à le croire comme les travaux fondateurs de DiMaggio et Powell (1983) le laissent entendre ».

Par ses travaux, Oliver (1991) propose une vision renouvelée de la Théorie Néo-Institutionnelle. D'une part, le renouvellement de la TNI se fait à travers l'exploration des dynamiques d'action au sein des institutions. Le renouvellement de la TNI est effectué aussi par les logiques institutionnelles et le travail institutionnel.

L'article d'Oliver (1991) s'inscrit dans les perspectives suivantes : institutionnalisme et dépendance aux ressources. L'auteure se positionne dans la lignée des processus institutionnels. Il existe des processus qui définissent et expliquent l'institutionnalisation dans un environnement organisationnel et leur influence sur la conformité organisationnelle à l'environnement. Il existe une complémentarité entre la dépendance aux ressources et les pressions institutionnelles. La comparaison des deux approches permet de caractériser les réponses stratégiques liées aux pressions et attentes externes. En comparant ces deux approches, elle observe des éléments divergents et des éléments convergents.

Oliver (1991), propose des réponses aux pressions institutionnelles nommées stratégies institutionnelles au nombre de cinq allant de l'acquiescement à la manipulation. Les quatre stratégies institutionnelles de résistance vont de la moins active à la plus active à savoir : le compromis, l'évitement, la défiance et la manipulation. Chacune de ces réponses aux pressions institutionnelles renvoie à des tactiques institutionnelles qui sont au nombre de trois. Celles-ci sont présentées dans le tableau 5 infra.

**Tableau 5** : Réponses stratégiques (Oliver 1991)

Réponse stratégique	Tactique	Exemples
<b>Acquiescement</b>	Habitude	Suivre les normes invisibles, prises pour acquises
	Imitation	Mimer les modèles institutionnels
	Conformité	Obéir aux règles et accepter les normes
<b>Compromis</b>	Equilibre	Équilibrer les attentes des nombreux intervenants
	Pacification	Apaiser les intervenants institutionnels
	Négociation	Négocier avec les parties prenantes institutionnelles
<b>Évitement</b>	Dissimulation	Dissimuler la non-conformité
	Protection	Relâcher les liens institutionnels
	Fuite	Changer d'objectif, d'activité ou de domaine
<b>Défiance</b>	Ignorance	Négliger les normes et les valeurs explicites
	Contestation	Désapprouver les pratiques et les exigences
	Attaque	S'en prendre aux sources de pressions institutionnelles
<b>Manipulation</b>	Co-optation	Introduire dans le champ des entités influentes
	Influence	Agir sur les valeurs et les critères
	Contrôle	Dominer des éléments et des processus institutionnels

L'**acquiescement** fait référence à l'adoption par l'organisation d'arrangements/d'accords qui sont requis par les constituants institutionnels externes. Cette réponse est utilisée par les organisations quand il n'y a pas de conflits présents entre les diverses demandes institutionnelles.

Le **compromis** est défini comme la tentative des organisations à atteindre partiellement la conformité à toutes les attentes institutionnelles en essayant d'équilibrer, de pacifier et de négocier avec les constituants externes.

L'**évitement** est la tentative organisationnelle de prévenir la nécessité de se conformer avec les pressions institutionnelles.

La **défiance** fait référence au rejet ouvert d'au moins une demande institutionnelle.

La **manipulation** correspond à une tentative active d'altérer ou d'exercer un pouvoir sur le contenu d'une exigence institutionnelle.



Pour Oliver (1991), il existe un comportement stratégique des organisations en réponse aux processus d'institutionnalisation qui les affectent. L'environnement va induire un comportement stratégique de la part de l'organisation et cela va constituer la réponse stratégique.

Le modèle d'Oliver (1991) propose cinq réponses stratégiques (acquiescement, compromis, évitement, défiance et manipulation) à cinq facteurs institutionnels (avec deux hypothèses pour chacune des dimensions prédictives) qui sont divisés en dix dimensions prédictives (dix hypothèses de prédiction).

Il existe cinq facteurs institutionnels exerçant des pressions sur les organisations. Il s'agit des antécédents institutionnels. Elle les nomme causes, constituant, contenu, contrôle et contexte.

Elle prédit l'occurrence des réponses stratégiques alternatives en comparant les similarités et les différences entre la Théorie Néo-Institutionnelle et la Théorie de la dépendance aux ressources (facteurs prédictifs de réponses stratégiques).

Elle définit ainsi de potentielles variations dans le degré de choix (conscience, proactivité, influence, intérêt personnel) que l'organisation va mobiliser en réponse à des pressions institutionnelles.

En ce qui concerne les prédictifs, elle identifie les antécédents aux réponses stratégiques. Oliver (1991) décrit dans son article les probabilités de résistance (probabilités pour que les réponses arrivent) à travers cinq antécédents institutionnels :

1. **Cause** : Cela fait référence aux attentes et aux objectifs prévus qui accentuent les pressions externes à la conformité généralement en termes de légitimité (hypothèse 1) et d'efficacité économique (hypothèse 2) pour les organisations.
2. **Constituant** : Cela inclut l'Etat, la profession, les groupes d'intérêt et le public général qui imposent une multiplicité (hypothèse 3) de lois, de réglementations et d'attentes sur les organisations. Cela va dépendre de la dépendance (hypothèse 4) à ces constituants (pressions institutionnelles plus ou moins fortes).
3. **Contenu** : Cela fait référence à la cohérence (hypothèse 5) des pressions avec les objectifs organisationnels et avec les contraintes (hypothèse 6) des prises de décisions appliquées sur l'organisation.
4. **Contrôle** : Cela fait référence à deux moyens que les institutions exercent comme pression sur les organisations. Cela consiste en la coercition (hypothèse 7) légale

imposée par le gouvernement ou par une diffusion volontaire (hypothèse 8). Les demandes institutionnelles peuvent être déjà diffusées par d'autres organisations dans le champ.

5. **Contexte environnemental** : Il est constitué d'incertitude (hypothèse 9) dans l'anticipation et la prédiction du futur et dans l'inter-connectivité (hypothèse 10) parmi les acteurs du champ organisationnel.

Dans son modèle, Oliver (1991) définit une matrice alliant les facteurs prédictifs (antécédents) et les réponses stratégiques. Les réponses stratégiques dépendent des facteurs prédictifs se référant à dix hypothèses de prédiction. Ainsi le choix de la stratégie se fait selon les dix dimensions de ces cinq catégories d'antécédents car chaque antécédent donne lieu à deux éléments.

Oliver (1991) prédit que les organisations faisant face à de multiples pressions institutionnelles concurrentes ont peu de chances d'avoir une réponse d'acquiescement. Ils recourent au compromis, à l'évitement, à la défiance ou à la manipulation.

Le modèle d'Oliver est peu prédictif quand il s'agit de prendre en compte les demandes institutionnelles conflictuelles car il est incapable de distinguer les stratégies de résistance.

Les réponses organisationnelles aux pressions à la conformité répondent aux questions suivantes :

- Pourquoi cette pression est exercée ?
- Qui exerce cette pression ?
- Qu'est-ce qui est exercée ?
- Comment est exercée cette pression ?
- Avec quoi cette pression est-elle exercée ?
- Où cette pression est-elle exercée ?

Les cinq antécédents identifiés permettent de répondre à ces questions et de prédire des dimensions / facteurs. Pour chacun des facteurs institutionnels est associé des prédictifs et à chacun de ces prédictifs est associé des hypothèses.

Le tableau 6 synthétise les facteurs institutionnels et les facteurs prédictifs des réponses stratégiques définis par Oliver (1991).

**Tableau 6 :** Facteurs institutionnels et prédicteurs des réponses stratégiques (Oliver, 1991)

Facteurs institutionnels	Hypothèse	Dimensions prédictives	Réponses stratégiques				
			Acquiescement	Compromis	Evitement	Défiance	Manipulation
Cause	Pourquoi cette pression est exercée ?	Légitimité	Elevé	Bas	Bas	Bas	Bas
		Efficience	Elevé	Bas	Bas	Bas	Bas
Constituant	Qui exerce cette pression ?	Multiplicité des demandes	Bas	Elevé	Elevé	Elevé	Elevé
		Dépendance aux constituants institutionnels	Elevé	Elevé	Modéré	Bas	Bas
Contenu	Qu'est-ce qui est exercée ?	Cohérence avec les objectifs institutionnels	Elevé	Modéré	Modéré	Bas	Bas
		Contraintes imposées à l'organisation	Bas	Modéré	Elevé	Elevé	Elevé
Contrôle	Comment est exercée cette pression ?	Coercition aux lois et normes	Elevé	Modéré	Modéré	Bas	Bas
		Diffusion volontaire des normes	Elevé	Elevé	Modéré	Bas	Bas
Contexte	Où cette pression est-elle exercée ?	Incertitude de l'environnement	Elevé	Elevé	Elevé	Bas	Bas
		Interconnectivité à l'environnement	Elevé	Elevé	Modéré	Bas	Bas

Par ailleurs, Oliver (1991) propose une variation aussi dans le degré de réponse aux pressions institutionnelles. Pour Oliver (1991), celles-ci sont variables également. Les demandes d'une variété d'acteurs peuvent être conflictuelles, contraignantes, incompatibles avec les pratiques et/ou le fonctionnement de l'organisation.

Christine Oliver propose deux sortes de facteurs explicatifs au comportement organisationnel : le contexte et les motivations. Ces facteurs explicatifs identifiés peuvent être soit convergents soit il existe différents modes de réponses aux exigences de l'environnement.

Oliver (1991) mentionne également le concept de découplage. Il peut donc aussi y avoir des changements ou des transformations aussi bien superficiel(le)s qu'en profondeur.

Face à l'environnement institutionnel, des stratégies alternatives peuvent se mettre en place avec des ressources alternatives.

L'organisation peut être à la recherche de stabilité et de légitimité. La conformité pousse à la survie. Il existe différents degrés d'influence et de contrôle.

### 2.2.2 Le modèle d'Oliver enrichi par Pache et Santos (2010)

Pour Pache et Santos (2010), le modèle d'Oliver (1991) est généraliste dans les réponses qu'elle propose (acquiescement, compromis, évitement, défiance et manipulation).

Elle n'explique pas sous quelles conditions telle ou telle réponse stratégique est mobilisée. La base de prédiction d'Oliver est inadaptée en tant que réponses aux demandes institutionnelles conflictuelles.

Pache et Santos (2010) enrichissent le modèle d'Oliver par les demandes institutionnelles conflictuelles. L'organisation aura ses propres intérêts à défendre (résistance). L'organisation va mobiliser des tactiques et des mécanismes pour défendre ses intérêts. Il peut y avoir conflit entre les attentes/demandes internes et les attentes/demandes externes.

Pache et Santos (2010) veulent comprendre comment les acteurs au sein d'une organisation expérimentent, évaluent, managent et répondent à de telles demandes institutionnelles conflictuelles.

Le modèle de Pache et Santos offre une meilleure compréhension des éléments pouvant affecter les réponses stratégiques. Les auteurs s'intéressent à la nature de la demande et à la représentation interne de celle-ci à travers l'expérience vécue. Ces deux éléments sont occultés par Oliver (1991) dans son article. Ceux-ci affectent la mobilisation des différentes réponses stratégiques face aux demandes institutionnelles conflictuelles.

Pache et Santos (2010) s'appuient, pour développer leur modèle, sur des travaux empiriques d'autres auteurs pour définir cinq de leurs propositions (excepté pour les propositions 5 et 6). Les propositions 5 et 6 ne sont pas adossées à des résultats empiriques.

L'argument central utilisé par les auteurs pour enrichir le modèle d'Oliver est la nature du conflit institutionnel. Soit le conflit se situe au niveau des moyens soit au niveau des objectifs. La nature du conflit interagit avec le degré des représentations internes (absence, unique, multiple) pour identifier la manière dont sont vécues les demandes conflictuelles et l'influence des stratégies mobilisées par les organisations en réponse au conflit institutionnel.

Dans un premier temps, Pache et Santos (2010) identifient les contextes dans lesquelles ses réponses stratégiques surviennent et s'imposent ensuite aux organisations.

Ils définissent ensuite un modèle prédictif de ces réponses stratégiques aux demandes institutionnelles en s'intéressant à la nature de la demande institutionnelle conflictuelle et à la représentation intra-organisationnelle de cette demande institutionnelle conflictuelle.

Pache et Santos s'intéressent à deux facteurs : 1) la nature des demandes institutionnelles et 2) les interprétations et représentations internes dans la mobilisation des diverses réponses stratégiques.

Pache et Santos (2010) développent un modèle de prédictions non-linéaire de réponses en termes de niveau de résistance en identifiant les situations dans lesquels les conflits institutionnels vont mener à un résultat extrême pour l'organisation comme la rupture ou la paralysie organisationnelle.

Les demandes institutionnelles conflictuelles sont des demandes antagonistes. Elles appartiennent à des sphères multiples ayant parfois des visions divergentes.

Le modèle de Pache et Santos (2010) est un modèle de réponses stratégiques organisationnelles à des demandes institutionnelles conflictuelles.

Les demandes institutionnelles qu'expérimente une organisation dépendent de l'interpénétration des pressions institutionnelles internes et externes. Les auteurs explorent la manière dont le contexte institutionnel externe va interagir avec les dynamiques intra-organisationnelles. Les organisations vont filtrer les différentes demandes institutionnelles auxquelles sont soumises les organisations.

Les processus intra-organisationnels sont d'importants facteurs expliquant les différences dans les réponses organisationnelles aux pressions institutionnelles. Au sein de l'organisation, les réponses vont dépendre 1) de la manière dont les demandes vont générer des conflits en interne et 2) de la motivation des groupes organisationnels en fonction de la prévalence de l'une ou l'autre des demandes concurrentes.

Dans l'étude des réponses institutionnelles, la nature des demandes est un facteur important. Elle permet de prédire le degré de réponse qui va être négociable.

Les demandes institutionnelles conflictuelles vont différer selon la nature de leurs prescriptions. D'une part, ces demandes institutionnelles vont influencer le niveau idéologique de l'organisation en prescrivant quels objectifs sont légitimes à poursuivre. D'autre part, elles vont exercer des pressions sur le niveau fonctionnel pour que l'organisation adopte le moyen ou les moyens d'action appropriés.

Parfois le niveau objectif se confond avec le niveau moyen. Comme le décrivent Meyer et Rowan (1977) quand le programme et les technologies qui au départ étaient un moyen pour atteindre un objectif deviennent un mythe et ainsi une pratique tenue pour acquise dans l'atteinte du moyen. Les organisations se conforment aux attentes sociales pour être légitimes et ainsi assurer leur survie (matérielle et en termes de ressources).

Quand les prescriptions techniques sont tellement institutionnalisées, elles deviennent une fin en soi pour les personnes les mettant en œuvre. Ce sont des conflits autour des objectifs.

Par opposition, les objectifs sont les expressions du système de valeurs et de référence des constituants organisationnels. Ils ne sont pas facilement contestés et négociables.

Les organisations diffèrent dans la manière dont les demandes institutionnelles concurrentes sont interprétées et représentées par ses membres en interne (par exemple : la manière dont les membres organisationnels adhèrent et/ou promeuvent ces demandes).

Les représentations et interprétations internes peuvent être le résultat de nouvelles pratiques internalisées accidentellement ou délibérément apportées soit par : 1) des personnels nouvellement recrutés ou 2) des membres de l'organisation adhérant aux différents cadres normatifs et cognitifs. Les représentations et interprétations internes sont aussi influencées par les logiques institutionnelles sociétales plus larges.

Pour comprendre la manière dont les organisations répondent aux pressions institutionnelles conflictuelles, il est important de considérer l'étendue du conflit institutionnel et de l'observer par les différents points de vue des représentations et interprétations internes. Les auteurs proposent de distinguer les situations dans lesquelles les représentations et interprétations sont absentes, de celles où un unique côté du conflit institutionnel est représenté en interne ou encore de situations où plusieurs côtés du conflit institutionnel (deux au minimum) sont représentés en interne.

La contribution de Pache et Santos (2010), au modèle initial d'Oliver (1991), est l'addition du rôle des représentations internes et des dynamiques intra-organisationnelles. Cela ne modifie pas significativement les logiques du modèle pré-existant. Il donne une meilleure compréhension des différents éléments pouvant affecter les réponses stratégiques d'une organisation faisant face à des demandes institutionnelles conflictuelles. Il s'agit d'une contribution utilitaire (Corley et Gioia, 2011) qui permet d'opérationnaliser et de tester le modèle.

Pache et Santos définissent les demandes et les processus fonctionnels comme étant matériel et périphérique. Ces types de demandes sont par contre flexibles et négociables. Pour les auteurs, les groupes internes jouent un rôle important dans l'interprétation et l'édiction des

demandes institutionnelles exercées sur les organisations ainsi que sur les prises de décisions auxquelles font face les contraintes institutionnelles. Pour eux, il est important de comprendre comment les différents côtés institutionnels sont représentés en interne : un côté de la représentation, de multiples côtés de la représentation et l'absence de représentation. Les auteurs déclarent que la dimension interne permet d'identifier les processus politiques intra-organisationnels affectant les réponses organisationnelles aux pressions institutionnelles.

Pour comprendre comment les organisations répondent aux pressions institutionnelles conflictuelles, il est important de considérer l'étendue du conflit et de l'observer par les différents points de vue des représentations/interprétations internes.

Les auteurs proposent de distinguer les situations dans lesquelles les représentations/interprétations sont absentes, de celles où un unique côté du conflit est représenté en interne ou encore de situations où plusieurs côtés du conflit (deux au minimum) sont représentés en interne.

L'absence de représentation/interprétation interne n'est pas fréquente, comme mentionné ci-dessus, étant donné que les organisations sont perméables aux influences institutionnelles.

Néanmoins, il est tout de même possible dans les nouvelles organisations ou des organisations entrant dans un nouveau champ où les membres n'ont pas été exposés ou socialisés aux pressions du champ. Dans ces quelques cas, les membres organisationnels exposent des « engagements indifférents » aux conflits institutionnels.

- 1) Dans le cas d'une unique représentation/interprétation interne, un ou plusieurs groupes internes sont ouvertement engagés d'un côté du conflit et mettent en œuvre des actions pour le promouvoir et le défendre.
- 2) Dans le cas de multiples côtés du conflit sont représentés/interprétés en interne, différents groupes organisationnels expriment des « motifs concurrents d'engagement » qui les mènent à un combat contre chacun des autres pour arriver au modèle qui obtient leurs faveurs.

Le conflit est influencé par la nature de la demande et la représentation/interprétation interne.

La nature des demandes va influencer la négociabilité du conflit et le niveau de la représentation/interprétation interne va influencer les enjeux qu'implique les réponses.

### 2.2.3 Le cadre d'Oliver (1991), Pache et Santos (2010) enrichi par Gutiérrez-Rincón (2014)

Selon Gutiérrez-Rincón (2014), il pourrait y avoir une contribution théorique importante selon la classification de Corley et Gioia (2011) en ajoutant ou soustrayant des facteurs institutionnels au modèle existant d'Oliver (1991).

Elle se situe dans une perspective externe. Pour l'auteure, Pache et Santos (2010) focalisent leur modèle sur ce qu'ils appellent la nature de la demande (moyens et objectifs) et les représentations internes aux demandes institutionnelles conflictuelles. Ils adoptent une perspective interne.

Que ce soit Oliver (1991) ou Pache et Santos (2010), ils mettent de côté certains facteurs externes et internes comme l'exposition aux médias, la taille de l'organisation et par conséquent sa visibilité.

Le processus de prise de décision ne peut pas être isolé pour telle ou telle décision. Les réponses stratégiques sont le résultat d'un processus rationnel de prise de décision.

La contribution de Gutiérrez-Rincón (2014) aux modèles de Pache et Santos (2010) et d'Oliver (1991) consiste en la comparaison des hypothèses d'Oliver (1991) qui sont les dimensions prédictives aux propositions de Pache et Santos (2010). Cela vient nourrir la littérature relative aux réponses organisationnelles face aux demandes institutionnelles conflictuelles et de façon plus spécifique au modèle développé par Oliver (1991).

L'auteure détecte des similitudes et des dissemblances entre les deux modèles. Pour Pache et Santos (2010), les réponses des organisations aux demandes institutionnelles conflictuelles sont fonction de la nature de cette demande qui est soit de nature idéologique (en lien avec les objectifs, les buts, les ambitions et les valeurs de l'organisation qui représente le système de valeur et de référence), soit de nature fonctionnelle.

La contribution de Pache et Santos au modèle initial d'Oliver est l'addition du rôle des représentations internes ou des dynamiques intra-organisationnelles. Cela ne modifie pas significativement les logiques du modèle pré-existant. Il donne une meilleure compréhension des différents éléments qui peuvent affecter les réponses stratégiques d'une organisation faisant face à des demandes institutionnelles conflictuelles. Il s'agit d'une contribution utilitaire car elle permet d'opérationnaliser et de tester le modèle.

Les précédents auteurs ont mis de côté certains facteurs externes et internes comme l'exposition aux médias et la taille de l'organisation et par conséquent sa visibilité.



Les grandes organisations sont scrutées par différents acteurs du champ et vont donc être contraintes à mener des actions pour assurer leur légitimité.

Les réponses stratégiques sont le résultat d'un processus rationnel de prise de décision.

La contribution de l'auteure de cet article aux modèles de Pache et Santos et d'Oliver consiste en la comparaison des hypothèses d'Oliver (1991) aux propositions de Pache et Santos (2010). Cela vient nourrir la littérature relative aux réponses organisationnelles face aux demandes conflictuelles et de façon plus spécifique au modèle développé par Oliver.

L'auteure détecte des relations et des dissemblances entre les deux modèles. Pour Pache et Santos, les réponses des organisations aux demandes institutionnelles conflictuelles sont fonction de la nature de cette demande qui est soit de nature idéologique (en lien avec les objectifs/buts/ambitions/valeurs de l'organisation qui constituent le système de valeur et de référence<sup>10</sup>) ou soit de nature fonctionnelle.

Gutiérrez-Rincón (2014) inclut la cohérence de la pression institutionnelle avec les objectifs / buts de l'organisation comme une des dimensions d'un des facteurs institutionnels qu'est le contenu. Cela est inclus dans l'hypothèse 5.

Quant à eux, Pache et Santos (2010) définissent les demandes et les processus fonctionnels comme étant matériel et périphérique. Ces types de demandes sont par contre flexibles et négociables.

Pour les auteurs, les groupes internes jouent un rôle important dans l'interprétation et l'édiction des demandes institutionnelles exercées sur les organisations ainsi que sur les prises de décisions auxquelles font face les contraintes institutionnelles. Pour eux, il est important de comprendre comment les différents côtés institutionnels sont représentés en interne : un côté de la représentation, de multiples côtés de la représentation et l'absence de représentation. Les auteurs déclarent que la dimension interne permet d'identifier les processus politiques intra-organisationnels affectant les réponses organisationnelles aux pressions institutionnelles.

Il y a peu de lien entre représentation interne et la nature de la demande coïncidant avec les hypothèses du modèle d'Oliver (H5 uniquement pour ces variables).

Dans le modèle de Pache et Santos (2010), les réponses stratégiques mobilisées vont du compromis à la manipulation. La réponse d'acquiescement est inexistante car ils se concentrent que sur des demandes conflictuelles. Il n'y a pas d'incohérence entre les attentes

---

<sup>10</sup> Ils ne sont pas aisément contestés ou négociables.

institutionnelles et les objectifs inter-organisationnels. Pour eux, les déterminants de la réponse allient la nature de la demande et la représentation interne des demandes.

Pour l'auteure, Pache et Santos ont focalisé leur modèle sur ce qu'ils appellent la nature de la demande (moyens et objectifs) et les représentations internes aux demandes institutionnelles.

Il existe aussi des facteurs internes et externes qui jouent un rôle prépondérant dans les réponses stratégiques d'une organisation.

Ces facteurs peuvent changer les réponses prédictives identifiées par ces auteurs. Cela va au-delà des seules dynamiques internes.

Elle utilise le cas de l'exposition aux médias (TV, radio, journaux, magazines, films, livres, réseaux sociaux). Cela permet d'exposer les pratiques managériales aux attentes de la société. Cela va confirmer ou nuire à la légitimité d'une organisation en exerçant une pression sur les organisations pour se conformer à l'influence du public. Cela va affecter les réponses stratégiques quel que soit la représentation interne. Les médias notamment les réseaux sociaux vont affecter l'organisation et ses actions.

A l'inverse, une organisation peut utiliser les médias en les manipulant pour faire avancer ses actions et intérêts. Ainsi l'auteure montre que si une organisation est exposée de plus en plus aux médias, elle va adopter une stratégie de compromis. Elle va ainsi équilibrer les multiples demandes institutionnelles pour atteindre l'équilibre parmi les différents intérêts.

Une réponse plus active est l'utilisation des médias pour changer en sa faveur les demandes institutionnelles (manipulation). Si l'exposition aux médias n'est pas élevée, les organisations peuvent éviter les demandes institutionnelles ou les contester ouvertement en les défiant.

Ces réponses prédictives diffèrent de celles de Pache et Santos (2010). Pour eux, les organisations ont une faible probabilité d'utiliser la réponse de compromis quand elles font face à des demandes conflictuelles en lien avec les buts/objectifs. Si les organisations ont une exposition élevée aux médias, elles peuvent utiliser cette réponse pour maintenir leur légitimité.

La taille joue aussi un rôle dans le type de réponse mobilisée pour assurer la légitimité de l'organisation. La taille va augmenter la complexité des relations internes en affectant notamment les processus de prise de décision (Meyer et Rowan, 1977). Oliver (1991) utilise le facteur taille dans le facteur prédictif « cause ».

Les organisations de grande taille sont visibles. Pour Goodstein (1994) qui s'est appuyé sur les travaux d'Oliver, il constate que plus la taille est grande et plus la réponse d'acquiescement aux pressions institutionnelles est utilisée. De plus, la réponse de compromis est la plus utilisée

par les organisations de toutes les tailles. En revanche pour Pache et Santos (2010), cette réponse est moins susceptible d'être utilisée.

De plus pour eux, le modèle a un pouvoir prédictif et que toutes les réponses stratégiques sont le résultat d'un processus rationnel de prise de décisions qui peut être décomposé en séquences aboutissant à une solution afin de répondre à des demandes institutionnelles contradictoires.

Les frontières de l'organisation sont incertaines et changeantes. Cela va donc avoir un impact sur les décideurs et le type de choix de réponse. La conséquence est la difficulté de prise de décision rationnelle (réponse). La question qui se pose alors est comment ses réponses sont choisies et comment elles interagissent entre-elles ?.

Dans les nouveaux éléments introduits par Gutiérrez-Rincón (2014), il existe aussi des facteurs internes et externes expliquant les réponses stratégiques d'une organisation. Ces facteurs peuvent changer les réponses prédictives identifiées par Oliver (1991) et Pache et Santos (2010). Cela va au-delà des seules dynamiques internes.

### **2.3 Le cadre de Greenwood, Suddaby et Hinings (2002)**

Nous situant dans la Théorie Néo-Institutionnelle, nous prenons en considération l'analyse des effets de contexte interne et externe. Nous utilisons pour comprendre et expliquer le changement institutionnel le modèle de Greenwood, Suddaby et Hinings (2002) en six étapes : 1. Secousses ; 2. Désinstitutionnalisation ; 3. Pré-institutionnalisation ; 4. Théorisation ; 5. Diffusion ; 6. Ré-institutionnalisation. Il s'agit du cadre d'analyse du changement institutionnel décrit dans le tableau 7.

Hinings et *al.* (2004, p. 304) considèrent les changements institutionnels comme étant *"the movement from institutionally prescribed and legitimated pattern of practice to another"*.

Les accréditations internationales sont vues comme des pratiques émergentes qui se diffusent et acquièrent une légitimité au sein du champ organisationnel des *business schools* françaises. Il s'agit d'une innovation dans la mise en place de démarche qualité dans l'enseignement supérieur.

Nous nous situons dans le champ organisationnel des *business schools* françaises et des pressions institutionnelles qui s'exercent sur elles depuis près d'une vingtaine d'années.

**Tableau 7** : Les étapes du modèle de changement institutionnel de Greenwood et al. (2002)

Étapes	Caractéristiques
1. Secousses	Déstabilisation du champ par des secousses sociales, technologiques ou réglementaires.
2. Désinstitutionnalisation	Entrée de nouveaux acteurs et/ou développement de projets remettant en cause les pratiques établies par des acteurs en place. Le champ est perturbé.
3. Pré-institutionnalisation	Apparition d'innovations isolées, tests de différentes solutions techniques. Défense du champ par des acteurs en place.
4. Théorisation	Les innovations commencent à être perçues comme de nature à profiter aux acteurs du champ, acquièrent une certaine légitimité.
5. Diffusion	À l'intérieur du champ, un consensus se forme autour de l'innovation. Son adoption est perçue comme nécessaire à la réussite future à l'intérieur du champ.
6. Ré-institutionnalisation	L'innovation est devenue la norme. Le champ se stabilise à nouveau.

## **2.4 Modélisation du cadre conceptuel**

A l'aide des deux cadres conceptuels d'analyse, nous modélisons les relations de nos différents concepts dans la figure 5.

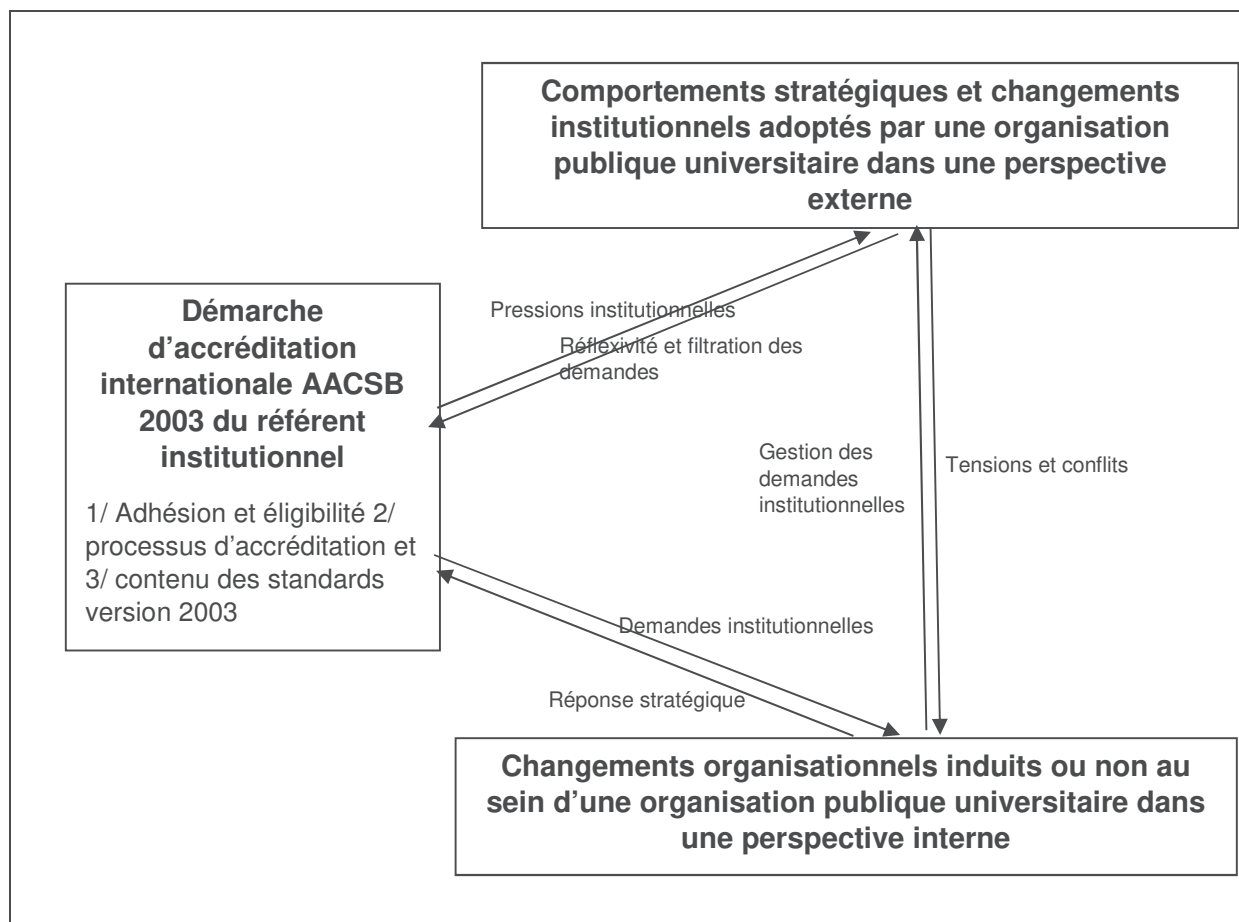
Les accréditations internationales sont vues comme des pratiques émergentes qui se diffusent et acquièrent une légitimité au sein du champ organisationnel des *business schools* françaises.

Nous nous situons dans le champ organisationnel des *business schools* françaises et des pressions qui s'exercent sur elles depuis près d'une vingtaine d'années.

Au niveau du champ organisationnel, les chocs et les secousses sont traités par les structures organisationnelles ou les pratiques. La perspective pratique des micro-fondations est une réponse à la compréhension des micro-processus d'institutionnalisation et de désinstitutionnalisation.

Les démarches d'accréditations internationales constituent l'institution. Elles prônent une logique institutionnelle d'excellence.

**Figure 5 :** Cadre conceptuel de la recherche



Nous effectuons une traduction des logiques institutionnelles qui prévalent au sein de l'organisation hybride étudiée.

Les logiques institutionnelles sont de deux ordres au sein du terrain de recherche 1) la logique service public universitaire et 2) la logique privée consulaire. Le terrain s'appuie sur deux formes économiques. Ces deux logiques parfois s'opposent dans le cas de cette hybridation et génèrent des contradictions et des tensions.

Nous détaillons le terrain de recherche dans le **chapitre 4**.

Nous opérationnalisons, à l'aide du cadre théorique d'Oliver (1991) et Pache et Santos (2010), le cadre d'analyse de nos données à l'aide tableaux 8 et 9.

Le tableau 8 s'intéresse aux demandes institutionnelles émanant du processus initial d'accréditation AACSB (2003).

**Tableau 8 :** Opérationnalisation des réponses stratégiques face aux demandes institutionnelles provenant du processus initial d'accréditation AACSB (2003)

Réponses stratégiques institutionnelles	Tactiques	Définition de la finalité de la stratégie mise en œuvre pour répondre aux demandes institutionnelles de l'AACSB (2003)
<b>Acquiescement</b>	Accepter, Imiter, Se conformer	Acceptation des injonctions du processus initial d'accréditation institutionnel AACSB lors de la phase de pré-éligibilité et celle d'accréditation initiale pour être en conformité avec ces injonctions
<b>Compromis</b>	Equilibrer, Négocier, Pacifier,	Tentatives partielles de conformité aux injonctions du processus initial d'accréditation institutionnel AACSB lors de la phase de pré-éligibilité et celle d'accréditation initiale en vue d'arranger la réalité de l'alignement/de la conformité
<b>Evitement</b>	Dissimuler, Arrondir, Fuir	Exclusion de certaines injonctions du processus initial d'accréditation institutionnel AACSB lors de la phase de pré-éligibilité et celle d'accréditation initiale en les mettant de côté car jugées gênantes
<b>Défiance</b>	Rejeter, Défier, Attaquer	Rejet de certaines injonctions du processus initial d'accréditation institutionnel AACSB lors de la phase de pré-éligibilité et celle d'accréditation initiale
<b>Manipulation</b>	Coopter, Contrôler, Influencer,	Altération de certaines injonctions du processus initial d'accréditation institutionnel AACSB lors de la phase de pré-éligibilité et celle d'accréditation initiale en vue d'une récupération

Quant à lui, le tableau 9 s'intéresse aux demandes institutionnelles émanant du contenu des 21 standards AACSB version 2003.

**Tableau 9 :** Opérationnalisation des réponses stratégiques face aux demandes institutionnelles provenant du contenu des 21 standards AACSB version 2003

Réponses stratégiques institutionnelles	Tactiques	Définition de la finalité de la stratégie mise en œuvre pour répondre aux demandes institutionnelles du contenu des 21 standards AACSB
<b>Acquiescement</b>	Accepter, Imiter, Se conformer	Acceptation des injonctions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 réparties en trois parties pour être en conformité
<b>Compromis</b>	Equilibrer, Négocier, Pacifier,	Tentatives partielles de conformité aux injonctions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 réparties en trois parties en vue d'arranger la réalité
<b>Evitement</b>	Dissimuler, Arrondir, Fuir	Exclusion de certaines injonctions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 réparties en trois parties en les mettant de côté car jugées gênantes
<b>Défiance</b>	Rejeter, Défier, Attaquer	Rejet de certaines injonctions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 réparties en trois parties
<b>Manipulation</b>	Coopter, Contrôler, Influencer,	Altération de certaines injonctions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 réparties en trois parties en vue d'une récupération

Sources : Oliver (1991), Pache et Santos (2010) enrichie par le processus initial d'accréditation AACSB







## Conclusion du chapitre 2

Dans le chapitre 2, nous avons explicité les cadres théoriques qui sont mobilisés dans cette recherche doctorale. Nous opérationnalisons les cadres d'analyse dans un contexte de déploiement d'un processus initial d'accréditation institutionnelle pour analyser nos données collectées.

Nous avons modélisé le cadre conceptuel qui nous servira à l'analyse des données. Nous nous appuyons sur le cadre théorique d'Oliver (1991), enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014). Ce cadre théorique constitue notre cadre d'analyse principal. Celui-ci, nous permet d'analyser les comportements stratégiques au niveau inter-organisationnel et au niveau organisationnel.

Nous mobilisons également le cadre théorique de Greenwood et *al.* (2002) qui nous permet d'analyser la dynamique à l'œuvre au niveau du champ organisationnel.

Nous nous appuyons sur ces trois niveaux d'analyse pour répondre à notre problématique de recherche. L'ensemble de ces interactions vont guider la description, la compréhension et l'explication du phénomène d'institutionnalisation des démarches d'accréditations internationales au sein d'une organisation universitaire hybride.

L'existence de demandes antagonistes défie le caractère pris pour acquis des arrangements institutionnels, sensibilise les acteurs organisationnels à des moyens d'actions alternatifs et requiert de leur part de prendre des décisions en vue de prioriser la demande, de la satisfaire, de l'altérer ou de la négliger afin de sécuriser les soutiens et la survie. Le rôle des dynamiques intra-organisationnelles dans les réponses stratégiques est sous-estimé dans les recherches.

Nous nous focalisons dans une perspective interne sur l'organisation étudiée. La dynamique interne de l'organisation est analysée au regard des tensions et des conflits institutionnels et de la gestion des demandes institutionnelles suite aux prescriptions institutionnelles du référent institutionnel.



## Conclusion de la partie 1

Nous souhaitons étudier le comportement stratégique d'une organisation universitaire publique hybride : 1) face à l'institutionnalisation par le champ organisationnel des accréditations internationales et 2) vis-à-vis du processus d'accréditation et des standards d'accréditation AACSB version 2003. Il s'agit du premier niveau d'analyse. Nous optons pour trois niveaux d'analyse le champ organisationnel (institutionnel), le niveau inter-organisationnel et le niveau organisationnel.

Les accréditations internationales sont les véhicules des logiques institutionnelles d'excellence répondant aux institutions que sont les démarches d'accréditations internationales dans l'enseignement supérieur au management.

Pour comprendre la façon dont les accréditations internationales véhiculent les logiques institutionnelles d'excellence notamment au sein d'une organisation hybride, il convient de définir puis d'analyser les structures, les mécanismes d'adoption des accréditations internationales et leur traduction et interprétation au sein d'une organisation à travers les demandes institutionnelles notamment conflictuelles. La nature de ces demandes constitue un facteur explicatif des dynamiques de réponses stratégiques.

Nous voulons comprendre les relations entre le changement au niveau institutionnel et au niveau organisationnel. Le changement organisationnel constitue le second niveau d'analyse.

Peu d'études empiriques sont menées sur les logiques institutionnelles et demandes conflictuelles dans les organisations hybrides. Nous analysons nos données grâce au modèle d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) et au modèle de Greenwood et *al.* (2002).

Nous voulons comprendre la manière dont le processus initial d'accréditation AACSB engendre la mobilisation de différentes réponses stratégiques et est institutionnalisé dans un contexte de tensions entre les logiques institutionnelles d'une organisation publique universitaire appartenant à deux systèmes nationaux à la Conférence des Grandes Ecoles et au réseau IAE France. Pour ce faire, l'originalité de notre recherche s'inscrit dans l'utilisation d'une stratégie de recherche qualitative s'appuyant sur l'étude d'un cas en profondeur, rétrospective et en temps réel, de façon longitudinale et contextuelle. Il s'agit d'une recherche en immersion dans le terrain en tant que praticien-chercheur.

Nous développons dans cette deuxième partie, le design de la recherche et les différents choix méthodologiques dans le **chapitre 3**. Nous justifions du choix du terrain de recherche dans le **chapitre 4**.



## **SECONDE PARTIE**

# **CADRE METHODOLOGIQUE ET EMPIRIQUE**

Dans cette deuxième partie dédiée au cadre méthodologique et empirique, nous présentons, dans un premier temps, dans le **chapitre 3**, le design de la recherche servant à investiguer le terrain pour répondre à notre problématique de recherche « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** ». Dans un second temps, dans le **chapitre 4**, nous présentons le cas d'étude nous permettant de collecter les données.

Notre recherche a pour objectifs de comprendre dans un premier temps les comportements stratégiques mobilisés vis-à-vis du choix d'une démarche d'accréditation internationale au regard du contexte interne et externe puis dans un second temps les changements institutionnels en nous intéressant à la maturité de l'adoption des démarches d'accréditations internationales suite à leur entrée dans le paysage des *business schools* françaises. D'autre part dans un troisième temps, nous souhaitons comprendre les changements opérés pour répondre au processus initial d'accréditation institutionnelle selon l'angle du contenu des standards AACSB. Nous analysons la nature des demandes, leurs origines, les raisons expliquant le vécu par l'organisation comme des demandes institutionnelles conflictuelles et les réponses stratégiques apportées. Le phénomène étudié s'insère dans la durée et dans deux perspectives l'une interne et l'autre externe.

Dans le **chapitre 3**, nous décrivons et justifions le design recherche mis en œuvre pour répondre à notre problématique de recherche.

Nous traitons de l'épistémologie et le raisonnement adopté pour construire de la connaissance dans le paragraphe 3.1 « Fondements épistémologiques et ontologiques ».

Dans le paragraphe 3.2 « Les niveaux d'analyse », nous définissons nos niveaux d'analyse étant donné la complexité de l'objet de recherche. Nous mobilisons une approche multi-niveaux (Lecocq, 2002).

Dans le paragraphe 3.3 « Les postures sur le terrain pour la collecte des données », nous expliquons nos différentes postures sur le terrain durant la période d'étude pour la collecte des données à traiter et à analyser. Nous présentons notre fonction, nos responsabilités au sein de l'EM Strasbourg, composante de l'Université de Strasbourg, dans le paragraphe 3.3.3.1 et présentons nos diverses implications aussi bien au sein des instances de l'Ecole qu'au sein d'instances externes dans le paragraphe 3.3.3.2. Nous présentons, dans le paragraphe 3.4, les dispositifs de prise de distance et de suivi dans le cadre de cette recherche en tant que praticien-chercheur et d'observateur non-participant dans l'organisation qui nous emploie pour

éviter les biais, pour garantir la rigueur du travail et nous permettre d'avancer dans la réalisation de la recherche

Nous expliquons la stratégie de recherche déployée pour répondre à notre problématique de recherche dans le paragraphe 3.5 durant la période 2000 à 2015. Nous mobilisons une recherche qualitative alliant une approche processuelle et contextuelle longitudinale en temps réel et rétrospective.

Nous nous intéressons aux méthodes de collecte des données dans le paragraphe 3.6.

Dans le paragraphe 3.7 « Les méthodes de traitement et d'analyse des données », nous décrivons et justifions les critères de choix des grilles de traitement et d'analyse et des modes de présentation utilisés pour répondre à nos quatre questions de recherche. La grille de lecture des données est constituée par les cadres théoriques mobilisés.

Dans un second temps, nous décrivons dans le **chapitre 4** l'objet empirique étudié dans cette recherche. Il s'agit de l'EM Strasbourg, composante universitaire de l'Université de Strasbourg (Unistra), adossée à deux principaux réseaux nationaux (Conférence des Grandes Ecoles et Réseau IAE France). Ces appartenances en font son originalité dans le paysage français des *business schools*. Nous reprenons la qualification utilisée et revendiquée par le terrain de recherche à savoir une *business school* universitaire. Nous justifions son choix dans le paragraphe 4.1.

Nous nous intéressons à son environnement institutionnel. Nous décrivons ainsi les principales parties prenantes impliquées au sein du terrain de recherche (4.3). La gouvernance, les missions et activités de la *business school* universitaire sont expliquées au travers des différentes périodes stratégiques couvrant les 15 années de l'étude (cf. 4.4 « La gouvernance de l'Ecole »).

Nous exposons les diverses démarches de reconnaissance externes de la qualité et de l'excellence entreprises ou envisagées par le terrain de recherche durant la période d'étude (2000 à 2015) dans les paragraphes 4.5.2 à 4.5.4. Il s'agit des démarches volontaires mises en place ou envisagées en réponse à l'institutionnalisation de ces démarches dans le champ des *business schools* françaises. Celles-ci expliquent le contexte de mise en œuvre d'une autre démarche d'accréditation internationale de l'objet de recherche.

Tout d'abord, nous abordons la méthodologie de recherche dans le **chapitre 3**.





## Chapitre 3 : Cadre méthodologique de la recherche

L'objectif de ce chapitre est de décrire le design de la recherche élaboré pour mener l'étude et contribuer à garantir la validité et la fiabilité des résultats de celle-ci.

Afin de répondre à la problématique de recherche, « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** », nous faisons appel à une stratégie de recherche qualitative. Nous proposons une lecture longitudinale processuelle et contextuelle des diverses données collectées. Nous justifions les choix d'une étude de cas unique en profondeur.

Nous expliquons et justifions les choix méthodologiques opérés dans le cadre de la construction du dispositif méthodologique de recherche et l'épistémologie dans laquelle nous inscrivons ce travail de recherche.

Dans le paragraphe 3.1 « Fondements épistémologiques et ontologiques », nous clarifions le positionnement épistémologique. Dans le sous-paragraphe 3.1.1, « Paradigme constructiviste pragmatique », nous présentons le paradigme dans lequel s'inscrit cette recherche doctorale. Puis dans le sous-paragraphe 3.1.2 « Un raisonnement abductif », nous décrivons le raisonnement adopté pour la création de connaissances. Enfin, dans le paragraphe 3.1.3, nous discutons les critères de validité et de fiabilité de la recherche.

Dans le paragraphe 3.2. « Les niveaux d'analyse », nous définissons nos niveaux d'analyse étant donné la complexité de l'objet de recherche. Le choix du niveau institutionnel, inter-organisationnel et organisationnel est favorisé. Nous détaillons ces trois niveaux dans les sous-paragraphe 3.2.1. « Le niveau institutionnel », le 3.2.2. « Le niveau inter-organisationnel » et le 3.2.3 « Le niveau organisationnel ».

Le paragraphe 3.3 « Les postures sur le terrain pour la collecte des données », précise les différentes postures mobilisées durant la période d'étude.

Durant cette recherche, nous bénéficions de ressources et de dispositifs pour garantir la fiabilité des données et la prise de distance par rapport à l'objet empirique. Qu'il s'agisse de notre Directeur de thèse, de l'ensemble des collègues enseignants-chercheurs et des doctorants du Laboratoire HuManiS ou d'autres laboratoires, nous bénéficions d'un dispositif régulier de distanciation. Nous détaillons le dispositif de prise de distance et de suivi dans le paragraphe 3.4 « Des dispositifs de prise de distance et de suivi ».

Nous expliquons la stratégie de recherche déployée pour répondre à notre problématique de recherche dans le paragraphe 3.5. « Une stratégie qualitative de recherche fondée sur une

étude de cas unique longitudinale ». Nous optons pour la méthode de l'étude de cas. En effet, pour comprendre en profondeur l'objet de recherche, l'étude de cas est le choix méthodologique privilégié. Nous mobilisons une recherche qualitative alliant une approche processuelle et contextuelle longitudinale en temps réel et rétrospective (cf. les sous-paragraphes 3.5.1. « Une étude de cas en profondeur » et 3.5.2. « Une démarche processuelle et contextuelle »). Nous expliquons ces choix méthodologiques.

Dans le paragraphe 3.6 « Un accès à une multitude de sources et de types de données primaires et secondaires variées », nous présentons et décrivons la variété des données collectées (3.6.1 « Des données pour le volet rétrospectif » et 3.6.2 « Des données pour le volet en temps réel »).

Nous précisons et justifions le protocole d'analyse des données en fonction des deux volets rétrospectifs et en temps réel de la recherche. Nous utilisons différentes méthodes et différents modes d'analyse de nos données primaires et secondaires en fonction de nos questions de recherche pour décrire et structurer.

Dans le paragraphe 3.7. « Les méthodes de traitement et d'analyse des données », nous décrivons et justifions les méthodes mobilisées pour structurer, traiter, décrire, analyser et interpréter les données.

### **3.1 Fondements épistémologiques et ontologiques**

Nous clarifions, dans ce paragraphe, notre positionnement épistémologique pour la création de connaissances (nature de la connaissance, constitution des connaissances et la validité des connaissances) (Le Moigne, 1995).

Pour Savall et Zardet (1996, p. 50), « l'épistémologie désigne une réflexion critique constructive sur la production de connaissances scientifiques, leur portée et leurs limites ».

#### **3.1.1 Le paradigme constructiviste pragmatique**

En ce qui concerne, la création de connaissances, nous présentons tout d'abord notre statut de chercheur constructiviste pragmatique et notre rôle dans cette recherche.

Pour Dumez (2013, p. 29), « les méthodes quantitatives seraient l'apanage du paradigme positiviste, tandis que la recherche qualitative se situerait du côté des paradigmes constructivistes ou interprétativistes. Les ontologies, les épistémologies, les méthodologies, les théories de la vérité, de la validité, de la fiabilité, seraient différentes selon le paradigme choisi ».

Pour les chercheurs constructivistes, le « réel » est constitué d'interprétations qui se construisent grâce aux interactions (Allard-Poesi et Marechal, 2007).

Quant à elle Avenier (2011, p. 373), explique que deux paradigmes épistémologiques constructivistes différents sont conceptualisés : « le paradigme épistémologique constructiviste radical/pragmatique (Glaserfeld, 2001 ; Le Moigne, 1995, 2001, 2002) » et « le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln (1989, 1998) ».

Le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln relève du post-modernisme et le paradigme épistémologique constructiviste radical relève du pragmatisme. Dans ce dernier cas, les phénomènes de toute nature peuvent être étudiés et sont de portée générale comme les paradigmes épistémologiques positivistes et réalistes. Pour le paradigme épistémologique constructiviste selon Guba et Lincoln, celui-ci est de portée régionale et concerne exclusivement les phénomènes sociaux (*Ibid.*, 2011).

Nous nous situons dans le paradigme constructiviste pragmatique. Nous interagissons avec les diverses parties prenantes du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (2003).

Le statut de connaissance dans le paradigme constructiviste « n'est pas une représentation unique du réel ; elle doit être comprise comme une clé qui ouvre des voies possibles de compréhension. [...], une connaissance est « adéquate » si elle suffit, à un moment donné, à expliquer ou à maîtriser suffisamment finement une situation. Le degré d'adéquation reste à l'appréciation du chercheur, seul véritable expert sur le terrain » (Charreire et Huault, 2001, p. 37).

### 3.1.2 Un raisonnement abductif

Nous présentons le raisonnement adopté pour créer de la connaissance à partir de l'analyse et l'interprétation de nos données empiriques.

Nous souhaitons comprendre et expliquer le déroulement du processus initial d'accréditation internationale AACSB sous le prisme des changements (institutionnels et organisationnels) et des comportements stratégiques mobilisés tout au long de la démarche d'accréditation mais aussi au moment du choix des démarches d'accréditations internationales à entreprendre.

Il s'agit d'un processus en train de se faire. Il est entamé avant notre arrivée sur le terrain en tant que doctorante en novembre 2011. L'entrée dans le processus formel d'accréditation AACSB s'est tenue en juillet 2010.

Pour ce faire pour construire la connaissance, nous adoptons une démarche abductive pour explorer l'objet théorique. L'exploration est « la démarche par laquelle le chercheur a pour objectif la proposition de résultats théoriques novateurs » (Charreire Petit et Durieux, 2007, p. 58). Elle vise la recherche de l'explication et de la compréhension.

L'abduction est le mode de raisonnement, fondée sur une hypothèse centrale explicative, permettant d'élargir la connaissance scientifique en tirant parti de faits marquants. « L'abduction est en effet le raisonnement qui consiste à imaginer l'explication d'une observation surprenante (Aliseda, 2006, p. 28) (citer par Dumez, 2013, p. 32).

Au moment de l'analyse des données et de l'interprétation des résultats, nous opérons un dialogue entre la TNI, les différents concepts mobilisés et les données et confirmons ou pas ensuite les différents éléments identifiés dans les résultats. Nous réalisons ainsi une exploration hybride (Charreire Petit et Durieux, 2007).

### 3.1.3 Les critères de validité et de fiabilité de la recherche

Des précautions méthodologiques sont nécessaires pour garantir la fiabilité des données et des résultats produits. Pour garantir la validité interne et externe des résultats, les choix méthodologiques adoptés pour la collecte et l'analyse des données puis pour l'interprétation des résultats doivent être adaptés à l'étude du phénomène et à la littérature.

Pour Avenier et Thomas (2012, p. 17), « la validité interne d'une recherche dépend de la rigueur, de la fiabilité et de la cohérence interne du processus de recherche. La rigueur et la fiabilité concernent la phase de constitution du matériau empirique (*data collection*) et celle de son traitement qui conduit à l'élaboration des résultats (*data analysis*) » et « la validité externe désigne la validité de connaissances au-delà de la base empirique à partir de laquelle ces connaissances ont été élaborées ([...], dans une recherche qualitative, au-delà des cas considérés) » (*Ibid.*, 2012, p. 20).

La relation chercheur/objet doit être gérée et contrôlée de manière à ne pas diminuer la validité interne de la recherche. Les modes de collecte de recherche qualitative sont sujettes à « contamination » (Baumard et *al.*, 2007). Comme le mentionne De Lavergne (2007, p. 38), « le cas limite extrême, c'est celui de la constitution comme cas de recherche, par le chercheur, des activités dans lesquelles il est impliqué. Ce choix est lié à une exigence épistémologique : l'analyse de sa propre implication est un ressort important de la recherche. Le praticien-chercheur s'expose, et se lance le défi de mener une analyse scientifique sur sa propre activité professionnelle, sans verser dans le discours professionnel ou réflexif ».

Il existe pour Dumez (2013, p.30), « trois risques épistémologiques concrets [...] (les acteurs abstraits, la circularité et l'équifinalité) ». « Du côté de la théorie, deux points centraux se dégagent. D'une part, la théorie ne doit pas être trop contraignante du moins au début de la recherche. Son but à ce stade est d'orienter la recherche, notamment le recueil du matériau, et non pas de le structurer (sinon, le risque de circularité s'accroît) » (*Ibid.*, 2013, p. 32). En effet, « dans la démarche qualitative ou compréhensive, le risque lié à l'équifinalité est de ne donner qu'une seule explication de ce qui est observé alors que plusieurs autres sont possibles. Pour faire face à ce risque, il est possible d'opérer de deux manières, liées entre elles : recourir aux hypothèses rivales plausibles et faire un usage systématique du raisonnement contrefactuel » (*Ibid.*, 2013, p. 33 et 34).

Par ailleurs, nous mobilisons aussi des dispositifs de prises de recul mis à notre disposition. Nous présentons dans le paragraphe 3.4 les différents dispositifs mobilisés pour prendre du recul et assurer la fiabilité des données et des résultats. Nous présentons l'état d'avancement de la recherche, deux fois par an, aux enseignants-chercheurs du Laboratoire de rattachement qui sont aussi des acteurs de l'organisation étudiée. Par ailleurs, nous avons présenté une partie de nos résultats à la Direction Générale actuelle de l'Ecole en septembre 2016 et octobre 2016. Nous veillons ainsi à la validité interne de notre recherche. Pour Lallé (2004, p. 48 et 49), « sur le plan déontologique, le positionnement de « chercheur-acteur » doit faire place à une démarche d'introspection et de clarification quant aux objectifs de recherche, aux méthodes d'investigation et aux processus de validation ».

En termes de fiabilité de la recherche, nous précisons les éléments constitutifs de cette recherche pour permettre une évaluation de celle-ci. En ce qui concerne les choix méthodologiques pour la présentation des résultats, nous veillons à mentionner dans cette thèse les sources de données et détaillons le contexte pour apporter des éclairages suffisants pour l'évaluation du travail de recherche effectué et garantir la fiabilité de la recherche.

Une certaine neutralité est assurée pour la construction du corpus des données secondaires y compris pour le volet en temps réel où les documents sont revus par le Référent académique accréditations internationales, le Directeur délégué en charge des accréditations internationales, le *mentor*, les traducteurs, le *Chair* et les consultants, le Directeur Général puis les pilotes de standards. Nous ne rédigeons pas les rapports en langue anglaise. En externe, les comptes rendus des réunions des groupes de travail de la CGE et des IAE ne sont pas rédigés par nous non plus ni pour le procès-verbal du Conseil d'Ecole et des réunions stratégiques.

Nous sommes indépendantes de la création de la majorité des données secondaires ce qui nous permet de garantir la neutralité et l'indépendance de la production des données. Les articles de presse assurent une certaine neutralité par rapport à l'objet de recherche. La période d'étude couvre une large partie rétrospective. La mobilisation de ressources externes comme une agence d'actualité spécialisée limite un certain nombre de biais de collecte. Elles ne sont pas produites par le terrain de recherche et limite ainsi les biais déclaratifs. Même si nous nous intéressons à un objet de recherche lié à notre activité professionnelle, les rapports de synthèses, les présentations et réunions effectuées sont antérieurs à novembre 2011. L'envie de réaliser une thèse de doctorat a commencé à mûrir suite à la participation à une réunion organisée par l'EM Strasbourg sur le doctorat en mars 2011. D'autres données secondaires proviennent des organismes d'accréditations internationales. Toutes ces données externes sont classées en thématiques.

Pour Savall et Zardet (2004, p. 322 et 323), « néanmoins, quelle que soit la démarche adoptée, le chercheur doit avoir conscience que son observation ne peut être absolument neutre, et il devra en tenir compte dans l'interprétation qu'il fera des matériaux collectés ». Et pour De Lavergne (2007, p. 34), « cette subjectivité ne peut être gommée, mais que le chercheur doit en être conscient ».

### **3.2 Les niveaux d'analyse**

Nous nous intéressons aux relations entre trois niveaux d'analyse (Lecocq, 2012). Ces choix de niveaux se justifient par les deux cadres théoriques mobilisés pour l'analyse de nos données et la nature du phénomène que nous observons. Les trois niveaux permettent de donner de la profondeur à nos résultats de recherche. Nous articulons ces différents niveaux d'analyse.

#### **3.2.1 Le niveau institutionnel**

Nous nous intéressons au niveau institutionnel pour comprendre et expliquer le changement institutionnel au niveau du champ organisationnel pour tenir compte de la dynamique du contexte institutionnel.

#### **3.2.2 Le niveau inter-organisationnel**

Pour comprendre et expliquer les relations entre l'organisation étudiée et le champ organisationnel, nous faisons appel à une analyse au niveau inter-organisationnel.

#### **3.2.3 Le niveau organisationnel**

En vue de la compréhension des micro-processus d'institutionnalisation et de désinstitutionnalisation du processus initial d'accréditation, nous nous appuyons sur le niveau

organisationnel. Nous nous intéressons plus particulièrement aux pratiques et tactiques mises en œuvre dans le cadre du déploiement de la démarche d'accréditation internationale AACSB.

Le contexte interne et externe de l'organisation est un élément important de ce niveau d'analyse.

Cette approche multi-niveaux (Lecocq, 2012), nous permet de tenir compte des interactions entre ces différents niveaux simultanément.

### **3.3 Les postures sur le terrain pour la collecte des données**

Dans ce paragraphe, nous expliquons nos différentes postures sur le terrain durant la période d'étude pour la collecte des données nécessaires pour permettre de répondre à la problématique de recherche et à aux différentes questions de recherche associées.

Le terrain nous emploie et il constitue un lien avec nos activités professionnelles quotidiennes. Nous avons un accès au terrain facilité et privilégié car nous y travaillons depuis plus d'une décennie. Pour Boldrini (2003, p. 6), « la recherche de terrain, qu'elle soit conduite par un chercheur « traditionnel », par un chercheur-acteur ou par un chercheur employé, permet de recueillir des données et des matériaux difficilement accessibles autrement et est parfois le seul moyen d'appréhender en profondeur le phénomène étudié » (Boldrini, 2013, p. 6).

#### **3.3.1 La mobilisation de différentes postures sur le terrain**

Pour collecter les données, nous adoptons les postures de praticien-réflexif pour le volet rétrospectif puis les postures de praticien-chercheur puis d'observatrice non-participante pour le volet en temps réel. Nous détaillons ces différentes postures dans les paragraphes infra.

Nous passons presque quatre années (novembre 2011 à mai 2015) sur le terrain pour la collecte des données. L'obtention de l'accréditation institutionnelle AACSB en mai 2015 marque la fin de la période de collecte des données. Notre posture évolue sur les trois derniers mois de la présence sur le terrain pour la collecte des données. Nous passons de praticien-chercheur à observatrice non-participante pour la collecte de données en restant employée par l'organisation étudiée.

Nous retraçons dans le tableau 10, nos différentes postures prises pour collecter nos diverses données.

**Tableau 10 :** Les différentes postures sur le terrain pour collecter les données

	Période étudiée pour la collecte des données	Posture sur le terrain de recherche
<b>Volet rétrospectif</b>	Octobre 2000 à octobre 2011	Praticien-réflexif
<b>Volet en temps réel</b>	Novembre 2011 à février 2015	Praticien-chercheur
	Mars 2015 à mai 2015	Observatrice non-participante

« L'engagement du chercheur-acteur, entre science et action, permet de dresser quelques caractéristiques dominantes liées à ce statut. Elles ont trait aux **problématiques de recherche**<sup>11</sup> : de ce double positionnement naît une démarche réflexive où la situation de gestion est l'objet de recherche et support d'un questionnement scientifique. Le projet de recherche se construit au fil du temps et se caractérise par des centres d'intérêt qui correspondent, à l'origine, à des problématiques rencontrées par le chercheur au cours de ses activités professionnelles ». « Etre chercheur acteur, c'est donc faire l'effort de connecter son activité professionnelle à sa recherche » (Lallé, 2004, p. 50).

### 3.3.2 D'une immersion totale en tant que praticien-chercheur pour la collecte des données

Nous sommes chercheuses au sein de l'organisation étudiée qui nous emploie. « Le « praticien-chercheur » est un professionnel et un chercheur qui mène sa recherche sur son terrain professionnel, ou sur un terrain proche, dans un monde professionnel présentant des similitudes ou des liens avec son environnement ou son domaine d'activité » (De Lavergne, 2007, p. 28).

« Cette position est souvent qualifiée de « chercheur de l'intérieur » » (*Ibid.*, 2007, p. 33). Nous sommes personnel permanent à temps plein de l'organisation étudiée en charge notamment des projets institutionnels d'accréditations internationales. Nous détaillons dans les paragraphes 3.3.3.1 et 3.3.3.2 nos missions et activités au sein de l'EM Strasbourg.

Il est à noter que nous ne sommes pas missionnées par la Direction Générale de l'Ecole pour ce travail de recherche. Il n'y a pas de cadrage sur les attendus de cette recherche. L'EM Strasbourg n'est pas le commanditaire de la recherche. Celle-ci s'inscrit dans une démarche

<sup>11</sup> En gras dans l'article de Lallé (2004).



personnelle d'avancement de carrière à l'Université après dix années d'activité professionnelle.

Notre volonté est l'obtention d'un diplôme de doctorat qui nous permettra de candidater à des postes d'Ingénieurs de Recherche et de continuer à faire de la recherche académique. La Direction Générale de l'Ecole n'est pas à l'origine de cette recherche. Aucune demande n'est formulée en ce sens.

En revanche, nous avons sollicité l'autorisation d'utiliser les données issues du terrain au moment de l'inscription en doctorat en novembre 2011, accord que nous avons obtenu. La même demande est effectuée auprès de l'actuel Directeur Général qui nous l'a aussi accordée. L'accès au terrain constitue une chance non négligeable compte tenu du temps nécessaire à la recherche d'un terrain qui veuille que nous traitons des accréditations internationales.

Nous détaillons notre présence sur le terrain en tant que praticien-chercheur. Cette posture nous permet de comprendre le contexte du phénomène observé en temps réel. Le volet en temps réel de cette recherche concerne une seule Direction Générale. Les informations recueillies lors de réunions, à partir de courriels et d'échanges informels sont rendues possible par notre présence à temps plein sur presque la totalité de la période de la recherche à savoir quasiment quatre années (à l'exception des trois derniers mois). Nous bénéficions de différents modes d'accès au terrain de recherche.

Nous adoptons aussi la posture de praticien-réflexif pour la période rétrospective de la recherche pour la collecte des données et l'analyse de celles-ci. En effet, « il existe « deux temps de la réflexion sur l'action » (« le temps de l'action en cours » et « le temps de l'après-coup » dont la fonction d'apprentissage est primordiale) qui permettent à chaque praticien d'analyser » (Demoulin et Tribout, 2014, p. 3).

### 3.3.3 A une posture en tant qu'observatrice non-participante pour la collecte des données sur les derniers mois

Pour des raisons de faisabilité de la recherche dans le temps dédié, notre posture sur le terrain évolue vers la fin de la période d'étude pour la collecte des données. Durant les trois derniers mois de la recherche, nous n'intervenons plus sur le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Notre posture devient celle d'observatrice-non participante.

Durant notre entretien professionnel du 6 juin 2014, nous avons émis le souhait de bénéficier d'un aménagement pour terminer la thèse de doctorat, pour prendre du recul et analyser sereinement les données collectées. Nous obtenons le soutien de notre Direction Générale, pour un allègement de la charge de travail sur les accréditations internationales à compter de mars 2015. Ce changement coïncide pratiquement avec la fin de la collecte des données. La

fin de présence sur le terrain en tant que praticien-chercheur coïncide avec la réception de la *Pre-Visit Letter* de l'AACSB International qui autorise la visite d'audit sur site en avril 2015.

Cette période de trois mois est marquée par une présence de l'équivalent de deux jours par semaine sur le terrain de recherche en tant que praticienne. Les trois autres jours sont dédiés à la recherche. Nous ne contribuons plus au projet institutionnel d'accréditations internationales. Nous sommes affectées à des projets qualité pour nous permettre de nous dégager du temps pour l'analyse des données et la finalisation de la recherche.

La posture d'observatrice non-participante (Baumard et *al.*, 2007) est uniquement privilégiée en fin de période de collecte de terrain durant les trois derniers mois de la collecte des données. Les membres de l'organisation connaissent notre statut de chercheur et nous côtoient lors des événements dédiés à la recherche académique du Laboratoire HuManiS.

### 3.3.3.1 Nos missions et activités au sein de l'EM Strasbourg

Nous occupons la fonction de Responsable Qualité depuis avril 2001, date de notre recrutement à l'Institut d'Etudes Commerciales Supérieures de Strasbourg (IECS), puis celle de Responsable Organisation et Process de janvier 2006 à ce jour. Nous sommes agent contractuel non titulaire de l'état en CDI sur des missions reconnues à caractère permanent affectées à l'Université de Strasbourg avec une quotité de travail de 100%. Nous sommes personnels de catégorie A (Ingénieure d'étude – branche d'activité professionnelle BAP J Gestion et Pilotage « Qualiticienne<sup>12</sup> »).

Pour mener à bien nos diverses missions et activités, nous possédons un Diplôme de Technologie Spécialisé (DNTS) en Qualité obtenu en 2000 et d'un DESS Qualité et Organisation obtenu en octobre 2001 à la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Strasbourg (FSEG).

Nous pilotons, coordonnons et animons les différents projets institutionnels de certifications, labellisations et accréditations internationales de l'Ecole depuis avril 2001. Nos missions principales visent en la mise en place d'une démarche de progrès au sein de l'Ecole en vue d'obtenir et maintenir les reconnaissances externes envisagées. Nous assumons aussi la mission d'auditrice interne au sein de l'EM Strasbourg. Ces projets évoluent au fil du temps pour prendre une dimension internationale au travers des accréditations spécifiques aux écoles de management. Nous mobilisons l'ensemble des outils qualité et d'amélioration continue appris en DNTS et DESS.

---

<sup>12</sup> Lors de notre recrutement en avril 2001, nous étions la seule qualiticienne à l'Université Robert Schuman (URS).

Nous reviendrons plus amplement sur ces projets dans le **chapitre 4** dans le paragraphe 4.5 « Les démarches volontaires de reconnaissance de la qualité et de l'excellence de l'Ecole ».

Nous rendons compte directement à la Direction Générale qui est notre autorité hiérarchique. Depuis janvier 2010, nous travaillons en étroite collaboration avec le Directeur délégué en charge des accréditations internationales ou le Référent académique accréditations internationales.

Nous présentons de façon succincte nos fonctions et missions principales au sein de l'Ecole depuis notre arrivée à l'IECS en 2001 dans le tableau 11 ci-dessous.

Nous accompagnons l'amélioration continue des pratiques et des activités de l'Ecole (audits internes, formation des auditeurs internes, suivi des fiches d'amélioration, élaboration de cartographies des risques, élaboration et suivi des évaluations, des plans d'actions, animation et participation à des *focus groups*). Nous identifions, collectons, suivons et analysons les données et indicateurs clés pour répondre aux besoins des accréditations internationales (tableau de bord de pilotage du Contrat d'Objectifs Internes, aide au pilotage et à la prise de décision, données pour les classements, tableaux AACSB (*Participating / Supporting - Academically Qualified / Professionally Qualified*), bilan diversité, bilan des fiches d'amélioration, pilotage des processus, cartographie des risques). Nous préparons l'ensemble des audits externes (planification, suivi et préparation des audits).

Nous avons été Chargée de mission « Engagement Qualéthique® » de 2008 à 2011.

Nous travaillons sur les maquettes pédagogiques pour répondre aux besoins des accréditations internationales avec les Directeurs délégués de programmes et les membres des Comités pédagogiques (définition des objectifs pédagogiques ; définition, collecte et suivi de l'*Assurance of Learning* ; mise en place et définition des contenus pédagogiques des ateliers d'innovation pédagogique, suivi des stagiaires de l'UFR des sciences de l'éducation de 2010 à 2013 pour la mise en place des matrices d'alignements des objectifs pédagogiques des programmes (*Learning Goal / Learning Objective*).

Dans le tableau 11, nous présentons nos fonctions et missions au sein du terrain de recherche étudié.

**Tableau 11 :** Nos fonctions et missions principales depuis avril 2001 au sein de l'IECS puis de l'EM Strasbourg

Période	Institution	Fonctions	Missions principales
Avril 2001 à Décembre 2005	IECS (URS)	Responsable Qualité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conduire, mettre en œuvre, suivre et maintenir les différentes démarches de certification ISO 9001 et d'accréditations internationales en mobilisant les outils qualité</li> <li>2. Manager l'équipe Qualité</li> </ol>
Janvier 2006 à aujourd'hui	IECS puis EM Strasbourg (Unistra)	Responsable Organisation et Process	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Guider les décisions stratégiques, assurer l'alignement stratégique et accompagner les changements organisationnels en vue de l'obtention et du maintien des certifications, labels et accréditations internationales</li> <li>2. Conseiller, accompagner, promouvoir tous les projets liés à des référentiels, modèles tels que AACSB, EQUIS, EPAS, AMBA, ISO 9001, label diversité et Qualéthique®, Qualicert</li> <li>3. Organiser le service et manager l'équipe Organisation et Process sous la responsabilité de la Direction Générale</li> <li>4. Assurer les liens avec les organismes extérieurs et maintenir à jour les informations relatives aux référentiels utilisés et envisagés</li> </ol>

Nous avons aussi des missions secondaires. Nous sommes en charge du pilotage, en collaboration avec le Directeur délégué du Programme Grande Ecole (PGE), du dossier grade de master du Diplôme Grande Ecole. Nous avons contribué à quatre dossiers du grade de master du Diplôme Grande Ecole délivré par la Commission d'Evaluation des Diplômes de Formation en Gestion (CEFDG) depuis 2001. Nous avons été auditionnées à deux reprises dans ce cadre.

Durant la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg d'octobre 2006 à juin 2007, nous accompagnons le projet de fusion. Nous sommes le relais avec le cabinet de la présidence de l'Université Robert Schuman, le comité de pilotage et les différents groupes de travail mixtes mis en place.

En termes de relations externes, nous sommes aussi le contact privilégié de l'ensemble des organismes d'accréditations internationales, des consultants et des divers chargés de mission en lien avec les accréditations internationales. Nous sommes aussi le contact privilégié des organismes de certifications et de labellisations auprès de l'AFNOR Certification et de SGS ICS.

Nous participons aux conférences, séminaires et *webinars* organisés par l'EFMD et l'AACSB International depuis 2007. Nous sommes membre du groupe de travail de la Conférence des Grandes Ecoles « Qualité et Accréditations internationales » et membre du groupe « Qualité » du Réseau IAE France. Nous assistons au Congrès des IAE depuis 2008 après la création de l'EM Strasbourg (Lille, Strasbourg, Nice, Aix-en-Provence dans le cadre de la semaine du management).

Nous assurons l'interface avec le Service d'Aide au Pilotage (SAP) de l'Université de Strasbourg. Nous sommes la Référente Qualité de l'EM Strasbourg auprès de l'Université pour les démarches qualité déployées par celle-ci (qualité des formations et label Marianne).

Nous accueillons, intégrons, encadrons et suivons des stagiaires de l'enseignement supérieur provenant de l'IUT de Haguenau, composante de l'Unistra, inscrits en DUT Qualité, Logistique Industrielle et Organisation ou en Licence Professionnelle Management des Entreprises par la Qualité.

Nos missions et activités nous facilitent l'accès aux données nécessaires à la recherche doctorale.

### 3.3.3.2 Nos implications dans les instances internes et externes

Nous participons depuis de nombreuses années à la gouvernance et au pilotage interne de de l'Ecole. Nous siégeons aussi bien dans des instances décisionnelles que consultatives :

- membre du Comité de Direction de 2002 à 2005,
- élue dans le collège des IATSS au Conseil d'Ecole de novembre 2006 à novembre 2015 (plusieurs mandats successifs),
- animatrice et membre de la revue de direction qualité de 2003 à 2010,
- membre des Comités pédagogiques des Programmes Grande Ecole, Masters Universitaires et Executive Education depuis 2008,
- membre du Conseil Pédagogique qui est une instance consultative permettant d'échanger sur les programmes de l'Ecole, d'harmoniser les pratiques et méthodes pédagogiques, concevoir des règles communes, définir des politiques communes dans le cadre de l'organisation et de la structure de l'Ecole de 2010 à 2012.
- membre du Comité en charge du corps professoral puis du CODIR Académique de mai 2010 à décembre 2014,
- membre des Réunions de Responsables de services depuis 2001,
- membre du Conseil de perfectionnement du Programme Grande Ecole de 2002 à 2011,
- associée à certaines séances du Comité de Direction (CODIR) dédiées aux accréditations internationales notamment à l'accréditation internationale AACSB dans

la phase finale du processus initial d'accréditation AACSB de juin 2014 à décembre 2014 pour l'élaboration du *Self Evaluation Report* et de l'*Executive Summary*.

Nous assistons à ces différentes instances internes pour : 1) assurer l'alignement des décisions prises avec les attendus des différents référentiels, 2) rendre compte des évolutions potentielles dans le contenu des référentiels et 3) effectuer des états d'avancements des différents projets sous notre responsabilité.

En externe, nous sommes :

- membre élue du Collégium Sciences Economiques et Management de 2010 à 2013,
- Référente Qualité pour l'Université de Strasbourg depuis 2009 et siègeons dans le Conseil qualité de l'Université,
- membre du groupe de travail « Qualité et Accréditations de la CGE » depuis octobre 2012,
- membre du groupe « Qualité » du Réseau IAE France depuis septembre 2008.

La participation à l'ensemble de ces instances nous permet de collecter des données diverses et variées.

### **3.4 Des dispositifs de prise de distance et de suivi**

Pour garantir la fiabilité des données et des résultats de recherche, nous bénéficions d'un dispositif de distanciation par rapport au terrain. Cela est d'autant plus important pour nous compte tenu de notre ancrage et appartenance au terrain étudié. En effet, comme le souligne Lallé (2004, p. 59), « le positionnement de « chercheur-acteur » ne va pas cependant sans poser de questions quant à la prise de recul et à la validité scientifique des résultats obtenus ».

Nous alternons des phases de présence sur le terrain et des phases en Laboratoire de recherche pour prendre du recul sur notre travail en nous permettant d'avoir la distanciation critique.

En effet, « pour le chercheur-acteur qui travaille dans l'entreprise, la question de la distance avec l'objet observé est primordiale. Plus que tout autre, il lui faut **alterner les phases d'intériorisation et d'extériorisation**<sup>13</sup> [...] pour bénéficier du point de vue critique que permet le recul » (Lallé, 2004, p. 59 et 60).

De plus, Savall et Zardet (2004, p. 200), expliquent que « la confrontation du chercheur à son entourage est une nécessité. La progression du travail scientifique individuel s'accélère

---

<sup>13</sup> En gras dans l'article de Lallé (2004).

lorsque le chercheur s'oblige (ou est obligé) de s'extérioriser par le dialogue à l'écrit (principe d'*interactivité cognitive*) ».

### 3.4.1 Rencontres régulières avec notre Directeur de thèse

Pour garantir la distanciation et la rigueur scientifique de la recherche, notre première ressource est notre Directeur de thèse. Il nous permet de prendre de la distance par rapport au terrain.

Nous le rencontrons toutes les trois à six semaines en moyenne durant cette recherche. Au-delà de son rôle d'encadrement, il nous apporte un regard externe au travail de recherche et nous bénéficions de son expertise. Il constitue le premier évaluateur de la thèse. Il s'assure de la non subjectivité du travail de recherche et est le garant de la rigueur de la démarche suivie.

### 3.4.2 Echanges avec les enseignants-chercheurs et les doctorants

Les fréquences de rencontre régulières des membres du Laboratoire HuManiS permettent de tisser et nouer des relations privilégiées pour nous guider dans la recherche. Nous connaissons la plupart d'entre eux depuis de nombreuses années dans le cadre de nos activités professionnelles. Nous bénéficions d'un regard externe de notre travail doctoral.

En décembre 2016, nous sollicitons un entretien avec l'un des Directeurs Généraux pour des données manquantes sur la période le concernant. Nous ne retrouvons pas d'archives qui nous permettent de valider certaines de nos analyses et interprétations. Notre échange avec celui-ci nous a permis de valider des résultats en lien avec le contexte durant la période d'étude et asseoir la véracité de certains événements.

### 3.4.3 Participations périodiques à divers séminaires de recherche du Laboratoire HuManiS

Nous participons tout au long de la thèse aux axes et séminaires de recherche mensuels mis en place par le Laboratoire de rattachement où chercheurs juniors et seniors se côtoient. Des chercheurs invités par le Laboratoire partagent aussi régulièrement leurs travaux.

Ces axes recherches se tiennent, le samedi matin, ce qui facilite la prise de recul et de distance nécessaire entre le terrain et le Laboratoire de recherche. Pour Lallé (2004, p. 60), « le laboratoire assure ainsi trois fonctions majeures. Il est le garant de la scientificité des projets de recherche. Il permet l'ancrage théorique. Il favorise une construction collective [...]. Le centre de recherche représente aussi le soutien d'une équipe et réciproquement le soutien à une équipe, qui permet au chercheur-acteur d'éviter l'isolement et les autocertitudes, qui favorise l'échange d'expérience et qui est source de stimulation ».

Par ailleurs, nous présentons l'état d'avancement de la recherche annuellement en axes et séminaires de recherche. Les remarques bienveillantes de l'ensemble des personnes citées ci-dessus lors des présentations et lors de la pré-soutenance à mi-parcours mise en place par l'Ecole Doctorale Augustin Cournot, nous permettent d'améliorer le travail de recherche et de suivre son avancement. Et la présentation des autres doctorants du Laboratoire, nous aide aussi à l'identification de potentiels manques et à prendre le recul nécessaire pour améliorer au fur et à mesure le travail doctoral.

Les séminaires transversaux méthodologiques et les différentes formations organisés par le Laboratoire HuManiS permettent d'insister sur la validité et la fiabilité des résultats de recherche produits.

De plus, la participation aux soutenances de thèses dès le début de la recherche nous permet de nous aguerrir à l'exercice de justification et de présentation des résultats.

#### 3.4.4 Présentations annuelles en Comité des thèses

Nous présentons annuellement l'état d'avancement de la recherche lors du Comité des thèses. Le Comité des thèses est un comité scientifique discutant de l'état d'avancement de la recherche pour proposer des pistes afin d'orienter le travail.

Les Comités des thèses sont mis en place au sein du Laboratoire HuManiS depuis 2008. Ils se tiennent annuellement en fin d'année universitaire pour valider les réinscriptions en doctorat. Nous avons bénéficié durant la recherche doctorale de ce dispositif collectif.

#### 3.4.5 Participations périodiques à des ateliers doctoraux

Nous bénéficions d'autres ressources un peu plus éloignées de l'objet empirique. Nous prenons part à des ateliers doctoraux qui nous permettent d'avoir d'autres éclairages de la part d'enseignants-chercheurs ne connaissant pas notre travail. Nous avons présenté l'état d'avancement de la thèse lors de l'atelier doctoral du 4<sup>ième</sup> Colloque AIRMAP des 28 et 29 mai 2015 à l'IAE de Lyon intitulé « Les nouveaux territoires du management » présidé par le Professeur David Carassus le 28 mai 2015.

Pour baigner dans la recherche académique, écouter les travaux et les commentaires des membres de certains ateliers, nous assistons aux Etats Généraux du Management à Strasbourg en octobre 2012, à la Semaine du Management 2014 des 20 et 21 mai 2014 à Aix-en-Provence et à l'atelier doctoral de l'AGRH à Strasbourg du 19 octobre 2016.

Ces différentes ressources et instances décrites nous permettent de confronter nos résultats à la communauté scientifique et de bénéficier de retours sur notre travail.



### **3.5 Une stratégie qualitative de recherche fondée sur une étude de cas unique longitudinale**

Les objectifs de la recherche doctorale sont de comprendre un phénomène en profondeur en train de se faire. Ce phénomène s'insère dans la durée et se révèle complexe à étudier compte tenu des trois niveaux d'analyse à prendre en compte. Le contexte interne et externe nous semble déterminant étant donné le phénomène observé (Pettigrew, 1985, 1997).

Nous optons pour une approche qualitative multidimensionnelle et dynamique des démarches d'accréditations internationales et plus particulièrement de l'accréditation institutionnelle AACSB version 2003. En effet, Savall et Zardet (2004, p. 104) indiquent que « les méthodes qualitatives sont mieux appropriées à l'observation dynamique de phénomènes longitudinaux ». Nous mobilisons une recherche doctorale compréhensive (Dumez, 2013). Pour Nobre (2006, p. 144), les méthodes qualitatives permettent « une analyse en profondeur de problématiques difficilement abordables par les méthodes quantitatives ». Cependant, « la démarche qualitative prend beaucoup de temps » (Dumez, 2013, p. 30).

Le design recherche nécessite la mise en place d'un dispositif adapté de collecte, de traitement et d'analyse des données. La stratégie de recherche est décrite dans le paragraphe qui suit.

#### **3.5.1 Une étude de cas en profondeur**

Nous nous situons dans une démarche exploratoire et compréhensive au vu de la problématique de recherche débutant par « comment ? ». Nous décrivons et expliquons un phénomène complexe en profondeur permettant de répondre aux injonctions d'un processus initial d'accréditation institutionnelle.

Pour (de) La Ville (2000, p. 74), « dans le champ du management stratégique, les études de cas sont largement utilisées pour appréhender des phénomènes réputés complexes, c'est-à-dire des phénomènes qui englobent une multiplicité d'intervenants, qui intègrent différents niveaux d'actions enchâssées dans des dynamiques à la fois organisationnelles et environnementales, et dont les évolutions réellement significatives ne sont parfois décelables qu'à travers une approche longitudinale sur une longue période temporelle ».

Ainsi, l'étude de cas s'avère être la méthode indiquée pour répondre à notre problématique de recherche (Yin, 1994). Pour Yin (1994, p. 13), l'étude de cas est « une enquête empirique qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte ». L'étude de cas nous permet d'être dans une approche compréhensive.

L'analyse du contexte est importante dans une étude de cas (Pettigrew, 1997). « Les études de cas constituent une voie privilégiée d'investigation en ce qu'elles autorisent des analyses

finies en termes de processus et quelles permettent d'aboutir à des modèles théoriques à la fois plus intégrateurs et dont la portée réelle peut être mieux cernée » (de La Ville, 2000, p. 74).

Par opportunisme méthodologique, compte tenu de notre activité professionnelle chargée, nous faisons le choix d'une étude de cas unique comme stratégie de recherche étant donné le temps d'investigation à déployer pour la collecte, le traitement et l'analyse des données. En effet, l'usage de cas multiples d'étude aurait nécessité de quatre à dix cas (Eisenhardt, 1989). La collecte de données de cas multiple est onéreuse.

Les forces de l'étude de cas résident dans la capacité à fournir une analyse en profondeur pour une compréhension des phénomènes, des processus les composant et des personnes y prenant part dans leur contexte.

Pour 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 ». Pour Savall et Zardet (2004, p. 73), « une étude de cas est une enquête qui étudie un phénomène contemporain dans son contexte quotidien, quand les limites entre le phénomène et son contexte sont peu claires, au cours de laquelle de multiples sources de preuves sont utilisées, et qui bénéficie de développements théoriques antérieurs pour guider la collecte et le traitement des données »

Elle offre la possibilité de développer des paramètres historiques et assure une forte validité interne. Mais elle comporte des faiblesses. Elle est onéreuse en temps pour le chercheur et pour les participants.

La méthode des cas a ses propres exigences et critères de qualité. L'étude de cas est préconisée dans les démarches inductive ou abductive et qualitative de recherche. Nous sommes dans une démarche abductive. « C'est à travers une démarche abductive que le chercheur va constamment mêler les caractéristiques de son cas, celles d'autres situations comparables, ainsi que différentes constructions théoriques, faisant ainsi progressivement émerger de multiples raisonnements heuristiques. Ceux-ci ont pour finalité d'explorer la vraisemblance de certaines relations causales pour expliquer les comportements ou les phénomènes étudiés » (de La Ville, 2000, p. 80).

Par ailleurs, les études de cas uniques sont pertinentes pour l'étude de cas « extrêmes » et « déviants » (Yin, 2003 ; Miles et Huberman, 2003). Les manifestations inhabituelles sur des événements ou des faits constituent une façon d'identifier des tendances ou opportunités nouvelles au niveau du terrain. Elle guide la production de connaissances théoriques. Les études de cas sont testables par nature (Eisenhardt, 1989). L'étude de cas favorise la

détection de phénomènes nouveaux à analyser susceptibles de produire des conclusions intéressantes (Avenier, 1989 ; Eisenhardt, 1989 ; Yin, 1994).

Nous nous intéressons à l'EM Strasbourg pour observer et analyser l'objet de recherche. Nous faisons le choix ainsi d'un cas unique. De plus, il est original et atypique dans le paysage des *business schools* françaises. L'EM Strasbourg est une organisation universitaire publique adossée à deux réseaux distincts souvent mis en dualité (CGE et Réseau IAE). Une autre spécificité est qu'il a entamé la recherche des accréditations internationales depuis de très nombreuses années ce qui permet de pallier une faiblesse de l'étude de cas qui nécessite une période d'étude relativement longue. Nous décrivons en détail le cas d'étude et expliquons le choix de celui-ci dans le **chapitre 4 « L'EM Strasbourg : le cas d'étude »**.

### 3.5.2 Une démarche processuelle et contextuelle

Pour analyser le processus initial d'accréditation AACSB et les différents changements opérés, nous avons besoin d'observer des variations dans le déploiement du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB et d'effectuer des comparaisons dans le temps (comparaisons entre une période  $t$  à une période  $t+1$ ).

Une étude de cas longitudinale est jugée pertinente. « L'observation longitudinale consiste à séjourner longtemps ou à retourner très fréquemment au sein d'une organisation, au minimum pendant 2 ou 3 ans. Cela ne nécessite pas une présence à temps plein, mais une présence à temps partiel à intervalles réguliers » (Savall et Zardet, 2004, p. 328 et 329).

En se penchant sur les situations de changement, celles-ci révèlent les dynamiques et les tensions au sein des organisations. Une étude systématique de plusieurs décisions ayant donné lieu à des débats peut être réalisée par une analyse des variations intra-organisationnelles d'un phénomène changeant au cours du temps (Giroux, 1990, 1992).

De plus, pour Musca (2006, p. 159), « l'étude de plusieurs unités au sein d'un cas unique offre des sources de variation intra-organisationnelle ».

Nous nous situons dans une recherche de type diachronique : processuelle et contextuelle au vu de notre problématique de recherche « Comment cela s'est-il produit ? ».

Forgues et Vandangeon-Demurez (2007, p. 439) définissent les études longitudinales « comme une famille d'analyses visant à l'étude d'évolution au cours du temps ». Trois caractéristiques sont retenues pour qualifier une recherche longitudinale (Forgues et Vandangeon-Demurez, 2007 p. 440) :

1. « les données recueillies portent sur au moins deux périodes distinctes,

2. les sujets sont identiques 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 ».

Une étude longitudinale nécessite donc la comparaison de deux états issus de moments différents et implique de ce fait une collecte de données à des moments différents (au minimum deux).

Pour répondre à notre problématique de recherche, nous devons inscrire la méthode dans la durée pour nous permettre d'observer des variations. Celle-ci doit couvrir une longue période d'étude.

La recherche couvre 15 années (2000 à 2015). Elle débute en octobre 2000 pour s'achever en mai 2015. Nous débutons la période d'étude du terrain de recherche avec le lancement des accréditations institutionnelles AACSB et EQUIS à la fin des années 1990 et nous la terminons avec l'obtention de l'accréditation institutionnelle AACSB. Le processus de ré-accréditation, entamé dès le 1<sup>er</sup> juillet 2015, ne fait pas l'objet de cette recherche. La démarche d'accréditation internationale AACSB constitue un projet institutionnel ambitieux nécessitant du temps pour l'observer et l'analyser.

L'étude de cas unique permet de comprendre le contexte et effectuer une analyse processuelle. Il s'agit d'une autre justification de l'usage d'une étude de cas unique. Nous intéressent aussi bien aux antécédents, conséquences qu'au déploiement du changement, nous jugeons opportun de recourir à une étude processuelle. Comme Musca (2006, p. 157), nous pouvons mobiliser une recherche processuelle avec deux volets « de façon rétrospective ou bien en temps réel ».

Nous devons adapter le dispositif de recueil et d'analyse des données à nos deux volets et aux approches de la recherche relative au processus et au contenu.

La période d'étude est divisée ainsi en deux volets. Le premier volet est un volet en temps réel pour observer le phénomène en train de se faire. Il dure presque quatre ans et concerne la période 2011 à 2015. Le second volet est rétrospectif. Il dure un peu plus de 11 années et s'intéresse à la période 2000 à 2011. Ce volet permet de comprendre le contexte d'émergence et d'adoption des accréditations internationales au niveau du champ des *business schools* françaises et du terrain d'étude. Nous voulons également comprendre les comportements stratégiques au moment du choix des accréditations à déployer au sein de l'objet empirique.

La chronologie de la recherche est liée aussi à nos différentes postures sur le terrain comme nous l'avons vu dans le paragraphe 3.3. Nous rappelons la chronologie de la recherche dans la figure 6.

**Figure 6 :** Chronologie de la recherche



Pour étudier les divers changements répondant à notre problématique de recherche, nous utilisons deux approches pour l'analyse des données, l'une qui traite du processus et l'autre du contenu (Grenier et Josserand, 2007). Les deux volets et les deux approches d'analyse sont combinées. « Les recherches sur le contenu cherchent à mettre en évidence la composition de l'objet étudié, tandis que les recherches sur le processus visent à mettre en évidence le comportement de l'objet dans le temps » (*Ibid.*, 2007, p. 107). « « L'analyse de contenu » est le terme couramment utilisé pour désigner les méthodes de traitement qualitatif des informations qualitatives, par opposition aux méthodes de codage » (Savall et Zardet, 2004, p. 333).

Nous optons pour une approche mixte étant donné que la limite « entre le processus et le contenu est souvent difficile à repérer car les deux analyses se complètent » (*Ibid.*, 2007, p. 134).

Dans un premier temps, l'approche processus nous permet de comprendre les mécanismes par lesquels les éléments constitutifs d'un objet de recherche évoluent (Langley, 1999). Elle nous permet de répondre au « comment ? » et « pourquoi ? » du changement. Cette approche relative au processus permet d'identifier les mécanismes et les logiques conditionnant les évolutions au niveau du déploiement des accréditations internationales. Elle nécessite une contextualisation du phénomène de changement comme le mentionne Musca (2006, p. 157), « les processus organisationnels sont inextricablement liés aux contextes, aux situations réelles dans lesquels ils se produisent ».

Dans un second temps, l'approche contenu consiste à identifier les évolutions relatives aux éléments constitutifs d'un objet de recherche à plusieurs instants d'une période donnée

(Grenier et Josserand, 2007). Cette approche permet de répondre au « qu'est-ce qui ? » change.

Nous mobilisons l'approche contenu pour étudier la nature et le contenu des 21 standards de l'AACSB international, les origines des demandes institutionnelles et pour étudier les changements organisationnels nécessaires pour assurer l'alignement aux 21 standards 2003.

Par ailleurs, la stratégie de recherche sur les processus organisationnels mobilise une étude longitudinale de cas enchâssés (Musca, 2006). Il s'agit d'une « étude de cas longitudinale comportant plusieurs sous-unités d'analyse et dans laquelle des investigations sont menées à la fois au niveau du cas d'ensemble et des sous-unités » (Musca, 2006, p. 153). Les sous-unités d'analyse sont les sous-projets d'accréditations internationales aussi bien de programmes qu'institutionnelles. Pour Musca (2006, p. 158), « un design enchâssé est approprié dans le cas d'une recherche mixte portant à la fois sur le contenu et sur le processus. Il permet de comparer différentes unités entre elles à un moment donné pour étudier des variables représentant un aspect important du sujet étudié (analyse synchronique), mais aussi d'appréhender la dynamique du processus, les liens temporels entre événements, à un niveau à la fois micro et plus macro (analyse diachronique) ».

Néanmoins, des difficultés d'analyse et de manipulation des données processuelles existent comme l'explique Langley (1999) à savoir elles :

- sont composées d'événements,
- contiennent plusieurs niveaux ou unités d'analyse avec des frontières ambiguës,
- peuvent varier en termes de précisions, de durée et de pertinence,
- sont éclectiques (plusieurs unités de sens pour un même phénomène).

### **3.6 Un accès à une multitude de sources et de types de données primaires et secondaires variées**

Nos postures privilégiées nous donnent un accès facilité au terrain et aux données à collecter pour répondre à nos quatre questions de recherche. L'hétérogénéité des sources de données constitue un biais du dispositif de collecte des données. Cette hétérogénéité impose des protocoles méthodologiques rigoureux. Nous collectons une multitude de données diversifiées sur l'objet de recherche étudié pour permettre de saisir la complexité du phénomène en fonction des niveaux d'analyse choisis.

De plus, nous nous sommes concentrées sur les données qui nous ont interpellées et dont nous n'étions pas familières. La retranscription des notes d'observation de terrain nous guide pour ce travail d'identification inhabituel lors de l'analyse et l'interprétation des données.

Nous optons pour une collecte des données couvrant une période relativement longue de 15 années se déclinant en deux volets, le premier volet rétrospectif d'une durée de 11 années et le second volet en temps réel de presque quatre années. Nous allions différentes sources de données internes et externes aussi bien des données primaires que secondaires.

Nous différencions l'analyse de nos données en données rétrospectives et en données en temps réel. La collecte des données en temps réel consiste essentiellement en la collecte de documents, la prise de notes effectuée pour réaliser les différents comptes rendus de réunions et des informations consignées dans le journal de recherche lors des observations. Pour Noble (2006, p. 156), « dans son journal de recherche, le chercheur enregistre chronologiquement deux catégories d'éléments : des faits saillants ayant échappé aux autres modes de saisie et qui lui paraissent particulièrement pertinents et les différentes étapes de sa réflexion ». Nous nous concentrons sur nos notes de synthèse pour nous aider à identifier les événements et les faits inhabituels.

L'analyse des données et l'interprétation des résultats se sont basées sur des allers-retours entre le terrain et la littérature pour enrichir la méthodologie d'analyse.

Nous constituons un corpus de données riches et variées pour répondre à notre problématique de recherche. Les données collectées couvrent 15 années (2000 à 2015) comportant un volet rétrospectif (2000 à 2011) et un volet en temps réel (2011 à 2015). Chaque volet repose sur une méthode de recueil spécifique. Nous effectuons ensuite une triangulation des données collectées.

Nous décrivons et justifions les critères de choix des techniques de collecte utilisées pour récolter les données secondaires issues d'archives ou que nous avons élaborés durant notre présence sur le terrain.

### 3.6.1 Des données pour le volet rétrospectif

Dans le volet rétrospectif, nous cherchons à comprendre le contexte d'évolution des démarches d'accréditations internationales à l'aide de données qualitatives processuelles (Langley, 1999).

Les données proviennent essentiellement d'archives ayant trait aux accréditations internationales et concernent aussi bien le champ organisationnel des *business schools* françaises que de l'EM Strasbourg.

Cette collecte nous permet de recueillir les données nécessaires à la compréhension du contexte interne et externe du terrain d'étude et les différents choix opérés par rapport aux différentes démarches d'accréditations internationales possibles. Nous combinons ainsi différentes sources de données rétrospectives (Langley, 1999).

Concernant le champ organisationnel des *business schools* françaises, nous mobilisons un corpus de données issues d'articles de presse provenant essentiellement de l'AEF une agence d'informations spécialisées. Nous nous basons sur l'actualité AEF Enseignement / Recherche à travers quatre domaines : Education et Jeunesse – Enseignement Supérieur – Recherche et Innovation et Cursus et Insertion ([www.aef.info/enseignement-recherche](http://www.aef.info/enseignement-recherche)). Nous nous fondons aussi sur la revue de presse du Réseau IAE France ainsi que les *Global Focus* de l'EFMD, les *Bized* de l'AACSB International et les magazines Espace Prépas.

Concernant le terrain de recherche, nous utilisons la revue de presse interne publiée par le Service Communication de l'EM Strasbourg, les rapports, les notes de services, les compte rendus de réunions et des procès-verbaux. Nous avons à disposition un certain nombre de données notamment disponibles dans nos archives que nous conservons pour avoir un historique des différentes démarches externes de reconnaissance de la qualité.

Nous avons effectué une première collecte de données d'archives en 2012 puis une autre en septembre 2015 pour compléter la première.

### 3.6.2 Des données pour le volet en temps réel

Nous additionnons à nos données secondaires riches et variées des données primaires obtenues en temps réel. Il s'agit de données aussi bien internes qu'externes collectées durant la partie de la recherche en temps réel.

Ce volet de la recherche se situe essentiellement à l'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation AACSB. Les données primaires débutent avec notre inscription en doctorat en novembre 2011.

En interne, nous retranscrivons des impressions et réflexions sous forme de notes prises durant les différentes réunions ou lors d'événements marquants et informels en lien avec les accréditations internationales qui viennent nourrir le journal de recherche.

En externe, nos données primaires proviennent des interactions avec les membres des comités et le personnel de l'AACSB International et de l'EFMD, des membres des différents groupes de travail d'autres écoles et des participants rencontrés aux conférences et séminaires des organismes d'accréditations internationales.



Tous les échanges et toutes les réunions informelles ne sont pas enregistrés, compte tenu de la teneur parfois stratégique. Ils donnent uniquement lieu à des notes de synthèse avec des éléments clés.

Nous décrivons dans le tableau 12 nos participations aux conférences et séminaires de l'AACSB International.

**Tableau 12 :** Les différentes participations aux conférences et séminaires de l'AACSB International durant la période en temps réel

Conférence annuelle accréditation AACSB	23 au 25 septembre 2012	Atlanta Georgie
Séminaire <i>assessment</i>	17 et 18 mars 2013	Phoenix Arizona
<i>Assessment conference March assessment conference</i>	18 au 20 mars 2013	Phoenix Arizona
Conférence annuelle accréditation AACSB	22 au 24 septembre 2013	Saint-Louis Missouri
Conférence Européenne AACSB	17 au 19 octobre 2013	Copenhague
Conférence annuelle accréditation AACSB	21 au 23 septembre 2014	Baltimore Maryland
<i>Assessment conference: Quality through effective curricula management</i>	17 au 19 octobre 2014	Nouvelle-Orléans Louisiane

Les réunions, les séminaires et les interactions avec les membres de l'AACSB international sont importants dans le corpus de données. Nous avons des comptes rendus formels mais nous effectuons des notes de synthèse des éléments que nous jugeons inhabituels.

Le volet en temps réel compte aussi des documents secondaires et des articles de presses que nous continuons à collecter de la même manière que lors du volet rétrospectif.

### **3.7 Les méthodes de traitement et d'analyse des données**

Nous décrivons les méthodes mobilisées pour décrire, structurer, traiter et analyser le corpus de données collectées en temps réel et de façon rétrospective. Chaque volet repose sur une méthode de recueil et d'analyse spécifique.

Trois types d'activités peuvent être distingués dans une démarche d'analyse qualitative selon Miles et Huberman (2003) : la condensation des données, leur présentation et l'élaboration et la vérification des conclusions. Pour Musca (2006, p. 167), « ces trois activités sont menées en parallèle, avec des allers-retours et itérations au fur et à mesure de l'avancement de l'analyse ».

Quant à elle, Langley (1999) distingue sept stratégies d'analyse des données processuelles :

- la narration (*narrative strategy*),

- la quantification (*quantitative strategy*),
- l'utilisation de cadres théoriques alternatifs (*alternate template strategy*),
- la théorie enracinée (*grounded theory strategy*),
- la représentation visuelle (*visual mapping strategy*),
- la délimitation temporelle (*temporal bracketing strategy*),
- l'approche synthétique (*synthetic strategy*).

Nous mobilisons pour l'analyse de nos données quatre des sept stratégies d'analyse processuelles proposées par Langley (1999) soit la narration, l'approche synthétique, la représentation visuelle et la délimitation temporelle. Nous les combinons pour augmenter la possibilité de génération de sens étant donné les volets (rétrospectif et en temps réel) et l'approche mixte mobilisée (processus et contenu).

Nous structurons nos données hétérogènes relatives au processus et celles relatives au contenu du processus initial d'accréditation AACSB. Nous traitons ainsi nos données primaires et secondaires en deux approches et en deux volets, l'un rétrospectif et l'autre en temps réel.

Nous reconstituons et décrivons en détail le cas étudié dans le temps à l'aide de frises chronologiques, figures, tableaux et matrices. Pour Pettigrew (1985, 1990), la stratégie narrative permet de construire une histoire à partir de données brutes. De plus pour Dumez (2013, p. 90), l'étape fondamentale dans le traitement du matériau est de « repérer et constituer des séries qui vont permettre et préparer une analyse ». Une étape intermédiaire entre matériau brut et analyse théorique consiste en l'utilisation de « *templates* ou pro-formats » (*Ibid.*, 2013). Pour Musca (2006, p. 170), la « présentation des données est très importante dans une analyse qualitative ».

Nous reconstruisons ainsi la trajectoire du processus initial d'accréditation institutionnel AACSB de l'EM Strasbourg. La méthode consiste, dans un premier temps, à reconstituer à l'aide d'événements clés l'histoire des accréditations internationales institutionnelles (AACSB et EQUIS) et de programme (EPAS et AMBA) au sein de l'EM Strasbourg de 2000 jusqu'à 2015. Cela conduit à la formalisation de quatre frises chronologiques<sup>14</sup> pour chacune des accréditations internationales. Nous retraçons les événements et séquences d'événements. Nous faisons de même avec les parties prenantes internes et externes œuvrant aux démarches d'accréditations internationales. Nous délimitons les projets institutionnels

---

<sup>14</sup> Nous ne mettons pas à disposition ces frises brutes. Nous avons élaboré les frises « à la main » et à partir de post-it. Nous livrons en revanche une analyse et une interprétation de ce travail dans le chapitre 5.

d'accréditation depuis leur genèse. Nous identifions les points de transition *turning points* (Dumez, 2013) dans la chronologie du processus initial d'accréditation de l'Ecole pour analyser les phases et étapes prédéterminées par le processus prescrit par l'AACSB International. Nous effectuons une analyse de séquences avec les points de basculement (passage d'une phase à l'autre).

Cela permet de classer le corpus de données secondaires rétrospectives. Il s'agit du premier traitement des données d'archives rétrospectives. Il s'agit de la phase exploratoire préliminaire. Elle nous permet de retracer les différentes phases du processus initial d'accréditation AACSB.

Ensuite, nous retraçons et décrivons la diffusion, l'adoption et l'institutionnalisation des démarches d'accréditations internationales par le champ des *business schools* françaises en nous appuyant sur les articles de presse essentiellement issus des dépêches du site spécialisé AEF classées par catégories traitant des accréditations internationales et des sites Internet des différents organismes d'accréditations internationales. Nous utilisons les données primaires concernant les démarches d'accréditations internationales obtenues ou envisagées par certains IAE, obtenues grâce à notre participation aux ateliers du réseau IAE France et lors des divers événements de l'AACSB International et de l'EFMD auxquels nous prenons part. Nous analysons les différents plans stratégiques des différentes Directions Générales de l'Ecole, les comptes rendus des Conseils d'Ecole et ceux des Comités de Direction. Une comparaison des deux niveaux d'analyse est réalisée.

Un focus est réalisé ensuite sur l'accréditation internationale AACSB. Nous lions par la suite les différentes démarches d'accréditations internationales observées au cours du temps aux choix stratégiques mobilisés par les différentes Directions Générales successives, du terrain de recherche, pour comprendre l'influence du contexte interne et externe. Nous qualifions les différentes périodes stratégiques pour l'Ecole grâce aux principaux objectifs stratégiques des différentes Directions Générales et de l'Administration provisoire. Nous les détaillons dans le **chapitre 6** relatif aux comportements stratégiques en lien avec le processus initial d'accréditation AACSB et au changement institutionnel. Nous alignons l'étude à la lumière des différentes périodes stratégiques des Directions Générales de l'Ecole durant les 15 années d'étude. Nous mentionnons les événements marquants. Nous effectuons une étude systématique de plusieurs décisions ayant donné lieu à des débats au sein de l'Ecole afin d'identifier les variations intra-organisationnelles et temporelles. Nous découpons le cas en périodes stratégiques et bâtissons une première chronologie des événements sous les différents Directeurs Généraux successifs de l'organisation.

Puis, nous nous intéressons à la nature des standards AACSB (2003) en reconstituant les changements opérés.

A partir de la combinaison de l'approche contenu et de l'approche processus se nourrissant mutuellement, nous présentons graphiquement les événements. Ces différentes délimitations temporelles nous permettent de structurer la description des événements ayant trait à notre objet de recherche. Nous identifions les continuités et discontinuités dans le temps du processus initial d'accréditation. Ces étapes nous permettent de préparer le travail d'interprétation de nos résultats et contribuent ainsi au processus de construction de sens en recherchant les relations logiques et à établir des liens.

Nous relatons les événements importants issus du contexte interne et externe de l'organisation étudiée. La variable temporelle est importante car nous nous situons dans une approche processuelle longitudinale.

Pour l'analyse des données, nous nous appuyons principalement sur une analyse comparative en profondeur des différences et des similarités (Eisenhardt, 1989). La création de matrices facilite la classification et la comparaison des données (Miles et Huberman, 2003).

Pour Miles et Huberman (2003, p. 111) « Le défi est d'être explicitement conscient des objectifs de votre étude et des lentilles conceptuelles que vous y apposez – tout en vous autorisant à être ouvert et à apprendre des choses que vous ne connaissiez pas ou que vous ne vous attendiez pas à trouver ». « L'un des résultats théoriques attendus de la démarche qualitative ou compréhensive est la discussion des concepts existants et, éventuellement, l'invention de nouveaux concepts » (Dumez, 2013, p. 38). Les apports théoriques d'une démarche compréhensive, « peuvent être de trois ordres : la mise en évidence de mécanismes, la construction de typologies et la redéfinition de concepts ou de théories existants ». « Chercher à mettre en évidence des mécanismes consiste à reconstituer un lien entre des phénomènes observés et leurs causes possibles ». « La notion de mécanisme permet de relier généralité et contexte. » (*Ibid.*, p 34).

Musca (2006, p. 172) explique que « Miles et Huberman (2003) proposent également différentes tactiques d'interprétation des données qui aident à construire du sens et sont utiles dans le cas d'études longitudinales de cas enchâssés : regrouper des patterns, essayer de leur trouver du sens, compter des fréquences d'apparition (mots, thèmes), établir des contrastes et des comparaisons ».

Nous analysons l'ensemble de nos données secondaires et primaires provenant d'archives, de notre présence sur le terrain en tant que praticien-chercheur et de nos observations non-participantes depuis novembre 2011 jusqu'à mai 2015 à l'aide de deux cadres conceptuels

d'analyse : 1) celui d'Oliver (1991), Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) pour le comportement stratégique et 2) celui de Greenwood, Suddaby, Hinnings (2002) pour le changement institutionnel. Nous analysons nos données relatives aux décisions stratégiques en lien avec les différentes démarches d'accréditations internationales à l'aide des cinq réponses stratégiques du cadre d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014). Il s'agit des cinq comportements stratégiques des organisations en réponse aux processus d'institutionnalisation qui les affectent. Pour le changement institutionnel, nous analysons nos données à l'aide des six étapes du changement institutionnel de Greenwood et *al.* (2002).

A partir de la grille d'analyse proposée par Oliver (1991), Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014), nous identifions et qualifions pour chacune des phases du processus initial d'accréditation AACSB du terrain de recherche les réponses et tactiques stratégiques (comportement stratégique) servant à répondre aux injonctions soit du processus d'accréditation prescrit soit du contenu des exigences des standards. Nous les classons ensuite par degré de résistance croissant (allant de l'acquiescement à la manipulation) dans des matrices à double entrée puis le nombre de fois où cela est mobilisé à l'aide des différents documents échangés. Nous analysons les demandes institutionnelles conflictuelles identifiées et les expliquons. Nous mentionnons les comportements stratégiques autant de fois qu'ils apparaissent lors du traitement de nos données. Pour ce faire, nous nous appuyons sur les documents d'auto-évaluation ou autres exigés et transmis aux différents comités de l'AACSB International lors des différentes phases du processus initial d'accréditation du terrain.

Nous comparons les différentes phases du processus initial formel d'accréditation dès le dépôt de la première candidature à la pré-éligibilité et pour les différents standards. Comme Oliver (1991), nous nous intéressons à faire émerger de nos données les prédictors de réponses stratégiques organisationnelles ainsi que le degré de conformité organisationnelle ou de résistance organisationnelle.

L'analyse s'appuie sur la comparaison temporelle et l'analyse de documents produits par le terrain d'étude pour répondre au processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International. Grâce aux comparaisons, nous identifions les évolutions. Nous comparons certains documents clés du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB offrant un intérêt marqué du point de vue du contenu des standards pour l'identification des changements. Nous comparons le changement institutionnel période stratégique par période stratégique, les différentes demandes conflictuelles à la nature des prescriptions des 21 standards AACSB version 2003. Par ailleurs, nous comparons les variations temporelles au cours du processus initial d'accréditation. Nous recherchons les similitudes et différences

(Dumez, 2014). Nous établissons des liens entre nos données pour expliquer le phénomène observé.

Le cas est rédigé et structuré en fonction des résultats obtenus. La description et l'analyse y sont étroitement liées. La description devient alors une narration explicative, une argumentation justifiant les conclusions du chercheur. Elle stimule la réflexion du chercheur (Dumez, 2013).

La connaissance du terrain de recherche et la relecture des notes d'analyse et de réflexions des événements dont nous ne sommes pas familières ou des événements contradictoires nous permettent de mettre au jour des éléments guidant l'analyse et l'interprétation des résultats.

Nous interprétons ensuite nos données à la lumière des éléments de contexte concernant le cas d'étude.

### Conclusion du chapitre 3

Nous concluons ce troisième chapitre par une synthèse du cadre méthodologique employé pour répondre à notre problématique de recherche énoncée comme suit : « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** ».

L'épistémologie est celle de constructiviste pragmatique. Le raisonnement adopté pour créer de la connaissance se fonde sur une démarche abductive.

La méthode de recherches choisie est une démarche qualitative exploratoire et compréhensive. Elle couvre une période de 15 années divisée en un volet rétrospectif et un volet en temps réel.

Nous mobilisons une étude de cas unique longitudinale processuelle et contextuelle que nous réalisons auprès d'une *business school* universitaire (organisation publique hybride). Celle-ci nous emploie. L'étude de cas suppose que l'on documente un phénomène en utilisant plusieurs techniques de collecte de données (étude de documents, entretiens, observations...). L'étude de cas relate un événement ou une série d'événements (présents ou passés) pour en tirer un savoir théorique susceptible d'éclairer la pratique.

Nous mobilisons différentes postures méthodologiques durant la période d'étude pour collectées les données (praticien-réflexif, praticien-chercheur et observateur non-participant).

Nous combinons différentes sources de données et une variété de données aussi bien primaires que secondaires internes et externes au terrain de recherche. La collecte s'effectue en deux temps, l'un de façon rétrospective et l'autre en temps réel. Les différentes données collectées sont triangulées pour permettre de garantir une plus grande fiabilité. Nous construisons du sens à partir de l'analyse de nos données. La dimension temporelle est une variable importante dans une analyse processuelle et contextuelle afin de répondre à nos questions de recherche.

Nous mobilisons pour l'analyse de nos données quatre des sept stratégies d'analyse processuelles proposées par Langley (1999) soit la narration, l'approche synthétique, la représentation visuelle et la délimitation temporelle. Nous les combinons pour augmenter la possibilité de génération de sens étant donné les volets (rétrospectif et en temps réel) et l'approche mixte mobilisée (processus et contenu).

Il s'agit aussi bien de données internes que de données externes nous permettant de répondre à notre problématique et à nos questions de recherche. Il s'agit principalement de données

issues d'archives pour la partie relative à la période 2000 à 2011 (données secondaires rétrospectives). Nous classons nos données en rétrospective et en temps réel en cohérence avec la période d'étude et notre présence sur le terrain de recherche.

Nos résultats et nos interprétations sont détaillés dans la troisième partie de cette thèse.







## Chapitre 4 : L'EM Strasbourg : le cas d'étude

Le quatrième chapitre de cette thèse est consacré à la présentation du cas d'étude et à la justification du choix de ce terrain pour mener le travail de recherche.

Les objectifs de ce chapitre sont de décrire le cas étudié, sa nature, sa taille et ses spécificités. Nous justifions du choix de ce terrain au regard de l'objet de recherche. Dans le paragraphe 4.1 « Le choix du terrain de recherche », nous expliquons le choix de l'EM Strasbourg comme un cas d'observation intéressant et riche à étudier en profondeur à plusieurs titres.

Dans le paragraphe 4.2 « L'EM Strasbourg : une structure hybride », nous décrivons et justifions l'Ecole en tant qu'organisation hybride publique appartenant à l'Université de Strasbourg et à plusieurs réseaux nationaux et internationaux (*cf.* les sous-paragraphe 4.2.1 « L'EM Strasbourg : composante de l'Université de Strasbourg », 4.2.2 « La Conférence des Grandes Ecoles », 4.2.3 « Le réseau IAE France » et 4.2.4 « Les autres réseaux d'appartenance »).

Dans le paragraphe 4.3. « Les parties prenantes », nous détaillons les principales parties prenantes internes et leur rôle dans le sous-paragraphe 4.3.1 « Les parties prenantes internes » et les parties prenantes externes et leur rôle dans le sous-paragraphe 4.3.2 « Les parties prenantes externes ».

Nous passons en revue aussi la gouvernance de l'Ecole et les périodes stratégiques successives des Directions Générales puis les diverses parties prenantes internes et externes dans le paragraphe 4.4, nous détaillons la gouvernance de l'Ecole et plus particulièrement le processus de sélection et de nomination du Directeur-trice Général(e) dans le sous-paragraphe 4.4.1 « Le processus d'élection et de nomination du Directeur-trice Général(e) ». Nous décrivons les missions, les activités et le fonctionnement décisionnel et consultatif de l'EM Strasbourg à travers les quatre sous-paragraphe (4.4.2 « Les missions et activités de l'Ecole », 4.4.3 « Les instances internes », 4.4.4 « Les instances externes », 4.4.5 « Une contractualisation avec l'Université »).

Nous décrivons les diverses démarches volontaires de reconnaissance de la qualité ou de l'excellence externes visées ou obtenues par l'EM Strasbourg sur la période d'étude 2000 à 2015. Nous rendons compte de l'organisation et de sa dynamique sur la période d'étude dans le paragraphe 4.5 « Les démarches volontaires de reconnaissance de la qualité et de l'excellence de l'Ecole ». Nous décrivons, dans le paragraphe 4.5 « Les démarches de reconnaissance externe de la qualité et de l'excellence de l'Ecole », l'ensemble des démarches sur la période d'étude 2000 à 2015. Nous les classons en certifications, labels et accréditations internationales (4.5.1 « Les certifications », 4.5.2 « Les labels », 4.5.3 « Les

accréditations internationales », 4.5.3.1. « Les accréditations institutionnelles » et 4.5.3.2. « Les accréditations de programmes ». Au début de la recherche, l'École venait de soumettre le *Standards Alignment Plan* soit une année après l'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

#### **4.1 Le choix du terrain de recherche**

Nous justifions le choix de l'EM Strasbourg comme terrain d'étude à plusieurs titres par notamment :

- l'opportunité méthodologique grâce à notre présence en tant que personnel administratif nous donnant un accès facilité aux données,
- la possibilité de prendre en compte l'hybridation avec deux logiques institutionnelles existantes (*business school* universitaire) pouvant donner lieu à des demandes conflictuelles en fonction des pressions générées par les accréditations internationales,
- l'existence d'un processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB en train de se faire,
- l'existence d'une culture qualité grâce à d'autres démarches volontaires de reconnaissance externe de la qualité et d'excellence,
- les variations inter et intra-organisationnelles importantes (changements de Direction Générale, fusions et changements de taille),
- le contexte interne et externe riche en réformes et en pressions institutionnelles multiples,
- la transférabilité possible des résultats de recherche à des organisations nationales et internationales similaires.

L'École de Management Strasbourg propose une offre de formation complète des métiers du management aux trois niveaux de sortie de diplômes, à savoir Licence, Master et Doctorat. Elle assure aussi une activité de recherche dans les deux Laboratoires (EA) du LaRGE et d'HumaniS. Les recherches réalisées sont structurées autour de thématiques centrales.

Le terrain d'étude fait face à un pluralisme institutionnel de demandes.

## 4.2 L'EM Strasbourg : une structure hybride

Avant de nous concentrer sur l'EM Strasbourg, nous proposons un bref historique de l'IECS et de l'IAE de Strasbourg dans l'**annexe 1**.

### 4.2.1 L'EM Strasbourg : une composante de l'Université de Strasbourg

Au 1<sup>er</sup> janvier 2009 est née l'Université de Strasbourg (Unistra) suite à la fusion des trois universités strasbourgeoises : l'Université Louis Pasteur (ULP), l'Université Marc Bloch (UMB) et l'Université Robert Schuman (URS). Il s'agit d'une université internationale pluridisciplinaire de premier plan en Europe couvrant les principaux secteurs disciplinaires.

Aujourd'hui, l'Unistra compte 50 000 étudiants, 35 services centraux, 36 facultés, écoles et instituts, 2300 personnels administratifs, 2700 enseignants-chercheurs et 26 bibliothèques.

Les prix Nobel contribuent au rayonnement international de l'Université de Strasbourg. Elle compte aujourd'hui quatre chercheurs récompensés (Jean-Marie Lehn en 1987, prix Nobel de chimie ; Jules Hoffmann en 2011, prix Nobel de médecine ; Martin Karplus en 2013, prix Nobel de chimie et Jean-Pierre Sauvage en 2016, prix Nobel de chimie).

L'EM Strasbourg<sup>15</sup> est une des 36 composantes de l'Université de Strasbourg au titre de l'article L.713-9 du Code de l'Éducation (forme juridique). Elle fait partie des Etablissements Publics à Caractère Scientifique, Culturel et Professionnel (EPCSCP). Il s'agit d'un établissement de service public. Cette appartenance à l'Université est conforme aux standards internationaux, mais unique en France. L'École est de taille humaine avec une optique interdisciplinaire.

Elle est une composante universitaire très spécifique, par la dynamique hyperconcurrentielle à laquelle elle est exposée, et par la structure de son financement assis pour les deux tiers sur des ressources propres. L'adossement financier hybride caractérise le terrain de recherche.

Les statuts de l'École offrent une autonomie par rapport aux UFR classiques. Les premiers statuts de l'EM Strasbourg datent du 27 mai 2008. Ils sont modifiés le 25 février 2010 puis validés par le Conseil d'Administration (CA) de l'Unistra le 30 mars 2010 après consultation de la Commission des Règlements et Statuts de l'Université le 17 mars 2010.

L'École est la seule *business school* de la CGE située dans la capitale européenne. Elle compte un unique site au sein du Pôle Européen de Gestion et d'Économie (PEGE) de 26 000

---

<sup>15</sup> La dénomination en anglais de l'École est EM Strasbourg *Business School*.

m<sup>2</sup> qu'elle intègre en avril 1999 avec la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion ainsi que la bibliothèque du PEGE de 3000 m<sup>2</sup>.

#### 4.2.2 La Conférence des Grandes Ecoles

Créée en 1919, l'IECS est sous statut de l'Université Robert Schuman depuis 1956 et ne dépend pas des Chambres de Commerce et d'Industrie (CCI) comme les écoles consulaires ce qui lui donne une place originale au sein du paysage des écoles de commerce en général et du Chapitre des écoles de management en particulier qu'elle intègre en décembre 2000.

Créée en 1973, la CGE (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 L'admission à la CGE se fait sur des critères exigeants portant sur la structure, les modalités de recrutement, l'approche pédagogique, l'ouverture internationale, le lien avec l'entreprise, l'accompagnement des étudiants et la nature des diplômes<sup>16</sup>.

Les rapprochements, entre les universités et les grandes écoles de toutes sortes, sont voulus par la politique de regroupement (Pôle de Recherche et d'Enseignement Supérieur et Communauté d'université et établissement). La création des Etablissements d'Enseignement Supérieur Privé d'Intérêt Général, établissements à but non lucratif, contribuent au service public de l'enseignement supérieur (Loi Fioraso du 22 juillet 2013).

#### 4.2.3 Le réseau IAE France

Les différents IAE sont fédérés dans un réseau le Réseau IAE France Ecoles Universitaires de Management piloté par un Président élu pour un mandat de deux ans renouvelable. Les IAE sont les garants d'une offre publique de formation en management alliant excellence académique universitaire et appui des réseaux de partenaires socio-économiques.

Forts de 32 écoles en France et de 49 500 étudiants, les IAE sont des écoles universitaires de management qui proposent plus de 30 parcours de Licence, Master et Doctorat en Sciences de Gestion et en Management. Créés en 1955, ils sont en lien avec 35 laboratoires dont 27 Equipes d'Accueil et 6 CNRS<sup>17</sup>. L'EM Strasbourg fait partie des 32 IAE.

Le Réseau IAE France impose la nécessité pour l'ensemble des IAE d'être certifié Qualicert selon le référentiel RE/IAE « activité universitaire de formation et de recherche dans le

---

<sup>16</sup> Source : <http://www.cge.asso.fr/qui-sommes-nous/>

<sup>17</sup> Source : [www.iae-france.fr](http://www.iae-france.fr)

domaine des sciences de gestion et du management ». L'ensemble des IAE est certifié Qualicert à ce jour.

En août 2010, l'EM Strasbourg accueille le Congrès national des IAE.

#### 4.2.4 Les autres réseaux d'appartenance

Depuis 1985, l'EM Strasbourg a tissé un réseau très riche de partenariats avec plus de 200 universités étrangères réparties dans le monde entier : Europe, Amérique du Nord et du Sud, Asie, Océanie...

Il existe différents types de réseaux sur lesquels s'appuie l'Ecole de Management Strasbourg, tels que le réseau HERMES (*Higher Education and Research in Management of European universitieS*)<sup>18</sup>, officiellement mis en place par la charte HERMES au Parlement européen, le réseau Master of Business Administration (MBA) et autres accords de doubles-diplômes et de tri-master signés entre universités.

En décembre 2013, l'Ecole lance SCRIBE 21, un consortium de cinq universités européennes et australiennes, coordonné par l'EM Strasbourg. Ce consortium a le soutien financier de la Commission Européenne et du gouvernement australien.

Les prospections, les négociations d'accords prévoyant le cadre des échanges, ainsi que le suivi de ceux-ci sont réalisés par le Service des Relations Internationales.

Au niveau régional, l'Ecole s'appuie aussi sur le Réseau Alsace Tech<sup>19</sup> pour proposer des formations et des enseignements aux étudiants.

### 4.3 Les parties prenantes

L'EM Strasbourg bénéficie du soutien d'un certain nombre de partenaires qui sont représentés par des élus au Conseil d'Ecole. Ainsi, ces derniers participent aux décisions stratégiques (maquette pédagogique, règlement des études, modalités de recrutement des étudiants, orientations stratégiques, investissements, budget...).

L'Ecole de Management Strasbourg bénéficie d'un partenariat solide avec la CCI de Strasbourg et du Bas-Rhin. Les relations de l'Ecole de Management Strasbourg avec les

---

<sup>18</sup> Le 14 novembre 1997, l'IECS lance le réseau HERMES (*Higher Education and Research in Management of European Universities*) pour favoriser la création de doubles diplômes au sein des neuf membres). L'Ecole fêtera les 20 ans d'HERMES cette année.

<sup>19</sup> Alsace Tech fédère 14 grandes école d'ingénieurs, d'architecture et de management basées en Alsace (source : <http://www.alsacetech.org/FR/reseau-alsace-tech/qui-sommes-nous.html>).

collectivités territoriales ont toujours été très étroites. Régulièrement, des colloques et des conférences sont organisés en partenariat et avec leur soutien financier.

Nous décrivons deux parties prenantes importantes dans le déploiement des différentes stratégies des Directions Générales successives. Nous présentons dans un premier temps EM Strasbourg Alumni puis dans un second temps E.M. Strasbourg-Partenaires.

#### 4.3.1 L'association des diplômés EM Strasbourg Alumni

L'association des diplômés IECS est créée le 12 janvier 1922. EM Strasbourg Alumni, fondée en 2008, a vocation à animer la communauté des diplômés et étudiants de l'EM Strasbourg. Elle est dirigée par un Président élu pour un mandat de deux ans renouvelable. Il est appuyé par un Comité de direction des alumni.

Les missions principales de l'association sont de :

- assurer la promotion de l'association et de ses alumni,
- favoriser les relations amicales et professionnelles entre les diplômés (en virtuel ou en présentiel),
- assurer le développement des carrières de tous les diplômés,
- créer et animer des clubs nationaux et internationaux,
- organiser des événements.

L'EM Strasbourg et son association de diplômés ont signé le 2 mars 2015 un pacte de développement sous la forme d'une convention de partenariat. Les objectifs principaux de cette convention sont de dégager de nouveaux moyens financiers et humains pour l'association EM Strasbourg Alumni et de définir une politique durable de suivi des diplômés.

#### 4.3.2 L'association E.M. Strasbourg-Partenaires

Créée le 06 mars 2008, l'association E.M. Strasbourg-Partenaires est une structure associative unique dans le paysage des *business schools* françaises. Elle est issue du rapprochement des réseaux d'entreprises des deux anciennes entités, la Fondation IECS créée en 1987 et le Réseau Phare de l'IAE de Strasbourg créé en 2001. L'association E.M. Strasbourg-Partenaires soutient l'Ecole de Management Strasbourg.

E.M. Strasbourg-Partenaires constitue un atout et une originalité dans le paysage des écoles de commerce (association loi de 1905 spécifique à l'Alsace). La finalité de l'association est,



d'une part, de lever des fonds pour permettre le recrutement et la rémunération de personnels administratifs et enseignants, le financement d'actions spécifiques en plus des financements de l'Université (invitation d'experts internationaux, frais de déplacement de personnels administratifs et enseignants, participation au budget de l'Ecole et mise en place de bourses pour les étudiants), d'autre part d'écouter les besoins et attentes des entreprises au travers des Déjeuners de la Fondation. De plus, elle organise des programmes comme l'Executive MBA en partenariat avec ICN Nancy créé en 2004.

E.M. Strasbourg-Partenaires a pour objectifs, d'une part, d'aider au développement de la formation et de la recherche en management, et d'autre part, d'apporter un soutien financier à l'Ecole afin de mettre en place les orientations stratégiques. E.M. Strasbourg-Partenaires constitue un trait d'union entre l'Ecole et les entreprises dans l'identification des besoins et attentes du monde socio-économique. Ce partenariat permet à l'Ecole de compléter son dispositif de financement public par un circuit de fonctionnement privé, flexible et performant.

Chaque année, ce sont plus de 400 dirigeants ou cadres d'entreprise, membres de professions libérales ou appartenant à des organismes socio-économiques qui s'impliquent dans l'élaboration du projet stratégique de l'Ecole, dans l'enseignement, dans la construction du projet professionnel des étudiants et dans les jurys d'entretien. Une proximité avec le monde socio-économique existe depuis nombre d'années : de nombreuses entreprises et organisations soutiennent la mission de l'Ecole en investissant dans la formation et la recherche à travers leur adhésion à E.M. Strasbourg-Partenaires.

E.M. Strasbourg-Partenaires démontre l'attachement des entreprises à l'Ecole et la volonté d'entretenir un partenariat mutuellement bénéfique.

#### **4.4 La gouvernance de l'Ecole**

##### **4.4.1 Le processus d'élection et de nomination du Directeur-trice Général(e)**

Le terrain de recherche a connu une succession de Directions Générales sur les dix dernières années alors que l'on assiste à une relative stabilité pour certains Directeurs Généraux dans la même institution dans d'autres institutions comme à l'EM Normandie ou à l'ESC La Rochelle. Cet état de fait est lié au contexte interne de l'Ecole et à ses statuts.

Les Directeurs Généraux sont élus par le Conseil d'Ecole puis proposés par la Présidence de l'Université pour nomination par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche pour une durée de cinq années, renouvelable une fois.

Il est à noter deux choses sur la période d'étude : 1) aucune Direction Générale n'a effectué deux mandats successifs et 2) un seul des Directeurs Généraux n'était pas en poste au sein de l'Université de Strasbourg au moment de l'élection (Directeur Général 3).

Chaque fin de période stratégique s'achève avec le processus de recrutement d'un nouveau Directeur Général. Toutes décisions stratégiques engageant le long terme sont mises en attente dans ces périodes de changement de Direction Générale. Le Conseil d'Ecole veille à ne pas engager l'Ecole sur des évolutions qui relèvent de la nouvelle Direction Générale y compris sur des démarches entamées de reconnaissance externe de la qualité et de l'excellence.

#### 4.4.2 Les différentes Directions Générales de 2000 à 2015

Sur les cinq périodes stratégiques, nous identifions les changements de Direction Générale. Ils sont au nombre de trois avec les mois de nomination de Directeurs Généraux (octobre 2005, mars 2008 et mai 2011) et une relative à l'Administrateur provisoire (novembre 2007). Nous les identifions dans le tableau 13. Les périodes stratégiques sont de durée variable allant de quatre mois à cinq ans.

**Tableau 13** : *Périodes stratégiques associées aux Directions Générales de l'Ecole*

<b>Période stratégique</b>	<b>Direction Générale de l'Ecole</b>	<b>Changements de Direction Générale</b>
2000 à 2005	Direction Générale 1	Octobre 2005
2005 à 2007	Direction Générale 2	Octobre 2007
2007 à 2008	Administration provisoire	Novembre 2007
2008 à 2011	Direction Générale 3	Mars 2008
2011 à 2015	Direction Générale 4	Mai 2011

Durant le premier semestre 2011, l'annonce de la démission du Directeur Général 3 le 5 janvier 2011 engendre le lancement du processus de recrutement d'un nouveau Directeur Général. Un changement de Direction Générale est intervenu durant le processus initial d'accréditation AACSB. Ce changement de Direction Générale impacte très faiblement le sous-processus formel d'accréditation AACSB. L'élection du Directeur Général 4 a lieu le 13 avril 2011 et la nomination le 22 mai 2011.

La nouvelle Directrice Générale est en poste dans l'institution depuis 2009 en tant que Directrice de la recherche Ecole et Directrice du Laboratoire HuManiS et membre du Comité de Direction.

Nous nous fondons sur les différents plans stratégiques pour identifier les principales orientations stratégiques. Nous les déclinons par Direction Générale. Nous abordons ainsi les quatre Direction Générale de même que l'Administration provisoire.

- **Direction Générale 1 (2000 à 2005)**

L'IECS est adossée à l'article 33 de la loi de 1984 permettant une autonomie décisionnelle et financière.

La volonté de mettre en place une démarche qualité vient de la Direction Générale 1 de l'Ecole, il y a plus de 15 ans, face à l'évolution du paysage de l'enseignement supérieur notamment au niveau des écoles de commerce avec l'apparition de standards internationaux et une rivalité de plus en plus exacerbée entre les écoles et le processus de Bologne et de l'EEESR. Cette évolution amène l'Ecole à se lancer aussi dans la recherche des reconnaissances qui sont un gage de qualité. La certification ISO 9001 version 2000 est un outil efficace au service du management de l'Ecole.

Le 13 janvier 2005, l'IECS propose un séminaire de réflexion stratégique, réunissant 55 participants, visant à déterminer des pistes stratégiques pour la prochaine Direction Générale en vue de l'évolution de l'IECS, l'évolution du DFIG (Diplôme de Formation Internationale à la Gestion), les conséquences de la réforme LMD, la stratégie qualité notamment.

Début janvier 2005, les frais de scolarité pour le DFIG sont de 4500 euros. La Fondation IECS compte 92 entreprises partenaires. Le corps professoral de l'IECS compte 20 enseignants-chercheurs en gestion dont 44 % ont un doctorat et un corps professoral de 32 enseignants toutes catégories confondues ce qui correspond à 28 ETP et à 29% ayant une nationalité étrangère, 11 professeurs invités et 270 vacataires. L'Ecole emploie 36 personnels administratifs (y compris les enseignants à responsabilité administrative). Le budget de fonctionnement est de 7,83 millions d'euros. L'Ecole a signé 92 partenariats académiques dans 31 pays dont 19 avec des écoles accréditées EQUIS ou AACSB.

L'Ecole compte deux collèges d'entreprises (*supply chain* et NTIC) et une chaire de vente.

Durant cette Direction Générale, le développement de l'Ecole se veut raisonnable en recherchant une stabilité plus qu'une croissance rapide (848 étudiants dans le DFIG en 2005). Elle compte le dépôt du plus grand nombre de cas à la centrale des cas et médias pédagogiques (pédagogie orientée vers la pratique). L'Ecole ouvre également la voie à l'apprentissage.

Le management de la qualité constitue un outil pour cette Direction Générale.

- **Direction Générale 2 (2005 à 2007)**

Le plan stratégique de l'IECS – Ecole de Management de Strasbourg (2006 à 2008) est élaboré en mars 2006. L'Ecole souhaite être l'Ecole de Management de l'Université de Strasbourg reconnue en Europe.

La vocation de l'Ecole est de former des managers qui réussissent dans un environnement globalisé et produire de nouvelles connaissances en management. Ce plan stratégique se décline en trois grands axes stratégiques :

### **1) Moyens**

D'une part en renforçant dans un premier temps le corps enseignant en gestion pour passer de 29 enseignants permanents à 35 à l'horizon 2008 en recrutant 6 enseignants et dans un second temps en accroissant le nombre de docteurs en gestion pour passer d'un taux de 50% à 55% de docteurs en gestion au niveau des enseignants permanents.

D'autre part en générant des ressources propres permettant de financer des postes d'enseignants contractuels et un poste administratif grâce à une augmentation de 8 à 10% des recettes propres par rapport au budget 2005 et grâce à la création d'une chaire d'entreprise.

Puis d'augmenter les capacités d'accueil en répondant aux standards de qualité par la réalisation de travaux pour avoir six salles supplémentaires équipées.

### **2) Effectifs**

Augmenter les effectifs en masters recherche et professionnels en formation initiale et continue et en diplôme d'université en passant de 1100 étudiants à 1200 étudiants payant des frais d'inscription de 4500 euros.

### **3) Recherche**

La finalité est de générer un budget dédié à la recherche d'un million d'euros en augmentant de 500 euros les frais d'inscription à la rentrée 2007.

Les orientations stratégiques peuvent être modifiées ou réajustées si le Comité de Pilotage Stratégique, le CODIR et le CA de l'Ecole le jugent nécessaire.

L'Ecole compte 31 enseignants-chercheurs en 2006 dont 9 ont l'Habilitation à Diriger des Recherches (HDR) et 48% sont docteurs.

Les effectifs sont de 1300 étudiants et 25% de taux d'étudiants étrangers, 19 accords d'échanges sont accrédités et l'Ecole dispose d'une chaire d'entreprise.

L'Ecole propose 115 places depuis plusieurs années au concours BCE. Elle recherche une stabilité bien que cela pose la question de la taille critique.

Les accréditations internationales sont perçues comme un outil de management de la part de cette Direction Générale.

- **Administration provisoire (2007 à 2008)**

La nouvelle organisation est créée le 12 octobre 2007. Elle fêtera ses dix ans d'existence en octobre prochain. Cette nouvelle entité combine une logique institutionnelle prédominante grande école de management provenant de l'IECS et une logique institutionnelle universitaire provenant de l'IAE Strasbourg. Les différentes logiques institutionnelles sont hybridées au sein de ce nouvel établissement.

Les créations d'E.M. Strasbourg-Partenaires et d'EM Strasbourg Alumni ont aussi nécessité d'hybrider les deux logiques avec une prédominance de l'une des logiques à chaque fois.

C'était là tout l'enjeu de la création de la nouvelle entité. L'IAE Strasbourg n'est pas une organisation hybride mais cependant elle allie une forte dimension professionnelle.

Pour que la nouvelle entité « EM Strasbourg » puisse fonctionner, il est nécessaire de mettre en place un système d'informations centralisant les éléments des deux précédentes entités.

- **Direction Générale 3 (2008 à 2011)**

L'Ecole réalise une étude de positionnement stratégique qui est présentée le 28 novembre 2010.

Durant cette Direction Générale, la stratégie de développement repose sur deux axes : 1) améliorer la reconnaissance internationale de la qualité des cursus de l'EM Strasbourg. La stratégie repose sur une identité académique forte qui a doublé le nombre d'enseignants-chercheurs entre 2009 et 2010. La notoriété d'une ESC repose sur la qualité de son corps professoral et sur son rayonnement et 2) accueillir un plus grand nombre d'étudiants issus de classes préparatoires. Cela passe par une augmentation du nombre de places mises au concours BCE et par une augmentation régulière de la barre d'admissibilité.

L'Ecole bénéficie du soutien très fort des chambres de commerce de la région Alsace, de la ville de Strasbourg et de l'Université.

Le plan stratégique vise au développement de la recherche. D'une part, une procédure de recrutement, d'accueil, d'intégration et de suivi des enseignants-chercheurs affiliés est mise en place en avril 2010. L'affiliation est valable un an à compter de la date de validation du Comité de Direction après instruction du dossier par la Directrice recherche de l'Ecole et le Directeur délégué en charge du corps professoral. Elle est renouvelable après ré-évaluation au regard de la production académique effective. D'autre part, une procédure de primes à la publication portant mention de l'EM Strasbourg et saisies dans la base de données recherche est établie.

La notoriété de l'Ecole passe aussi par le recrutement en 2010 d'une Responsable relations externes.

Les orientations du plan stratégique concernent :

- la digitalisation avec l'investissement pour équiper 30 salles de cours,
- la création du Centre de Ressources de Langues pour favoriser le trilinguisme,
- le développement de diplômes en Executive Education (eMBA),
- l'augmentation des tarifs d'inscription du PGE,
- le recrutement de 4 enseignants-chercheurs en 2008 et 5 en 2009,
- le financement d'un poste d'assistante OP par les entreprises en février 2009,
- l'engagement en faveur des trois valeurs (chartes, rapport, concours spécifiques, semaine internationale...).

L'EM Strasbourg signe en juillet 2008 une convention de partenariat avec l'Association Française des Managers de la Diversité (AFMD). L'objectif de ce partenariat mutuel est de produire, partager et diffuser les techniques de management de la diversité dans l'entreprise.

L'Ecole est, par ailleurs, signataire du Global Compact et soutient les dix principes du Pacte Mondial des Nations Unies en faveur des droits de l'homme, des droits du travail, de la protection de l'environnement et de la lutte contre la corruption.

Pour cette Direction Générale, les accréditations internationales sont un objectif stratégique en soi.

- **Direction Générale 4 (2011 à 2015)**

La stratégie de la nouvelle Direction Générale est conduite en deux temps dans une dynamique durable et maîtrisée, sur la période 2011 à 2016 :

- **De septembre 2011 à septembre 2014 : absorber la croissance des trois dernières années et préparer un avenir qualitatif**

Cela implique un maintien des effectifs pendant trois années, un recrutement de personnels administratifs et enseignants et de l'investissement dans les services fonctionnels. Pour cela trois conditions sont identifiées : 1) la signature du Contrat d'Objectifs et de Moyens pour garantir le fonctionnement de l'Ecole dans le nouveau contexte de l'Université unique de Strasbourg, 2) le recrutement en nombre suffisant d'enseignants et de personnels administratifs pour assurer les tâches d'encadrement et de support à l'accomplissement des

missions et 3) des locaux assez grands pour une bonne qualité de vie au travail ou aux études pour tous.

- **De septembre 2014 à septembre 2016 : déployer une croissance solide et pérenne**

Elle se traduit par l'ouverture de nouvelles formations plutôt que la poursuite de la montée en volume des effectifs. Les relais de croissance privilégiés sont les bachelors et les formations auto-financées, hors diplômes d'états soumis au plan quinquennal. Il s'agit de DU et de formations courtes.

Les orientations stratégiques s'appuient sur la chaîne de la valeur et sont déclinées au travers d'un cadre de mise œuvre comprenant six axes :

1. L'autonomie
2. La double inscription dans l'Unistra et le monde des *business schools*
3. La structuration de l'organisation
4. La communication
5. L'environnement de travail qualitatif
6. L'augmentation des ressources

La mise en œuvre se décline selon trois grands axes : la recherche, les formations et les relations avec le monde socio-économique.

Les accréditations internationales sont un levier dans la chaîne de la valeur et constituent un objectif stratégique en soi qui viennent valider la qualité de l'institution.

Le positionnement affiché est d'être à l'horizon 2016 une Ecole de Management légitime sur le plan régional, national et international, inscrite dans un cadre de comparaison international, ayant capitalisé sur l'identité de seule *business school* française inscrite dans un pôle universitaire d'excellence. Elle sera classée dans les quinze premières *business schools* françaises et leader du groupe « autrement ».

Pour ce faire, une première action a été le 1er octobre 2012, le déploiement du nouveau logo et de la nouvelle identité visuelle. L'Ecole :

- réaffirme son nom et son ancrage dans un territoire avec la marque EM Strasbourg.
- ajoute une *base line* « Be distinctive » et capitalise sur le fait d'être la seule *business school* universitaire en France.

Au moment de la visite d'accréditation, l'Ecole compte 3 000 étudiants<sup>20</sup> de 78 nationalités différentes dont 778 étudiants étrangers et un réseau de 15 000 alumni à travers le monde. La dimension internationale se reflète dans les partenariats liant 204 universités partenaires réparties sur les cinq continents dans 56 pays et dispose de 27 accords de double-diplômes. Les étudiants peuvent prendre part à 15 associations étudiantes. L'EM Strasbourg compte 71 enseignants-chercheurs, près de 500 intervenants professionnels, 96 personnels administratifs. La dimension entreprise est présente avec plus de 2 000 entreprises et organisations qui accompagnent le développement de l'Ecole dont 181 sont membres d'E.M. Strasbourg-Partenaires et compte 11 chaires d'entreprises.

#### 4.4.3 Le Conseil d'Ecole

L'EM Strasbourg est administrée par un Conseil d'Ecole élu/nommé et dirigée par un Directeur Général choisi dans l'une des catégories de personnels qui ont vocation à enseigner à l'Ecole.

Le fonctionnement de l'Ecole est adossé à des instances internes consultatives et décisionnelles.

Le Conseil d'Ecole compte 34 membres : a) 10 représentants des enseignants-chercheurs, enseignants et chercheurs (mandat de 4 ans), b) 8 représentants des étudiants (mandat de 2 ans), c) 2 représentants des personnels administratifs (mandat de 4 ans), d) 14 personnalités extérieures (mandat de 3 ans), e) 11 personnalités désignées : Région Grand Est, Eurométropole de Strasbourg, Monde Economique-CCI, Association E.M. Strasbourg-Partenaires, EM Strasbourg Alumni et f) 3 personnalités qualifiées élues par le Conseil d'Ecole.

Le Conseil d'Ecole élit pour un mandat de trois ans, au sein des personnalités extérieures, celui de ses membres qui est appelé à le présider. Le mandat du Président est renouvelable. Il élit également pour un mandat de trois ans, au sein des personnalités extérieures, un Vice-Président susceptible de suppléer le Président en cas d'absence.

Le Conseil d'Ecole définit le programme pédagogique et le programme de recherche de l'Ecole dans le cadre de la politique de l'établissement dont il fait partie et de la réglementation en vigueur. Il donne son avis sur les contrats dont l'exécution le concerne et soumet au Conseil d'Administration de l'Université la répartition des emplois. Il est consulté sur les recrutements. Il approuve le budget de l'Ecole et son exécution.

---

<sup>20</sup> A la rentrée 2012, l'Ecole accueille 2 500 étudiants dont plus de 400 étudiants visitants en échange.



Le Directeur Général de l'Ecole est ordonnateur des recettes et dépenses. Il peut passer des contrats au nom de l'Université dont l'Ecole fait partie, pour le compte de l'Ecole. Il a autorité sur l'ensemble des personnels.

#### 4.4.4 Une contractualisation avec l'Université

Dans le respect du cadre législatif et réglementaire ouvert par la LRU, l'Ecole se dote dès 2008 d'une autonomie la plus large possible pour lui donner les moyens, les marges de manœuvre et de réactivité dont elle a besoin dans sa compétition avec les autres écoles de management afin de conduire son développement dans le contexte concurrentiel qui est le sien. L'autonomie de l'Ecole est inscrite dans un cadre d'objectifs pluriannuel et contractualisé.

Pour permettre une souplesse de fonctionnement et une liberté dans la gouvernance, les différents contrats accordent une marge de manœuvre et d'innovation plus importante à l'Ecole.

Le Contrat d'Objectifs Internes (COI)<sup>21</sup> puis le Contrat d'Objectifs et de Moyens (COM)<sup>22</sup> posent les bases d'une autonomie vis-à-vis de l'Université en cohérence avec la politique de celle-ci dans le cadre universitaire et facilitent la relative décentralisation des décisions par l'Ecole.

Cette contractualisation insiste sur les pressions institutionnelles et les réponses agiles à celles-ci. Elle permet un circuit court de prise de décisions avec l'Université. L'Ecole est soumise dans le contexte universitaire à un ensemble de règles de fonctionnement qui peuvent ralentir certains objectifs stratégiques ou certaines ambitions comme le recrutement d'enseignants-chercheurs et la création de nouveaux programmes par exemple.

L'Ecole est confrontée à des enjeux très spécifiques : 1) au plan international, il s'agit d'enjeux vitaux liés aux processus d'accréditations internationales qui requièrent une autonomie stratégique et de management des ressources ; 2) au plan national l'Ecole est confrontée à un environnement extrêmement concurrentiel, celui des grandes écoles dont les spécificités lui imposent d'attirer les ressources financières et humaines indispensables à son développement et de posséder une organisation interne et une autonomie qui lui permettent de réagir vite pour se développer.

---

<sup>21</sup> Il s'agit du premier contrat élaboré avec l'aide d'un consultant lors de la préparation de la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg. Il est signé avec l'Université Robert Schuman.

<sup>22</sup> Il est préparé avec l'aide de l'ancien Administrateur provisoire. Il est validé par l'Unistra le 29 mai 2012. Il est testé et mis en œuvre ensuite du 1 janvier 2013 au 1 janvier 2017. Ce Contrat s'inscrit dans une perspective de cinq années, alignée sur le plan quinquennal 2013 / 2017 de l'Université.

Qu'il s'agisse des exigences de son développement ou de l'obtention des accréditations internationales, la crédibilité de l'Ecole se joue sur sa capacité à maîtriser sa gouvernance, et sur sa capacité stratégique et entrepreneuriale.

#### **4.5 Les démarches volontaires de reconnaissance de la qualité et de l'excellence de l'Ecole**

Nous détaillons dans les sous-paragraphes qui suivent l'ensemble des démarches de reconnaissance externes volontaires de l'Ecole. L'Ecole a mis en place une politique structurée et volontariste en faveur des démarches de reconnaissance externes de la qualité et de l'excellence depuis les années 2000.

Nous ne traitons dans cette partie que des démarches uniquement de reconnaissance externes volontaires. Nous nous intéressons, dans cette recherche, aux démarches volontaires choisies par l'Ecole qui inclut des audits sur site sur une à plusieurs journées. Les démarches obligatoires ne sont pas décrites comme la démarche pour obtenir le grade de master par la CEFDG. Nous ne détaillons pas non plus Global Compact.

##### **4.5.1 Le Service Organisation et Process**

La structure interne d'appui aux démarches d'accréditations internationales est le Service Organisation et Process (SOP).

Nous manageons un service administratif constitué d'une équipe de quatre collaboratrices IATSS en catégorie B que nous avons recrutées. Elles ont toutes un profil universitaire différent. Le service a doublé en effectif en 2013 passant de deux à quatre personnes à temps plein. En février 2009, un poste d'Assistante OP est financé par les entreprises. Nous animons les réunions d'équipes hebdomadaires et en tant que de besoin et en individuel. Nous suivons les missions, les activités et les formations de l'équipe Organisation et Process. Nous sommes en charge de leur évaluation professionnelle.

Nous gérons le budget annuel de fonctionnement du service de près de 60 000 euros en moyenne (hors masse salariale). Il peut doubler pour passer à environ 120 000 euros en cas de visite d'accréditation sur site. Il augmente de 64% dès 2009 avec le lancement des processus d'accréditations internationales.

A titre indicatif en 2013, l'adhésion annuelle à l'AACSB International est d'environ 2550 dollars US. Le processus initial d'accréditation est d'environ 4500 dollars US par an. Le processus et les frais de maintenance d'environ 6000 dollars US par an durant les cinq années d'accréditation. Le coût d'une participation à une conférence est d'environ 845 dollars US, de 745 dollars US pour un séminaire et de 195 dollars US pour un *webinar*.

Le coût de l'accréditation de programme de l'EFMD est 110 000 euros pour EPAS pour 3 ans. Le recrutement d'une consultante de 50 000 € de masse salariale, inscription aux séminaires environ 20 000 euros par an et les actions de consulting de 30 000 €.

Le rôle du SOP est la mise en œuvre, l'accompagnement et l'animation des démarches qualité et d'excellence au sein de l'Ecole en collaboration avec l'ensemble des personnels enseignants, des personnels administratifs et des parties prenantes mais aussi sur l'Intranet avec la documentation mise à disposition. Les membres du service forment et sensibilisent régulièrement le personnel aux différents référentiels. L'objectif est de permettre au personnel de comprendre les exigences des référentiels dans leur travail au quotidien, mais aussi comment ce travail au quotidien intègre de façon plus globale les objectifs de l'Ecole. Nous organisons également des réunions spécifiques si nécessaire.

Nous sommes présentes au sein d'un certain nombre de comités de l'Ecole (*cf.* paragraphe 3.3.3.2 dans le **chapitre 3**) et restons disponible pour des questions spécifiques en cas de besoin.

#### 4.5.2 Les certifications

Durant la période d'étude allant de 2000 à 2015, les certifications concernées sont la certification internationale ISO 9001 version 2000 et la certification de services Qualicert. Ces deux certifications sont obtenues.

Nous commençons par décrire la première certification visée par l'Ecole et obtenue puis nous abordons la certification de services Qualicert.

##### 4.5.2.1 La certification internationale ISO 9001 version 2000

La certification ISO 9001 version 2000 reflète l'engagement de l'Ecole pour la qualité et l'amélioration continue ainsi que le souci de fournir aux clients un service de qualité. Elle met en place un management par la qualité grâce à la certification internationale ISO 9001 version 2000.

Le lancement s'est effectué en 2001 avec l'appui d'un consultant. Suite à la mise en place de la démarche de certification ISO 9001 version 2000, l'audit à blanc s'est tenu du 30 juin au 4 juillet 2003.

La certification ISO 9001 version 2000 de l'IECS est obtenue le 14 avril 2004 pour l'ensemble de ses activités liées à la conception, la réalisation et le suivi des prestations de formations diplômantes d'enseignement supérieur qu'elle délivre pour une durée de trois ans avec des audits externes de suivi annuels menés par AFNOR Certifications, auparavant l'AFAQ. Les

audits externes sont menés par des membres de l'organisme de certification ou des praticiens d'autres organisations.

Elle est alors la troisième école de management française à obtenir cette certification. La certification est renouvelée en 2007 pour trois ans.

L'EM Strasbourg témoigne ainsi de son engagement à répondre aux besoins et attentes de ses parties intéressées. La certification ISO 9001 version 2000 permet de formaliser les processus et les pratiques, de clarifier l'organisation et le fonctionnement de l'Ecole, de suivre la satisfaction des clients et partenaires et d'améliorer l'ensemble des processus du système de management de la qualité et des processus. Le Système de Management des Processus (SMP) de l'Ecole constitue un outil au service du management du changement, du progrès continu, mais aussi un outil garant du développement maîtrisé d'une organisation axée sur la satisfaction permanente et mesurée de ses clients.

La certification ISO 9001 version 2000 permet à l'Ecole de se familiariser à ce qu'est une démarche qualité : la conformité aux exigences de la norme, le suivi des processus afin de s'assurer de leur efficacité, la formalisation documentaire, l'identification de faiblesses et d'actions correctives appropriées.... Etant la première certification obtenue, elle pose les bases pour l'obtention des labels, certifications et accréditations qui suivent.

L'Ecole met fin à sa certification ISO 9001 en avril 2010 au bout de deux certificats au profit de la certification de services Qualicert. Celle-ci est décrite dans le sous-paragraphe qui suit.

#### 4.5.2.2 La certification de services Qualicert

En termes de démarche de reconnaissance externe de la qualité, l'Ecole s'est lancée dans la recherche de la certification de services Qualicert selon le référentiel de certification de services RE/IAE « activité universitaire de formation et de recherche dans le domaine des sciences de gestion et du management ».

Ce référentiel conçu en 2004 par le réseau des IAE (sous l'égide de la Conférence des Présidents d'Université, du Comité National d'Evaluation, de la Direction de l'Enseignement Supérieur et de l'*European University Association*) en collaboration avec l'organisme certificateur SGS (Société Générale de Surveillance), est publié au JO n° 132 du 8 juin 2005. Les audits externes annuels sont réalisés par SGS ICS. Ces contrôles permettent de garantir que le service apporté est toujours en conformité avec le référentiel RE/IAE en vigueur.

Le référentiel Qualicert s'applique uniquement aux composantes universitaires appartenant au Réseau IAE France développant des démarches de recherche et de formation en Sciences de Gestion. La qualité d'un établissement universitaire d'enseignement supérieur s'apprécie

au regard des engagements qu'il prend et respecte auprès de ces trois publics (autorités de tutelle, entreprises et étudiants). Cette certification de services garantit un niveau qualité minimal au sein des différents IAE du Réseau IAE France.

L'audit initial de la certification de services Qualicert s'est tenu les 25 et 26 mars 2010. L'Ecole s'est lancée dans la préparation de la certification de services Qualicert en janvier 2010. L'EM Strasbourg est certifiée par SGS ICS depuis mars 2010 (trois certificats de 3 ans, renouvelé en 2013 et 2016 avec des audits externes de suivis annuels).

La certification de services évalue le respect des engagements pris auprès des étudiants, des entreprises et des autorités de tutelle.

Le référentiel Qualicert présente les caractéristiques certifiées et les moyens mis en œuvre afin d'y répondre, l'organisation documentaire ainsi que les différents types de contrôles internes qui permettent de garantir le respect des caractéristiques certifiées par l'organisme certificateur.

Les engagements certifiés sont de plusieurs ordres :

- la pédagogie respectant un équilibre entre théorie et pratique,
- la professionnalisation des filières : des enseignements de bon niveau, des contenus pédagogiques précis (syllabi), la réalisation de projets pour les entreprises, des missions et des stages en entreprise, un développement de la formation continue et des contrats d'alternance,
- la compétence et l'efficacité des équipes pédagogiques et administratives,
- la bonne interaction entre la formation offerte aux étudiants et la recherche,
- le développement à l'international en particulier avec le dispositif Erasmus, l'accueil des chercheurs étrangers et la délocalisation des diplômes,
- la communication dirigée vers les étudiants et les partenaires économiques, ainsi qu'une gestion dynamique du réseau des diplômés.

Les caractéristiques certifiées sont regroupées en neuf chapitres :

- Des formations initiales et continues à forte valeur ajoutée.
- Des équipes pédagogiques et administratives compétentes.
- Une activité de recherche académique avérée.
- Des modalités pédagogiques spécifiques aux sciences de gestion et au management.

- Des réseaux et des partenariats avec le monde économique et social.
- Une ouverture internationale.
- Des formations mises en œuvre dans un contexte intellectuel et culturel stimulant.
- Une information fiable en direction des étudiants et des entreprises.
- L'amélioration continue de la qualité.

Chacun des chapitres dédiés aux caractéristiques contient le titre de la caractéristique certifiée, le détail de celle-ci, les moyens permettant d'atteindre la caractéristique et enfin les documents ou enregistrements apportant la preuve de la conformité de la caractéristique certifiée.

### 4.5.3 Les labels

Pour asseoir les trois valeurs fondamentales de l'Ecole que sont l'éthique, la diversité et le développement durable, l'Ecole se lance dans des labellisations propres aux engagements relatifs à ces valeurs. Le choix s'est porté sur le label Qualéthique® et sur le label Diversité. Le projet de labellisation Qualéthique® est lancé en juin 2008 et celui du label Diversité en janvier 2010.

#### 4.5.3.1 Le label Qualéthique®

Concernant la dimension éthique, l'Ecole souhaite promouvoir cette valeur et les comportements éthiques dans son organisation et montrer son engagement dans un processus de performance éthique pour ses décisions, ses conduites et ses pratiques. Le label Qualéthique® témoigne de l'intégration de la valeur éthique au sein de la politique de la stratégie et des pratiques de l'Ecole.

Créé en 2007 par le Cercle Ethique des Affaires (CEA), le label QualEthique® distingue les organisations qui s'engagent à respecter dans leur gouvernance et leur fonctionnement l'application de critères portant sur le respect de la personne humaine ; la sauvegarde de l'environnement, des ressources et du milieu naturel ; la prise en compte des valeurs culturelles et intellectuelles ; une approche éthique des questions relatives à l'argent ; et la qualité de l'information et de la communication.

Le référentiel Qualéthique® est supervisé par un « Comité des valeurs » et est construit autour de cinq approches essentielles de l'éthique :

- respect de la personne humaine (dignité, diversité, sécurité),
- sauvegarde de l'environnement, des ressources et du milieu naturel,

- prise en compte des valeurs culturelles et intellectuelles,
- questions autour de l'argent,
- qualité de l'information et de la communication.

Le label Qualéthique® est administré par l'ONG française le CEA et soutenu par l'ONG Red Ethique. La période de labellisation est de trois années, renouvelable ou non.

L'Ecole a sollicité l'obtention du label Qualéthique® par le CEA le 17 juin 2008 et a transmis un certain nombre de documents utiles à la candidature. Le CEA peut ne pas donner suite à la présente demande et peut également, à tout moment au cours de la démarche d'évaluation, décider d'interrompre cette démarche sans accorder le label Qualéthique®.

Le label Qualéthique® s'appuie sur le SMP existant, mis en place pour répondre à une exigence de la certification ISO 9001 version 2000, complété avec les risques éthiques sur l'ensemble des processus. Il s'intéresse tant aux parties prenantes internes (les étudiants et les personnels aussi bien administratifs qu'enseignants) qu'aux parties prenantes externes (Université, clients, entreprises, apprenants, financeurs publics), des partenaires (universités partenaires, CCI, E.M. Strasbourg-Partenaires, Associations des diplômés, collectivités (Région et CUS siégeant au CA), des fournisseurs (AFAQ AFNOR Certification, Agence Noir sur Blanc, Grafitti et surtout les enseignants vacataires).

L'audit initial s'est tenu les 16 et 17 juillet 2008 par un expert certifié conformément aux normes ISO afférentes d'une agence de labellisation accréditée par le CEA. L'Ecole est labellisée le 11 septembre 2011 avec des évaluations annuelles de conformité sur site et des rapports annuels élaborés par l'Ecole sur une action ciblée Qualéthique® choisie et validée par le CEA. La remise officielle du label s'est tenue le 12 septembre 2008 en présence des parties prenantes (Université, parties prenantes, personnel et représentants des étudiants élus au Conseil d'Ecole). L'Ecole est la première ESC française à décrocher le label Qualéthique®.

Le label est délivré pour trois ans et couvre le périmètre et champ suivants « conception, réalisation et suivi des formations d'enseignement supérieur des trois programmes dispensés sur le site de l'Ecole de Management Strasbourg ». Le périmètre de labellisation est identique au périmètre de la certification ISO 9001 version 2000.

En amont de chaque période annuelle, il convient de fournir un rapport établissant que les exigences du référentiel sont tenues, suivies et contrôlées par le Chargé de mission désigné, dont la délégation est validée. L'Ecole s'engage à conduire au moins une action par an et à fournir un rapport annuel sur le déploiement de l'engagement Qualéthique® (souscription à un Engagement Qualéthique®).

Dans ce cadre, nous co-pilotons la mise en place du logiciel de détection de plagiat Ephorus (première action éthique) et de la sensibilisation au risque de plagiat pour l'action ciblée Qualéthique® 2008 / 2009 « préservation de la propriété intellectuelle en mettant en place un logiciel de détection de plagiat ». Le travail à mener concerne le respect de la propriété intellectuelle et des droits afférant à l'utilisation de documents disponibles sur le web. En cohérence avec l'orientation stratégique visant le développement du numérique à l'Ecole via l'Intranet pédagogique et l'Environnement Numérique de Travail (ENT), il est important de mettre en œuvre cette action. Le projet de sélection, d'évaluation et d'achat d'un logiciel débute en novembre 2008. Le projet prend une plus grande ampleur avec le souhait de l'Université d'être contributeur dans ce projet. Un groupe de pilotage est mis en place avec la Vice-Présidente en charge du numérique.

La labellisation Qualéthique® n'est pas renouvelée en septembre 2011 à la fin de la période des trois années de labellisation.

#### 4.5.3.2 Le label Diversité

Après la Charte de la diversité lancée en 2004 à laquelle adhère la Conférence des Grandes Ecoles, le "Label Diversité"<sup>23</sup>, est lancé en 2008 afin de lutter contre les discriminations. Cette labellisation témoigne de l'engagement des organismes publics et privés en matière de « prévention des discriminations, d'égalité des chances et de promotion de la diversité dans le cadre de la gestion des ressources humaines » (AFNOR, 2008).

Il s'appuie sur la norme NF X 50-784 « Promotion de la diversité - Politique des ressources humaines pour la promotion de la diversité et la prévention des discriminations » ainsi que la loi du 16 novembre 2001 (révisée en août 2012) et relative à la lutte contre les discriminations qui a listé dix-neuf critères méritant d'être examinés. Le Sénat a adopté le 15 janvier 2014 le 20<sup>ème</sup> critère de discrimination suivant : le lieu de résidence. Le 14 juin 2016, le Sénat a voté la vulnérabilité / précarité sociale comme autre critère de discrimination.

Au 3 juillet 2017, 25 critères de discrimination sont prohibés par la loi (source défenseur des droits) : âge, sexe, origine, situation de famille, orientation sexuelle, identité de genre, mœurs, caractéristiques génétiques, appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée à une ethnie, appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée à une nation, appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée à une prétendue race, croyance ou appartenance ou non-appartenance, vraie ou supposée à une religion déterminée, apparence physique,

---

<sup>23</sup> Il existe un label spécifique AFNOR « Label égalité professionnelle entre les femmes et les hommes ».



handicap, état de santé, grossesse, patronyme, opinions politiques, opinions philosophiques, activités syndicales, lieu de résidence, particulière vulnérabilité résultant de la situation économique, perte d'autonomie, capacité à s'exprimer dans une langue autre que le français, domiciliation bancaire.

Nous pilotons le projet de labellisation depuis janvier 2010 aux côtés de la Chargée de mission Diversité et de la Référente Diversité. L'Ecole est labellisée pour quatre ans par AFNOR Certification depuis le 21 février 2012 avec des évaluations intermédiaires à 24 mois sur site durant cette période. Le label Diversité est renouvelé pour quatre ans en juillet 2016. Les activités concernées par la démarche de labellisation sont l'ensemble des activités ayant trait à la conception, réalisation et au suivi des actions de formations dispensées dans nos programmes Bachelors, Grande Ecole, Masters Universitaires et *Executive Education*. Le périmètre est plus large par rapport à celui défini dans le référentiel (gestion des ressources humaines).

Il concerne l'ensemble des critères de discriminations sanctionnés par la loi. S'inscrivant dans une dynamique d'amélioration continue et de développement durable, le label Diversité permet d'évaluer régulièrement la gestion de la diversité dans l'entreprise en associant l'ensemble des parties prenantes et des acteurs concernés par la prévention et la lutte contre les discriminations.

Les engagements labellisés sont de plusieurs ordres :

- une évaluation régulière de la gestion de la diversité,
- un système d'évaluation construit dans une logique d'amélioration continue,
- une approche souhaitée et soutenue par les pouvoirs publics,
- un dispositif associant l'ensemble des acteurs œuvrant pour la promotion de la diversité,
- une démarche menée en collaboration avec la Direction de l'Accueil, de l'Intégration et de la Citoyenneté (direction rattachée au Ministère de l'Intérieur) à laquelle se sont associées plusieurs autres instances d'État,
- ils s'inscrivent dans une politique de développement durable et d'éthique (cohérence vis-à-vis de nos démarches en lien avec les valeurs de l'Ecole).

La candidature au label Diversité est soumise à un audit conduit par l'AFNOR Certification qui doit être ensuite validé par une commission externe composée de représentants de l'Etat, de représentants de partenaires sociaux, de représentants de l'ANDRH (Association Nationale

des Directeurs de Ressources Humaines) et d'experts. Sa présidence est assurée par l'Etat, sa vice-présidence par l'ANDRH.

AFNOR Certification et une commission permanente qui donne son avis (cinq ministères, les partenaires sociaux), l'ANDRH et IMS Entreprendre pour la Cité.

Afin d'obtenir un avis positif, l'EM Strasbourg répond à un cahier des charges et au Référentiel label Diversité de la Fonction Publique (2016) précis comprenant sept domaines de référence. Les objectifs sont de :

- dresser un état des lieux de la diversité, diagnostiquer et analyser les risques de discrimination,
- définir et mettre en œuvre la politique diversité,
- mettre en place une cellule d'écoute et de traitement des réclamations portant sur des discriminations supposées ou avérées,
- communiquer en interne, sensibiliser, former,
- prendre en compte la diversité dans la gestion des ressources humaines (offre, sélection, embauche, accueil, intégration, promotion...) et la gouvernance,
- communiquer la politique diversité à l'externe (partenaires, entreprises, étudiants ...) et développer des partenariats avec les acteurs territoriaux et gérer les relations avec les fournisseurs et les étudiants,
- évaluer la démarche diversité et mettre en place les axes d'amélioration de la politique.

Le site géographique concerné par la démarche de labellisation est l'Ecole de Management située au 61 avenue de la Forêt Noire, 67085 Strasbourg Cedex.

#### 4.5.4 Les accréditations internationales

L'EM Strasbourg s'est lancée formellement dans les démarches d'accréditations internationales en mars 2008. La particularité des accréditations internationales par rapport aux certifications et labellisations concerne les audits d'évaluation externes. Ces derniers sont menés par des pairs d'autres *business schools*.

##### 4.5.4.1 Les accréditations institutionnelles

Trois types d'organismes délivrent les accréditations internationales de programmes et/ou institutionnelles.

#### 4.5.4.1.1 L'accréditation institutionnelle AACSB

Le projet d'accréditation nord-américaine AACSB selon les standards 2003 s'est tenu de 2006 à 2007. Le projet est suspendu en juin 2007 au moment de la fusion.

Il est relancé en janvier 2009 avec la préparation de la venue d'un membre de l'AACSB International dédié à l'Europe. La première tentative de candidature à la pré-éligibilité AACSB est lancée en février 2009 dans un contexte interne de post-accréditation EPAS du PGE. Le premier dossier de pré-éligibilité est transmis à l'AACSB International les 24 juillet 2009. Le *PreAccreditation Committee* refuse l'entrée de l'Ecole dans le processus initial d'accréditation.

L'Ecole entre ensuite officiellement dans le processus d'accréditation le 28 juillet 2010.

Concernant l'accréditation institutionnelle internationale AACSB, l'Ecole est entrée dans la phase d'éligibilité en juillet 2010. Elle a mis en œuvre le *Standard Alignment Plan* depuis le 18 novembre 2011. La préparation de la dernière phase d'accréditation a débuté le 28 janvier 2014 et s'est achevée par l'obtention de l'accréditation le 11 mai 2015 pour une durée de cinq années.

Un travail d'alignement sur les standards 2013 va débiter avec le processus de ré-accréditation entamé dès le 1<sup>er</sup> juillet 2015.

Après avoir obtenu l'accréditation AACSB en mai 2015, l'EM Strasbourg s'engage dans une démarche d'amélioration continue, appelé *Continuous Improvement Review* (CIR), pour la ré-accréditation (cf. **annexe 2**).

Afin de démontrer la qualité et l'alignement aux standards, dans le cadre de la ré-accréditation l'Ecole fournit les renseignements suivants :

- un questionnaire annuel (appelé *Business School Questionnaire*),
- un processus de ré-accréditation tous les cinq ans pour évaluer les progrès stratégiques.

#### 4.5.4.1.2 L'accréditation institutionnelle EQUIS

En janvier 2005, nous pilotons le dossier de demande de l'éligibilité à l'accréditation EQUIS délivrée par l'EFMD pour une visite de pré-briefing en juillet 2005. En janvier 2006, le projet est réinitialisé puis arrêté en juin 2007 au moment de la fusion entre l'IECS et l'IAE de Strasbourg. Il est relancé en novembre 2009 et arrêté en mai 2011. Pour préparer le dossier d'éligibilité EQUIS, nous avons travaillé à l'obtention du premier Prix Performance Alsace délivré par le Mouvement Français de la Qualité Alsace le 1 mars 2005. Il s'agit de la première

confrontation à la formalisation d'un dossier d'auto-évaluation. Il s'agit d'un marchepied pour l'excellence.

Tout juste deux ans après l'élection du Directeur Général 3, l'Ecole se lance dans l'accréditation EQUIS avec un dépôt formel le 9 mars 2010 du dossier d'éligibilité (*datasheet*) en vue de la soumission à l'*EQUIS Committee* de juin 2010. Au préalable, une rencontre avec le Directeur EQUIS et l'équipe accréditation s'est tenue à l'EFMD le 24 juin 2010. Suite à une demande de l'EFMD de réduire à 15 pages le document, une nouvelle version est transmise le 1<sup>er</sup> juin 2010. L'EFMD ne pouvant assurer une visite de briefing sur site avant la tenue du comité, il est demandé à l'Ecole de repousser la demande d'éligibilité au comité du 30 novembre 2010. Le courrier de demande est reçu le 12 juillet 2010. Dans ce contexte, une mise à jour du *datasheet* est envoyée le 23 septembre 2010.

Suite à la visite de briefing d'une demi-journée, le 22 octobre 2010, des clarifications sont demandées. Celles-ci sont transmises le 15 novembre 2010.

La décision de l'*EQUIS Committee* aboutit à une décision de non-éligibilité pour deux ans. Une rencontre pour comprendre la décision a lieu à Bruxelles auprès du Directeur EQUIS. L'Ecole lance alors une demande d'appel de la décision du Comité d'éligibilité EQUIS le 17 janvier 2011 (avant le retour formel de la décision de l'*EQUIS Committee*).

La procédure d'appel est suspendue en mai 2011 lors du changement de Direction Générale.

#### 4.5.4.2 Les accréditations de programmes

Elles sont au nombre de deux délivrées par l'EFMD ou l'AMBA.

##### 4.5.4.2.1 L'accréditation de programme EPAS

Le processus d'accréditation initiale EPAS pour le Programme Grande Ecole de l'EM Strasbourg dure neuf mois, au cours desquels cinq grandes phases se sont succédées ; la candidature à l'éligibilité, la rédaction du rapport d'auto-évaluation le *Self Assessment Report* (SAR), l'audit stratégique sur site en décembre 2008 et la validation du rapport d'audit, la validation par le Comité d'accréditation EPAS.

L'Ecole se lance dans la recherche de l'accréditation EPAS du Programme Grande Ecole (PGE) le 12 mars 2008 auprès du Directeur EPAS. L'Ecole a été sélectionné pour rejoindre les 30 écoles du déploiement *Scale-Up* après le lancement formel de l'accréditation de programme en juin 2004. La demande de faire partie du projet date de janvier 2008 lors de la conférence de l'EFMD qui s'est tenue à Copenhague.

La préparation du *datasheet* EPAS est préparée avec l'aide d'un Chargé de mission recruté. La visite de *briefing* se tient le 16 mai 2008. Le *datasheet* revu est envoyé à l'*EPAS Committee* le 27 mai 2008. L'éligibilité sans aucune réserve est obtenue le 5 juin 2008.

La planification de la visite sur site est réalisée en juillet 2008. Le SAR est transmis le 10 novembre 2008 à l'EFMD.

L'audit a lieu le 16 et 17 décembre 2008 après deux préparations en interne avec le consultant dédié à EQUIS début novembre (6 et 7) et le 1<sup>ier</sup> décembre 2008.

Le rapport d'audit est transmis par l'EFMD le 18 février 2009. L'Ecole envoie les corrections le 30 mars 2009.

L'EM Strasbourg s'est vu décerner, le 29 avril 2009, l'accréditation EPAS pour le PGE pour une durée de trois ans. Afin de vérifier que l'Ecole continue de satisfaire aux critères durant les trois années, deux rapports de progrès sont transmis à date anniversaire le 29 avril 2010 et le 29 avril 2011. Le Comité d'accréditation EPAS approuve et encourage annuellement les efforts d'amélioration du Programme Grande Ecole au regard des standards et des préconisations.

En juillet 2011, l'Ecole entre dans le processus de ré-accréditation EPAS du PGE. La demande de ré-accréditation du Programme Grande Ecole est transmise à l'EFMD en juillet 2011. Le rapport d'auto-évaluation (SAR) est envoyé en janvier 2012 suivi d'une visite sur site les 13 et 14 mars 2012, impliquant l'ensemble des personnels administratifs et enseignants ainsi que les représentants des entreprises impliquées dans le Programme Grande Ecole. A cette occasion, les quatre évaluateurs EPAS en charge du dossier ont apprécié la réalisation concrète des éléments présentés dans le rapport d'auto-évaluation et la rencontre avec les acteurs de la politique de l'Ecole.

L'accréditation EPAS du PGE est renouvelée pour cinq ans le 30 mai 2012 lors du Comité d'accréditation du 30 mai 2012 (30 mai 2012 au 29 mai 2017).

Après cette visite, le rapport d'audit est transmis pour correction des éléments factuels par le responsable d'audit. Le rapport fait mention de l'évaluation des performances sur les 66 critères. Ainsi, l'audit donne lieu à : cinq critères jugés au-dessus des standards constituant les bonnes pratiques et points d'excellence, 50 critères répondant aux standards et un critère en-dessous des standards. Etant accrédité pour cinq années, il est demandé un rapport de progrès à mi-parcours. Nous pilotons et coordonnons le rapport à mi-parcours fin novembre 2014. Ce rapport de progrès est soumis au Comité d'accréditation EPAS le 1 décembre 2014.

Le second renouvellement de cette accréditation de programme est en cours.

#### 4.5.4.2.2 L'accréditation de programme AMBA

L'accréditation de programme AMBA ne fait pas l'objet d'une préparation formelle en vue de l'obtention de celle-ci.

Elle fait partie des orientations stratégiques de la Direction Générale 3 à moyen/long terme pour les formations qui seront créées dans le cadre du développement du Programme *Executive Education*. Un des critères d'éligibilité est d'avoir diplômé trois promotions.

Le EMBA généraliste en partenariat avec ICN Nancy, créé en 2004, fait l'objet d'une accréditation AMBA en 2012. En revanche, cette accréditation est portée par l'ICN Nancy et non l'EM Strasbourg.

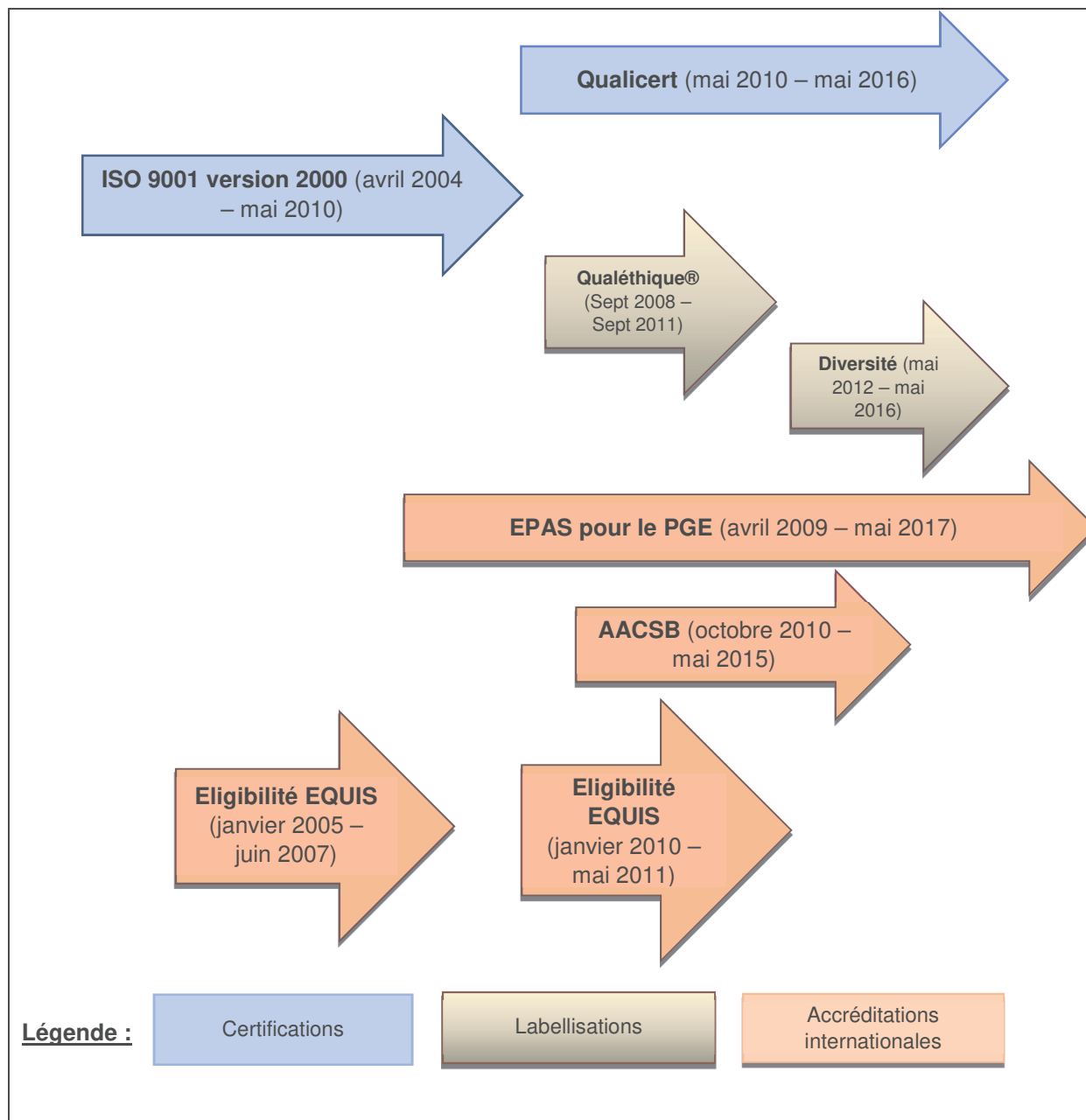
Une étude de faisabilité est menée en avril 2012 pour les diplômés de l'Ecole à la demande de la Direction Générale 4. Les résultats ne permettent pas de lancer la démarche sans un alignement aux standards.

Le projet d'accréditation de programme AMBA ne sera pas poursuivi.

Nous concluons ce paragraphe 4.5 « Les démarches volontaires de reconnaissance de la qualité et de l'excellence de l'Ecole » avec une synthèse des différentes démarches de l'EM Strasbourg.

Nous visualisons dans la figure 7 le schéma synoptique les différentes certifications, accréditations et labellisations envisagées ou obtenues d'avril 2004 jusqu'en mai 2017.

**Figure 7 :** Schéma synoptique les différentes certifications, accréditations et labellisations envisagées ou obtenues depuis avril 2004



Hormis la certification ISO 9001 version 2000 de 2001 à 2004, les dossiers de préparation des diverses démarches sont menés de front. Les différentes démarches sont concomitantes à compter de janvier 2005.

## Conclusion du chapitre 4

Le choix du terrain s'est porté sur l'EM Strasbourg pour traiter notre problématique. Il s'agit d'une *business school* composante de l'Université de Strasbourg de statut L. 713.9 du Code de l'Education. Elle est un établissement d'enseignement et de recherche proposant des formations en management de bac+3 à bac+8 pour des publics en formation initiale et en formation continue et abritant deux Laboratoires de recherche en sciences de gestion labellisés Equipe d'Accueil (EA).

L'EM Strasbourg est adossée à deux réseaux nationaux et compte de nombreux partenariats académiques et sociaux-économiques nationaux et internationaux. Elle est soutenue par deux associations E.M. Strasbourg-Partenaires et EM Strasbourg Alumni.

Durant la période d'étude (2000 à 2015), l'Ecole a connu trois changements de Direction Générale et une fusion donnant lieu à une Administration provisoire (plus celle de l'Université). Un seul des Directeurs Généraux était externe à l'Université au moment de l'élection.

Depuis 2000, l'Ecole est engagée dans un certain nombre de démarches de reconnaissance de la qualité et de l'excellence fondée sur plusieurs types de reconnaissance : les certifications et labels puis les accréditations internationales institutionnelles ou de programmes. Il y a un chevauchement des différentes démarches de management de la qualité à partir de 2010.



## **Conclusion de la deuxième partie**

Nous concluons cette seconde partie de la thèse et introduisons la troisième partie « Résultats, interprétations et discussion ».

En termes de création de la connaissance, nous nous ancrons dans le paradigme constructiviste pragmatique. Nous adoptons un raisonnement abductif pour créer de la connaissance.

Nous capitalisons sur des dispositifs de prises de recul et de distanciation mise à notre disposition.

Nous nous intéressons à trois niveaux d'analyse justifiés par les cadres théoriques mobilisés et notre problématique de recherche.

Dans le cadre de cette recherche, nous faisons appel à une stratégie de recherche qualitative. Nous proposons une lecture longitudinale processuelle et contextuelle des diverses données collectées.

Pour la collecte des données, durant les quatre années et demie de la recherche, nous avons un accès privilégié aux données. Nous sommes employées par l'organisation étudiée. Nous adoptons les postures de praticien-réflexif, praticien-chercheur et observateur non-participant.

Nous fondons notre étude doctorale sur un cas unique. Nous privilégions une étude de cas en profondeur longitudinale et contextuelle de 15 années. Elle compte un volet rétrospectif et un volet en temps réel.

Nous combinons et triangulons différentes sources de données. Nous mobilisons pour l'analyse de nos données quatre des sept stratégies d'analyse processuelles proposées par Langley (1999) à savoir la narration, l'approche synthétique, la représentation visuelle et la délimitation temporelle. Nous les combinons pour augmenter la possibilité de génération de sens étant donné les volets (rétrospectif et en temps réel) et l'approche mixte mobilisée (processus et contenu).

Le cas étudiée est l'Ecole de Management Strasbourg, une composante L 713.9 de l'Université de Strasbourg. Elle propose une offre de formation complète des métiers du management aux trois niveaux de sortie de diplômes, à savoir Licence, Master et Doctorat. Elle assure aussi une activité de recherche dans les deux Laboratoires (EA) du LaRGE et d'HuManiS. Les recherches réalisées sont structurées autour de thématiques centrales. Elle appartient à la CGE et au Réseau IAE France. Elle est dirigée par un Directeur Général élu et nommé par le Ministre de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Durant la période d'étude, quatre Directeurs Généraux se sont succédés ainsi qu'un Administrateur provisoire.

L'Ecole bénéficie du soutien de deux associations : E.M. Strasbourg-Partenaires et EM Strasbourg Alumni.

Elle déploie depuis 2001 des démarches de management de la qualité.

Nous introduisons la « Troisième partie Résultats, Interprétations et Discussion ». Cette dernière partie présente nos résultats issus du terrain grâce à une interprétation de premier ordre (résultats proches des données collectées) et ceux de la recherche grâce à une interprétation de second ordre (pour répondre à nos questions de recherche). Nous expliquons et interprétons les résultats obtenus dans les quatre chapitres de la troisième partie en premier lieu dans une perspective externe puis en second lieu dans une perspective interne.

Puis nous discutons et confrontons nos résultats à la littérature existante dans le **chapitre 9 « Discussion des résultats »**.





**TROISIEME PARTIE**

**RESULTATS,**

**INTERPRETATIONS ET**

**DISCUSSION**



Dans cette troisième partie, nous présentons les résultats empiriques et l'interprétation des résultats répondant à notre problématique de recherche formulée comme suit « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale ou institutionnelle AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** ».

Afin de répondre à notre problématique articulée autour de quatre questions de recherche, nous nous focalisons sur le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon la version 2003 d'une *business school* universitaire.

Nous entendons par processus initial accréditation institutionnelle AACSB trois choses pour l'obtenir : 1) l'adhésion et l'appartenance au réseau mis à disposition par AACSB International 2) la recherche de conformité au processus prescrit par l'AACSB International auquel il convient de se conformer étape par étape incluant l'éligibilité et 3) l'alignement aux 21 standards de la version 2003 au moment de la visite d'accréditation.

Nous situant dans une approche néo-institutionnelle, nous nous intéressons à trois niveaux d'analyse : 1) le niveau institutionnel, 2) le niveau inter-organisationnel et 3) le niveau organisationnel.

Nous rapprochons ces trois niveaux d'analyse pour avoir, dans un premier temps, un regard sur la dynamique du champ organisationnel pour répondre aux pressions institutionnelles imposées par les accréditations internationales et par comparaison à celui du terrain de recherche. Nous expliquons les décisions prises par l'EM Strasbourg quant aux démarches d'accréditations internationales.

Nous nous intéressons, dans un second temps, à l'étude en profondeur de l'une de ces accréditations internationales, le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003. Nous décrivons et expliquons l'enchaînement chronologique des différentes étapes du processus d'accréditation institutionnelle.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons aux comportements stratégiques adoptés vis-vis du contenu des 21 standards AACSB en réponse aux tensions vécues suite aux injonctions des standards AACSB. Nous expliquons la gestion des demandes entrant en conflit avec l'organisation interne.

En dernier lieu, nous identifions les changements mis en œuvre ou non lors du déploiement du processus initial d'accréditation AACSB.

Nous adoptons deux perspectives pour cette recherche. L'une externe centrée sur le processus qui nous permet de déterminer les motivations et conséquences d'une démarche d'accréditation internationale AACSB en termes de changements. L'autre interne centrée sur le contenu qui vise à comprendre et expliquer les demandes conflictuelles et les réponses apportées pour permettre l'accréditation institutionnelle AACSB suite à l'alignement.

Nous adoptons une démarche exploratoire et compréhensive du déploiement d'une accréditation internationale institutionnelle en vue de son obtention puis de ses conséquences en termes de comportements stratégiques, de changement institutionnel et de changement organisationnel sur une institution universitaire appartenant à la Conférence des Grandes Ecoles et au Réseau IAE France.

Nous voulons avoir une meilleure compréhension : 1) des mécanismes par lesquels les accréditations internationales sont progressivement diffusées, adoptées et institutionnalisées par le champ des *business schools* françaises et par le terrain de recherche à la lumière des comportements stratégiques mobilisés à l'égard du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de la *business school* universitaire et 3) des mécanismes stratégiques et organisationnels mobilisés pour parvenir à répondre aux prescriptions et injonctions des standards AACSB de la version 2003.

Grâce à l'analyse de nos données, nous interprétons puis discutons les résultats empiriques dans les différents chapitres qui suivent, de cette troisième partie.

Pour les résultats relatifs à la première sous-partie dédiée au processus dans une perspective externe, nous les présentons dans le **chapitre 5 et 6**.

Premièrement, dans le **chapitre 5 « Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg »**, nous présentons et expliquons le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg à l'aide des dix phases qui le constituent.

Puis deuxièmement, nous présentons et expliquons dans le **chapitre 6 « Comportements stratégiques et changements institutionnels suite aux différentes démarches d'accréditations internationales recherchées et conséquences pour le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB »**, les résultats de la recherche en termes de comportements stratégiques mobilisés par le terrain étudié à l'égard des démarches d'accréditations internationales institutionnelles (EQUIS et AACSB) et de programmes (EPAS et AMBA) visées durant les différentes périodes stratégiques de la période 2000 à 2015.



Nous nous intéressons à l'ensemble des accréditations internationales puis nous nous focalisons ensuite sur l'accréditation institutionnelle AACSB. Nous rapprochons pour ce faire deux cadres conceptuels décrits dans le **chapitre 2** pour analyser et interpréter les différentes périodes stratégiques.

Nous concluons, les **chapitres 5 et 6** de cette sous-partie dédiée au processus dans une perspective externe, par une première interprétation de nos résultats.

Ensuite pour les résultats relatifs à la seconde sous-partie dédiée aux contenus dans une perspective interne, nous les présentons dans les **chapitre 7 et 8**.

Dans le **chapitre 7 « Comportements stratégiques de la *business school* universitaire et tensions suite aux demandes institutionnelles conflictuelles pour répondre aux 21 standards AACSB »**, nous abordons les comportements stratégiques mobilisés en réponse au besoin d'alignement aux prescriptions et injonctions des standards AACSB de la version 2003. Nous expliquons les résultats, en termes de réponses et tactiques stratégiques adoptées, par phase du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain et par le contenu des 21 standards AACSB de la version 2003. Nous identifions et expliquons les demandes conflictuelles générées par la recherche de l'alignement au contenu des standards AACSB.

Quant à lui, le **chapitre 8 « Changements organisationnels opérés par la *business school* universitaire durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB pour répondre aux 21 standards AACSB (2003) »** traite des résultats relatifs aux conséquences du processus initial d'accréditation AACSB en termes de changements organisationnels et dans les pratiques opérés ou non en réponse aux 21 standards de la version 2003. Nous nous basons pour cela sur la nature des différentes demandes institutionnelles conflictuelles et les découplages générés identifiés durant les différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB et des prescriptions des standards.

Ensuite, nous concluons cette partie relative au contenu des standards dans une perspective interne, en lien avec le comportement et le changement organisationnel, par une première interprétation des résultats.

En dernier lieu, dans le **chapitre 9 « Discussion des résultats »**, nous discutons les principaux résultats de la recherche à la lumière de la littérature existante sur les accréditations internationales et le changement institutionnel. Nous axons nos résultats sur les différents concepts issus de la littérature mobilisée.



## **Chapitre 5 : Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg**

L'objectif de ce chapitre est de comprendre et d'expliquer le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche. Nous rendons compte du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole et du contexte interne et externe dans lequel celui-ci est mis en œuvre sur la période d'étude. Il s'agit de la partie exploratoire de la recherche.

Les différents résultats présentés dans ce chapitre répondent à notre première question de recherche **QR1**. « **Quel est le processus initial d'accréditation internationale AACSB (2003) ?** ». Cette première question est descriptive et exploratoire du phénomène à l'étude.

Dans le paragraphe 5.1 intitulé « Le processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International », nous décrivons et expliquons le processus initial formel d'accréditation institutionnelle AACSB prescrit par l'AACSB international.

Dans le paragraphe 5.2 « Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg », nous nous intéressons au processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain. Pour ce faire, dans les sous-paragraphe 5.2.1 « Les dix phases du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg », nous décrivons et expliquons la trajectoire (in)formelle du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole en dix phases. Nous rendons compte des différentes étapes et interactions nécessaires à travers les différents documents échangés et les allers-retours requis.

Nous nous intéressons ensuite à chacune des phases de 5.2.1.1 « Phase 0 de balbutiement » à 5.2.1.10 « La phase de légitimation et de confrontation externe », nous décrivons chacune des dix phases chronologiques du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole. Nous expliquons les phases formelles et informelles aboutissant à la finalisation du processus initial d'accréditation par l'obtention de l'accréditation AACSB par l'EM Strasbourg en mai 2015.

Dans le paragraphe 5.3 « Le contexte de déroulement du processus initial d'accréditation et l'entrée formelle dans le processus d'accréditation », nous décrivons et expliquons le sous-processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole que nous comparons au processus initial formel prescrit de l'AACSB International que nous complétons d'événements marquants en lien avec le contexte constituant les facteurs de contingence (5.3.1 « Les facteurs de contingence liés à l'Ecole »). Nous expliquons les facteurs institutionnels engendrant le lancement formel du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Nous nous intéressons ensuite, dans le sous-paragraphe 5.3.2 « L'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB », à l'entrée formelle suite à l'acceptation du dossier de pré-éligibilité. Puis, dans le sous-paragraphe 5.3.3 « Interactions avec les équipes de l'AACSB International », nous rendons compte des interactions et des rencontres formelles et informelles avec les différents membres de l'AACSB International.

### **5.1 Le processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International**

Pour répondre à la première question de recherche à visée exploratoire et descriptive, nous nous appuyons sur la documentation de l'organisme international pour décrire le processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International en termes de documents à soumettre, de retours formels, d'étapes clés et de délais pour décrire le processus initial d'accréditation prescrit.

L'AACSB International donne des prescriptions quant au processus d'accréditation et aux standards dans la documentation d'aide (*PreAccreditation Handbook* et *Initial Accreditation Handbook*) relative aux standards version 2003 spécifiques aux *business schools*. AACSB International met à disposition en accès libre et gratuitement sur son site web [www.aacsb.edu](http://www.aacsb.edu) l'ensemble de la documentation nécessaire aux institutions intéressées par le processus d'accréditation AACSB (standards, guides, formulaires...).

Cette documentation peut être aussi transmise par simple demande à n'importe quelle étape du processus, que ce soit pour une accréditation en management (*business accreditation*) ou pour celle en comptabilité (*accounting accreditation*).

Nous synthétisons dans le tableau 14 l'ensemble des attendus d'un point de vue processuel. Il décrit les différentes étapes du processus d'accréditation prescrit par l'AACSB International année par année.

Nous y précisons les différentes étapes du processus d'accréditation année par année, les livrables attendus et à transmettre par les institutions impliquées dans la démarche, les acteurs clés nommés ou suggérés par l'AACSB International et les comités mis en place intervenant tout au long du processus initial formel d'accréditation prescrit.

Le processus d'accréditation consiste en trois choses qui sont prescrites par l'AACSB International : 1) l'appartenance (*membership*) et les relations avec l'organisme d'accréditation 2) le processus d'accréditation et 3) les contenus des standards d'accréditation.

Pour pouvoir déposer une candidature à l'éligibilité au processus d'accréditation AACSB, il est nécessaire d'être membre d'AACSB International.

**Tableau 14 :** *Processus initial et contenu de l'accréditation institutionnelle AACSB prescrit par l'AACSB International (standards revus en 2012)*

Processus de Pré-Accréditation					Processus initial d'Accréditation	
Année 1	Année 2	Année 3	Année 4	Année 5	Année 6	Année 7
Candidature à la pré-éligibilité à condition d'être membre	Développement du SAP	Mise en œuvre du SAP et rapport de progrès 1	Mise en œuvre du SAP et rapport de progrès 2	Mise en œuvre du SAP et rapport de progrès 3	Nomination de la <i>Peer Review Team</i> (PRT) / Planification des dates de visite	Soumission du SER
Visite sur site du <i>mentor</i> après validation de la candidature de pré-éligibilité par le Comité de Pré-Accréditation (PAC)	Visite sur site du <i>mentor</i> (si nécessaire)	Visite sur site du <i>mentor</i> (si nécessaire)	Visite sur site du <i>mentor</i> (si nécessaire)	Visite sur site du <i>mentor</i> (si nécessaire)	Visite optionnelle du <i>Chair</i> de la PRT	Préparation des Pré-rapports de la PRT et revue par l'IAC - Envoi de la Lettre de Pré-Visite
Développement du <i>Standards Alignment Plan</i> (SAP)	Revue du SAP par le PAC	Revue du rapport de progrès 1 par le Comité Initial d'Accréditation (IAC)	Revue du rapport de progrès 2 par l'IAC	Revue du rapport de progrès 3 par l'IAC	Développement du <i>Self Evaluation Report</i> (SER)	Conduite de la visite par la PRT
	Invitation possible à candidater à la visite initiale d'accréditation	Invitation possible à candidater à la visite initiale d'accréditation	Invitation possible à candidater à la visite initiale d'accréditation	Dernière année dans la mise en œuvre du SAP : invitation à candidater à la visite initiale ou retrait du processus		Revue du rapport de visite/d'audit par l'IAC / ratification de la décision par le <i>Board of Directors</i>

**Légende :** PAC : *Pre-Accreditation Committee* ; SAP : *Standards Alignment Plan* ; IAC : *Initial Accreditation Committee* ; SER : *Self-Evaluation Report* ; PRT : *Peer Review Team*

Le processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International compte deux étapes, d'une part un processus de pré-accréditation qui peut durer au maximum cinq années (représenté en bleu dans le tableau 14) et d'autre part un processus initial d'accréditation qui dure au maximum deux années (représenté en rose).

Chaque étape du processus initial d'accréditation AACSB prescrit se fonde sur des finalités particulières pour passer à l'étape suivante. Ces étapes rythment le processus initial formel d'accréditation du terrain de recherche.

Les documents transmis à l'AACSB International sont évalués par les membres des différents comités. Certains documents sont des documents d'auto-évaluation au regard du contenu des 21 standards comme le SAP et le SER, le reste constitue des documents ne reprenant pas l'ensemble des 21 standards.

## **5.2 Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg**

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon la version 2003 de l'EM Strasbourg se déroule en deux temps : 1) le sous-processus informel d'accréditation et 2) le sous-processus formel d'accréditation qui lui-même s'effectue en deux parties : le processus de pré-accréditation et le processus initial d'accréditation en cohérence avec le processus

formel prescrit par AACSB International (cf. tableau 14). Il couvre cinq périodes stratégiques différentes que nous détaillons dans le paragraphe 5.3.

Nous détaillons le sous-processus formel d'accréditation de l'EM Strasbourg dans le paragraphe 5.3 « L'entrée formelle dans le processus d'accréditation AACSB ».

A partir de l'analyse des données et en nous appuyant sur le processus initial d'accréditation prescrit par AACSB International (cf. tableau 14), nous identifions dix phases composant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg depuis le début du millénaire que nous structurons.

Le nom de ces phases provient des résultats de l'analyse des événements, finalités et réponses de l'Ecole pour chacune d'entre elles et les documents échangés durant le processus initial d'accréditation avec l'organisme d'accréditation internationale.

Nous qualifions chacune des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous les présentons dans les sous-paragraphe qui suivent.

### 5.2.1 Les dix phases du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg

Dans un premier temps dans ce sous-paragraphe, nous présentons les différentes phases et la documentation associées provenant soit de l'Ecole soit de l'AACSB International que nous divisons en sous-processus informel et en sous-processus formel.

La phase exploratoire préliminaire de notre recherche, nous donne comme résultat que le processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg est constitué de dix phases couvrant la période d'étude 2000 à 2015.

Le tableau 15 présente les dix phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain d'étude.

**Tableau 15 :** Les dix phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg

	Phase du processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg	Enoncé de la phase du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg
<b>Sous-processus informel</b>	Phase 0	Balbutiement
	Phase 1	Lancement de l'accréditation pré-fusion
	Phase 2	Lancement de l'accréditation post-fusion

	Phase du processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg	Enoncé de la phase du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg
	Phase 3	Découverte de la réalité de l'accréditation
<b>Sous-processus formel</b>	Phase 4	Appropriation de l'accréditation
	Phase 5	Appropriation et alignement de l'accréditation
	Phase 6	Apprentissage et appropriation de l'accréditation
	Phase 7	Apprentissage et alignement de l'accréditation
	Phase 8	Légitimation et confrontation interne externe
	Phase 9	Légitimation et confrontation externe

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB est divisé en sous-processus informel (phases 0 à 3) et en sous-processus formel au moment de l'entrée dans le processus initial formel d'accréditation AACSB (phases 4 à 9). Ainsi, le sous-processus informel compte quatre phases et le sous-processus formel est constitué de six phases.

Nous synthétisons, dans le tableau 16, les documents internes transmis aux différents comités et reçus en retour par les différents comités de l'AACSB International tout au long du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole.

**Tableau 16 :** Documents internes développés et transmis à l'AACSB International et documents externes reçus dans le cadre du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg

	Document interne développé par l'Ecole	Document externe transmis par l'organisme d'accréditation en réponse
<b>Phase 0 : balbutiement</b>	Dossier d'adhésion à l'AACSB International	Adhésion à l'AACSB International
<b>Phase 1 : lancement de l'accréditation pré-fusion</b>	Dossier de Pré-éligibilité 0 ( <i>Accreditation Eligibility Application 0</i> )	/
<b>Phase 2 : lancement de l'accréditation post-fusion</b>	Dossier de Pré-éligibilité 1 ( <i>Accreditation Eligibility Application 1</i> )	Courrier de refus d'entrée dans le processus de pré-éligibilité et recommandations
<b>Phase 3 : découverte de la réalité de l'accréditation</b>	Dossier de Reconnaissance de l'unité d'accréditation ( <i>business unit</i> )	Courriel d'acceptation de reconnaissance de la <i>business unit</i>
<b>Phase 4 : appropriation de l'accréditation</b>	Dossier de Pré-éligibilité 2 ( <i>Accreditation Eligibility Application 2</i> )	Courrier d'entrée dans le processus de pré-éligibilité et recommandations
<b>Phase 5 : appropriation et alignement de l'accréditation</b>	SAP puis SAP révisé ( <i>Standards Alignment Plan</i> )	Courriel puis Courrier d'acceptation du SAP révisé et recommandations

	Document interne développé par l'Ecole	Document externe transmis par l'organisme d'accréditation en réponse
<b>Phase 6 : apprentissage et appropriation de l'accréditation</b>	PIR 1 ( <i>Plan Implementation Report 1</i> )	Courrier d'acceptation du PIR avec les recommandations
<b>Phase 7 : apprentissage et alignement de l'accréditation</b>	PIR 2 ( <i>Plan Implementation Report 2</i> )	Courrier d'entrée dans le processus d'accréditation et recommandations
<b>Phase 8 : légitimation et confrontation interne externe</b>	<i>Letter of application for Initial Accreditation / SER (Self Evaluation Report) et Executive Summary (EE)</i>	<i>Pre-Visit Letter (PVL)</i>
<b>Phase 9 : légitimation et confrontation externe</b>	Documents demandés dans la <i>Pre-Visit Letter / Rapport d'accréditation validé (Team Visit Report)</i>	Rapport d'accréditation à valider ( <i>Team Visit Report</i> )

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB a donné lieu à la transmission de onze documents aux différents comités de l'AACSB International.

De plus, les documents attendus par l'AACSB International ont un nombre de page maximum à respecter (sans les annexes). Le nombre de page des différents documents est décrit dans le tableau 17.

**Tableau 17 :** Synthèse des documents, avec le nombre de pages maximal, à transmettre à l'AACSB International durant le processus initial d'accréditation

Documents à transmettre à l'AACSB International durant le processus initial d'accréditation	Nombre maximal de pages par document (sans les annexes)
Candidature à la pré-éligibilité	50 pages
Reconnaissance de périmètre ( <i>business unit</i> )	5 pages
<i>Standards Alignment Plan</i>	100 pages
<i>Plan Implementation Report</i>	20 pages
<i>Self Evaluation Report</i>	100 pages
<i>Executive Summary</i>	5 pages

Les données relatives aux ratios pour les disciplines, les programmes, les localisations et en global pour l'institution sont à soumettre en même temps que l'ensemble de ces documents. Il s'agit des tableaux 2.1, (2.2 optionnel), 9.1 et aussi 10.1 sur les cinq dernières années. Ils sont en lien avec les standards 2 (contributions intellectuelles), 9 (suffisance du corps professoral) et 10 (qualification du corps professoral).

Nous nous appuyons sur les données provenant des exigences pour les minima à atteindre mis à disposition dans les différents tableaux. Pour le standard 2, il n'existe pas d'attendus



minimaux. Cela concerne uniquement les standards 9 et 10. Vous trouverez en **annexe 3** les attendus détaillés des standards.

Le tableau 18 synthétise les documents à joindre à tous les rapports en lien avec les standards 2, 9 et 10.

**Tableau 18** : Standards associés aux divers documents de ratios à joindre

Numéro de standard 2003	Intitulé du standard	Documentation associée à joindre pour les rapports
2	Contributions intellectuelles	Tableaux 2.1 et 2.2 (optionnel) (sur les 5 dernières années)
9	Suffisance du corps professoral	Tableau 9.1 (sur les 5 dernières années)
10	Qualification du corps professoral	Tableau 10.1 pour la synthèse de la qualification (sur les 5 dernières années)

Nous expliquons chacune des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg dans les paragraphes 5.2.1.1 à 5.2.1.11.

Nous décrivons chacune des dix phases constituant le processus initial d'accréditation institutionnelle du terrain d'étude

#### 5.2.1.1 Phase 0 de balbutiement

La phase 0 appelé phase de balbutiement marque le début du processus initial d'accréditation (sous-processus informel) institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg sous la Direction Générale 1.

Cette phase se caractérise par des évocations de l'accréditation institutionnelle AACSB mais elle n'est pas privilégiée en tant qu'accréditation à obtenir par l'organisation étudiée. Elle est l'objet, en 2002, de l'adhésion à l'AACSB International. L'Ecole devient membre de l'organisme d'accréditation internationale en candidatant et assiste aux conférences annuelles des *deans*. Cette adhésion donne ensuite droit à l'accès à des ressources disponibles aux membres uniquement (accès aux ressources sécurisé par un mot de passe sur le site web de l'AACSB International). Il s'agit de l'étape préliminaire pour toute candidature au processus initial d'accréditation.

L'énoncé de cette phase vient de l'évocation uniquement de la démarche d'accréditation AACSB. Les démarches d'accréditations internationales sont à leur balbutiement au sein de l'EM Strasbourg. Une étude est réalisée lorsque que nous étions en DESS Qualité et Organisation dans le cadre de notre mémoire en 2001.

### 5.2.1.2 Phase 1 de lancement de l'accréditation AACSB pré-fusion

Le processus initial d'accréditation AACSB débute en 2006 avec comme objectif la préparation du dossier de pré-éligibilité pour son dépôt auprès de l'organisme d'accréditation. La phase 1, d'intention de candidater à la pré-éligibilité est antérieure à la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg. Cette phase ne donne pas lieu finalement à une candidature formelle auprès de l'AACSB International bien que planifiée. Nous nous situons toujours dans le sous-processus informel d'accréditation institutionnelle AACSB.

Cette phase consiste en la volonté de préparer le premier dossier de pré-éligibilité AACSB en vue de son dépôt auprès de l'organisme d'accréditation en septembre 2007. Elle est réalisée sous le mandat du Directeur Général 2 élu en juin 2005. Il a pris ses fonctions en octobre 2005 par nomination suite à son élection.

Un enseignant-chercheur contractuel, recruté au 1<sup>er</sup> septembre 2006, est missionné pour élaborer le dossier de pré-éligibilité au côté de la Responsable Organisation et Process et d'un consultant. Le rendu du dossier d'éligibilité est prévu pour le 15 mai 2007. Cela n'aura pas lieu. Un retard est pris dans le projet. De plus, la dissolution des deux Conseils d'Administration et la disparition des deux entités ne permettent pas la soumission à l'AACSB International. La finalisation du dossier n'est plus une priorité stratégique étant donné la dissolution de l'IECS le 7 juin 2007 et la préparation de la fusion.

Le contexte de fusion ne permet pas la finalisation et le dépôt formel du dossier de pré-éligibilité auprès de l'organisme d'accréditation. La préparation du projet commun de création de l'EM Strasbourg est la priorité. Nous nommons cette phase ainsi car l'Ecole souhaitait déposer le premier dossier de pré-éligibilité. Cette phase est marquée par le projet de fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg.

Nous qualifions cette phase de lancement de l'accréditation pré-fusion en référence aux éléments décrits et expliqués ci-dessus. La démarche d'accréditation internationale va au-delà de la simple évocation.

### 5.2.1.3 Phase 2 de lancement de l'accréditation AACSB post-fusion

Nous nommons cette phase « phase de lancement de l'accréditation AACSB post-fusion » car elle est réalisée après la fusion de l'IECS et de l'IAE de Strasbourg créant l'EM Strasbourg le 12 octobre 2007 (décret 2007-1462).

Les accréditations internationales sont intégrées au plan de développement stratégique de la nouvelle organisation. A partir de cette phase 2 de dépôt formel du premier dossier de

candidature à la pré-éligibilité, le terrain de recherche tente d'entrer formellement dans le processus d'accréditation institutionnelle AACSB.

Avec la nouvelle Direction Générale de l'EM Strasbourg (Direction Générale 3 - Directeur élu et nommé en mars 2008), un nouveau dossier de pré-éligibilité AACSB est préparé en vue de son dépôt formel auprès du *Pre-Accreditation Committee* (PAC) de l'AACSB International le 21 juillet 2009.

Pour accompagner la rédaction des rapports en langue anglaise, une Assistante Organisation et Process est recrutée en février 2009. Ce recrutement marque aussi le lancement de la démarche d'accréditation internationale AACSB avec la venue de Stephen R. Watson (employé à mi-temps par AACSB International pour l'Europe) le 3 février 2009 qui est sollicité pour présenter l'accréditation institutionnelle, pour prodiguer des conseils et pour l'accompagnement de l'élaboration de la première candidature à la pré-éligibilité.

Ce dernier rencontre l'équipe projet accréditations internationales pour une réunion de travail, puis les membres du Comité de Direction, les responsables de services et les personnels missionnés pour une présentation des enjeux et des attendus en termes de contribution de chacun, puis un déjeuner-débat avec les différents présidents est organisé. Le lancement s'achève avec une réunion plénière de présentation générale du processus d'accréditation institutionnelle AACSB à l'ensemble des personnels.

Lors de cette phase, l'Ecole n'est pas familiarisée ni avec le processus d'accréditation ni avec le contenu des standards 2003 en vue de l'obtention de l'accréditation. Aucun de ses membres n'a participé à aucun séminaire ou aucune conférence proposés par l'AACSB International.

Le premier dossier de pré-éligibilité comporte 24 pages et huit annexes. Il fait en tout 118 pages avec les annexes et les différents tableaux de ratios. Il s'appuie sur l'établissement membre de l'AACSB à savoir l'Université de Strasbourg. Le dossier décrit l'Université ainsi que l'EM Strasbourg au sein de l'Université en tant que l'une de ses composantes.

La pré-éligibilité est décidée par le *Pre Accreditation Committee* (PAC). Il évalue d'une part le dossier de pré-éligibilité à partir de sept critères d'éligibilité et de l'état de préparation au regard des standards AACSB et d'autre part la probabilité d'être accréditée dans le délai imparti dans le cadre du processus initial formel défini par l'AACSB International.

Les attendus du contenu du dossier de pré-éligibilité sont décrits dans l'**annexe 4**.

#### 5.2.1.4 Phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation AACSB

Suite à l'étude du dossier de candidature à la pré-éligibilité AACSB envoyé le 21 juillet 2009, le PAC refuse fin septembre 2009 l'entrée formelle de l'EM Strasbourg dans le processus d'accréditation et propose des pistes d'amélioration.

Le comité préconise, avant la soumission d'un nouveau dossier de pré-éligibilité, de faire reconnaître auprès de l'*Accreditation Coordinating Committee* (ACC), l'institution EM Strasbourg comme unité demandant l'accréditation (*business unit*) et non l'Université de Strasbourg. En effet, le PAC, dans son courrier du 4 novembre 2009, pointe le périmètre d'accréditation qui doit être clarifié auprès de l'ACC avant toute nouvelle soumission d'un dossier de pré-éligibilité. Cette soumission pouvant se faire à n'importe quel moment lors d'une réunion du PAC.

L'Ecole prend la liberté de faire ses exclusions en lieu et place du comité de l'AACSB dédié. Elle présente les exclusions dans l'annexe A (*Scope of accreditation - Eligibility criterion D*) du dossier de candidature à la pré-éligibilité sans en faire la demande au préalable auprès de l'ACC.

Par ailleurs, le PAC recommande aussi de :

- Aligner la définition d'Académiquement Qualifié (AQ) au niveau des programmes délivrés (bac + 5 et 8) pour avoir une production de 2 *Peer Review Journals* (PRJ) sur 5 ans pour les AQ.
- Collecter les CVs du corps professoral et calculer l'implication du corps professoral à la mission de l'Ecole.
- Revoir le classement des disciplines et classer les enseignants dans les disciplines de management.
- Expliquer le système d'*Assurance of Learning* (AoL) avec notamment la définition des *Learning Goals* (LG) et des *Learning Objectives* (LO), les outils de mesure, les cycles et les plans d'amélioration.

Le document transmis par l'EM Strasbourg est long par rapport à ce qui est attendu (double en termes de pages). Un travail de synthèse, de concision, de présentation (tableaux et schémas) est nécessaire pour toute nouvelle soumission. Pour aider le Service Organisation et Process dans les traductions et relectures en anglais de documents nécessaires une enseignante de langue anglaise est sollicitée.

Le Directeur Général aurait aimé re-candidater dès le PAC suivant de janvier 2010 soit deux mois après le refus d'entrée dans le processus formel d'accréditation prescrit par AACSB

International et sans passer par la reconnaissance du périmètre d'accréditation demandée et bien que toutes les données nécessaires ne soient toujours pas disponibles.

Tous les documents, mis à disposition par l'AACSB International et servant de guide, ne sont pas mobilisés au moment de la phase 2, faute de connaissance de la documentation existante.

Dans la première candidature, les données manquantes dans les CVs pour qualifier les enseignants laissent planer le doute sur les véritables résultats des ratios et la fiabilité des définitions utilisées pour qualifier les enseignants, doute qui risque de retenir l'attention des auditeurs. Il en ressort un manque de préparation et de connaissance du contenu des standards.

La nouvelle candidature à la pré-éligibilité nécessite donc l'apprentissage des codes, des us et coutumes et de bien analyser les enjeux pour obtenir l'accréditation dans le cadre du processus défini par AACSB International.

Cela va au-delà d'une simple candidature d'entrée dans le processus d'accréditation. L'évaluation de la pré-éligibilité par le PAC se fonde sur les capacités d'un établissement à se conformer aux standards dans le délai préconisé par AACSB International (sept années au maximum, une fois l'entrée dans le processus formel d'accréditation). Il ne s'agit pas juste de l'entrée dans le processus formel d'accréditation mais aussi de réussir à être accrédité dans les délais prescrits par AACSB International.

Un des critères de pré-éligibilité est de définir les *business schools* aspirantes, comparables et les concurrentes. Les aspirantes sont celles à qui l'organisation souhaite ressembler (*mission statement*, réputation, programmes, finances, recherche...). Lors de la demande formelle d'accréditation, une nouvelle liste de *business schools* aspirantes, comparables et les concurrentes sont fournies. Des critères sont à définir pour permettre l'identification de ces différentes *business schools*. Celle-ci est mise à jour pour la demande d'accréditation. Les écoles comparables jouent un rôle prépondérant pour l'accréditation internationale AACSB. Elles permettent de se comparer à elles.

L'IAC étudie la liste des écoles jugées comme comparables, concurrentes, aspirantes pour constituer la liste des membres de l'équipe d'accréditation (membres et autres). AACSB International préconise d'utiliser DataDirect<sup>24</sup> pour la constitution de cette liste.

Il est primordial de passer par l'étape de reconnaissance de périmètre et d'appropriation des standards 2003 pour ne pas compromettre le résultat de la seconde candidature à la pré-

---

<sup>24</sup> DataDirect est la base de données mise en place par AACSB International sur les *business schools* dans le monde. Cette base de données concerne notamment les caractéristiques des établissements, des personnels enseignants et administratifs et les pratiques jugées efficaces voire excellentes. Ces données sont principalement issues des enquêtes administrées par les *business schools*.

éligibilité qui sera décrite dans la phase 4 ci-dessous, voire la suite du processus d'accréditation.

De plus, un travail de compréhension des standards grâce à la participation aux événements de l'AACSB International (séminaires, conférences...) est préconisé et est à réaliser au préalable à la soumission d'un nouveau dossier de candidature à la pré-éligibilité. Le Directeur Général se rend à Tampa. Le Directeur délégué en charge du PGE assiste à un séminaire à Singapour le 21 novembre 2009 (*Global Accreditation - Getting started*).

Suite à la première demande et à la réponse de refus d'entrée dans le processus formel d'accréditation, l'Ecole est contrainte de solliciter, auprès de l'ACC, une demande de reconnaissance d'entité en lieu et place de l'Université de Strasbourg.

La redéfinition du périmètre de l'entité demandant l'accréditation est assujettie à la réception de la documentation prouvant que l'unité a un niveau d'indépendance suffisant dans quatre domaines : (1) l'image de marque (*branding*), (2) la perception du marché extérieur, (3) la relation financière et (4) l'autonomie par rapport à l'institution. Les deux premiers sont nécessaires et les deux derniers permettent au comité de statuer sur l'entité demandant l'accréditation (université ou *business unit*). Cette décision est prise par l'ACC. Il revient à la *business unit* d'apporter la preuve de sa spécificité par rapport aux autres unités d'enseignement au sein de l'université dans les quatre domaines mentionnés ci-dessus.

Le document soumis compte 31 pages en tout avec les six annexes (récapitulatif du périmètre d'autonomie au regard de l'Université et du Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, statuts de l'Ecole, articles de lois relatifs à l'autonomie de l'EM Strasbourg, plan stratégique 2008 / 2012, organigramme, extraits de classements). Le document principal fait quant à lui 5 pages comme attendu. Les éléments jugés clés pour évaluer l'autonomie de l'Ecole sont surlignés en jaune dans le texte et les annexes.

Démontrer l'autonomie de l'Ecole, est l'enjeu clé de cette demande de reconnaissance du périmètre d'accréditation. L'Ecole rend compte de son autonomie en se basant sur les critères de pré-éligibilité et la réglementation en vigueur (loi n° 2007-1199 du 10 août 2007 relative aux Libertés et Responsabilités des Universités, articles L 713.1 (création de l'EM Strasbourg), L 713.9 (école interne du Code de l'Education) et L 712.2 (contrat d'objectifs). La demande de reconnaissance de périmètre explique l'autonomie de l'Ecole dans les prises de décisions (managériales et financières notamment). Les marges de manœuvre de l'Ecole pour faciliter l'atteinte des standards 2003 de l'AACSB (gouvernance, stratégie, conception et développement des programmes, recherche, ressources humaines, finances) sont décrites.

Une stratégie de positionnement et de marque, d'identité, d'appartenance à des réseaux distincts et d'autonomie au regard de l'Université permet d'être reconnue *Business Unit*.

La demande de reconnaissance de périmètre en tant que *Business Unit* est envoyée à l'ACC le 14 décembre 2009 pour la réunion du comité le 9 janvier 2010.

Nous qualifions cette phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation. L'EM Strasbourg se trouve confrontée au rejet de sa demande d'entrée dans le processus formel d'accréditation faute de pouvoir répondre aux critères d'éligibilité prédéterminés par l'AACSB International.

#### 5.2.1.5 Phase 4 d'appropriation de l'accréditation AACSB

Le périmètre de l'Ecole est reconnu par l'ACC en lieu et place de l'Université de Strasbourg. Une demande formelle de changement de nom auprès d'AACSB International est soumise suite à la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg mais aussi de l'Université le 26 mai 2009. Après l'acceptation de l'ACC, la demande de changement de nom est formulée à l'AACSB International et devient effectif le 2 février 2010. Elle apparaît dorénavant sur le site web de l'AACSB International comme entité adhérente à l'AACSB International sous la dénomination anglaise *EM Strasbourg Business School*.

Pour gagner du temps dans l'appropriation des standards et du processus d'accréditation, l'Ecole fait appel à une consultante américaine connaissant l'accréditation AACSB pour accompagner le projet d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole dès octobre 2009. Elle est externe à l'AACSB International.

Par ailleurs, le Directeur Général 3 prend contact avec l'un de ses homologues pour connaître les attendus et comprendre la décision de refus de la demande de pré-éligibilité. Le *Co-Chair* du *Blue Ribbon Committee*. Il est sollicité en tant que membre du PAC ayant assisté au passage du dossier du terrain de recherche pour échanger sur le contenu des standards et la stratégie à déployer pour l'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation. Avant la soumission de la nouvelle candidature, une rencontre se tient le 9 avril 2010 à Grenoble. Il relit également la demande de reconnaissance de périmètre en décembre avant l'envoi formel le 18 décembre 2009.

En janvier 2010, le Directeur délégué du PGE est nommé également Directeur délégué en charge des accréditations internationales.

Fin janvier 2010, le Directeur Général, le Directeur délégué en charge du PGE se rendent avec la Responsable Organisation et Process à Tampa pour un autre séminaire. Cette dernière se rend aussi au Pérou pour un séminaire dédié à l'*Assurance of Learning (AoL)*.



L'équipe accréditations internationales ainsi que les Directeurs délégués de programmes se déplacent pour participer à un certain nombre de séminaires dédiés à la compréhension de la démarche d'accréditation internationale AACSB, de son processus initial d'accréditation et de l'*Assurance of Learning* (AoL) en vue de l'appropriation du processus initial d'accréditation et des 21 standards version 2003 de l'AACSB. Puis, les Directeurs délégués de programmes et l'Assistante OP se rendent à Paris pour deux séminaires dédiés à l'AoL.

Pour s'approprier la démarche d'accréditation AACSB, l'équipe accréditations internationales ainsi que la Direction Générale assistent sur une année à dix séminaires et conférences en tout (contre zéro lors de la première candidature formelle à la pré-éligibilité). Trois séminaires sont planifiés entre le moment du dépôt en mai 2010 et le mois de septembre 2010.

La phase 4 correspond au dépôt formel de la seconde candidature à la pré-éligibilité auprès du PAC suite aux recommandations de l'AACSB International, basée sur les sept critères d'éligibilité et la préparation à l'entrée dans le processus d'accréditation. La soumission du second dossier de pré-éligibilité est réalisée le 10 mai 2010.

Après la reconnaissance du périmètre d'accréditation (phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation) préconisé par le PAC, l'Ecole soumet une nouvelle demande de pré-éligibilité. Le second rapport de pré-éligibilité comporte 15 pages et sept annexes (40 pages avec les annexes). Il fait en tout 118 pages avec les annexes et les différents tableaux de ratios. Il présente l'EM Strasbourg et fait peu référence à l'Université de Strasbourg. Celle-ci n'est plus l'entité qui demande la pré-éligibilité depuis le changement de nom et la reconnaissance du périmètre d'accréditation.

La demande de reconnaissance de périmètre soumise, lors de la phase 3 du processus initial d'accréditation, clarifie le contenu de la seconde candidature à la pré-éligibilité. Les descriptions et explications concernent uniquement l'EM Strasbourg, sa gouvernance et son mode de fonctionnement grâce aux comités internes mis en place (instances de gouvernance et de pilotage). La demande de reconnaissance de périmètre acceptée par l'ACC facilite l'élaboration de la seconde demande de candidature d'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation. Les références à l'Université sont réduites au strict nécessaire. Il s'agit d'une nouvelle stratégie de déploiement de l'accréditation.

L'Ecole capitalise aussi sur les recommandations d'améliorations préconisées par les membres du PAC après l'étude du premier dossier formel de candidature à la pré-éligibilité.

Le dossier de pré-éligibilité se décompose en deux parties comme la première candidature :



- Partie 1 : réponse à 7 critères d'éligibilité (critères A à G)
- Partie 2 : réponses aux questions relatives à l'état de préparation à l'entrée dans le processus d'accréditation.

Le détail des critères de la partie 1 et 2 sont disponibles en **annexe 4**.

L'Ecole travaille aussi bien sur la forme que le fond du second dossier de pré-éligibilité. Le document principal passe de 24 à 15 pages (réduction de 9 pages) et le nombre d'annexes est passé de 8 à 7.

Pour l'accompagner dans l'AoL, l'Ecole fait aussi appel à un Chargé de mission en pédagogie universitaire et en évaluation des apprentissages rencontré lors d'un séminaire organisé par l'Université sur l'évaluation de la qualité des formations. Une planification des actions de déploiement est réalisée en décembre 2010. Sa mission évolue avec des conseils individualisés apportés aux enseignants volontaires le désirant ou adaptés à des besoins très spécifiques notamment dans l'ingénierie pédagogique de cours ou de maquettes pédagogiques.

Des évolutions dans les différentes définitions d'AQ et PQ sont nécessaires et mises en œuvre. Des clarifications sont introduites sur recommandation du PAC et de la consultante pour plus de factuel et d'objectivité dans la description des définitions notamment celle d'AQ et ensuite dans la mesure de la qualification. Les recommandations en termes d'attendus AACSB concernant le corps professoral et notamment les enseignants-chercheurs ayant une responsabilité administrative sont mobilisées grâce aux différents *whites papers* et études<sup>25</sup>. Nous nommons cette phase « Appropriation de l'accréditation internationale AACSB » car elle permet d'acquérir les fondamentaux clés pour permettre de répondre aux critères d'éligibilité.

Les phases 2 et 4 font suite aux dépôts formels des deux candidatures de pré-éligibilité (*Accreditation Eligibility Application*) en vue de l'entrée dans le processus initial formel

---

<sup>25</sup> *AQ/PQ Status: Establishing Criteria for attainment and Maintenance of faculty Qualifications – An Interpretation of AACSB Standards – AACSB White Paper N°4 issued by: AACSB International Accreditation Coordinating Committee AACSB International Accreditation Quality Committee – November 2009*  
*Deploying Academically Qualified Faculty: An Interpretation of AACSB Standards – an AACSB White Paper issued by: AACSB International Accreditation Coordinating Committee AACSB International Accreditation Quality Committee – November 2006 revised February 2008*

*Deploying Professionally Qualified Faculty: An Interpretation of AACSB Standards – an AACSB White Paper issued by: AACSB International Accreditation Coordinating Committee AACSB International Accreditation Quality Committee – January 2006 revised February 2008*

*Final Report of the AACSB International « Impact of research » Task force 2008*

d'accréditation AACSB. Il s'agit de la première étape pour pouvoir entrer dans le processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB.

#### 5.2.1.6 Phase 5 d'appropriation et d'alignement de l'accréditation AACSB

Suite à l'étude de la seconde candidature formelle de pré-éligibilité, le PAC autorise l'entrée de l'Ecole dans le sous-processus formel d'accréditation dans le courrier du 27 juillet 2010. Le dossier est accepté par les membres du PAC. L'Ecole donne confiance à l'AACSB International dans sa connaissance des standards et dans sa capacité à être accréditée dans les délais impartis. L'Ecole répond cette fois-ci aux critères d'éligibilité déterminés par AACSB International.

Le second dossier de candidature à la pré-éligibilité est bien construit et présage une accréditation de l'Ecole dans les délais du processus formel d'accréditation prescrit et un développement du plan d'accréditation (*Accreditation Plan*) permettant cela durant l'année à venir.

L'Ecole peut d'ores et déjà travailler sur les améliorations à apporter identifiées lors de la soumission du second dossier de pré-éligibilité.

Il y a un début d'appropriation des standards et du processus d'accréditation AACSB validé par l'AACSB International avec cette acceptation d'entrée dans le processus formel d'accréditation.

La phase 5 consiste au dépôt du *Standards Alignment Plan* (SAP) auprès du PAC. Il s'agit du document présentant l'alignement ou non aux 21 standards AACSB version 2003 suite à l'auto-évaluation (*comply or not comply with the standard*).

L'entrée dans le processus formel d'accréditation se fait avec l'accompagnement d'un *mentor* et d'un *staff liaison* désignés par AACSB International pour accompagner le processus initial d'accréditation internationale AACSB de l'EM Strasbourg.

Le *mentor* laissera ensuite la place au *Chair* dans la dernière étape du processus initial d'accréditation. Le PAC suggère un *mentor* à l'Ecole et propose la validation par les deux parties. Le PAC demande à l'Ecole de planifier la première visite du *mentor* qui est une exigence du processus d'accréditation AACSB.

Cette première visite du *mentor* a plusieurs objectifs : a) assister l'Ecole dans la mise en œuvre des recommandations du PAC suite à la pré-éligibilité, b) déterminer le périmètre d'accréditation et c) analyser standard par standard les manques en vue de la formalisation

du plan d'accréditation (*Accreditation Plan*) pour assurer l'alignement aux 21 standards de la version 2003.

L'Ecole dispose d'une année au maximum, appuyée du *mentor*, pour développer et soumettre son plan d'accréditation pour être aligné au moment de la visite d'accréditation. Cela consiste à évaluer standard par standard l'atteinte ou non des 21 standards 2003 (travail d'auto-évaluation et analyse des manques) et à planifier les actions d'amélioration pour être complètement aligné au moment de la visite d'accréditation si des manques sont identifiés. Une planification en vue de l'alignement aux 21 standards est proposée. La première visite du *mentor* se tient le 23 novembre 2010.

Avec l'aide du *mentor* et de la consultante, l'Ecole développe son *Standards Alignment Plan* (SAP) et continue à s'approprier le processus initial d'accréditation et les 21 standards version 2003 de l'accréditation internationale AACSB.

En vue de la préparation du SAP grâce à l'auto-évaluation, nous élaborons des grilles administrées (profil qualité AACSB) à un panel d'enseignants et de personnels administratifs pour évaluer au regard de chacun des standards le positionnement de l'Ecole selon une échelle à 5 points (inexistant, prise de conscience, récemment mis en œuvre, formel, processus piloté et optimal). Nous déterminons les plans d'actions au regard du diagnostic réalisé à l'aide des grilles d'auto-évaluation.

Le SAP est envoyé le 22 juillet 2011 puis le SAP révisé le 12 octobre 2012 à la demande de l'IAC.

Un CODIR élargi, dédié à l'accréditation internationale AACSB, se tient le 9 octobre 2012. Il permet de faire le point sur le rétroplanning idéal avec 3 PIR pour une planification de la visite en novembre 2014 et un envoi du SER en mai 2014. Les chantiers prioritaires concernent les diplômes délocalisés à Paris, Nancy et Mulhouse.

Le SAP est soumis en juillet 2011 auprès du PAC avec un décalage par rapport à la date d'envoi initiale prévue, compte tenu du changement de Direction Générale. Cette soumission a lieu après le changement de Direction Générale 3 sous la Direction Générale 4. Suite à l'annonce de la démission du Directeur Général 3, des questionnements de la part de l'AACSB International et du *mentor* sont formulés quant à la poursuite du processus initial d'accréditation engagé par la nouvelle Direction Générale.

Cette phase est aussi marquée par un changement de Directeur délégué en charge des accréditations internationales. Un Référent accréditations internationales est nommé par la nouvelle Directrice Générale. La consultante externe continue son travail d'accompagnement pour faciliter l'appropriation du processus d'accréditation de l'AACSB International et celle des standards version 2003.

#### 5.2.1.7 Phase 6 d'apprentissage et d'alignement de l'accréditation AACSB

En septembre 2011, le PAC valide le SAP. Il est cependant demandé à l'Ecole d'apporter des éclaircissements sur quelques points avant soumission à l'*Initial Accreditation Committee* (IAC). Le SAP révisé est accepté par l'IAC en décembre 2011 suite aux recommandations de clarification apportées dans le SAP révisé.

Les membres de l'IAC préconisent des améliorations en vue de l'alignement aux 21 standards AACSB version 2003. L'Ecole entre dans la mise en œuvre du *gap analysis (Accreditation Plan)* en vue de la conformité aux 21 standards (mise en œuvre des actions nécessaires pour combler les manques).

Durant cette phase, l'Ecole est toujours accompagnée du *mentor*, de la *staff liaison* et de la consultante externe. C'est la première partie de la présentation de l'avancement dans l'alignement grâce à l'auto-évaluation réalisée avec la mise en œuvre des actions d'améliorations identifiées suite à l'auto-évaluation.

Sur recommandation du *mentor* et de la consultante, l'Ecole formalise les demandes d'exclusion des diplômes orientés en droit. Elles sont transmises le 14 décembre 2011 à l'ACC.

L'équipe accréditations internationales continue son apprentissage du processus d'accréditation internationale et des attendus des différents standards de la version 2003.

Le 1<sup>er</sup> *Plan Implementation Report* (PIR) est envoyé à l'IAC en octobre 2012.

#### 5.2.1.8 Phase 7 d'apprentissage et d'alignement de l'accréditation AACSB

Cette phase permet de poursuivre la phase précédente d'apprentissage et d'alignement aux exigences des 21 standards AACSB. C'est la deuxième partie de l'alignement aux standards version 2003 grâce aux actions d'amélioration à déployer pour permettre l'alignement et la conformité aux 21 standards de la version 2003.

L'*Initial Accreditation Committee* (IAC) valide le 1<sup>er</sup> PIR en décembre 2012 avec des recommandations d'amélioration à mettre en œuvre. L'Ecole continue la mise en œuvre du *gap analysis* en vue de l'alignement aux 21 standards. Durant cette phase, l'Ecole est accompagnée du *mentor*, de la *staff liaison* et de la consultante externe recrutée par l'Ecole. L'équipe en charge des accréditations internationales continue son apprentissage du processus d'accréditation institutionnelle et des différents standards.

Suite au lancement des nouveaux standards 2013 en avril 2013, le choix est fait après discussion avec le *mentor* en septembre 2013, lors de sa venue, de continuer avec les standards 2003 qui restent valables jusqu'au 30 juin 2015. Celle-ci correspond à la période de la visite d'accréditation. Compte tenu des difficultés pour les diverses définitions durant la période de transition, il préconise de montrer dans le SER que l'on a acquis les standards et que le passage sera aisé pour la ré-accréditation sous les standards version 2013.

En 2013, l'Ecole souhaite inviter la *staff liaison* pour lui faire connaître l'Ecole et son fonctionnement et la remercier de sa précieuse aide.

Le 2<sup>ème</sup> *Plan Implementation Report* (PIR) est envoyé à l'IAC en novembre 2013.

#### 5.2.1.9 Phase 8 de légitimation et de confrontation interne et externe

Le 2<sup>ème</sup> *Plan Implementation Report* (PIR) est accepté fin janvier 2014 par l'IAC qui préconise la fin du processus de pré-éligibilité et l'entrée dans le processus d'accréditation initiale qui constitue la seconde partie du processus initial d'accréditation. Il s'agit de la légitimation de l'entrée dans la préparation de l'accréditation et de la visite sur site. L'entrée dans l'étape du processus initial d'accréditation est la légitimation du travail réalisé en interne depuis l'entrée formelle en juillet 2010 (première légitimation externe). L'Ecole accepte l'entrée dans la dernière phase d'accréditation et suggère une liste de membres de la *Peer Review Team* avec l'aide du *mentor* (liste d'écoles aspirantes, concurrentes et comparables).

L'envoi par l'Ecole de la *Letter of application for Initial Accreditation* à l'accréditation initiale en mars 2014 fait office d'acceptation de l'entrée dans la seconde étape du processus initial formel. Une date de visite d'accréditation est proposée. La planification s'effectue un an voire un an et demi avant la visite d'accréditation pour laisser le temps de nommer les membres de la *Peer Review Team* (PRT) et de les suggérer à l'Ecole.

En interne, l'Ecole lance officiellement la préparation de l'accréditation initiale AACSB et la formalisation du SER et invite le *Co-Chair* du *Blue Ribbon Committee* pour échanger sur cette dernière étape du processus initial d'accréditation. Il s'agit de la légitimation interne auprès de l'ensemble des personnels de l'Ecole.

L'Ecole met en place une communication soutenue des attendus de la visite d'accréditation (newsletters, séminaire de rentrée, adresse e-mail dédiée, page Intranet) et prépare une version du SER à transmettre au *Chair* avec la consultante. La rédaction du SER permet à l'Ecole de s'auto-évaluer au regard des 21 standards et de rendre compte de la conformité (ou non) à ceux-ci. Il s'agit d'un rapport d'auto-évaluation complet au regard de l'alignement aux 21 standards AACSB version 2003 et aux ratios minimum attendus. Le SER et l'ES constituent les éléments de légitimation et de confrontation des pratiques : en externe les pratiques mises en œuvre et en interne aux personnels pour élaborer le SER et l'ES.

Le *Chair* est nommé en mai 2014. Il est invité en juillet 2014 et reçu par l'Ecole le 12 et 13 novembre 2014 pour discuter et échanger sur une version du *Self Evaluation Report* (SER) et *l'Executive Summary* (ES) préparée en amont de la visite et de l'audit d'accréditation durant des sessions spécifiques avec les différents pilotes de standards. Il s'agit de la première confrontation avec le *Chair* (confrontation externe). L'ES synthétise en cinq pages les principales missions et activités de l'organisation, les processus en soutien aux objectifs stratégiques, les forces et les faiblesses ainsi que les pratiques innovantes reconnues comme uniques.

Le SER raconte l'histoire de l'organisation au regard du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les 21 standards de la version 2003. Une phase de mise en récit est importante pour l'élaboration du SER.

Une modification de la méthodologie de rédaction du SER est décidée par la Direction Générale. Une ventilation des 21 standards est opérée auprès des membres du CODIR qui sont nommés pilotes de standards. En tant que pilotes de standards, ils mènent l'auto-évaluation du ou des standards dont ils ont la charge par rapport aux prescriptions de l'AACSB International et rédigent le contenu du standard correspondant en collaboration avec une Chargée des accréditations internationales dédiée appartenant au SOP.

Cette méthodologie favorise l'appropriation des standards par l'ensemble des membres du CODIR.

Des points d'avancements sont réalisés en CODIR, dès le 24 juin 2014, avec les membres de l'équipe accréditations internationales. Les points nécessitant discussion sont débattus en présence de l'ensemble des membres notamment le 2 septembre 2014 et le 26 septembre 2014. *L'Executive Summary* est préparé lors du CODIR du 7 juillet 2014.

Cette phase est marquée par un changement fin septembre 2014 du Référent académique accréditations internationales par un nouveau Directeur délégué en charge des accréditations internationales et de consultante externe.

Le 31 octobre 2014, une version de travail du SER est envoyée au *Chair* pour discussion lors de sa pré-visite les 12 et 13 novembre 2014. Le SER est finalisé en fonction des différents retours et demandes du *Chair* lors de sa visite. Le travail sur une version du SER avec le *Chair* et la finalisation de ce dernier constituent des moments essentiels de confrontation de l'alignement ou non aux 21 standards AACSB version 2003.

Les documents et les différents chapitres de standards sont envoyés à un cabinet de traduction en fonction d'un planning de traduction mis en place. Ces traductions sont quasiment prises en charge intégralement par E.M. Strasbourg-Partenaires.

Le SER et l'*Executive Summary* sont envoyés à l'IAC le 13 décembre 2014 après rédaction de celui-ci par les différents pilotes de standards (confrontation interne). En outre, le catalogue de l'ensemble des cours dispensés (syllabi) par programme sont produits de façon synthétique en anglais (semestre, titre codification, description du cours et les objectifs du cours) comme les CVs de l'ensemble des enseignants effectuant plus de 24 h de face-à-face sont transmis également à l'IAC. L'année de référence est 2013 / 2014 pour l'ensemble des documents transmis.

#### 5.2.1.10 Phase 9 de légitimation et de confrontation externe

Cette dernière phase consiste en la préparation de la visite initiale d'accréditation avec la planification des journées d'audit sur site, à l'envoi et la réception de la *Pre-Visit Letter* (PVL) en mars 2015, la préparation de l'audit sur site en avril 2015 et les réponses aux éléments de la PVL, la visite d'accréditation, la remise du *Team Visit Report* (TVR) et à la décision suite au processus initial d'accréditation.

L'enjeu est la poursuite du processus formel d'accréditation pour obtenir l'accréditation internationale AACSB.

Après soumission du SER et de l'ES, le *Chair* communique la *Pre Visit Letter* (PVL) suite à l'étude du SER et de l'EE et de l'ensemble des documents transmis (tableaux de ratios, les CVs du corps professoral et les catalogues de cours).

Les trois points à clarifier en amont ou à discuter durant la visite d'accréditation sont formalisés dans la PVL. Il s'agit pour la plupart d'un besoin de clarification de certains éléments jugés confus :



1) Longueur et clarté de la *mission statement*.

Pour la PRT, elle semble vague pour la prise de décision et l'orientation des décisions à différents niveaux (régional, national et international).

Les réponses apportées par l'Ecole donnent satisfaction à la PRT. Une bonne compréhension de la finalité de celle-ci donne confiance dans la mise en œuvre de la *mission statement*.

2) Le portefeuille de programmes de l'Ecole

La PRT souhaite des clarifications sur les marchés visés par les différents programmes proposés (régional, national et international). Ils veulent comprendre comment ses programmes variés créent un positionnement clair à l'Ecole et contribuent à la réputation de l'Ecole.

Les réponses apportées par l'Ecole donnent satisfaction à la PRT.

Cela rejoint la notion de programme et sa cohérence. Mais cela influe aussi sur le périmètre d'accréditation.

3) Le nombre de programmes et diplômes offerts

La PRT souhaite des clarifications sur la classification des différents programmes et diplômes associés (généralistes et spécialisés). Ils veulent des compléments d'informations notamment sur le Programme Bachelors avec trois diplômes distincts en amont de la visite sur site.

La *base room* est mise en place avec l'appui de l'ensemble des collaborateurs de l'Ecole. Une répétition générale de l'audit d'accréditation est préparée les 16, 17 et 18 mars 2015 avec l'aide d'un expert de l'accréditation internationale AACSB. L'audit d'accréditation est mené du 12 au 15 avril 2015 par les trois membres de la *Peer Review Team*.

Suite à l'audit sur site permettant de confronter les processus opérationnels, les pratiques et les résultats de l'Ecole au regard des 21 standards version 2003, l'Ecole reçoit et valide le rapport d'audit (*Team Visit Report*) contenant l'évaluation des 21 standards, les recommandations et les préconisations pour la prochaine revue qui se tiendra en 2020 (*Continuous Improvement Review*). Le *Team Visit Report* (TVR) restitue l'évaluation de la PRT au regard des 21 standards après l'auto-évaluation de l'institution des différents standards dans le *Self Evaluation Report* (SER) et de l'ES.

Le rapport de visite est vérifié, corrigé éventuellement et validé dans les dix jours qui suivent la réception par la *business school* évaluée et transmis trois semaines à l'IAC avant la tenue de celui-ci. Une synthèse du contenu du rapport de visite est disponible en **annexe 5**.



Ce document est structuré en six parties : 1) Recommandation de l'équipe suite à la visite, 2) Identification des domaines qui doivent être traités et améliorés avant la ré-accréditation, 3) Forces et faiblesses évaluées standard par standard, 4) Félicitations pour les forces, les innovations et les caractéristiques uniques, 5) Opportunités d'amélioration au regard des standards d'accréditation et 6) Résumé de la visite.

L'équipe d'auditeurs préconise l'accréditation, la non-accréditation ou l'accréditation sous condition. Cette préconisation est transmise à l'IAC qui décide de la suite à donner au processus d'accréditation. Cette décision est entérinée par le *Board of Directors*. AACSB International a la charge d'officialiser l'accréditation sur son site web et via un communiqué de presse et de prévenir l'établissement candidat.

Suite au vote électronique des membres du *Board*, l'Ecole est informée par courriel le 7 mai 2015 de l'obtention de l'accréditation institutionnelle AACSB. Il lui est demandé de valider le communiqué de presse proposé par l'AACSB International. Le 11 mai 2015, AACSB International officialise la liste des institutions membres accréditées ou ré-accréditées. L'EM Strasbourg fait partie des écoles accréditées.

L'accréditation initiale AACSB de l'EM Strasbourg est ratifiée en mai 2015 par le *Board of Directors* et fait suite à la décision d'accréditation sans réserve de l'IAC fin avril 2015. L'accréditation est octroyée pour un périmètre donné. Lors de toutes les étapes du processus initial d'accréditation, il est important de le clarifier. Le périmètre d'accréditation influence fortement sur le calcul des différents ratios et l'*Assurance of Learning* (AoL).

L'accréditation initiale de l'EM Strasbourg est octroyée sur le périmètre des diplômes allant de bac+3 à bac+5 qu'elle délivre. Le doctorat est exclu du périmètre de l'accréditation initiale dans cette première accréditation.

En termes de délais imposés pour les différents rendus, compte tenu de la visite qui s'est déroulée mi-avril et la tenue de l'IAC le 29 avril 2015, l'Ecole négocie des délais réduits pour que son dossier d'accréditation soit soumis lors de l'IAC de fin avril 2015. Cette négociation vise à pouvoir obtenir une réponse avant le lancement de la période des concours nationaux pour l'entrée dans le PGE notamment et ne pas attendre le passage en comité en août 2015 initialement prévu. AACSB International est au courant de cet enjeu fort pour les *business schools* françaises en termes de communication externe et d'argument pour attirer des candidats lors de la période des concours. L'autre recommandation concerne le passage aux standards 2013, à savoir le développement de critères mesurables et de mécanismes pour intégrer les trois nouveaux piliers de l'accréditation : impact, engagement et innovation.

L'appui des partenaires économiques et territoriaux de la région Grand Est est mis en avant dans le rapport de visite. Le leadership de l'Ecole est un élément apprécié pour assurer une culture d'amélioration continue et l'atteinte des objectifs assignés ainsi que l'engagement des personnels administratifs et enseignants. Bien qu'entité jeune, l'Ecole a un avenir prometteur.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle du terrain de recherche d'achève par l'obtention de l'accréditation institutionnelle AACSB.

### **5.3 Le contexte de déroulement du processus initial d'accréditation et l'entrée formelle dans le processus d'accréditation**

Dans un premier temps, nous identifions les points de transition, avec les facteurs de contingences internes, dans la chronologie du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole divisé en phases et en fonction des étapes prédéterminées par le processus prescrit par l'AACSB International.

Dans un second temps, nous expliquons l'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation.

#### **5.3.1 Les facteurs de contingence liés à l'Ecole**

Nous représentons sous forme de graphique le processus initial d'accréditation institutionnelle de l'Ecole durant la période étudiée (2000 à 2015) qui constituent le fil conducteur de cette recherche ainsi que les périodes stratégiques. Nous reconstituons ainsi la trajectoire du processus de l'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg.

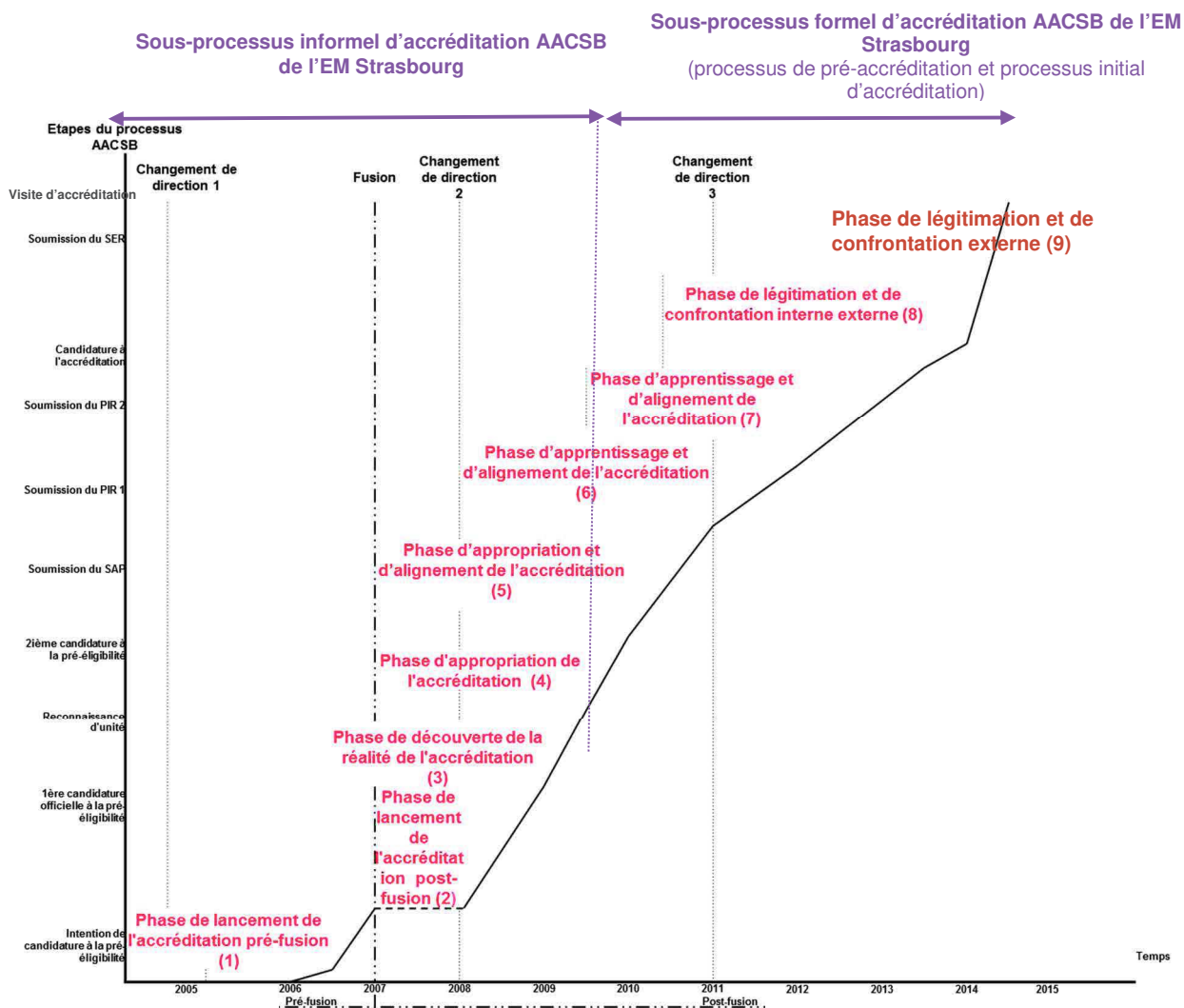
Nous représentons la trajectoire du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB en dix phases et en deux sous-processus à l'aide du graphique 1.

Pour les variables temporelles en abscisse du graphique 1, nous retrouvons les années des événements importants ayant trait à la mise en œuvre du processus initial d'accréditation AACSB du terrain de recherche sur la période d'étude.

Pour les variables processuelles en ordonnée, nous nous appuyons sur les différentes étapes du processus initial d'accréditation AACSB prescrit par l'organisme normatif d'accréditation et la documentation exigée pour chaque étape du processus selon la version 2003.

Nous identifions et mentionnons des éléments clés du contexte interne.

**Graphique 1 :** Représentation de la trajectoire du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg en deux sous-processus (in)formel



La phase 0 de balbutiement en amont n'est pas représentée sur ce schéma. Cependant, elle existe, elle fait uniquement l'objet d'une évocation de l'accréditation internationale AACSB. Elle ne donne lieu à aucune démarche particulière envers le processus initial d'accréditation AACSB. Aucune action en faveur du lancement formel de la préparation de la candidature à la pré-éligibilité n'est envisagée pour l'entrée dans le processus formel d'accréditation. En revanche, l'Ecole est devenue membre de l'AACSB International en décembre 2002.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle étudié, dans le cadre de la recherche, couvre cinq périodes stratégiques (cf. tableau 19) correspondant aux quatre mandats successifs des Directeurs Généraux de l'Ecole entre 2000 et 2015 et une Administration provisoire nommée en novembre 2007 suite à la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg donnant naissance à l'Ecole de Management de Strasbourg.

Sur les cinq périodes stratégiques, nous identifions sur le graphique 1 de représentation de la trajectoire du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche, les changements de Direction Générale et donc les évolutions de gouvernance. Ils sont au nombre de trois (octobre 2005, mars 2008 et mai 2011).

**Tableau 19 :** *Changements de Directions Générales durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche*

Période stratégique	Direction Générale de l'Ecole	Changement de Direction Générale
2000 à 2005	Direction Générale 1	/
2005 à 2007	Direction Générale 2	Changement de Direction Générale 1
2007 à 2008	Administration provisoire	/
2008 à 2011	Direction Générale 3	Changement de Direction Générale 2
2011 à 2015	Direction Générale 4	Changement de Direction Générale 3

Par ailleurs, l'entrée dans le sous-processus initial formel d'accréditation AACSB fait suite à la fusion de l'IECS et l'IAE Strasbourg (période post-fusion et de développement). L'EM Strasbourg se développe à un rythme accéléré sur les trois premières années de la période stratégique 2008 à 2011.

L'esprit entrepreneurial du Directeur Général 3 permet d'accélérer les projets d'accréditations internationales dans un contexte de post-fusion à gérer également. Le contexte est favorable aux évolutions de pratiques, d'orientations et de systèmes de valeurs (nouvelle entité, nouvelle Direction Générale, nouveau plan stratégique affichant clairement des objectifs stratégiques qualitatifs d'obtention d'accréditations internationales). A partir du changement de Direction Générale 2, le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB devient continu. Alors qu'il était discontinu durant les phases précédentes.

### 5.3.2 L'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

Le sous-processus formel d'accréditation s'effectue en deux temps avec des interactions internes et externes entre l'Ecole et les différents comités de l'organisme d'accréditation. Les différents comités de l'AACSB International analysent aussi bien le fond que la forme des documents transmis pour proposer des recommandations d'amélioration et décider du passage ou non à l'étape suivante du processus initial d'accréditation.

L'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB permet de comparer les évolutions entre l'injonction et la réponse délivrée par le terrain empirique.

Nous synthétisons, dans le tableau 20, les documents internes transmis aux différents comités et reçus en retour par les différents comités de l'AACSB International tout au long du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole.

Les documents à transmettre par l'institution candidate sont attendus à date anniversaire l'année suivante.

**Tableau 20 :** Documents internes développés et transmis à l'AACSB International externes reçus dans le cadre du processus initial d'accréditation formel et informel de l'EM Strasbourg

Document interne développé par l'Institution	Document externe transmis par l'organisme d'accréditation
Dossier de Pré-éligibilité 0 ( <i>Accreditation Eligibility Application 0</i> )	/
Dossier de Pré-éligibilité 1 ( <i>Accreditation Eligibility Application 1</i> )	Courrier de refus d'entrée dans le processus de pré-éligibilité et recommandations
Dossier de Reconnaissance de l'unité d'accréditation ( <i>business unit</i> )	Courriel d'acceptation de reconnaissance de la <i>business unit</i>
Dossier de Pré-éligibilité 2 ( <i>Accreditation Eligibility Application 2</i> )	Courrier d'entrée dans le processus de pré-éligibilité et recommandations
SAP puis SAP révisé ( <i>Standards Alignment Plan</i> )	Courriel puis Courrier d'acceptation du SAP révisé et recommandations
PIR 1 ( <i>Plan Implementation Report 1</i> )	Courrier d'acceptation du PIR 1 avec les recommandations
PIR 2 ( <i>Plan Implementation Report 2</i> )	Courrier d'entrée dans le processus d'accréditation et recommandations
<i>Letter of application for Initial Accreditation / SER (Self Evaluation Report) et Executive Summary (EE)</i>	<i>Pre-Visit Letter (PVL)</i>
Documents demandés dans la Pre-Visit Letter / Rapport d'accréditation validé ( <i>Team Visit Report</i> )	Rapport d'accréditation à valider ( <i>Team Visit Report</i> )

La phase 4 « d'appropriation de l'accréditation » constitue le démarrage du sous-processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg. Elle correspond au dépôt de la seconde candidature à la pré-éligibilité auprès du PAC.

Après la reconnaissance du périmètre d'accréditation (phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation) préconisée par le PAC, l'Ecole soumet une nouvelle demande formelle de pré-éligibilité. Pour pouvoir prétendre à l'entrée formelle dans le processus d'accréditation, l'Ecole

passer par cette étape de reconnaissance du périmètre d'accréditation (*business unit*). Le périmètre d'accréditation est un enjeu important pour l'AACSB International. L'entrée officielle dans le processus initial d'accréditation AACSB nécessite deux années et deux passages par le comité coordonnant l'accréditation ou *Accreditation Coordinating Committee* (ACC) pour des raisons de périmètre d'accréditation notamment.

Nous nous focalisons maintenant sur le sous-processus initial formel de candidature à l'accréditation institutionnelle AACSB durant l'année universitaire 2008 / 2009 du terrain de recherche entamé en juillet 2009 (phase 2) et l'entrée formelle dans le processus d'accréditation durant l'année universitaire 2009 / 2010 (phase 4). La première candidature formelle marque des allers-retours et confrontations à l'organisme international d'accréditation.

À l'aide du tableau 21, nous commentons les résultats en termes de sous-processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg que nous comparons au tableau 14 du processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International.

**Tableau 21 :** *Sous-processus initial formel d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg*

Année 0	Processus de Pré-Accréditation					Processus initial d'Accréditation	
	Année 1	Année 2	Année 3	Année 4		Année 5	Année 6
	2008 / 2009	2009 / 2010	2010 / 2011	2011 / 2012		2012 / 2013	2013 / 2014
Candidature 1 à la pré-éligibilité en juillet 2009	Candidature 2 à la pré-éligibilité en mai 2010	Développement du SAP	Revue du SAP par l'IAC en novembre 2011	Mise en œuvre du SAP et rapport de progrès 2		Préparation sur Madrid du processus initial d'accréditation avec le <i>mentor</i> en mars 2014 Candidature à la visite sur site	Soumission du SER en décembre 2014
Refus de la candidature 1 par le Comité de Pré-Accréditation en septembre 2009	Acceptation de la candidature 2 en juillet 2010 par le Comité de Pré-Accréditation et nomination du <i>mentor</i> et de la <i>staff liaison</i>	Visite sur site du <i>mentor</i> en novembre 2010	Mise en œuvre du SAP et rapport de progrès 1	Visite sur site du <i>mentor</i> en février 2013		Nomination de la PRT en mai 2014 par l'IAC	Visite du <i>Chair</i> de la PRT en novembre 2014
Reconnaissance du périmètre d'accréditation par l'ACC en janvier 2010		Visite du <i>mentor</i> sur Madrid en avril 2011	Visite sur site du <i>mentor</i> en décembre 2011	Visite sur site du <i>mentor</i> en septembre 2013		Développement du SER	Envoi de la Lettre de Pré-visite mars 2015
		Visio-conférence avec le <i>mentor</i> en juillet 2011	Exclusion des diplômes orientés droit par l'ACC en janvier 2012	Invitation à candidater à la visite initiale d'accréditation en février 2014 par l'IAC après revue du rapport de progrès 2			Conduite de la visite en avril 2015
		Revue du SAP par le Comité de Pré-Accréditation en septembre 2011	Revue du rapport de progrès 1 par le Comité en novembre 2012				Revue du rapport de visite/d'audit par l'IAC / ratification de la décision par le <i>Board of Directors</i> (mai 2015)

**Légende :** ACC: *Accreditation Coordinating Committee* ; IAC: *Initial Accreditation Committee* ; PAC: *PreAccreditation Committee* ; PIR: *Plan Implementation Report* ; PRT: *Peer Review Team* ; SAP: *Standards Alignement Plan* ; SER: *Self-Evaluation Report*

Le sous-processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg dure sept années. Il se déroule de l'année universitaire 2008 / 2009 à 2014 / 2015. Il compte une année dans la phase informelle (2008 / 2009) car le dossier de pré-éligibilité n'est pas accepté (en orange dans le tableau 21) et quatre années dans la phase formelle du processus de pré-éligibilité de 2009 / 2010 à 2012 / 2013 et deux années pour le processus initial d'accréditation AACSB (2013 / 2014 et 2014 / 2015).

Pour entamer le processus initial formel d'accréditation, l'EM Strasbourg candidate à la pré-éligibilité à deux reprises : une première candidature en juillet 2009 et une seconde en mai 2010. Entre ces deux candidatures, l'Ecole fait reconnaître, par l'*Accreditation Coordinating Committee* (ACC), sa candidature en tant que composante universitaire sollicitant l'accréditation internationale AACSB et non l'Université de Strasbourg.

Le processus initial formel d'accréditation AACSB dure donc six années à partir de la seconde candidature formelle à la pré-éligibilité. L'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation est entérinée par le *PreAccreditation Committee* (PAC) en juillet 2010.

Le processus initial formel de pré-accréditation ne dure que quatre années au lieu des cinq années maximales prévues par l'AACSB International. Cela s'explique par le fait que l'Ecole est alignée par rapport à son *gap analysis* défini avec le *mentor* au moment du développement du *Standard Alignment Plan* (SAP) en 2011.

En février 2014, suite au second rapport de progrès (PIR) envoyé en décembre 2013, l'*Initial Accreditation Committee* (IAC) préconise à l'Ecole de passer à l'étape suivante du processus d'accréditation pour préparer le *Self Evaluation Report* (SER) et l'*Executive Summary* (ES) en vue de la visite sur site. Il n'est donc pas nécessaire de continuer à déployer le SAP la dernière année et de transmettre un troisième rapport de progrès (PIR). Ce résultat s'explique aussi par la relation de confiance établie avec le *mentor*, la *staff liaison* et la consultante externe qui aident l'Ecole à gagner une année grâce à leurs conseils. Nous reviendrons plus en détail sur cela dans le paragraphe 5.3.2.

Le périmètre d'accréditation fait l'objet de négociations avec l'AACSB International à deux reprises lors du sous-processus formel d'accréditation. C'est le cas lors de la phase de pré-éligibilité suite à la première candidature formelle. Les demandes d'exclusion de diplômes se font de manière formelle en respectant les critères définis pour l'inclusion et l'exclusion des diplômes. Le périmètre est celui de l'Université de Strasbourg. Le PAC demande, lors du dépôt du premier dossier formel de pré-éligibilité, que soit défini la *Business Unit* et ainsi le périmètre d'accréditation.



Le comité coordonnant l'accréditation ou *Accreditation Coordinating Committee (ACC)* intervient une seconde fois pour exclure des diplômes délivrés par l'Ecole du périmètre d'accréditation comme expliqué ci-dessous :

1. Au niveau du processus initial d'accréditation selon les standards 2003, l'entité qui candidate à l'accréditation est l'université et non la composante universitaire. Le passage par la reconnaissance de l'entité est à réaliser en expliquant l'autonomie de celle-ci par rapport aux différents critères définis dans le dossier à transmettre. L'ACC reconnaît, en janvier 2010, l'EM Strasbourg comme unité sollicitant l'accréditation et non l'Université de Strasbourg. Suite à cela, l'Ecole change le nom de l'entité membre d'AACSB International auprès de l'AACSB International.
2. En janvier 2012, suite à recommandation du *mentor* et de la consultante, l'institution requiert l'exclusion formelle de trois formations du périmètre d'accréditation auprès de l'ACC (une licence professionnelle et deux masters 2 orientés en droit). Les raisons sont les suivantes : moins de 25% des enseignements sont en management pour la licence professionnelle et moins de 50% des enseignements sont en management pour les masters 2. Les diplômes répondent aux critères d'exclusion définis par l'AACSB International.

Le processus initial d'accréditation est aussi contraint suite à des changements de dates des tenues des comités par l'AACSB International et de la date prévisionnelle pour la visite sur site faute de disponibilité des membres de la *Peer Review Team (PRT)*. Ces changements sont indépendants de la volonté de la *business school* étudiée sauf pour le décalage de la soumission du SAP lié au contexte de changement de Direction Générale 3 lié à la démission du Directeur Général.

Le fait d'entrer dans le processus de manière formelle est un élément moteur et facilitateur dans la diffusion, l'appropriation, l'adoption et la mise en œuvre de l'accréditation internationale AACSB.

### 5.3.3 Interactions avec les équipes de l'AACSB International

Le processus initial d'accréditation est un processus alliant différents acteurs en interaction constante. Des allers-retours entre les différents membres et comités de l'AACSB International et l'organisation candidate à l'accréditation sont réguliers.

Nous constatons que l'Ecole sollicite, tout au long de l'étape de pré-accréditation et pour le démarrage de l'étape initiale d'accréditation, le *mentor* et la *staff liaison* qui sont désignés par AACSB International et acceptés par l'Ecole.



L'accompagnement externe durant les deux étapes du processus formel d'accréditation se fait par la nomination de pairs volontaires maîtrisant le processus initial d'accréditation prescrit et les standards version 2003. Ils sont formés régulièrement afin de mener à bien leurs missions en tant que *mentor*, *Chair* et / ou membre de l'équipe d'évaluation (*Peer Review Team*). Ils sont soit en poste à l'AACSB International soit proviennent d'autres *business schools* accréditées. Avant l'entrée dans le processus formel, l'Ecole sollicite Stephen R. Watson et Lucienne Mochel (Vice-Présidente du service accréditations) qui deviendra par la suite la *staff liaison* officielle qui connaît le système Européen d'éducation.

Sur les quatre années du processus de pré-accréditation formelle de l'accréditation AACSB, six rencontres avec le *mentor* se tiennent (quatre visites sur site du *mentor* et deux visites auprès du *mentor* dans son organisation en Espagne). Une visioconférence a lieu aussi en juillet 2011 avec la Directrice Générale sans compter les nombreux échanges par courriel, téléphone ou en face-à-face lors des conférences organisées par l'AACSB International. La présence du *mentor* en Espagne à 1700 km de distance facilite les rencontres autant que nécessaire soit à Strasbourg soit en Espagne. L'Ecole met les moyens financiers pour inviter le *Chair* en novembre 2014 qui venait d'Australie. Des échanges par courriels sont aussi utilisés.

La *staff liaison*, quant à elle, est sollicitée à de nombreuses reprises par téléphone, courriels ou suite à des rencontres informelles et des rendez-vous formels lors des conférences organisées par AACSB International. Celle-ci est aussi invitée à venir visiter l'Ecole et rencontrer les différents acteurs au printemps 2013. La rencontre n'aura pas lieu suite à des contraintes d'agenda de sa part.

L'EM Strasbourg invite le *Chair* en juillet 2014 et le reçoit en novembre 2014.

Ces différentes personnes mises à disposition par AACSB International contribuent à l'appropriation et à l'apprentissage du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous les qualifions de compagnons externes. Nous y reviendrons dans le paragraphe 8.2 « Les origines des changements organisationnels opérés en lien avec le processus initial d'accréditation » du **chapitre 8**.



## Conclusion du chapitre 5

L'adhésion à l'AACSB International s'est tenue lors de la phase 0 de balbutiement. Être membre de l'AACSB International est un critère d'éligibilité à réaliser avant tout dépôt formel de candidature. Les phases 2 de lancement de l'accréditation post-fusion et 4 d'appropriation de l'accréditation donnent lieu aux dépôts formels des dossiers de pré-éligibilité.

Durant la période d'étude de 2000 à 2015, le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB concerne quatre Directions Générales successives et une Administration provisoire (trois changements de Direction Générale). Il se trouve aussi impacté par la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg est constitué de dix phases chronologiques. Ces phases alternent entre des moments de lancement, de découverte, d'appropriation, d'apprentissage et de confrontation.

De plus, il se divise en deux sous-processus, le sous-processus informel discontinu et le sous-processus formel continu. Le sous-processus informel est constitué de quatre phases (les phases 0 à 3) et le sous-processus formel de six phases (les phases 4 à 9).

Le sous-processus formel est marqué par des interactions entre le terrain de recherche et l'organisme international d'accréditation AACSB International. Des échanges de documents et des interactions entre les différents membres de l'AACSB International sont nécessaires. Ainsi, depuis la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, onze documents sont produits par le terrain de recherche. Il s'agit de documents d'auto-évaluation ou de progrès réalisés allant de 5 pages à 100 pages (sans les annexes et les différents tableaux de ratios requis). Un accompagnement pour la traduction d'un certain nombre d'entre eux est aussi nécessaire tout comme l'aide des membres de l'AACSB International et de consultants pour la compréhension de la démarches d'accréditation internationale.

Les allers-retours entre les comités de l'AACSB International peuvent être sources de blocage ou de recommandations d'amélioration.

Il dure six années dans le sous-processus formel et une année pour la gestion de la non-éligibilité qui a constitué une barrière à l'entrée du processus formel d'accréditation. Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB a nécessité de passer par une demande de reconnaissance de périmètre auprès de l'*Accreditation Coordinating Committee*. Néanmoins, cela pose la problématique d'une entité appartenant à l'université ou à des grands ensembles qui souhaiteraient candidater en leur nom à l'accréditation internationale AACSB. Le périmètre d'accréditation est un élément clé dans l'accréditation AACSB. Il délimite autant

le périmètre externe de l'établissement candidat que le périmètre interne de celui-ci en termes de programmes délivrés. Toutes les décisions de création ou de suppression de diplômes, de spécialisations, de parcours ou de programmes quelle que soit la localisation a une incidence sur le périmètre d'accréditation et le calcul des différents ratios minimum attendus.

De plus, par manque de connaissance, d'appropriation des standards AACSB (2003) et de compréhension des attendus du processus initial d'accréditation, la première candidature à la pré-éligibilité est refusée. L'accréditation internationale AACSB nécessite de l'apprentissage.

Tout de même, le PAC aide l'Ecole : à avancer dans le sous-processus formel d'accréditation AACSB grâce à son retour formel, à prendre conscience du travail de fond nécessaire pour y arriver et à estimer le temps nécessaire pour être accrédité.

La phase 8 de légitimation et de confrontation interne externe marque l'entrée dans l'étape du processus initial d'accréditation et la phase 9 de légitimation et confrontation externe celle de l'obtention de l'accréditation institutionnelle AACSB pour 5 ans en mai 2015. Il s'agit de la première accréditation institutionnelle du terrain de recherche.





## **Chapitre 6 : Comportements stratégiques et changements institutionnels suite aux différentes démarches d'accréditations internationales recherchées et conséquences pour le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB**

Les objectifs, de ce second chapitre de la première sous-partie, sont d'expliquer : 1) les comportements stratégiques et les changements institutionnels adoptés par le terrain de recherche à l'égard des différentes démarches d'accréditations internationales qui s'imposent à lui durant la période d'étude (2000 à 2015), 2) les choix opérés par les Directions Générales successives de l'Ecole vis-à-vis des accréditations institutionnelles (EQUIS et AACSB) et de programmes (EPAS et AMBA) et 3) les conséquences pour le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole.

Pour ce faire, nous souhaitons comprendre et expliquer, sous l'angle des changements institutionnels, la diffusion, l'adoption et l'institutionnalisation des démarches d'accréditations internationales d'une part par le champ des *business schools* françaises et d'autre part par l'EM Strasbourg.

Nous nous intéressons aux décisions prises au travers des comportements stratégiques adoptés. Nous nous focalisons ensuite sur l'accréditation internationale AACSB avec son processus initial d'accréditation pour comprendre et expliquer les conséquences qu'elles ont eues sur celle-ci.

Nous situons le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole par rapport aux autres démarches d'accréditations institutionnelles et de programmes que l'Ecole vise durant la période d'étude couvrant les cinq périodes stratégiques. Nous nous focalisons sur les objectifs et les moyens déployés pour expliquer les différents comportements stratégiques à l'œuvre dans le choix des démarches d'accréditations internationales. Nous détaillons les différents comportements stratégiques générés à travers les principales situations du contexte interne et externe face aux pressions institutionnelles.

A partir de l'histoire reconstituée des accréditations institutionnelles et/ou de programmes du terrain de recherche durant les différentes périodes stratégiques, nous nous intéressons aux réponses stratégiques ainsi qu'aux tactiques mobilisées.

Les résultats du chapitre 6 répondent à notre deuxième question de recherche **QR2**. « **Quels sont les comportements stratégiques et les changements institutionnels adoptés par la recherche des accréditations internationales de la *business school* universitaire ?** ».

Nous mettons en perspective la stratégie d'accréditations internationales de l'EM Strasbourg avec celle des *business schools* françaises du champ organisationnel.

Dans un premier temps, dans le paragraphe 6.1 « Les choix et les comportements stratégiques en termes d'accréditations internationales, des différentes Directions Générales de l'Ecole », nous décrivons et expliquons les choix à l'égard des démarches d'accréditations internationales durant les cinq périodes stratégiques de l'Ecole. Les quatre sous-paragraphes 6.1.1 « La période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005) » à 6.1.5 « La période stratégique de consolidation (2011 à 2015) » expliquent les décisions stratégiques prises en termes d'accréditations internationales et les comportements stratégiques adoptés.

Le paragraphe 6.2 « Les conséquences pour l'accréditation institutionnelle AACSB » s'intéresse plus particulièrement à l'accréditation institutionnelle AACSB. Dans le paragraphe 6.2.1, nous expliquons le comportement stratégique mobilisé par le terrain de recherche par rapport à l'accréditation institutionnelle AACSB durant les Directions Générales successives de 2000 à 2015.

Dans le sous-paragraphe 6.2.2 « L'accréditation internationale AACSB : un choix par dépit au regard d'EQUIS », nous décrivons et expliquons les raisons du choix de l'accréditation institutionnelle AACSB au regard de l'accréditation institutionnelle EQUIS choisie comme accréditation à obtenir en priorité.

Ensuite, le sous-paragraphe 6.2.3 « Un comportement stratégique d'engagement face au sous-processus formel d'accréditation AACSB » examine l'apparition d'un comportement stratégique à quatre moments saillants dans le processus initial formel d'accréditation. Nous expliquons les raisons de ce nouveau comportement stratégique à des moments clés.

Enfin, nous qualifions, les moments de vérité du processus initial formel d'accréditation AACSB dans le sous-paragraphe 6.2.4 « L'accréditation AACSB : un processus institutionnel à risque ».

Dans un second temps, dans le paragraphe 6.3 « Le changement institutionnel au niveau du champ des *business schools* françaises durant la période étudiée 2000 à 2015 » décrit les situations et événements clés couvrant les cinq périodes stratégiques successives permettant de qualifier la diffusion, l'adoption et l'institutionnalisation des accréditations internationales dans le champ des *business schools* françaises. Dans les sous-paragraphes 6.3.1 « Changement institutionnel au niveau du champ des *business schools* françaises durant la période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005) » à 6.3.4 « Changement institutionnel au niveau du champ des *business schools* françaises durant la période stratégique de consolidation (2011 à 2015) », nous identifions et retraçons les rôles des



différents et multiples référents institutionnels qui composent le champ des *business schools* françaises pour comprendre les perturbations provoquées.

Dans le paragraphe 6.4 « Le changement institutionnel au niveau de l'Ecole durant la période étudiée 2000 à 2015 », dans les sous-paragraphe 6.4.1 « Le changement institutionnel au niveau de l'Ecole durant la période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005) » à 6.4.4 « Le changement institutionnel au niveau de l'Ecole durant la phase stratégique de consolidation (2011 à 2015) », nous détaillons et expliquons le changement institutionnel opéré dans chacune des périodes stratégiques du terrain durant la période étudiée.

En dernier lieu dans le paragraphe 6.5 « La dynamique de changement institutionnel à l'œuvre », nous comparons le changement institutionnel du champ organisationnel des *business schools* françaises en termes de démarches d'accréditations internationales à celle du terrain.

Nous nous intéressons à l'environnement externe de l'Ecole et plus spécifiquement au champ organisationnel en suivant l'adoption des démarches d'accréditations internationales et plus particulièrement à l'accréditation internationale AACSB dans le champ des *business schools* françaises. Ces données constituent des éclairages sur le contexte externe du terrain de recherche pour comprendre le lien avec le champ organisationnel auquel appartient l'objet empirique et les conséquences pour celui-ci.

Nous regardons, de façon globale, ce qui se passe dans le champ des *business schools* françaises. Nous ne nous intéressons pas spécifiquement à une école de management bien que nous en citons certaines pour étayer la démonstration.

Nous voulons comprendre les pressions institutionnelles normatives auxquelles fait face l'organisation d'étude tout au long de son processus initial d'accréditation AACSB. Nous mobilisons pour cela le cadre théorique de Greenwood et *al.* (2002) pour comprendre et expliquer la diffusion et l'appropriation des démarches d'accréditations internationales par le terrain de recherche en la comparant à ce qui se passe dans le champ organisationnel au niveau du champ des *business schools* françaises.

## **6.1 Les choix et comportements stratégiques, en termes d'accréditations internationales, des différentes Directions Générales de l'Ecole**

Nous expliquons les différentes décisions prises vis-à-vis des différentes démarches d'accréditations internationales durant les différentes périodes stratégiques. Nous analysons ensuite les conséquences pour le processus initial d'accréditation AACSB. Nous nous fondons sur les principaux événements clés que nous considérons comme révélateurs des pressions institutionnelles liées aux démarches d'accréditations internationales institutionnelles ou de programmes. Ces événements clés justifient le choix et les comportements stratégiques décrits. Le lancement des démarches d'accréditations internationales est notre angle privilégié pour cette analyse.

Nous développons les différentes périodes stratégiques successives en expliquant les conditions et les causes poussant à tel ou tel comportement stratégique vis-à-vis des différentes démarches d'accréditations internationales institutionnelles ou de programmes.

### **6.1.1 Période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005)**

L'Ecole adhère à l'EFMD et à l'AACSB International, étape importante, pour l'obtention des accréditations internationales. Il s'agit d'un critère dans l'éligibilité. La stratégie internationale existe depuis 1985.

En termes de choix d'accréditations internationales à obtenir, une réflexion est menée en 2001. Vis-à-vis de l'accréditation institutionnelle AACSB, celle-ci est envisagée mais rapidement abandonnée. L'accréditation institutionnelle européenne EQUIS est choisie mais ne fait pas l'objet d'un lancement de la préparation de la démarche d'accréditation en 2001. L'accréditation AACSB est rejetée faute de ressources internes à mobiliser étant axée sur la démarche de certification ISO 9001 version 2000 à mettre en place. La réponse stratégique pour l'accréditation AACSB est l'évitement avec une tactique de fuite. Un retard est pris dans le démarrage du dossier d'éligibilité EQUIS suite au déploiement de la certification ISO 9001 version 2000 prioritaire. Elle a nécessité plus de temps qu'initialement prévu. La réponse stratégique est celle du compromis et la tactique est celle de l'équilibre pour l'accréditation EQUIS. Elle nécessite des ressources en termes de corps professoral et un besoin d'autonomie en termes de décisions stratégiques vis-à-vis de l'Université Robert Schuman. L'Ecole recherche des marges de manœuvre, de liberté et d'autonomie dans la prise de décisions. Plusieurs options sont envisagées comme une association avec l'ICN qui est sous

article 43 et l'IECS sous article 33, un partenariat avec l'IAE Strasbourg ou l'acquisition de souplesse de la part de la Présidence de l'Université.

L'Ecole entame finalement la préparation du dossier d'éligibilité (*datasheet*) EQUIS en janvier 2005 pour une soumission prévue en septembre 2005. La réponse stratégique début 2005 est l'acquiescement avec une tactique de conformité pour le lancement de la phase d'éligibilité.

La préparation est initiée à la fin du mandat du Directeur Général 1. Il est envoyé en amont de la visite pour avoir un retour sur le contenu de la part de l'EFMD. Une rencontre avec le Directeur EQUIS, Julio Urgel, de l'EFMD s'est tenue le 18 juillet 2005 en présence du Directeur Général de l'Ecole (Direction Générale 1), le nouveau Directeur Général élu en juin 2005 (changement de Direction Générale 1 - Direction Générale 2) et la Responsable Organisation et Process.

Après lecture du *datasheet* et suite aux échanges lors de la visite de pré-briefing, le Directeur EQUIS juge que l'Ecole n'est pas en mesure de prétendre à l'éligibilité à ce stade. Elle ne répond pas à certains critères d'éligibilité. Pour assurer l'alignement aux critères d'éligibilité soulevés par le Directeur EQUIS, il convient pour l'Ecole de :

- travailler la réputation et la visibilité nationale et internationale,
- atteindre le critère minimal de la masse critique du corps professoral pour arriver à 25 enseignants-chercheurs en gestion,
- garantir l'autonomie dans la prise de décisions.

La masse critique du corps professoral est un critère d'éligibilité tacite qui n'est pas formalisé et communiqué par l'EFMD. Il est découvert au moment de l'échange avec le Directeur EQUIS. La dépendance à l'égard des ressources professorales est un frein à la candidature à l'éligibilité EQUIS. Cette dépendance a des conséquences en termes de réponses aux exigences d'éligibilité EQUIS. La décision fin juillet 2005 est une réponse de compromis et une tactique d'équilibre.

En ce qui concerne les accréditations de programmes, l'accréditation de programme EPAS (*EFMD Programme Accreditation System*) n'est pas envisagée par l'Ecole. Elle fait son apparition, après son lancement officiel, en juin 2004.

Pour ce qui est de l'accréditation de programme AMBA, elle n'est pas à l'ordre du jour. L'Ecole ne dispose pas d'un MBA ayant produit trois promotions de diplômés. Elle crée un MBA avec l'ICN et la Fondation IECS en 2004. Ces démarches ne font pas l'objet ni d'une réflexion ni d'un lancement de la préparation. Seules les accréditations institutionnelles intéressent l'Ecole.

### 6.1.2 Période stratégique de pré-fusion (2005 à 2007)

La priorité est d'engager le processus d'accréditation institutionnelle EQUIS. Ce choix est poursuivi par le Directeur Général 2 nommé le 12 octobre 2005. Ce dernier capitalise sur le dossier de candidature à l'éligibilité EQUIS initié en fin de Direction Générale 1 et les retours du Directeur EQUIS.

Cette période stratégique consiste à préparer en interne le projet d'accréditation institutionnelle EQUIS en s'alignant aux exigences de l'éligibilité et des 11 standards pour être en mesure de candidater dès que possible à l'éligibilité. Sachant que la dépendance à l'égard des ressources académiques est un frein à la candidature à l'éligibilité EQUIS. Pour l'accréditation institutionnelle EQUIS, la réponse stratégique est l'acquiescement avec une tactique de conformité en novembre 2005. A cette période, la réponse stratégique pour l'accréditation institutionnelle AACSB est l'évitement avec une tactique de fuite.

Le projet d'accréditation EQUIS est présenté, aux membres du CODIR, le 1<sup>er</sup> décembre 2005 (finalité, exigences des standards, procédure d'accréditation, phase d'éligibilité, méthodologie et explication des attendus). Les groupes de travail sont lancés mi-novembre 2005 et devant s'achever fin juin 2006 pour la préparation de l'éligibilité EQUIS suite au diagnostic. Le projet d'accréditation est piloté par le Directeur Général (Chef de projet) et déployé autour de 11 groupes de travail se chargeant de mener l'auto-évaluation au regard des 11 standards EQUIS (2005) à l'aide de grilles d'auto-évaluation. L'objectif est de définir les plans d'actions prioritaires à déployer, pour la période 2006 à 2008, pour permettre l'alignement. Le lancement officiel de l'accréditation institutionnelle EQUIS est réalisé en janvier 2006 lors de la journée stratégique avec les personnels administratifs et enseignants permanents.

Par ailleurs début 2006, l'Ecole fait réaliser aussi un diagnostic externe par le Cabinet Noir Sur Blanc sur l'accréditation EQUIS en s'appuyant sur les atouts et les faiblesses de l'Ecole par rapport aux concurrents accrédités. L'Ecole fait aussi appel à un consultant externe pour préparer la candidature à l'accréditation institutionnelle EQUIS.

Il est aussi décidé d'engager rapidement, en septembre 2006, le processus d'accréditation institutionnelle AACSB en vue d'une candidature formelle en septembre 2007. Il s'agit d'une réponse d'acquiescement avec une tactique de conformité.

Le second trimestre 2006, est marqué par une pression forte à aller vers la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg imposée par l'Université Robert Schuman. La fusion est justifiée par la recherche de légitimité en termes de portefeuille de programmes et de recherche académique dans le grand ensemble de la future Université de Strasbourg.

La préparation du « Projet Ecole de Management Strasbourg » s'appuie sur les travaux engagés à la fin de la période stratégiques 2005 à 2007. Il capitalise sur le diagnostic interne réalisé, en vue de l'accréditation EQUIS, par les groupes mixtes équilibrés associant aussi bien des personnels administratifs qu'enseignants, des parties prenantes internes et externes et des étudiants. Le travail réalisé est poursuivi pour ne pas perdre de temps dans le déploiement du projet d'accréditation internationale après la fusion alors que deux années au minimum sont nécessaires avant toute candidature à l'éligibilité EQUIS dans un contexte de changement profond.

La fusion des deux composantes universitaires (IECS et IAE de Strasbourg) entrave les différentes démarches d'accréditations internationales en générant un contexte interne d'instabilité dans l'avenir de l'organisation qui n'est pas favorable en termes de critère d'éligibilité. L'Ecole entre en période de pré-fusion avec une inertie dans les prises de décisions.

A partir de mai 2007, la réponse stratégique est le compromis avec une tactique d'équilibre. Ce comportement stratégique concerne aussi bien l'accréditation institutionnelle EQUIS qu'AACSB.

Les accréditations de programmes AMBA et EPAS ne sont pas abordées. La priorité reste l'obtention d'une accréditation institutionnelle soit EQUIS soit AACSB.

### 6.1.3 Période stratégique de création de l'EM Strasbourg (2007 à 2008)

Cette période stratégique est relativement courte (mi-novembre 2007 à début mars 2008). Elle constitue une phase de transition entre la période de pré-fusion et de post-fusion.

L'Ecole de Management de Strasbourg est créée par décret le 12 octobre 2007 (décret 2007-1462). Elle bénéficie de la nouvelle réglementation offerte par la Loi Relative aux Universités (LRU) en août 2007.

Elle est administrée, entre mi-novembre 2007 et début mars 2008, par un Administrateur provisoire nommé qui a contribué en tant que consultant à l'élaboration du projet de fusion. Il a pour mission de préparer la rentrée et le budget prévisionnel, d'installer le nouveau Conseil d'Ecole avec les nouveaux membres élus et nommés, mettre en place le processus de recrutement du premier Directeur Général de l'EM Strasbourg.

Les décisions prises, durant cette période stratégique, n'impactent pas la Direction Générale à venir. Durant cette période stratégique, les démarches d'accréditations sont mises en *stand by*. Elles ne sont pas la priorité dans le contexte de fusion et de création de la nouvelle entité.

Bien que le projet de création de la future Ecole de Management repose sur l'alignement aux standards internationaux d'accréditation EQUIS, il y a une interruption dans la continuité des démarches d'accréditations internationales entamées. Il existe un *statu quo* sur les démarches d'accréditations internationales, durant cette courte période stratégique ; elles ne sont pas envisagées ni poursuivies bien que le processus d'alignement soit entamé.

Ainsi durant la période stratégique de pré-fusion, la réponse stratégique est l'évitement avec une tactique de fuite aussi bien pour l'accréditation EQUIS qu'AACSB.

#### 6.1.4 Période stratégique de post-fusion et développement (2008 à 2011)

Le projet entrepreneurial de l'EM Strasbourg est validé et légitimé par l'ensemble des parties prenantes. Le processus de recrutement du premier Directeur Général, avec un profil de leader entrepreneurial, s'engageant dans les démarches d'accréditations internationales est lancé le 8 janvier 2008. Le Directeur Général 3 est élu par le Conseil d'Ecole le 3 mars 2008 et nommé le 20 mars 2008. Notons que le Directeur Général est externe aux deux institutions précédentes fusionnées. Il n'est pas en poste ni dans la nouvelle entité créée ni à l'Université Robert Schuman.

Cette nouvelle période stratégique est marquée par une entrée très rapide dans le déploiement des projets d'accréditations internationales et de démarches de reconnaissance externe de la qualité. L'objectif affiché est de lancer formellement l'entrée dans les différents processus d'accréditations et de s'y conformer rapidement compte tenu des pressions institutionnelles et concurrentielles externes. Il fallait faire accepter, jusque-là, la nécessité d'aller vers les accréditations internationales bien qu'il s'agisse d'une école interne à une université pluridisciplinaire. Il s'agit du premier acte fort en faveur des accréditations internationales se traduisant par la volonté d'entrée formellement dans les différentes démarches d'accréditation internationales institutionnelles ou de programmes de façon rapide.

L'une des premières décisions, en termes d'accréditations internationales, est le lancement en mars 2009 du processus d'accréditation EPAS du Programme Grande Ecole qui ne nécessite pas deux années minimales pour prétendre à l'éligibilité suite à une fusion. La réponse stratégique est l'acquiescement et la tactique la conformité pour l'accréditation de programme EPAS.

Ensuite, l'Ecole invite des personnalités des organismes d'accréditation en novembre 2008, le Directeur et CEO de l'EFMD et le Représentant Europe de l'AACSB International, pour le lancement formel des démarches d'accréditations institutionnelles avant même l'audit sur site

et la proclamation de l'obtention de l'accréditation EPAS pour le Programme Grande Ecole. La réponse stratégique pour l'accréditation institutionnelle EQUIS ou AACSB est l'acquiescement avec une tactique de conformité.

Ne pouvant entrer dans le processus d'éligibilité EQUIS, l'Ecole entame le processus d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003. En février 2009, la réponse stratégique pour l'accréditation institutionnelle AACSB est l'acquiescement avec une tactique de conformité. En revanche pour ce qui est de l'accréditation institutionnelle EQUIS, la réponse stratégique devient très vite une réponse de compromis avec une tactique d'équilibre après la venue du CEO de l'EFMD.

La première candidature de pré-éligibilité AACSB est soumise en juillet 2009. Au moment de cette candidature, des remises en cause des règles, notamment le délai et les étapes du processus d'accréditation AACSB, se font jour. Dans ce contexte, la réponse stratégique adoptée est la manipulation avec une tactique d'influence.

Ce comportement consiste à ne pas respecter la longueur du document transmis par rapport à ce qui est attendu (double en termes de pages). La candidature est au nom de l'Ecole et non au nom de l'Université alors que le processus prescrit prévoit cette contrainte en fonction du nom de l'institution membre d'AACSB International. De plus, les exclusions des formations de façon informelle et le manque de données produites dans les différents tableaux justifient cette réponse stratégique de manipulation. En effet, l'Ecole prend la liberté de faire ces exclusions en lieu et place du comité de l'AACSB dédié (*Accreditation Coordinating Committee*). Elle présente les exclusions dans l'annexe A (*Scope of accreditation - Eligibility criterion D*) sans en faire la demande au préalable auprès de l'ACC.

Le refus officiel d'entrée dans le processus de pré-éligibilité en novembre 2009 conduit à une stratégie de défiance et de contestation en décembre 2009. L'organisation n'accepte pas le fait de devoir reconnaître l'EM Strasbourg en tant que *business unit* avant de recandidater à la pré-éligibilité. En janvier 2010, l'acceptation de la reconnaissance du périmètre d'accréditation par l'ACC marque le début d'une réponse stratégique d'acquiescement avec une tactique de conformité. Finalement, l'Ecole entre dans le processus initial formel d'accréditation en juillet 2010. Le *mentor* AACSB ainsi que la *staff liaison* sont désignés en septembre 2010 et acceptés. La première visite du *mentor* se tient le 22 novembre 2010. Cette entrée est marquée par un changement de comportement stratégique. La réponse adoptée est l'acquiescement avec une tactique de conformité.



Pour anticiper la fin des deux années nécessaires après une fusion et un changement de gouvernance, l'EM Strasbourg entame la préparation de l'éligibilité EQUIS en septembre 2009. Cette préparation donne ainsi lieu à une réponse stratégique d'acquiescement avec une tactique de conformité. Le *datasheet* est envoyé le 9 mars 2010 pour un passage auprès de l'*EQUIS Committee* en juin 2010. La visite de briefing est repoussée par l'EFMD. Elle se tient finalement le 22 octobre 2010. L'éligibilité de l'Ecole est refusée par l'*EQUIS Committee* le 30 novembre 2010. Début décembre 2010, l'organisation adopte une réponse stratégique de manipulation avec une tactique d'influence pour comprendre et faire évoluer la décision de l'EFMD.

Suite à cette non-éligibilité, une réponse stratégique de défiance vis-à-vis de la demande d'éligibilité EQUIS est adoptée avec une tactique de contestation. En effet, une procédure d'appel de la décision rendue par le Comité d'éligibilité EQUIS est entamée en janvier 2011. Une contestation de la décision prise, suite à la *briefing visit* de novembre 2010, est lancée.

Pour ce qui est de l'accréditation de programme AMBA, elle est un objectif qualitatif à moyen terme. Auparavant, l'objectif est la création d'une offre de EMBA bien qu'ils ne soient pas conçus avec un alignement aux standards internationaux pour la plupart d'entre eux. Le comportement stratégique est l'évitement pour l'accréditation de programme AMBA.

#### 6.1.5 Période stratégique de consolidation (2011 à 2015)

Suite à l'annonce en janvier 2011 de la démission du Directeur Général 3, un nouveau recrutement est lancé. La nouvelle Directrice Générale est élue en avril 2011 par le Conseil d'Ecole.

Les premières décisions prises, relatives aux accréditations internationales, par la Direction Générale 4 sont :

- la suspension de l'appel concernant l'éligibilité EQUIS,
- le renouvellement de l'accréditation EPAS du Programme Grande Ecole,
- la nomination d'un nouveau Référent académique en charge des accréditations internationales en mai 2011.

En mai 2011, l'organisation adopte un comportement stratégique d'acquiescement avec une tactique d'acquiescement pour les accréditations EQUIS, AACSB et EPAS. Ensuite, l'accréditation institutionnelle EQUIS donne lieu à une réponse d'évitement et à une tactique de fuite.



En ce qui concerne l'accréditation AMBA, avec l'audit en vue de l'accréditation AMBA du double-diplôme avec ICN Nancy, une réflexion est amorcée en avril 2012 pour l'accréditation AMBA des EMBA de l'Ecole. Le projet est abandonné faute d'alignement aux standards internationaux. La réponse stratégique est donc l'évitement avec une tactique de fuite.

La fin de période d'étude de Direction Générale 4 du terrain est marquée par une lutte institutionnelle et de pouvoir avec la Faculté des Sciences Economiques et de Gestion de Strasbourg pour un possible rapprochement et par la remise en questions de pratiques existantes suite au démarrage de la seconde phase du plan d'actions stratégiques.

De plus, nous assistons en cette fin de période d'étude à une remise en question de pratiques existantes suite au démarrage de la seconde phase du plan d'actions stratégiques et à des réorganisations pour permettre le développement de l'Ecole.

Pour conclure ces premiers résultats en termes de comportements stratégiques, nous synthétisons dans le tableau 22 les comportements stratégiques adoptés au regard des démarches d'accréditations internationales visées par l'EM Strasbourg depuis 2000 en cohérence avec les cinq périodes stratégiques.

**Tableau 22 :** *Comportements stratégiques de l'Ecole à l'égard des différentes démarches d'accréditations institutionnelles (AACSB et EQUIS) et de ceux relatifs aux démarches d'accréditations de programmes (EPAS et AMBA) au cours de la période d'étude*

<b>Période stratégique de l'Ecole</b>	<b>Réponse stratégique aux différentes démarches d'accréditations internationales</b>	<b>Tactiques pour les différentes démarches d'accréditations internationales</b>
2000 à 2005 <i>Reconnaissance Grande Ecole</i>	Evitement pour AACSB (2001)  Compromis pour EQUIS (2004)  Acquiescement pour EQUIS (janvier 2005) Compromis pour EQUIS (juillet 2005)	Fuite pour AACSB  Equilibre pour EQUIS  Conformité pour EQUIS  Equilibre pour EQUIS
2005 à 2007 <i>Pré-fusion</i>	Evitement pour AACSB (novembre 2005)  Acquiescement pour AACSB (septembre 2006)  Compromis pour AACSB (mai 2007) Acquiescement pour EQUIS (novembre 2005) Compromis pour EQUIS (mai 2007)	Fuite pour AACSB  Conformité pour AACSB  Equilibre pour AACSB Conformité pour EQUIS  Equilibre pour EQUIS

<b>Période stratégique de l'Ecole</b>	<b>Réponse stratégique aux différentes démarches d'accréditations internationales</b>	<b>Tactiques pour les différentes démarches d'accréditations internationales</b>
2007 à 2008 <i>Création de l'EM Strasbourg par fusion</i>	Evitement pour AACSB et EQUIS	Fuite pour AACSB et EQUIS
2008 à 2011 <i>Post-fusion et développement</i>	Acquiescement pour AACSB (février 2009) Manipulation pour AACSB (juillet 2009) Défiance pour AACSB (décembre 2009) Acquiescement pour AACSB (janvier 2010) Acquiescement pour EQUIS (novembre 2008) Compromis pour EQUIS (février 2009) Acquiescement pour EQUIS (septembre 2009) Manipulation pour EQUIS (décembre 2010) Défiance pour EQUIS (janvier 2011) Acquiescement pour EPAS (mars 2008) Evitement pour AMBA	Conformité pour AACSB Influence pour AACSB Contestation Conformité pour AACSB Conformité pour EQUIS Equilibre pour EQUIS Conformité pour EQUIS Influence pour EQUIS Contestation pour EQUIS Conformité pour EPAS Fuite pour AMBA
2011 à 2015 <i>Consolidation</i>	Acquiescement pour AACSB Acquiescement pour EQUIS (mai 2011) Compromis pour EQUIS Acquiescement pour EPAS Evitement pour AMBA (avril 2012)	Conformité pour AACSB Conformité pour EQUIS Equilibre pour EQUIS Conformité pour EPAS Fuite pour AMBA

En résumé, l'Ecole fait usage de nombreux comportements stratégiques pour le choix des accréditations internationales à déployer en fonction du contexte interne qui est le sien durant la période d'étude. Elles varient cependant d'une période stratégique à une autre.

L'EM Strasbourg mobilise toutes les réponses stratégiques d'Oliver (1991) face aux différentes accréditations internationales de 2000 à 2015 mais pas toutes les tactiques (habitude, imitation, pacification, négociation, dissimulation, protection et ignorance).

Nous représentons dans le tableau 23, l'ensemble des réponses et tactiques mobilisées et l'ensemble des tactiques non-mobilisées en grisé.

**Tableau 23 :** Ensemble des réponses et tactiques mobilisées en blanc et ensemble des réponses et tactiques non-mobilisées en gris durant la période 2000 à 2015

Réponse stratégique	Tactique	Exemples
<b>Acquiescement</b>	Habitude	Suivre les normes invisibles, prises pour acquises
	Imitation	Mimer les modèles institutionnels
	Conformité	Obéir aux règles et accepter les normes
<b>Compromis</b>	Equilibre	Équilibrer les attentes des nombreux intervenants
	Pacification	Apaiser les intervenants institutionnels
	Négociation	Négocier avec les parties prenantes institutionnelles
<b>Évitement</b>	Dissimulation	Dissimuler la non-conformité
	Protection	Relâcher les liens institutionnels
	Fuite	Changer d'objectif, d'activité ou de domaine
<b>Défiance</b>	Ignorance	Négliger les normes et les valeurs explicites
	Contestation	Désapprouver les pratiques et les exigences
	Attaque	S'en prendre aux sources de pressions institutionnelles
<b>Manipulation</b>	Co-optation	Introduire dans le champ des entités influentes
	Influence	Agir sur les valeurs et les critères
	Contrôle	Dominer des éléments et des processus institutionnels

Source : Oliver (1991) enrichie par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014)

Pour ce qui est de l'accréditation de Programme EPAS, elle ne fait l'objet que d'un comportement stratégique dès mars 2008.

En revanche, il n'existe pas d'acquiescement pour l'accréditation de programme AMBA. La présence puis ensuite le positionnement de l'offre de EMBA ne permet pas d'entamer le processus d'accréditation internationale.

La période stratégique de 2000 à 2005 (Reconnaissance Grande Ecole) donne lieu à de l'évitement avec une tactique de fuite pour l'accréditation institutionnelle AACSB. Quant à elle l'accréditation institutionnelle EQUIS requiert trois réponses stratégique : 1) compromis avec tactique d'équilibre, 2) acquiescement avec tactique de conformité en 2004 puis 3) compromis avec tactique d'équilibre. Ces comportements stratégiques sont principalement liés à un manque d'autonomie dans les prises de décisions et d'une masse critique en enseignants-chercheurs.

La période stratégique 2005 à 2007 de pré-fusion, donne lieu à trois types de comportement stratégique pour l'accréditation institutionnelle AACSB : 1) évitement avec une tactique de fuite en novembre 2005, 2) acquiescement avec une tactique de conformité en septembre 2006 et 3) compromis avec une tactique d'équilibre. Quant à l'accréditation institutionnelle EQUIS, elle mobilise tout d'abord une réponse stratégique d'acquiescement avec une tactique de conformité en novembre 2005 puis celle de compromis avec une tactique d'équilibre. Ces comportements s'expliquent par le contexte de préparation de la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg imposée par l'Université Robert Schuman.

La période stratégique 2007 à 2008 de création de l'EM Strasbourg ne mobilise qu'une réponse stratégique d'évitement avec une tactique de fuite aussi bien pour l'accréditation institutionnelle EQUIS qu'AACSB. Ce comportement stratégique s'explique par la présence d'une gouvernance de transition.

Durant la période stratégique 2009 à 2011 de post-fusion et de développement, toutes les cinq réponses stratégiques d'Oliver (1991) sont mobilisées :

- Pour ce qui est de l'accréditation institutionnelle AACSB, elle fait intervenir quatre comportements stratégiques : 1) l'acquiescement avec une tactique de conformité en février 2009, 2) la manipulation avec une tactique d'influence en juillet 2009, 3) la défiance avec une tactique de contestation en décembre 2009 et 4) l'acquiescement avec une tactique de conformité en janvier 2010. Ces comportements stratégiques sont principalement liés à une volonté d'entrer rapidement dans le processus de pré-éligibilité AACSB.

- Pour ce qui est de l'accréditation institutionnelle EQUIS, les comportements stratégiques sont de cinq types durant cette période : 1) l'acquiescement avec une tactique de conformité en novembre 2008, 2) le compromis avec une tactique d'équilibre en février 2009, 3) l'acquiescement avec une tactique de conformité en septembre 2009, 4) la manipulation avec une tactique d'influence en décembre 2010 puis enfin, 5) la défiance avec une tactique de contestation en janvier 2011. Ces comportements stratégiques s'expliquent par des éléments liés en premier lieu aux critères d'éligibilités définis par l'EFMD à savoir une stabilité de gouvernance de minimum deux années et en second lieu au refus de l'éligibilité par l'*EQUIS Committee*.
- Pour ce qui est de l'accréditation de programme EPAS, elle donne lieu à une réponse stratégique d'acquiescement et une tactique de conformité. Ce comportement s'explique par l'EFMD d'asseoir la légitimité de la nouvelle accréditation de programme. Le Programme Grande Ecole de l'Ecole est sélectionné dans le cadre du déploiement mené par l'EFMD dans son projet *Scale-Up*.
- Pour ce qui est de l'accréditation de programme AMBA, elle mobilise une réponse stratégique d'évitement et une tactique de fuite durant cette période. L'Ecole ne dispose pas d'une offre de EMBA répondant aux critères d'éligibilités (diplômation de trois promotions notamment).

Durant la période stratégique 2011 à 2015 de consolidation, quatre comportements stratégiques sont adoptés : 1) pour l'accréditation institutionnelle AACSB, une réponse stratégique d'acquiescement avec une tactique de conformité, 2) pour l'accréditation institutionnelle EQUIS, une réponse stratégique avec une tactique de conformité uniquement en mai 2011 pour arrêter la procédure d'appel de la décision de non-éligibilité puis ensuite une réponse stratégique d'évitement avec une tactique de fuite, 3) pour l'accréditation de programme EPAS, la réponse stratégique est l'acquiescement avec une tactique de conformité, et 4) pour ce qui est de l'accréditation de programme AMBA, elle donne lieu à une unique réponse stratégique en avril 2012 à savoir l'évitement avec une tactique de fuite. D'une part, ces comportements stratégiques s'expliquent pour les accréditations EPAS et AACSB par l'entrée dans le processus d'accréditation et le besoin de les obtenir ou les maintenir. D'autre part, pour ce qui est des accréditations AMBA et EQUIS, les comportements stratégiques sont liés à une absence d'alignement aux critères d'éligibilité définis par les organismes internationaux d'accréditation.

## **6.2 Les conséquences pour l'accréditation institutionnelle AACSB**

A partir des résultats que nous venons de développer, nous allons à présent nous intéresser aux conséquences sur l'accréditation institutionnelle AACSB.

### **6.2.1 AACSB : un choix par dépit au regard d'EQUIS**

Au regard des multiples pressions institutionnelles, internes et externes, auxquelles est soumis le terrain de recherche durant les différentes périodes stratégiques, il en ressort que le choix d'aller vers l'accréditation institutionnelle AACSB s'est faite par dépit faute de pouvoir entamer l'entrée dans le processus formel d'accréditation EQUIS (masse critique du corps professoral et réputation internationale notamment) pour la première tentative en 2005.

Pour la seconde tentative en 2009, elle est en lien avec le contexte de fusions et d'instabilité de la gouvernance aussi bien de l'EM Strasbourg que de l'Université de Strasbourg (2005 à 2006 puis de 2008 à 2009).

L'EFMD impose une stabilité de gouvernance de deux ans minimum après une fusion avant de pouvoir candidater à l'éligibilité. Il s'agit d'un critère important pour l'accréditation institutionnelle EQUIS.

Les facteurs de contingence explicatifs identifiés sont divergents avec les démarches d'accréditations internationales et leurs critères d'éligibilité. Ils contraignent les processus d'accréditations internationales.

Les critères d'éligibilité sont défavorables au dépôt formel d'une candidature auprès de l'EFMD. Il s'agit pourtant de la démarche d'accréditation choisie et privilégiée lors des Directions Générales 1 et 2. L'accréditation institutionnelle EQUIS est privilégiée à double titre. Elle est réputée en tant qu'accréditation européenne et le temps pour obtenir l'accréditation est jugé court par rapport à celle de l'AACSB International qui est de sept ans au maximum.

Compte tenu de ce contexte interne et externe empêchant la candidature à l'éligibilité EQUIS, le choix de l'accréditation internationale AACSB s'est imposé à deux moments en 2006 puis ensuite en 2009.

Le besoin d'assurer une masse critique du corps professoral permanent pour permettre de répondre à un critère d'éligibilité EQUIS pousse l'Ecole à mettre en place une procédure d'affiliation d'enseignants-chercheurs et du LaRGE. De plus, un Contrat d'Objectifs Internes est mis en place avec l'URS garantissant une relative autonomie de l'Ecole dans les prises de décisions. Il s'agit du premier contrat pour l'Ecole et l'Université. L'Ecole est précurseur au

sein de l'Université Robert Schuman puis ensuite de l'Université de Strasbourg avec cette contractualisation. Il est anticipé dans le contexte d'autonomie nécessaire dans le cadre des accréditations internationales.

Le processus d'accréditation EQUIS, est lancé deux années après la fusion avec une réponse de non-éligibilité. Il ne donnera pas lieu ensuite à une nouvelle demande d'éligibilité dans la période stratégique 2011 à 2015.

Au moment du changement de Direction Générale 3 en mai 2011, le sous-processus initial formel d'accréditation institutionnelle AACSB est poursuivi et mené jusqu'à son terme en mai 2015 par l'obtention de l'accréditation AACSB. Pour la nouvelle Directrice Générale (Direction Générale 4), il ne s'agissait pas d'un objectif stratégique en soi (contrairement à la Direction Générale précédente) mais d'une validation externe d'un niveau de qualité atteint.

### 6.2.2 Comportements stratégiques en lien avec le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole

Dans ce paragraphe, nous nous intéressons uniquement au processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous détaillons maintenant les réponses stratégiques pour chacune des dix phases du processus initial d'accréditation AACSB du terrain de recherche. A compter de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, les réponses et tactiques stratégiques mobilisées servent à répondre aux injonctions du processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International.

Nous retrouvons les réponses et les tactiques mobilisées, par périodes stratégiques, décrites dans le tableau 24 ci-dessous complétés par les dix phases qui constituent le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche. Ces réponses et tactiques stratégiques sont extraites du tableau 22.

Les Directions Générales successives de l'Ecole réagissent différemment au processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Les réponses stratégiques et les tactiques associées sont différentes.

**Tableau 24 :** Réponses et tactiques mobilisées durant le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg en fonction des périodes stratégiques

Période stratégique		Phase du processus initial d'accréditation AACSB	Réponse stratégique	Tactique
Reconnaissance Grande Ecole	2000 à 2005	Phase 0	Evitement	Fuite

Période stratégique		Phase du processus initial d'accréditation AACSB	Réponse stratégique	Tactique
Pré-fusion	2005 à 2007	Phase 1	Evitement (novembre 2005) Acquiescement (septembre 2006) Compromis (mai 2007)	Fuite Conformité Equilibre
Création de l'EM Strasbourg par fusion	2007 à 2008	Phase 1	Evitement	Fuite
Post-fusion et développement	2008 à 2011	Phase 2 Phase 2 Phase 3 Phase 4	Acquiescement (février 2009) Manipulation (juillet 2009) Défiance (décembre 2009) Acquiescement (janvier 2010)	Conformité Influence Contestation Conformité
Consolidation	2011 à 2015	Phases 5 à 9	Acquiescement	Conformité

**Légende des phases :**

**Phase 0 :** Balbutiement ; **Phase 1 :** Lancement de l'accréditation pré-fusion ; **Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

La période stratégique de 2000 à 2005 de reconnaissance Grande Ecole donne lieu à une réponse stratégique d'évitement avec une tactique de fuite pour l'accréditation institutionnelle AACSB. Elle concerne la phase 0 de balbutiement au regard du lancement de l'accréditation institutionnelle. Cette phase ne donne lieu qu'à un unique comportement stratégique.

La période stratégique 2005 à 2007 de pré-fusion, donne lieu à trois types de comportement stratégique pour l'accréditation institutionnelle AACSB : 1) évitement avec une tactique de fuite en novembre 2005, 2) acquiescement avec une tactique de conformité en septembre 2006 et 3) compromis avec une tactique d'équilibre. Tous ces comportements stratégiques concernent la phase 1 de lancement de l'accréditation post-fusion.

La période stratégique 2007 à 2008 de création de l'EM Strasbourg ne mobilise qu'une réponse stratégique d'évitement avec une tactique de fuite pour l'accréditation institutionnelle AACSB. Ce comportement stratégique concerne toujours la phase 1 de lancement de l'accréditation post-fusion.



Durant la période stratégique 2009 à 2011 de post-fusion et de développement, pour ce qui est de l'accréditation institutionnelle AACSB, elle fait intervenir quatre comportements stratégiques : 1) l'acquiescement avec une tactique de conformité en février 2009 lors de la phase 2 de lancement l'accréditation post-fusion, 2) la manipulation avec une tactique d'influence en juillet 2009 lors de la phase 2 aussi, 3) la défiance avec une tactique de contestation en décembre 2009 lors de la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation et 4) l'acquiescement avec une tactique de conformité en janvier 2010 lors de la phase 4 d'appropriation de l'accréditation.

Durant la période stratégique 2011 à 2015 de consolidation, un unique comportement est adopté. Il s'agit de la réponse stratégique d'acquiescement avec une tactique de conformité.

Durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole, nous constatons peu de réponses stratégiques et de tactiques mobilisées entre 2000 à 2005. Ensuite, le comportement évolue avec la phase 1 de lancement de l'accréditation pré-fusion. Il existe, toujours dans la phase 1, un *statu quo* lors de la période stratégique de création de l'EM Strasbourg. Aucune décision n'est prise qui engage la prochaine Direction Générale en termes d'accréditation internationale. La réponse stratégique mobilisée est l'évitement et la tactique associée est la fuite. Ces réponses stratégiques sont relativement passives (acquiescement et compromis). La réponse de compromis est utilisée pour faire face à des logiques institutionnelles conflictuelles.

En revanche, les réponses stratégiques deviennent actives lors de la période stratégique de 2008 à 2011. Le choix de comportement se porte sur des réponses de résistance. Il s'agit de réponses de résistance aux pressions institutionnelles (manipulation et défiance) dans un premier temps puis des réponses en faveur du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (acquiescement) dans un second temps.

Les réponses stratégiques de résistance concernent la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion lors du premier dépôt de la candidature à la pré-éligible en juillet 2009 et la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation en décembre suite à l'impossibilité de candidater à la pré-éligibilité sans passer préalablement par une étape de reconnaissance du périmètre d'accréditation.

Ensuite, les réponses et tactiques stratégiques se font passives au fur et à mesure de l'appropriation, de l'apprentissage et de la compréhension du processus initial d'accréditation AACSB. Elles coïncident avec l'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation

institutionnelle AACSB à partir de la phase 4 d'appropriation de l'accréditation et elles concernent ensuite les phases 5 à 9 (phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation, phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation, phase 7 d'apprentissage et alignement de l'accréditation, phase 8 de légitimation et confrontation interne externe et phase 9 de légitimation et confrontation externe).

### 6.2.3 Un comportement stratégique d'engagement face au sous-processus formel d'accréditation AACSB

Nous identifions en revanche lors de la période stratégique 2008 à 2011 « Post-fusion et développement », une nouvelle réponse stratégique que nous nommons engagement avec les trois tactiques suivantes : écoute, implication et confiance. Celle-ci émerge de l'analyse et de l'interprétation liées à l'étude du processus initial d'accréditation.

Cette réponse stratégique va au-delà du simple acquiescement à la pression institutionnelle de l'AACSB International. Nous la retrouvons également durant la période 2011 à 2015 et plus précisément à compter de février 2014 lors de l'entrée dans l'étape d'accréditation.

Nous identifions quatre moments engendrant cette réponse stratégique d'engagement. Ce sont quatre moments clés et saillants dans le sous-processus formel d'accréditation AACSB. Ils correspondent à l'entrée dans les phases formelles de pré-éligibilité et d'accréditation initiale (validation de l'entrée dans l'étape d'accréditation et visite d'accréditation).

Il en allait de la légitimité des Directeurs Généraux en place (échec d'entrée et échec de l'obtention de l'accréditation avec en ligne de mire la réélection pour la Direction Générale 4 - candidature à la réélection annoncée officiellement en février 2015).

La première candidature à la pré-éligibilité fait suite à la première année de fonction du premier Directeur Général de l'EM Strasbourg. Il y a un enjeu fort en termes de réussite ou d'échec pour le projet stratégique en lien avec les objectifs qualitatifs.

Ce comportement stratégique donne du sens et facilite l'engagement par la suite des différentes parties prenantes. La mobilisation se fait au-delà de la simple participation aux conférences des *deans*.

Après une inertie, il existe une phase de mobilisation liée à l'urgence de la situation et de la criticité de celle-ci dans la gestion de l'étape d'accréditation. C'est une réelle appropriation et internalisation des accréditations internationales qui est nécessaire et pas uniquement un discours comme ce fut le cas. La probabilité d'un risque d'échec existe bel et bien.

Il s'agit d'une sixième réponse stratégique déclinée en trois tactiques. Celle-ci est décrite dans le tableau 25 ci-après. Cette sixième réponse stratégique précède la réponse stratégique d'acquiescement. Nous proposons ainsi une typologie enrichie du cadre d'Oliver (1991), Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) allant de l'engagement à la manipulation. Il s'agit d'une réponse active allant au-delà du simple acquiescement à un processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB s'imposant aux *business schools* françaises.

Pour la sixième réponse stratégique, nous identifions les trois tactiques suivantes : écoute des besoins et attentes, implication de l'ensemble des parties prenantes et mise en confiance en vue de la création de relations mutuellement bénéfiques avec les parties prenantes. L'AACSB International est vue comme une partie prenante au-delà d'un simple organisme d'évaluation normatif. La relation gagnant-gagnant entretenue avec les parties prenantes est ainsi crédibilisée.

En ce qui concerne la sixième réponse stratégique, le terrain de recherche a des intérêts à défendre pour pouvoir mobiliser un projet institutionnel de type accréditation internationale associant activement les différentes parties prenantes. L'enjeu de l'accréditation internationale est internalisé. Le terrain d'étude comprend que son intérêt est de s'engager, comme d'autres institutions l'on fait avant lui et de continuer à bénéficier du soutien organisationnel des différentes parties prenantes. Les parties prenantes sont impliquées dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Leur soutien est un élément mis en avant et valorisé.

Un pacte de développement sous la forme d'une convention de partenariat est même signé le 2 mars 2015 entre l'EM Strasbourg et EM Strasbourg Alumni. Les objectifs principaux de cette convention sont de dégager de nouveaux moyens financiers et humains pour l'association EM Strasbourg Alumni et de définir une politique durable de suivi des diplômés.

**Tableau 25 :** Réponse stratégique d'engagement enrichissant les réponses stratégiques d'Oliver (1991), Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) dans le cas d'un processus initial d'accréditation AACSB

Réponse stratégique	Tactique	Exemples
Engagement	Ecoute	Ecouter les besoins et attentes des différentes parties prenantes
	Implication	Impliquer l'ensemble des parties prenantes
	Confiance	Créer des relations mutuellement bénéfiques avec les différentes parties prenantes

#### 6.2.4 L'accréditation AACSB : un processus institutionnel à risque

Nous qualifions, les moments de vérité du processus initial formel d'accréditation AACSB comme des moments à risque.

Cela passe par un travail d'identification, d'évaluation et de hiérarchisation des risques liés en termes d'impact pour l'organisation et pour les Directions Générales. L'Ecole souhaite maîtriser les risques d'échec pour favoriser la réussite du projet institutionnel d'accréditation internationale.

Les réponses stratégiques sont analysées à l'aune des risques en lien avec le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Une évaluation des risques potentiels d'échec ou d'arrêt du processus initial d'accréditation est menée par l'organisme d'accréditation internationale ou par l'organisme candidat. Des décisions à mener et des choix d'outils et de moyens pour y faire face sont nécessaires pour gérer le risque d'arrêt du processus d'accréditation internationale. La posture de l'organisation, à ces moments-là, est l'adoption d'une réponse stratégique d'engagement. Il existe un risque à ne pas soutenir et accompagner le changement dans les moments de vérité. Il existe un réel risque de suspension ou d'arrêt du processus entamé.

Les résultats de la recherche démontrent l'importance du comportement stratégique d'engagement (avec ses tactiques d'écoute, d'implication et de confiance) dans le déploiement de l'accréditation institutionnelle AACSB dans les moments de vérité.

A chaque changement de Direction, les démarches d'accréditations internationales peuvent être remises en questions et ainsi stoppées. Un risque lié à la non-continuité du processus engagé nécessite de mettre en confiance l'organisme international d'accréditation. La rotation des Directeurs Généraux est un enjeu important.

Par ailleurs, la gestion du risque lié, dans un premier temps, à la barrière à l'entrée dans le processus formel et dans un second temps à l'arrêt du processus d'accréditation constitue un élément important du déploiement du processus initial d'accréditation.

Une réappropriation du projet d'accréditation AACSB, est menée par la Direction Générale, en mars 2014 pour le rendre conforme aux intérêts et pour redonner du sens après plus de cinq années de travail d'alignement et de conformité. Un changement de Directeur délégué en charge des accréditations internationales intervient fin septembre 2014 suite à la démission de celui-ci. Il a lieu l'année de l'obtention de l'accréditation. Un changement de consultante aussi s'est tenu.

Le lancement officiel en interne de la dernière phase de l'accréditation AACSB a lieu fin mars 2014 avec la venue du *Co-Chair* du BRC. La Direction Générale met en place une *newsletter*, un site dédié, une adresse e-mail générique AACSB et propose une sensibilisation ludique lors du séminaire de rentrée fin août 2014. L'EM Strasbourg obtient l'accréditation AACSB pour 5 ans, après six années de sous-processus initial formel, le 11 mai 2015.

Dans le tableau 26, nous précisons le comportement stratégique d'engagement mobilisé durant le processus initial d'accréditation institutionnelle du terrain de recherche en lien avec les moments de vérité du processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International.

**Tableau 26 :** Réponses et tactiques mobilisées durant le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg en fonction des moments de vérité

Période stratégique		Phase du processus initial d'accréditation AACSB	Réponse stratégique	Tactique
Reconnaissance Grande Ecole	2000 à 2005	Phase 0	Evitement	Fuite
Pré-fusion	2005 à 2007	Phase 1	Evitement (novembre 2005) Acquiescement (septembre 2006) Compromis (mai 2007)	Fuite Conformité Equilibre
Création de l'EM Strasbourg par fusion	2007 à 2008	Phase 1	Evitement	Fuite
Post-fusion et développement	2008 à 2011	Phase 2	Acquiescement (février 2009)	Conformité
		Phase 2	Manipulation (juillet 2009)	Influence
		<b>Phase 2</b>	<b>Engagement (octobre 2009)</b>	<b>Implication</b>
		Phase 3	Défiance (décembre 2009)	Contestation
		Phase 4	Acquiescement (janvier 2010)	Conformité
		<b>Phase 4</b>	<b>Engagement</b>	<b>Confiance</b>
Consolidation	2011 à 2015	Phases 5 à 9	Acquiescement	Conformité
		<b>Phase 8</b>	<b>Engagement</b>	<b>Implication</b>
		<b>Phase 9</b>	<b>Engagement</b>	<b>Confiance</b>

**Légende des phases :**

**Phase 0 :** Balbutiement ; **Phase 1 :** Lancement de l'accréditation pré-fusion ; **Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et

alignement de l'accréditation ; **Phase 6** : Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7** : Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8** : Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9** : Légitimation et confrontation externe

Les moments de vérité du processus constituant un risque concernent premièrement la période stratégique 2008 à 2011 et concernent deux phases. La phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion donne lieu à une réponse d'engagement associée à une tactique d'implication et la phase 4 de d'appropriation de l'accréditation mobilise une réponse d'engagement avec une tactique de confiance.

Les deux Directions Générales mobilisent la réponse stratégique d'engagement avec la tactique d'implication puis de confiance.

Ce comportement stratégique et ses tactiques constituent un comportement préventif à l'égard du risque d'échec.

### **6.3 Le changement institutionnel au niveau du champ des *business schools* françaises de 2000 à 2015**

Nous allons dans les paragraphes qui suivent insister sur les situations et événements qui nous permettent de qualifier le changement institutionnel au sein du champ organisationnel des *business schools* françaises. Nous nous appuyons sur le découpage des périodes stratégiques du terrain pour faciliter la comparaison par la suite. Nous identifions et expliquons les dynamiques du champ organisationnel à l'égard des processus d'accréditations internationales.

#### **6.3.1 Période 2000 à 2005**

Durant la période 2000 à 2005, le champ organisationnel des *business schools* françaises est déstabilisé par des évolutions majeures d'ordre réglementaire et normatif.

D'une part, des secousses se produisent par la mise en place de nouvelles régulations qui structurent le champ organisationnel des *business schools*. En premier lieu, le processus de Bologne se met en place et en second lieu la CEFDG est créée en 2001 octroyant le visa et le grade de master aux formations en gestion.

D'autre part, la fin des années 1990 est marquée par une secousse produite par l'arrivée d'un nouvel organisme nord-américain d'accréditation internationale, AACSB International, qui souhaite exporter son accréditation dans le cadre de sa stratégie d'internationalisation. La première école de management à décrocher l'accréditation internationale AACSB est l'ESSEC.

Pour faire barrage à AACSB International, l'EFMD crée en 1997 l'accréditation institutionnelle EQUIS puis l'accréditation de programme EPAS en 2004. Cette dernière est lancée en juin 2004 et la procédure est testée sur les programmes d'une quinzaine d'écoles pilotes volontaires. Elle est destinée à tous les programmes en management des écoles membres de l'EFMD de niveau bachelor, master, MBA et doctorat recrutant des étudiants étrangers dans l'esprit du processus de Bologne ou de la mobilité internationale et qui revendiquent une qualité supérieure à celle requise au niveau national. L'accréditation EPAS de programme est créée pour les établissements n'ayant pas vocation à recevoir l'accréditation institutionnelle EQUIS faute notamment de gouvernance correspondant aux critères d'éligibilité EQUIS.

Le milieu des années 2000 est marqué par la compétition des deux acteurs principaux de l'accréditation internationale. Il existe une confrontation des deux modèles (nord-américain et européen) ce qui crée une étape de désinstitutionnalisation.

De plus, l'AACSB international fait évoluer ses standards en 2003 pour permettre l'application en Europe en cohérence avec sa nouvelle stratégie d'internationalisation.

Par ailleurs, le champ organisationnel subit une phase de désinstitutionnalisation suite à la forte concurrence existante entre les *business schools* françaises, la baisse de la démographie étudiante et le développement à l'international. Les écoles de management recherchent des distinctions et des spécificités. Une volonté de changer de nom (15 changements de nom entre 1998 et 2003) se fait sentir. De plus, il existe une stratégie de développement sur plusieurs sites dans les écoles (multi-sites ou création de véritable campus parisien).

Ensuite, un aplanissement des relations entre les deux organismes d'accréditations internationales se met en place grâce à des stratégies de différenciation marquées et d'internationalisation différentes. Cet aplanissement accompagne la préinstitutionnalisation.

Une accélération du nombre d'obtention d'accréditations internationales suite à l'entrée de l'AACSB International (organisme nord-américain) en Europe marque l'étape de pré-institutionnalisation. En juillet 2003, trois groupes (HEC, ESSEC et ESCP-EAP) ont obtenu l'accréditation AACSB nord-américaine.

Dans cette période stratégique, nous retrouvons les secousses, la désinstitutionnalisation et la pré-institutionnalisation qui sont les trois premières étapes du changement institutionnel décrits par Greenwood et *al.* en 2002. Durant les cinq années étudiées, trois étapes se sont ainsi succédées pour les *business schools* françaises.

### 6.3.2 Période 2005 à 2007

Les accréditations internationales sont largement institutionnalisées dans le champ organisationnel des *business schools* françaises.

Cette période est caractérisée par une étape de théorisation. En effet, les premières réaccréditations institutionnelles ont lieu.

De plus, le contexte est marqué par l'importance majeure de l'international, l'exacerbation de la concurrence des autres ESC ou de nouveaux acteurs (IEP de Paris, Dauphine, les IAE), le poids croissant de la recherche académique et le tarissement du vivier des classes préparatoires.

Les premières écoles de management précurseurs à s'être engagées l'ont fait depuis déjà une dizaine d'années.

Au 11 janvier 2006, 14 établissements français sont accrédités EQUIS<sup>26</sup> et 10 écoles sont accréditées AACSB<sup>27</sup>. En trois années, le nombre d'établissements français accrédités AACSB a plus que triplé.

### 6.3.3 Période 2007 à 2008

Entre la période précédente et celle-ci, il n'existe pas d'évolution en termes d'étapes dans le modèle de Greenwood et *al.* (2002). Nous sommes toujours dans l'étape de théorisation.

Cette période est marquée par la crise financière, la globalisation et la digitalisation. Ces bouleversements entraînent une prise de conscience du rôle de la formation de managers à la responsabilité sociale.

### 6.3.4 Période 2008 à 2011

Le champ organisationnel des *business schools* connaît de profondes mutations liées à la globalisation et à la diminution des financements notamment.

La présence dans les médias et les classements sont des enjeux forts pour les écoles de management. Des stratégies de taille et de masse critique pour assurer une visibilité (mouvements de rapprochement, fusion) sont déployées. La diffusion des accréditations se fait par les médias publiant des articles sur les accréditations et par les classements y faisant

---

<sup>26</sup> AUDENCIA, Bordeaux Ecole de Management, EDHEC, EM Lyon, ESC Rouen, ESC Toulouse, ESCP-EAP, ESSEC, Euromed Marseille, Grenoble Ecole de Management, HEC, IAE d'Aix-en-Provence, INSEAD et Reims Management School

<sup>27</sup> AUDENCIA, EDHEC, EM Lyon, ESC Clermont, ESC Toulouse, ESCP-EAP, ESSEC, Grenoble Ecole de Management, HEC et INSEAD.



référence. Les directeurs de *business schools* les intègrent dans leur stratégie et leur communication auprès des journalistes, prescripteurs....

De plus, une course pour l'obtention de ressources rares fait rage comme le recrutement d'enseignants-chercheurs et la diversification des sources de financement pour le développement (internationalisation, recherche, accréditations, communication...). Une concurrence très forte est présente aussi bien au niveau national qu'au niveau international.

La recherche des accréditations internationales est devenue une pratique prise pour acquise. Un mimétisme est présent dans l'univers des *business schools* françaises comme en témoigne le nombre d'écoles accréditées et ré-accréditées durant cette période stratégique.

Bien que parfois critiquées, elles deviennent un « *must have* » pour les écoles de management et un « mythe » pour celles qui ne répondent pas aux critères d'éligibilité ou à l'alignement des standards. Elles se sont largement diffusées et institutionnalisées au sein du champ des *business schools* françaises.

Cependant, une onde de choc s'est produite lors de la perte de l'accréditation institutionnelle EQUIS de l'ESCEM en 2009. Il s'agit du seul cas de perte de l'accréditation EQUIS en France suite à une procédure de renouvellement de celle-ci. Cependant, les accréditations ne sont pourtant pas remises en cause. Leur effet sur le marché en est mesuré à travers l'impact d'une telle décision pour une organisation en termes d'image. L'EFMD se trouve confronté à un cas qu'elle doit dorénavant gérer en termes de communication. Elle revoit sa politique de communication et son processus de réaccréditation.

De nouveaux entrants percent dans les établissements d'enseignement supérieur de gestion (IAE, Grand établissement comme Paris-Dauphine pour EQUIS) majoritairement pour EPAS (IAE de Lyon et IAE de Montpellier). L'IAE d'Aix-en-Provence est le premier à être accrédité EQUIS. Des procédures d'appels se mettent en place par les écoles (ESCEM et Audencia par exemple).

AACSB International entame, en novembre 2010, un travail d'évolution du processus d'accréditation internationale AACSB en profondeur en mettant en place un *Blue Ribbon Committee* (BRC) constitué de 25 membres. Il a pour but de revoir et recommander des changements au niveau de l'accréditation AACSB et proposer des changements du contenu des standards. Le BRC est conçu pour engager l'ensemble des membres accrédités AACSB ou non dans le travail de refonte et de prospective en identifiant les priorités et les défis à venir. Plus de 2000 personnes ont participé aux réunions du BRC dans l'année de son lancement.

En avril 2012, les premières orientations sont intégrées au projet de nouveaux standards. Ces derniers sont soumis à discussion durant les différents événements de l'AACSB International

(conférence internationale, conférence des *deans*, conférence annuelle accréditation). Le BRC s'est appuyé sur deux sous-comités traitant de l'*executive education* (non-diplômante) et sur l'enseignement en ligne ou à distance, mais aussi sur les travaux sur l'impact de la recherche et la globalisation. La proposition de standards est présentée à la conférence annuelle du 23 au 25 septembre 2012. Ils font aussi l'objet de publication dans *AACSB's eNewslines* pour discussion et échange avant leur validation. Les nouveaux standards se veulent plus orientés, flexibles et significatifs pour les *business schools* dans un contexte d'internationalisation et de compétition. Ils passent ainsi de 21 à 15. Ils s'appuient sur trois piliers : Impact, Innovation et Engagement.

Par ailleurs, les critères d'éligibilité et les processus d'accréditations donnent lieu à des ajustements (le choix du périmètre d'accréditation et la nouvelle organisation des critères d'éligibilité en critères généraux et en valeurs fondamentales).

Il s'agit de l'unique évolution majeure des standards sur la période d'étude du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

#### 6.3.5 Période 2011 à 2015

Dans la course à la taille et d'évolution du business modèle, France Business School (FBS) est créée en 2012, elle regroupe quatre écoles (ESC Brest, ESC Amiens, ESC Clermont et Escem Tours-Poitiers). Les écoles membres retrouvent leur autonomie après la liquidation de la structure France Business School fin août 2014.

Les nouveaux standards AACSB 2013 ainsi que les nouvelles procédures d'éligibilité sont ratifiés, à Chicago, le 8 avril 2013 lors de la Conférence internationale et la réunion annuelle (*International Conference and Annual Meeting ICAM*) après plus de deux années de travail des 25 membres du BRC.

La nouvelle procédure d'éligibilité permet à une organisation candidate autre que l'université de se faire reconnaître comme unité d'accréditation. Il s'agit d'une nouvelle opportunité facilitant les candidatures d'établissements universitaires appartenant à de grands ensembles. Les accréditations internationales et les démarches qualité s'imposent dans les groupes qualité de la CGE. Un groupe de travail est lancé en septembre 2011. Elles s'imposent dans les conférences assurées par les différentes organisations et dans les médias. Elles deviennent aussi un enjeu pour les IAE.

En ce qui concerne le champ organisationnel, il s'agit d'une étape de ré-institutionnalisation dans cette période.

Nous synthétisons, dans le tableau 27, les différentes étapes du changement institutionnel au niveau du champ des *business schools* françaises durant cinq périodes d'une durée de 15 années.

**Tableau 27** : Changements institutionnels au niveau du champ des *business schools* françaises durant les différentes périodes

Période	Changement institutionnel au niveau du champ des <i>business schools</i> françaises
2000 à 2005	Secousses Désinstitutionnalisation Pré-institutionnalisation
2005 à 2007	Théorisation
2007 à 2008	Théorisation
2008 à 2011	Diffusion
2011 à 2015	Ré-institutionnalisation

L'ensemble des étapes du cadre de Greenwood et *al.* (2002) sont déployées dans le cadre de l'institutionnalisation des démarches d'accréditations internationales dans le champ organisationnel des *business schools* françaises. Les pratiques d'accréditations internationales font partie de la stratégie des *business schools* françaises. La recherche des trois accréditations EQUIS, AACSB et AMBA sont un enjeu.

De 2000 à 2005, trois étapes du changement institutionnel sont observées (secousses, désinstitutionnalisation puis pré-institutionnalisation). Le changement institutionnel en faveur des accréditations internationales est rapide. Elles acquièrent une légitimité auprès des *business schools* françaises.

De 2005 à 2008, une autre étape est franchie. Les pratiques liées aux démarches d'accréditations internationales sont théorisées.

Entre 2008 et 2011, les accréditations internationales se sont diffusées auprès des *business schools* françaises.

Puis ensuite, de 2011 à 2015, les démarches d'accréditations internationales sont ré-institutionnalisées. En revanche, elles peuvent constituer un « must have » ou un « mythe » pour certains établissements.

#### **6.4 Le changement institutionnel au niveau de l'Ecole de 2000 à 2015**

Nous allons dans les paragraphes qui suivent insister sur les situations et événements qui nous permettent de qualifier le changement institutionnel au sein de l'Ecole.

##### **6.4.1 Période stratégique de reconnaissance Grande Ecole (2000 à 2005)**

L'IECS est sous le statut de l'Université Robert Schuman depuis 1956 et ne dépend pas des CCI comme les écoles consulaires ce qui lui donne une place originale dans le paysage des écoles de commerce en général et du Chapitre des Ecoles de Management en particulier. D'autres écoles du Chapitre ont un statut particulier, mais il est généralement associatif (les écoles du réseau catholique comme l'ESSEC ou l'EDHEC, l'ESC Lille) et il existe des écoles entièrement privées comme l'INSEEC. Dans le paysage des *business schools* françaises, il existe une grande hétérogénéité des statuts.

Durant cette période, l'Ecole se conforme aux pressions institutionnelles du champ organisationnel et répond ainsi aux normes d'appartenance et de reconnaissance d'une grande école de management. L'entrée à la CGE en décembre 2000, Chapitre des Ecoles de Management, système de référence des écoles de management en France pousse l'Ecole, face à l'ensemble des pressions institutionnelles, à une réaction d'homogénéisation des pratiques par mimétisme qui va répondre aux prescriptions institutionnelles réglementaires, normatives, cognitives et sociales.

Il s'agit de la première étape de la quête de légitimité de l'organisation en externe. Elle recherche une légitimité externe au niveau du champ organisationnel des *business schools* françaises.

Les premières secousses, en interne, sont liées premièrement à l'entrée dans le Chapitre des Ecoles de Management de la CGE en décembre 2000 (système de référence), deuxièmement à la mise en place du processus de Bologne et troisièmement à la mise en place de la démarche de certification qualité ISO 9001 version 2000. Une rupture des pratiques existantes se met doucement en place avec la mise en place des démarches de management de la qualité.

Par ailleurs, l'Ecole adopte les pratiques du champ des *business schools* françaises avec la recherche du grade de master pour le DFIG. En effet, en 2003 a lieu la première candidature au grade de master du Diplôme de Formation Internationale à la Gestion (DFIG) lors de la vague territoriale A. En 2004 lors du renouvellement, le grade de master est attribué pour trois ans (pas la durée maximale qui est de 6 ans). L'Ecole opère le passage d'un cursus en quatre ans à trois ans pour le DFIG afin de répondre à l'alignement aux exigences du processus de Bologne et de la CEFDG. L'Ecole entre dans la banque commune d'admission sur titre Passerelle.

Comme les écoles de management de la CGE, l'Ecole est confrontée aux discours autour des démarches d'accréditations internationales dans les différents médias.

Les pressions institutionnelles externes concernant les accréditations internationales sont perçues de manière faible durant la période 2000 à 2005. Un retard est pris sur les démarches d'accréditations internationales à ce moment-là par rapport aux *business schools* françaises concurrentes du champ organisationnel. La logique institutionnelle universitaire est privilégiée durant cette période stratégique. Durant cette période stratégique, la place des accréditations n'est pas perçue comme une menace pour la survie sur le marché des *business schools*. En revanche, la survie de l'URS est menacée. Elle est sous tutelle. De plus, la Fondation IECS doit payer des indemnités de licenciement aux personnels de l'IECS ce qui fragilise l'appui financier.

#### 6.4.2 Période stratégique de pré-fusion (2005 à 2007)

Des secousses importantes ont lieu en interne avec la préparation de l'Université unique de Strasbourg à l'horizon 2009. Le projet de fusion entre l'IECS et l'IAE Strasbourg est lancé au milieu de l'année 2006.

La fusion remet en cause le projet de développement de l'IECS à travers les démarches d'accréditations internationales EQUIS et AACSB. La paralysie organisationnelle liée au contexte de fusion déstabilise les orientations stratégiques définies. Elle est initiée en vue de la fusion en janvier 2009 des trois universités strasbourgeoises. Les deux composantes universitaires appartiennent à l'Université Robert Schuman et sont présentes sur le même site géographique : le Pôle Européen de Gestion et d'Economie (PEGE). Elles proposent toutes deux des diplômes en sciences de gestion. Les enseignants-chercheurs appartiennent pour la plupart au Laboratoire de recherche CESAG devenu par la suite HuManiS en 2010 après une réorganisation du Laboratoire.

La fusion crée un contexte interne d'instabilité et d'incertitude qui engendre des secousses avec notamment la dissolution des Conseils d'Administration de l'IECS et de l'IAE Strasbourg le 5 juin 2007. La dissolution des deux Conseils d'Administration des deux entités universitaires, le même jour, marque la dissolution des deux entités et la volonté de fusion sous une nouvelle entité. Cette dissolution marque le début du processus de fusion.

Le projet de fusion est anticipé et préparé avec le soutien de l'URS et l'implication des acteurs internes et externes des deux entités. Pour élaborer le projet de fusion, des groupes de travail sont mis en place. Elle fut accompagnée par deux consultants internes. Le choix est d'inscrire la nouvelle Ecole de Management, au sein de l'Université Robert Schuman, sur la base de l'article L 713.9 du Code de l'Education. Un consensus sur les orientations de la nouvelle Ecole de Management se met en place. Le projet entrepreneurial de la nouvelle entité est validé et légitimé par l'ensemble des parties prenantes contribuant à la construction du projet de création de l'Ecole de Management de Strasbourg. Il y a une absence de conflit avec l'URS et les parties prenantes.

Fin 2006, l'Ecole est sollicitée pour le dossier de renouvellement de grade de master.

Le positionnement de l'Ecole, au sein de la future Université de Strasbourg, durant la période stratégique de pré-fusion constitue la deuxième étape de sa quête de légitimité.

#### 6.4.3 Période stratégique de création de l'EM Strasbourg par fusion (2007 à 2008)

La désinstitutionnalisation s'observe lors de la création de la nouvelle Ecole de Management en octobre 2007 avec de nouveaux statuts et la nomination d'un Administrateur provisoire en novembre 2007. Elle se poursuit avec l'installation du nouveau Conseil d'Ecole de l'EM Strasbourg en charge de l'élection du Président du Conseil d'Ecole et du futur Directeur Général qui sera le premier Directeur de l'Ecole.

L'Ecole entame la création de la nouvelle organisation. Les premiers services administratifs en doublon de part et d'autre sont rassemblés comme le Service Comptabilité par exemple. Il s'agit des prémices de la création d'une identité et d'une organisation commune. Il s'agit aussi d'un moment important dans l'hybridité des deux logiques institutionnelles prédominantes.

Après la publication du profil de poste et la vacance du poste en janvier 2008, se met en place le processus de recrutement du premier Directeur Général de la nouvelle entité avec un profil de leader entrepreneurial ayant une connaissance et une expertise des accréditations internationales pour s'y engager. L'un des deux Directeurs Généraux sortant retire finalement

sa candidature à sa propre réélection le 29 février 2009. Un comité de sélection est mis en place pour assurer le recrutement du Directeur Général.

Il existe une lutte institutionnelle pour la Présidence du Conseil d'Ecole de l'EM Strasbourg avec un changement de Président de Conseil d'Ecole.

La paralysie organisationnelle se poursuit. De plus, un *statu quo* est décidé par rapport à la poursuite de la préparation des démarches d'accréditations internationales entamées.

#### 6.4.4 Période stratégique de post-fusion et de développement (2008 à 2011)

La nouvelle entité « Ecole de Management Strasbourg » vit une phase de pré-institutionnalisation avec un développement accéléré (augmentation des effectifs de 15% dans tous les programmes de l'Ecole). La nouvelle entité se développe sur un modèle entrepreneurial suite à la désinstitutionnalisation de certaines pratiques établies et d'autre part, une ré-institutionnalisation de pratiques intégrant le changement proposé pour créer une organisation commune. Les accréditations internationales sont un objectif stratégique qualitatif à atteindre. Dans ce cadre, elles sont initiées rapidement (EPAS en mars 2008, EQUIS en septembre 2009 et AACSB en février 2009).

Les accréditations internationales sont dans tous les discours de la Direction Générale 3. Elles constituent une orientation stratégique qualitative importante de cette Direction Générale tout comme le développement quantitatif avec comme par exemple une augmentation de 15% des effectifs d'apprenants dans tous les programmes offerts. Les accréditations internationales représentent un signal important pour l'obtention de ressources rares comme les ressources financières et pour le recrutement d'enseignants-chercheurs.

Durant la période stratégique de post-fusion et de développement, sans accréditations institutionnelle, l'EM Strasbourg capitalise sur :

- la légitimité de l'Université pour les partenariats internationaux,
- le lancement de la nouvelle campagne de communication et d'un nouveau logo s'appuyant sur l'appartenance à l'Université de Strasbourg dont la *base line* est « la nouvelle référence ».
- l'étude de positionnement, réalisée par un consultant, fin novembre 2010.

Cette période stratégique marque la troisième étape de quête de légitimité interne et externe de l'EM Strasbourg.

#### 6.4.5 Période stratégique de consolidation (2011 à 2015)

Il s'agit de la phase de théorisation au regard de l'accréditation AACSB pour le terrain de recherche.

En vue d'un potentiel rapprochement avec la Faculté de Sciences Economiques et de Gestion de Strasbourg, une « étude » est diligentée par le Président de l'Unistra en 2014. Il s'agit d'une nouvelle secousse pour le terrain de recherche. Il existe une volonté de réfléchir à une fusion entre les deux composantes universitaires présentes sur le site du PEGE.

Ce projet est concurrent à celui de l'EM Strasbourg et peut engendrer des conséquences pour les orientations stratégiques en cours, pour la stabilité de gouvernance de l'Ecole et pour le devenir des démarches d'accréditations internationales.

Nous récapitulons l'ensemble des étapes de changement institutionnel du terrain empirique durant les cinq périodes stratégiques dans le tableau 28.

**Tableau 28** : *Changements institutionnels de l'Ecole en fonction des périodes stratégiques*

Période stratégique		Changement institutionnel au niveau de l'Ecole
Reconnaissance Grande Ecole	2000 à 2005	Secousses
Pré-fusion	2005 à 2007	Secousses
Création de l'EM Strasbourg par fusion	2007 à 2008	Désinstitutionnalisation
Post-fusion et développement	2008 à 2011	Pré-institutionnalisation
Consolidation	2011 à 2015	Théorisation

Durant la période 2000 à 2007, l'Ecole connaît des secousses importantes qui viennent bouleverser les projets d'accréditations internationales. Elles sont essentiellement liées à l'appartenance à l'Université Robert Schuman. Elles deviennent un enjeu en 2005. Les secousses internes ou externes sont de différentes natures et intensités. Elles agitent le terrain de recherche étudié lors des deux premières Directions Générales de l'Ecole. Elles déstabilisent les pratiques établies et les orientations stratégiques pour s'aligner aux prescriptions du processus et des 21 standards de la version 2003.

Lors de la période 2007 à 2008, le changement institutionnel en lien avec les accréditations internationales est la désinstitutionnalisation. Elles sont remises en causes par suite de la création de la nouvelle organisation.



Quant à la période 2008 à 2011, les pratiques en lien avec les démarches d'accréditations internationales sont pré-institutionnalisées. L'étape de désinstitutionnalisation de la période stratégique précédente et la nomination d'un Directeur Général externe aux organisations dissoutes donnent naissance à plusieurs alternatives en termes d'accréditations internationales (EPAS pour le PGE et AACSB pour l'Ecole).

Durant la période stratégique 2011 à 2015, les accréditations internationales sont théorisées. Les accréditations internationales sont légitimées. L'accréditation de programme EPAS est renouvelée cette fois pour cinq années. Quant à l'accréditation institutionnelle AACSB, elle est obtenue en mai 2015.

Plusieurs tentatives sont nécessaires pour le lancement formel de l'accréditation institutionnelle AACSB. Le terrain se trouve dans des contextes de réorganisations importantes avec la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg puis celle des trois universités strasbourgeoises. L'Ecole se retrouve ainsi dans des contextes d'ambiguïté et d'incertitudes importantes durant nombre d'années.

Durant la dernière période stratégique de consolidation, le 1<sup>ier</sup> octobre 2012, l'Ecole déploie son nouveau logo et sa nouvelle identité visuelle, elle :

- réaffirme son nom et son ancrage dans un territoire avec la marque EM Strasbourg,
- ajoute un slogan « Be distinctive »,
- se dote d'un nouveau site web,
- capitalise sur le fait d'être la seule *business school* universitaire.

Il s'agit de la quatrième étape de la quête de légitimité interne l'organisation étudiée.

### **6.5 La dynamique de changement institutionnel à l'œuvre**

Le tableau 29 ci-dessous centralise les résultats identifiés en termes de changements institutionnels au niveau du champ des *business schools* françaises et au niveau du terrain de recherche en fonction des périodes stratégiques et des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

**Tableau 29 :** Changements institutionnels au niveau du champ des *business schools* françaises et de l'École en fonction des périodes stratégiques et des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

Période stratégique		Phase du processus initial d'accréditation AACSB	Changement institutionnel au niveau du champ des <i>business schools</i> françaises	Changement institutionnel au niveau de l'École
Reconnaissance Grande Ecole	2000 à 2005	Phase 0	Secousses Désinstitutionnalisation Pré-institutionnalisation	Secousses
Pré-fusion	2005 à 2007	Phase 1	Théorisation	Secousses
Création de l'EM Strasbourg par fusion	2007 à 2008	Phase 1	Théorisation	Désinstitutionnalisation
Post-fusion et développement	2008 à 2011	Phases 2 à 4	Diffusion	Pré-institutionnalisation
Consolidation	2011 à 2015	Phases 5 à 9	Ré-institutionnalisation	Théorisation

**Légende des phases :**

**Phase 0 :** Balbutiement ; **Phase 1 :** Lancement de l'accréditation pré-fusion ; **Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

Les *business schools* françaises adoptent très rapidement les accréditations internationales comme le suggèrent les étapes du changement du modèle de Greenwood et *al.* de 2002 (de la secousse à la ré-institutionnalisation).

Les démarches d'accréditations internationales se sont diffusées rapidement dans le champ des *business schools* françaises. Soit elles sont considérées comme un « *must have* » incontournable, à acquérir absolument, pour démontrer la qualité d'un établissement avec une dimension internationale forte. Soit elles sont considérées comme un « mythe » pour d'autres institutions qui n'en obtiennent pas, pour diverses raisons, notamment faute de pouvoir répondre à certains critères d'éligibilité (taille critique en enseignants-chercheurs, budget, réputation internationale, autonomie dans les prises de décisions). Les critères d'éligibilité constituent une barrière à l'entrée.

Bien que les démarches d'accréditations internationales soient volontaires, les écoles de management en font un élément de « *must have* » indispensable. Celles-ci se sont très vite imposées dans le champ organisationnel des *business schools* françaises. Elles prennent une place importante et viennent modeler les actions stratégiques des dirigeants de *business schools*. L'obtention d'accréditations internationales constitue une pression institutionnelle forte qui s'est imposée en quelques années.

Par comparaison, l'Ecole n'atteint pas les mêmes étapes du changement institutionnel que le champ organisationnel.

La phase 0 de balbutiement a donné lieu à trois étapes de changement institutionnel pour les pratiques liées aux démarches d'accréditations internationales alors que le terrain n'en est qu'à la première étape de secousse. Le terrain empirique prend du retard par rapport aux *business schools* françaises.

Lors de la phase 1 de lancement de l'accréditation pré-fusion, le lancement du projet d'accréditation internationale AACSB de 2006 à 2007 de l'IECS coïncide avec le lancement de la préparation de la fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg et de la fusion des trois universités strasbourgeoises. Cette étape de désinstitutionnalisation est une étape clé nécessaire pour pouvoir prétendre à l'accréditation nord-américaine AACSB. Elle constitue une année de transition qui sera propice au choix de l'accréditation internationale AACSB. Les disparitions des deux entités puis des trois universités (URS, ULP et UMB) suite à la désinstitutionnalisation sont des opportunités pour prétendre à l'accréditation institutionnelle AACSB et obtenir les soutiens nécessaires en termes d'autonomie, de légitimité et de moyens financiers pour déployer les accréditations internationales par le terrain de recherche. Ces éléments sont anticipés.

Durant la période stratégique 2008 à 2011, les démarches d'accréditations se sont pré-institutionnalisées lors des phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation, et phase 4 d'appropriation de l'accréditation.

Quant à la période stratégique 2011 à 2015, les démarches d'accréditations internationales donnent lieu à un changement institutionnel de théorisation.

Nos résultats révèlent aussi la nécessité de diffusion et de ré-institutionnalisation du changement institutionnel au sein de l'EM Strasbourg lors de la ré-accréditation prévue en 2020. Le contexte de passage aux standards version 2013 constitue un levier pour permettre cela.

L'EM Strasbourg n'anticipe pas suffisamment les changements et les bouleversements liés aux démarches d'accréditations internationales par rapport au rythme de changement du champ organisationnel face à celles-ci.

De plus, nos résultats montrent que l'identité et l'autonomie sont très importantes. Elles sont un élément qui apparaît de façon similaire dans toutes les Directions Générales.

Les dissolutions organisationnelles et les fusions organisationnelles suite à la création de l'EM Strasbourg et de l'Université unique de Strasbourg se sont diffusées et stabilisées. Nous nous situons dans la période stratégique de post-fusion. La fusion est digérée après le développement de l'Ecole. Le changement de Direction 4 marque la fin de la période de post-fusion.

## Conclusion du chapitre 6

Nous articulons cette conclusion, des résultats en termes de comportements stratégiques et de changements institutionnels en quatre points clés. Le premier concerne le choix et les comportements stratégiques vis-à-vis des accréditations internationales, les conséquences pour la démarche d'accréditation institutionnelle AACSB pour le second point, le troisième point clé pour les changements institutionnels en termes de pratiques des démarches d'accréditations et en dernier lieu les changements institutionnels dans les démarches d'accréditations internationales du terrain de recherche.

L'Ecole fait usage de nombreux comportements stratégiques pour le choix des accréditations internationales à déployer en fonction du contexte interne qui est le sien durant la période d'étude. Elles varient cependant d'une période stratégique à une autre.

L'EM Strasbourg mobilise toutes les réponses stratégiques d'Oliver (1991) face aux différentes accréditations internationales de 2000 à 2015 mais pas toutes les tactiques (habitude, imitation, pacification, négociation, dissimulation, protection et ignorance).

La période stratégique de post-fusion et de développement (2008 à 2011) mobilise les cinq réponses stratégiques d'Oliver (de l'acquiescement à la manipulation). D'une part, ces comportements sont liés principalement à la volonté d'entrer dans les démarches d'accréditations internationales. D'autre part, ils s'expliquent par des éléments liés en premier lieu aux critères d'éligibilités définis par l'EFMD à savoir une stabilité de gouvernance de minimum deux années et en second lieu au refus de l'éligibilité par l'*EQUIS Committee*. Le choix de fusionner l'IECS et l'IAE Strasbourg découle de la conviction que l'Université et l'Ecole peuvent s'enrichir mutuellement au moment de la création de l'Université unique de Strasbourg au 1<sup>ier</sup> janvier 2009. Ce modèle unique en France mais conforme aux standards des grandes universités étrangères, d'une *business school* pleinement intégrée à l'Université, permettra, d'une part, le développement et le rayonnement de l'Ecole de Management Strasbourg, et d'autre part, contribuera à l'essor de l'Université. La fusion constitue la seconde étape de la quête de la légitimité aussi bien interne qu'externe du terrain d'étude (après celle d'entrée à la CGE). La préparation de la fusion bénéficie d'acteurs internes et externes aux intérêts parfois divergents.

La fusion a nécessité d'hybrider les logiques institutionnelles existantes pour créer une nouvelle entité. Il fallait aussi rester compétitif et construire une identité commune. La fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg pose la question de la maturité de l'organisation et de la stabilité de l'organisation nouvellement créée. Pour EQUIS, il faut une stabilité de minimum deux années suite à une fusion ou un changement majeur. Le défi pour la nouvelle Ecole de

Management est de justifier de la stabilité de gouvernance, de la maturité de l'organisation, de la réussite de la fusion et de l'avenir dans le paysage des *business schools* françaises.

Les facteurs de contingence peuvent fragiliser l'avancée du projet d'accréditation institutionnelle qu'il s'agisse de l'accréditation institutionnelle AACSB ou EQUIS.

Ensuite lors de la période stratégique suivante (2011-2015), les réponses stratégiques sont plus passives à l'égard de l'accréditation institutionnelle AACSB. Les réponses stratégiques de résistance concernent la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion lors du premier dépôt de la candidature à la pré-éligible en juillet 2009 et la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation en décembre suite à l'impossibilité de candidater à la pré-éligibilité sans passer préalablement par une étape de reconnaissance du périmètre d'accréditation.

Ensuite, les réponses et tactiques stratégiques se font passives au fur et à mesure de l'appropriation, de l'apprentissage et de la compréhension du processus initial d'accréditation AACSB. Elles coïncident avec l'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB à partir de la phase 4 d'appropriation de l'accréditation et elles concernent ensuite les phases 5 à 9 (phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation, phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation, phase 7 d'apprentissage et alignement de l'accréditation, phase 8 de légitimation et confrontation interne externe et phase 9 de légitimation et confrontation externe).

Compte tenu de ce contexte interne et externe empêchant la candidature à l'éligibilité EQUIS, le choix de l'accréditation internationale AACSB s'est imposé à deux moments en 2006 puis ensuite en 2009. Les critères d'éligibilité sont défavorables au dépôt formel d'une candidature auprès de l'EFMD. Les facteurs de contingence explicatifs identifiés sont divergents avec les démarches d'accréditations internationales et leurs critères d'éligibilité. Ils contraignent les processus d'accréditations internationales.

Nous identifions lors de la période stratégique 2008 à 2011 et 2011 à 2015, une nouvelle réponse stratégique que nous nommons engagement avec les trois tactiques suivantes : écoute, implication et confiance. Cette nouvelle réponse stratégique est liée à quatre moments. Ce sont quatre moments clés et saillants dans le sous-processus formel d'accréditation AACSB. Ils correspondent à l'entrée dans les phases formelles de pré-éligibilité et d'accréditation initiale (validation de l'entrée dans l'étape d'accréditation et visite d'accréditation). Il en allait de la légitimité des Directeurs Généraux en place (échec d'entrée dans le processus d'accréditation et échec de l'obtention de l'accréditation).

Les moments qui engendrent une réponse stratégique d'engagement, nous les qualifions de moments de vérité du processus initial formel d'accréditation AACSB. Il s'agit de moments à risque potentiels d'échec ou d'arrêt du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Ce comportement stratégique donne du sens et facilite l'engagement par la suite des différentes parties prenantes. Les deux Directions Générales mobilisent la réponse stratégique d'engagement avec la tactique d'implication puis de confiance.

Ce comportement stratégique et ses tactiques constituent un comportement préventif à l'égard du risque d'échec.

En outre, chaque changement de Direction Générale, les démarches d'accréditations internationales peuvent être remises en question et ainsi arrêtées. Ce moment dans la vie de l'Ecole constitue un facteur de contingence important pour les démarches d'accréditations internationales. A cela, s'ajoutent d'autres facteurs de contingence.

Les réponses stratégiques au regard du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB varient d'une période stratégique à une autre. Cette variation est liée, d'une part aux différentes logiques institutionnelles et luttes institutionnelles gouvernant le terrain de recherche, et d'autre part aux pressions institutionnelles en lien avec les facteurs de contingence.

Le périmètre d'accréditation est un élément clé dans l'accréditation AACSB. Il délimite autant le périmètre externe de l'institution candidate que le périmètre interne de celle-ci en termes de programmes délivrés. Des remises en cause des règles notamment le délai et les étapes du processus d'accréditation viennent expliquer les réponses stratégiques de défiance et de manipulation que nous observons.

Les démarches d'accréditations internationales se sont diffusées rapidement dans le champ des *business schools* françaises. L'EFMD est challengé fin des années 1990 par l'AACSB International qui souhaite déployer son accréditation institutionnelle en Europe. Se sentant menacé sur son territoire pour sa survie et son monopole par sa position en Europe, il attaque en créant sa propre accréditation institutionnelle EQUIS en 1997. Des efforts se mettent en place pour maintenir le *statu quo* et l'ordre institutionnel avec tout d'abord des séminaires communs par exemple. Il y a un travail institutionnel défensif dans un premier temps pour défendre la domination en Europe en tant qu'organisme leader de développement de l'éducation au management et maintenir le *statut quo* en Europe avec le britannique AMBA. Des stratégies de positionnement se mettent en place par l'EFMD pour différencier son accréditation en lui donnant une image élitiste (mythe des quotas). Il s'agit d'un vrai champ de

bataille avec le nouvel acteur entrant. La légitimité des organismes d'accréditations est en jeu. Il y a un effort de reproduction des routines et des mythes.

Soit les accréditations sont considérées comme un « *must have* » incontournable, à acquérir absolument, pour démontrer la qualité d'un établissement avec une dimension internationale forte. Soit elles sont considérées comme un « mythe » pour d'autres institutions qui n'en obtiennent pas, pour diverses raisons, notamment faute de pouvoir répondre à certains critères d'éligibilité (taille critique en enseignants-chercheurs, budget, réputation internationale, autonomie dans les prises de décisions). Les critères d'éligibilité constituent une barrière à l'entrée.

Par comparaison, l'Ecole n'atteint pas les mêmes étapes du changement institutionnel que le champ organisationnel (les six étapes du changement institutionnel allant des secousses à la réinstitutionnalisation).

Nos résultats révèlent aussi la nécessité de diffusion et de ré-institutionnalisation du changement institutionnel au sein de l'EM Strasbourg lors de la ré-accréditation AACSB prévue en 2020. Le contexte de passage aux standards version 2013 constitue un levier pour permettre cela.

L'EM Strasbourg n'anticipe pas suffisamment les changements et les bouleversements liés aux démarches d'accréditations internationales par rapport au rythme de changement du champ organisationnel face à celles-ci.

De plus, nos résultats montrent que l'identité et l'autonomie sont très importantes. Elles sont un élément qui apparaît de façon similaire dans toutes les Directions Générales.



## **Conclusion de la sous-partie relative au processus initial d'accréditation dans une perspective externe**

AACSB International est l'un des acteurs dominant en tant qu'organisme d'accréditation dans le champ des *business schools*. Il en existe deux autres : l'EFMD et l'AMBA. Ces organismes d'accréditation sont des référents institutionnels. Après s'être rapidement imposés, ils structurent autour de leurs accréditations institutionnelles et de programmes, le champ des *business schools* françaises depuis les années 2000.

Celles-ci sont devenues des pratiques prises pour acquises difficilement remises en question. Des questionnements naissent dans la communauté des *business schools* françaises au moment de l'annonce de la perte de l'accréditation institutionnelle EQUIS par l'ESCEM fin 2009. L'ESCEM est la première et seule école à avoir perdu son accréditation institutionnelle EQUIS en France après une procédure d'appel.

L'adhésion en tant que membre est obligatoire pour pouvoir candidater aux accréditations internationales. Il s'agit d'une condition d'éligibilité. Elle se fait sous forme de cotisation annuellement. Il s'agit aussi d'un moyen pour diffuser les accréditations internationales.

Les organismes d'accréditations proposent une gamme de services à leurs membres (guide et liste des membres, séminaires, *webinars*, conférences, accès aux bases de données et plateformes de partage, publications diverses, enquêtes et résultats d'enquêtes notamment) pour les accompagner et leur apporter conseils et expertises. Ces services sont continuellement évalués et ré-évalués pour les adapter aux besoins et attentes de la communauté des *business schools* dans le monde. Les événements proposés permettent d'interagir et de créer des réseaux et faire du *networking*.

Les actions de communication et de promotion sont répétées. Un agenda des événements est diffusé et mis en ligne. Des *e-mailings* sont envoyés régulièrement aux établissements membres, aux collaborateurs impliqués dans les démarches d'accréditations internationales ou à ceux intéressés par les activités de l'AACSB International.

Depuis son entrée dans la Conférence des Grandes Ecoles (Chapitre des Ecoles de Management) en décembre 2000, l'Ecole se retrouve en interaction régulière avec une multitude d'acteurs du champ organisationnel des *business schools* notamment les organismes d'accréditation internationales lors des conférences des *Deans* et dans les groupes de travail soit de la CGE soit des IAE.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg est constitué de dix phases chronologiques. De plus, il se divise en deux sous-processus : le sous-processus informel discontinu et le sous-processus formel continu. Le sous-processus formel est marqué par des interactions entre le terrain de recherche et l'organisme international d'accréditation AACSB International.

Durant la période d'étude de 2000 à 2015, le processus initial d'accréditation AACSB concerne quatre Directions Générales successives et une Administration provisoire. Il dure six années dans le sous-processus formel et une année pour la gestion de la non-éligibilité qui a constitué une barrière à l'entrée du processus formel d'accréditation.

Le contexte interne/externe ainsi que les motivations internes/externes sont soit convergents soit divergents avec les critères d'éligibilité et le contenu des standards AACSB. L'évolution du contexte interne et externe engendre différents modes de réponses stratégiques allant de la passivité à la résistance.

Un contexte interne instable est handicapant dans le cadre de la démarche d'accréditation institutionnelle EQUIS. En effet, il est nécessaire de justifier de deux ans minimum de stabilité de gouvernance pour pouvoir déposer son dossier d'éligibilité et espérer entrer dans le processus d'accréditation institutionnelle EQUIS.

Les facteurs de contingence peuvent fragiliser l'avancée du projet d'accréditation institutionnelle qu'il s'agisse de l'accréditation institutionnelle AACSB ou EQUIS.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003 de l'EM Strasbourg n'est pas continu et linéaire sur toute la période d'étude. Il est fractionné en réponse à ces facteurs de contingence. Le processus devient continu et linéaire à partir de l'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation. La nécessité d'être accrédité assure aussi une continuité du processus.

Durant la période d'étude de 2000 à 2015, le processus initial d'accréditation AACSB concerne quatre Directions Générales successives et une Administration provisoire. Il dure six années dans le sous-processus formel et une année pour la gestion de la non-éligibilité qui a constitué une barrière à l'entrée du processus formel d'accréditation.

Le sous-processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB est appréhendé de différentes manières par les deux Directions Générales successives de l'EM Strasbourg. Pour la Direction Générale 3, il faut aller vite pour entrer dans le processus formel d'accréditation et obtenir l'accréditation institutionnelle AACSB et pour la Direction Générale 4, il faut réussir en obtenant l'accréditation institutionnelle AACSB. Cela coïncide avec l'avancée dans le processus initial d'accréditation.

Au regard de nos résultats, nous constatons que le contexte interne et externe de l'organisation influence fortement les réponses et tactiques stratégiques.

Le terrain choisit de résister aux pressions institutionnelles émanant des prescriptions et injonctions du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. À certains moments, les différentes pressions institutionnelles sont trop fortes et entrent en conflit. Le terrain se conforme ensuite aux attentes du processus initial d'accréditation AACSB prescrit par l'AACSB International à l'aide notamment d'une nouvelle réponse stratégique qui intervient à des moments de vérité à risque pour le déploiement de la démarche d'accréditation internationale AACSB. Les risques sont aussi minimisés avec l'aide des compagnons externes.

Nous allons, avec les **chapitres 7 et 8**, nous intéresser aux résultats et interprétations de la sous-partie relative au contenu des 21 standards AACSB de la version 2003.



## **Chapitre 7 : Comportements stratégiques de la *business school universitaire* et tensions suite aux demandes institutionnelles conflictuelles pour répondre aux 21 standards AACSB version 2003**

Ce chapitre 7 constitue le premier des deux chapitres dédiés à la sous-partie relative aux contenus des 21 standards AACSB dans une perspective interne.

Nous ne traitons que du processus initial d'accréditation à partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion » car nous pouvons confronter et ainsi comparer les résultats aux injonctions des standards de l'AACSB International à l'aide du regard externe porté par l'organisme international d'accréditation. Pour les phases 0 « Balbutiement » et 1 « Lancement de l'accréditation pré-fusion », il n'y a pas de regard sur les réponses aux standards faute de dépôt formel de dossier auprès de l'organisme international d'accréditation.

Nous expliquons les évolutions du comportement stratégique à l'égard des 21 standards 2003 au cours du temps et durant les différentes phases informelles et formelles du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB à partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion ». Pour ce faire, nous comparons le comportement stratégique adopté au cours du temps.

A partir des différentes phases du processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg, nous analysons et comparons certaines entre elles qui sont comparables pour identifier dans un premier temps les comportements stratégiques à l'égard du contenu des 21 standards et dans un second temps les tensions générées au sein du terrain d'étude.

Nous répondons à notre troisième question de recherche **QR3**. « **Quels sont les comportements stratégiques et les tensions induits par la recherche de l'alignement aux 21 standards (2003) lors du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB ?** ».

Pour ce faire, nous précisons les comportements stratégiques adoptés par le terrain de recherche pour assurer l'alignement aux exigences des standards AACSB de la version 2003 à partir de la première candidature formelle au processus d'accréditation (à partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion »).

Dans un premier temps, dans le paragraphe 7.1 « Nature des prescriptions des 21 standards AACSB version 2003 », nous effectuons un classement des 21 standards AACSB version 2003 en fonction de la nature de la demande du standard. Nous classons les prescriptions des standards AACSB 2003 en lien avec les objectifs dans le sous-paragraphe 7.1.1.1

« Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les objectifs stratégiques et les moyens à déployer », ceux en lien avec les objectifs stratégiques et les moyens à déployer dans le sous-paragraphe 7.1.1.2 et ceux en lien avec les moyens à déployer dans le sous-paragraphe 7.1.1.3.

Dans un deuxième temps, à partir de la matrice des comportements stratégiques et de la nature des standards, nous analysons les comportements stratégiques mobilisés pour faire face aux prescriptions institutionnelles des 21 standards AACSB émanant de l'AACSB International dans le paragraphe 7.2 « Comportements stratégiques pour garantir l'alignement aux 21 standards 2003 ». Nous nous intéressons, en premier lieu, à l'ensemble des comportements stratégiques dans le sous-paragraphe 7.2.1. En second lieu, nous identifions et expliquons les réponses stratégiques de conformité dans le sous-paragraphe 7.2.2 puis, nous terminons, dans le sous-paragraphe 7.2.3 « Comportements stratégiques de résistance suscités par la recherche d'alignement aux 21 standards version 2003 » avec l'analyse des comportements stratégiques de résistance. En dernier, nous expliquons la nature des standards provoquant les réponses stratégiques de résistance (7.2.4).

Dans un troisième temps, dans le paragraphe 7.3 « Tensions générées par les demandes conflictuelles lors de la recherche d'alignement au contenu des standards AACSB », à partir des représentations internes des 21 standards AACSB, nous analysons et expliquons les tensions et les contradictions générées par les exigences et injonctions des différents comités de l'AACSB International sur le terrain d'étude vécu comme des demandes institutionnelles conflictuelles. Nous passons en revue les demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu aux réponses stratégiques de compromis (7.3.1), aux réponses stratégiques d'évitement (7.3.2), aux réponses stratégiques de défiance (7.3.3) et aux réponses stratégiques de manipulation (7.3.4).

### **7.1 Nature des prescriptions des 21 standards AACSB version 2003**

L'ensemble des standards AACSB version 2003 sont *mission-driven* et nécessitent des données sur un ensemble de thématiques : le niveau des ressources, le niveau et la taille des programmes, les aspirations et orientations, la qualification du corps professoral, les apprentissages des étudiants, l'administration de l'Ecole. Les données factuelles (contributions intellectuelles et les différents ratios minimum à atteindre) sont à structurer sur un cycle de cinq années glissantes pour avoir un historique sur la période d'analyse par les différents comités de l'AACSB International. Les attendus pour chacun des standards sont synthétisés dans l'**annexe 3**. Ce sont les enjeux principaux de l'accréditation institutionnelle AACSB auxquelles une organisation doit faire face.

Nous classons les prescriptions des 21 standards AACSB (2003) en trois catégories.

### 7.1.1 Classification de la nature des prescriptions des standards AACSB version 2003

Nous nous intéressons, dans ce paragraphe, à la nature des prescriptions des 21 standards AACSB version 2003.

Après analyse des prescriptions, nous identifions et classons ainsi le contenu des 21 standards de l'AACSB en trois types de natures principales touchant soit aux objectifs stratégiques de l'organisation soit aux moyens à déployer pour prouver la qualité de celle-ci (voire aux deux natures). Les trois groupes sont : 1) Objectifs et moyens 2) Objectifs 3) Moyens.

Le référentiel AACSB 2003 approuvé le 8 avril 2003, après un processus de revue de près de 10 ans, compte 21 standards répartis en trois parties :

- standards 1 à 5 : *Strategic management*,
- standards 6 à 14 : *Participants*,
- standards 15 à 21 : *Assurance of Learning (AoL)*.

Les finalités et les attendus des standards sont décrits dans **l'annexe 3** Les intitulés des 21 standards sont présentés ci-dessous dans le tableau 30.

**Tableau 30 :** *Intitulés des 21 standards version 2003 de l'AACSB adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012*

Numéro de standard 2003	Intitulé du standard
1	<i>Mission statement</i>
2	Contributions intellectuelles
3	Mission vis-à-vis des étudiants
4	Objectifs d'amélioration continue
5	Stratégies financières
6	Admission des étudiants
7	Rétention des étudiants
8	Personnels suffisants et soutien aux étudiants
9	Suffisance du corps professoral
10	Qualification du corps professoral
11	Soutien et management du corps professoral
12	Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels
13	Responsabilité éducative individuelle des enseignants
14	Responsabilité éducative des étudiants

15	Management des programmes
16	<i>Learning Goal</i> de niveau bac+3
17	Niveau éducatif des diplômés de niveau bac+3
18	<i>Learning Goal</i> de niveau master généraliste
19	<i>Learning Goal</i> de niveau master spécialisé
20	Niveau éducatif des masters
21	<i>Learning Goal</i> de niveau doctorat

L'AACSB s'intéresse à la *mission statement*, aux ressources et à l'apprentissage des apprenants. Les attentes en termes de corps professoral sont importantes pour l'AACSB International. Les standards 2003 introduisent la notion de qualification du corps professoral. Des ratios sont attendus pour les disciplines, les programmes et les différentes localisations où sont enseignées les diplômés de l'organisation en cas de délocalisation (*cf. annexe 6*). Il en est de même pour l'enseignement à distance.

Pour AACSB, le processus est conduit par la *mission statement* et le corps professoral (*mission-driven* et *faculty-driven*).

A partir de la nature des prescriptions associées à chacun des standards, classés en trois groupes, nous expliquons ensuite les 21 standards de l'AACSB selon ces deux types de natures principales (objectif et moyen).

Nous obtenons ainsi trois groupes d'ensembles de standards :

- 1) Objectifs et moyens qui concernent les standards 1, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20 et 21,
- 2) Objectifs qui concernent les standards 2, 3 et 4,
- 3) Moyens qui concernent les standards 6, 7, 8, 12, 13, 14

Nous les avons synthétisés dans le tableau 31.

**Tableau 31 :** Classement des 21 standards AACSB (2003) en fonction de la nature de la prescription

Standard AACSB (2003)	Nature de la prescription AACSB (2003)	
	Objectifs stratégiques	Moyens à déployer
1, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20 et 21	X	X
2, 3 et 4	X	



Standard AACSB (2003)	Nature de la prescription AACSB (2003)	
	Objectifs stratégiques	Moyens à déployer
6, 7, 8, 12, 13, 14		X

Il existe un pluralisme des prescriptions institutionnelles de l'AACSB International touchant à des sphères multiples d'actions ayant des conséquences aussi bien sur les objectifs stratégiques que les moyens à déployer voire aux deux simultanément.

Le contenu des standards est disparate et hétérogène ce qui peut poser des difficultés dans la mise en œuvre car ils touchent aussi bien aux objectifs stratégiques (raison d'être et orientations stratégiques) qu'aux moyens à déployer voire les deux. Nous retrouvons ainsi une série de 12 standards qui concernent les deux natures simultanément.

Nous détaillons dans les trois paragraphes qui suivent les trois groupes de standards classés par nature des prescriptions.

#### 7.1.1.1 Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les objectifs stratégiques et les moyens à déployer

La nature des standards touchant aux objectifs stratégiques et aux moyens à déployer concerne un peu plus de la moitié des standards AACSB version 2003 et plus précisément 12 d'entre eux. Cela concerne les standards 1, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 20 et 21. Ils sont repris dans le tableau 32. Nous expliquons les prescriptions de ces standards.

**Tableau 32 :** *Intitulés des 12 standards version 2003 de l'AACSB en lien avec les objectifs stratégiques et les moyens à déployer (adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012)*

Numéro de standard 2003	Intitulé du standard
1	<i>Mission statement</i>
5	Stratégies financières
9	Suffisance du corps professoral
10	Qualification du corps professoral
11	Soutien et management du corps professoral
15	Management des programmes
16	<i>Learning Goal</i> de niveau bac+3
17	Niveau éducatif des <i>bachelors</i> ou des diplômés de niveau bac+3
18	<i>Learning Goal</i> de niveau master généraliste
19	<i>Learning Goal</i> de niveau master spécialisé
20	Niveau éducatif des masters
21	<i>Learning Goal</i> du niveau doctorat

Les standards concernés par cette nature de prescription touchent essentiellement à la *mission statement*, aux stratégies financières, au corps professoral et à l'AoL.

#### 7.1.1.2 Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les objectifs stratégiques

Quant à eux, les standards touchant uniquement aux objectifs stratégiques sont au nombre de trois. Il s'agit des standards 2, 3 et 4. Nous décrivons les intitulés de ces standards dans le tableau 33.

**Tableau 33 :** *Intitulés des trois standards version 2003 de l'AACSB en lien avec les objectifs stratégiques (adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012)*

Numéro de standard 2003	Intitulé du standard
2	Contributions intellectuelles
3	Mission vis-à-vis des étudiants
4	Objectifs d'amélioration continue

Les standards qui touchent uniquement aux objectifs stratégiques à mettre en œuvre concernent les contributions intellectuelles, la mission vis-à-vis des étudiants et les objectifs d'amélioration continue.

#### 7.1.1.3 Prescriptions AACSB (2003) en lien avec les moyens à déployer

Concernant les standards traitant des moyens à déployer, ils sont au nombre de six. La nature des demandes des standards 6, 7, 8, 12, 13 et 14 s'appuie uniquement sur les moyens nécessaires. Nous présentons les intitulés dans le tableau 34. Nous décrivons et expliquons les exigences et prescriptions de ces standards.

**Tableau 34 :** *Intitulés des six standards version 2003 de l'AACSB en lien avec les moyens à déployer (adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012)*

Numéro de standard 2003	Intitulé du standard
6	Admission des étudiants
7	Rétention des étudiants
8	Personnels suffisants et soutien aux étudiants
12	Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels
13	Responsabilité éducative individuelle des enseignants
14	Responsabilité éducative des étudiants

D'une part, les standards concernés, uniquement dédiés aux moyens à déployer, touchent à l'admission, à la rétention et au soutien des étudiants. D'autre part, ils touchent à la

responsabilité éducative collective et individuelle des enseignants, à la responsabilité éducative des personnels et à celle des étudiants.

## **7.2 Comportements stratégiques pour garantir l'alignement aux 21 standards 2003**

L'ensemble détaillé des réponses stratégiques et tactiques avec l'explication des éléments justifiant les différents comportements stratégiques sont renseignés dans la matrice détaillée globale contenant l'ensemble des comportements stratégiques en fonction du contenu des 21 standards de la version 2003 et des phases du processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg en **annexe 7**. Nous incluons le périmètre d'accréditation qui est un élément important pour le management des programmes. Le périmètre d'accréditation impacte certains standards en termes de calcul des différents ratios et d'AoL.

Nous présentons les résultats de l'analyse de cette matrice dans les sous-paragraphes qui suivent.

Nous caractérisons les différentes réponses stratégiques mobilisées dans les paragraphes qui suivent. Pour ce faire, nous identifions les degrés de réponses de chaque phase du sous-processus formel et de chaque standard grâce au nombre de réponses stratégiques mobilisées. Nous expliquons les comportements stratégiques ensuite par rapport aux tensions et pressions générées.

Les comportements stratégiques sont mentionnés autant de fois qu'ils apparaissent lors de l'analyse des données. Nous nous appuyons sur les documents d'auto-évaluation ou autres exigés et transmis aux différents comités de l'AACSB International à partir du dépôt formel de la première candidature à la pré-éligibilité du terrain et aux documents reçus des différents comités (*cf.* tableau 35).

**Tableau 35** : Liste des documents comparés durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

<b>Documents requis par l'AACSB International</b>	<b>Comparaison des documents soumis</b>
<i>Demandes de pré-éligibilité Accreditation Eligibility Application</i>	Comparaison des demandes de pré-éligibilité
<i>Standard Alignment Plan (SAP)</i>	Comparaison du SAP au SER et à l'ES
<i>Self-Assessment Report (SER) et Executive Summary (ES)</i>	

Documents requis par l'AACSB International	Comparaison des documents soumis
<i>Plan Implementation Report 1 (PIR 1)</i>	Comparaison du PIR 1 au PIR 2
<i>Plan Implementation Report 2 (PIR 2)</i>	
<i>Pre-Visit Letter (PVL)</i>	Comparaison de la <i>Pre-Visit Letter</i> au <i>Team Visit Report</i>
<i>Team Visit Report (TVR)</i>	

Avant le dépôt initial de la candidature à la pré-éligibilité, nous ne disposons pas de données fiables qui nous permettent de faire des comparaisons avec des moments similaires en termes de contenu des rapports soumis à l'AACSB International suite aux interactions qui n'existent pas avec l'AACSB International.

Nous comparons les différentes candidatures qui sont quasiment identiques en finalité comme énoncé dans le tableau 36 ci-dessus.

La phase 5 « appropriation et alignement de l'accréditation » conduit à la réalisation d'un second document incluant les recommandations de l'IAC de l'AACSB International. Les réponses et tactiques mobilisées suite aux recommandations y sont décrites. Le comportement stratégique suite à cette révision est identifié par la couleur mauve dans les différents tableaux décrits par la suite.

Pour faciliter l'analyse et permettre la comparaison de certaines des phases entre elles du processus initial d'accréditation, nous utilisons comme donnée d'entrée le document à soumettre à l'un des comités dédiés de l'AACSB International et comme donnée de sortie la décision du comité ou de l'Ecole. Cette décision avec les recommandations d'amélioration, qui peuvent devenir des demandes institutionnelles conflictuelles, constitue une donnée d'entrée supplémentaire à prendre en compte dans la phase suivante pour l'élaboration du document à soumettre dans le cadre du processus prescrit en vue de l'accréditation institutionnelle AACSB (cf. tableau 36).

**Tableau 36 :** *Comparaison des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg à travers les documents requis par l'AACSB International*

Documents requis et nécessaires pour l'AACSB International	Comparaison des phases du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg
Demande de pré-éligibilité <i>Accreditation Eligibility Application</i>	Comparaison des phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion » et 4 « Appropriation de l'accréditation »

Documents requis et nécessaires pour l'AACSB International	Comparaison des phases du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg
<i>Standard Alignment Plan (SAP), SAP révisé et Self-Evaluation Report (SER)</i>	Comparaison des phases 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » et 8 « Légitimation et confrontation interne externe »
<i>Plan Implementation Report 1 (PIR 1) et Plan Implementation Report 2 (PIR 2)</i>	Comparaison des phases 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation » et 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation »
<i>Pre-Visit Letter (PVL) et Team Visit Report (TVR)</i>	Comparaison des phases 8 « Légitimation et confrontation interne externe » et 9 « Légitimation et confrontation externe »

Nous tenons toutefois à nuancer les comparaisons entre standards en termes de degré de réponses stratégiques. En effet, le nombre de standards évalué n'est pas identique pour chaque document transmis aux différents comités de l'AACSB International ainsi que le nombre de pages de documents à produire.

### 7.2.1 Ensemble des comportements stratégiques mobilisés à partir du dépôt formel à la pré-éligibilité

Nous donnons une idée, à ce stade, de la fréquence de mobilisation des réponses stratégiques. Nous faisons apparaître également la réponse stratégique d'engagement avec ses trois tactiques que nous avons identifiées lors de l'analyse des données. Nous y ajoutons le périmètre d'accréditation qui joue aussi un rôle prépondérant par rapport au management des programmes.

Le tableau 37 présente l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des 21 standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et des huit phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB qui nous intéresse. Les comportements stratégiques représentées en mauve concernent les comportements analysés à partir du *Standards Alignment Plan* révisé.

**Tableau 37 :** Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Périmètre d'accréditation	M-I	A-C	A-C	A-C / Ev-D	A-C			A-C

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
<b>Standard 1</b> <i>Mission statement</i>	A-C / A-C	A-C	A-C	A-C / A-C / A-C / A-C / C-E	E-C / E-C / E-C / A-C / M-I	E-C / E-C / E-C	A-C	A-C
<b>Standard 2</b> Contributions intellectuelles	E-I	A-C	E-I / A-C / A-C	E-I / A-IC / A-C / A-C / A-C / C-E		A-C / A-C / A-C / A-C	E-I / E-I / E-I / A-IC / A-C / Ev-D / M-I	A-C
<b>Standard 3</b> Mission vis-à-vis des étudiants		A-C / A-C		E-I / A-IC / A-C / A-C / A-C / Ev-D / Ev-D			A-C	A-C
<b>Standard 4</b> Objectifs d'amélioration continue	A-C			E-C / A-C / A-C / C-N / Ev-F / Ev-F / Ev-F			E-C / A-C / Ev-D / M-I	E-C / A-C / A-C
<b>Standard 5</b> Stratégies financières		A-C / A-C	E-IC / A-C	A-C / A-C / Ev-D / Ev-F / Ev-F / M-Con	A-C / A-C		A-C	E-I / A-C
<b>Standard 6</b> Admission des étudiants				A-C / A-C			E-IC / A-C	A-C
<b>Standard 7</b> Rétention des étudiants				A-C / A-C / A-C / A-C			A-C	A-C
<b>Standard 8</b> Personnels suffisants et soutien aux étudiants		A-C / A-C	E-I / E-C	A-C / A-C			E-I	E-I / A-C
<b>Standard 9</b> Suffisance du corps professoral	A-C / C-E / Ev-D / D-I / D-I / M-I		A-C / A-C / A-C / D-I	A-C / A-C / A-C / A-C / C-E / Ev-F	A-C / A-C / A-C	A-C / A-C	A-IC / A-IC / A-C / C-P / Ev-P	A-C / A-C
<b>Standard 10</b> Qualification du corps professoral	C-E / C-E / Ev-D / D-I / D-I / M-I		E-I / A-C / A-C / A-C / Ev-F / M-I	E-I / A-IC / A-C / Ev-F	E-C / A-C / A-C / M-I	A-C / A-C / A-C / A-C	Ev-D / M-I	A-C / A-C / A-C / A-C
<b>Standard 11</b> Soutien et management du corps professoral		A-C / A-C	E-IC / E-I / E-I / A-C / A-C	E-I / A-IC / A-C / A-C / C-E / C-E / C-E / C-P / Ev-D / Ev-D / Ev-D / M-I	A-C / A-C / A-C / Ev-F / M-I	A-C / A-C	A-I / C-P / M-I	A-C / A-C
<b>Standard 12</b> Responsabilité éducative de l'ensemble du corps			A-C	E-I / E-I / E-I / A-IC / A-C / A-C			A-C	A-C

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
professoral et des personnels								
Standard 13 Responsabilité éducative individuelle des enseignants				E-E / E-I / E-C / A-C / M-I	E-E		A-C	A-C
Standard 14 Responsabilité éducative des étudiants				E-I / E-C / A-C / M-I		E-C / A-C / A-C	A-C	A-C
Standard 15 Management des programmes	A-C / A-C / A-C / D-I	E-IC / A-C	E-I / A-C / A-C / A-C	E-EIC / A-C / A-C / A-C / A-C / A-C / C-E / Ev-D	E-IC / E-E / A-C / A-C / A-C / A-C	A-C / A-C / A-C / A-C / C-E / M-I	A-C / A-C / A-C / A-C / Ev-D / Ev-DF / Ev-D / M-I	E-EI / A-C / A-C / C-E
Standard 16 Learning Goal de niveau bac+3				E-C / A-C / Ev-D	A-C / A-C / C-E	A-C / C-E	A-C	A-C
Standard 17 Niveau éducatif des diplômés de niveau bac+3				E-C / A-C	E-E	A-C	A-C	C-E
Standard 18 Learning Goal de niveau master généraliste				E-C / E-C / A-C / A-C / A-C / A-C / A-C / Ev-D	A-C / A-C / A-C / A-C / C-E / C-E / Ev-D / Ev-D	A-C / A-C	A-C	A-C
Standard 19 Learning Goal de niveau master spécialisé				Ev-D	A-C / Ev-D		A-C	A-C / A-C
Standard 20 Niveau éducatif des diplômés à bac+5				A-C / A-C	A-C		A-C	A-C
Standard 21 Learning Goal de niveau doctorat	A-C		A-C	A-C	A-C		D-I	A-C

**Légende réponse stratégique-tactique :**

**E-E** : Engagement-Ecoute ; **E-I** : Engagement-Implication ; **E-C** : Engagement-Confiance ; **E-IC** : Engagement-Implication Confiance

**A-C** : Acquiescement-Conformité ; **A-IC** : Acquiescement-Imitation Conformité

**C-E** : Compromis-Equilibre ; **C-P** : Compromis-Pacification ; **C-N** : Compromis-Négociation

**Ev-D** : Evitement-Dissimulation ; **Ev-P** : Evitement-Protection ; **Ev-F** : Evitement-Fuite ; **Ev-DF** : Evitement-Dissimulation Fuite

**D-I** : Défiance-Ignorance ;

**M-I** : Manipulation-Influence ; **M-Con** : Manipulation-Contrôle

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

A partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », nous constatons que l'ensemble des six réponses stratégiques sont mobilisées tout au long du processus initial d'accréditation AACSB du terrain de recherche. En revanche, toutes les tactiques ne sont pas mobilisées pour trois des réponses stratégiques. Les données font apparaître la non-mobilisation de certaines tactiques comme l'habitude, la contestation, l'attaque et la co-optation. Elles concernent les réponses stratégiques d'acquiescement, de défiance et de manipulation. C'est le cas de la tactique d'habitude associée à la réponse stratégique d'acquiescement qui n'est pas mobilisée par le terrain. Au niveau de la défiance, les tactiques de contestation et d'attaque ne sont pas mobilisées non plus. Une seule tactique est utilisée pour la défiance ; il s'agit de l'ignorance. Et au niveau de la réponse stratégique de manipulation, la tactique de co-optation n'est pas utilisée tout comme le compromis et l'évitement. Nous les représentons dans le tableau 38.

**Tableau 38 :** Réponses et tactiques non mobilisées durant le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg

Réponse stratégique	Tactique
Acquiescement	Habitude
Défiance	Contestation
	Attaque
Manipulation	Co-optation

*A contrario*, la réponse stratégique d'engagement donne lieu à la mobilisation des trois tactiques associées (écoute, implication et confiance) tout comme la réponse stratégique de compromis et d'évitement.

Nous notons parfois l'utilisation simultanée de plusieurs tactiques pour une réponse stratégique donnée. Le cas est rencontré pour les réponses stratégiques d'engagement, d'acquiescement et d'évitement. Ce n'est pas le cas des réponses stratégiques de compromis, de défiance et de manipulation.



Nous observons aussi l'utilisation de la même réponse stratégique à plusieurs reprises au même moment au cours du processus d'accréditation AACSB. Cela n'est pas le cas pour la réponse stratégique de manipulation qui n'est mobilisée qu'une seule fois à chaque fois.

Le périmètre d'accréditation fait aussi l'objet de réponses stratégiques de résistance (manipulation et évitement) au moment de la pré-éligibilité 1 (phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion ») et du dépôt du *Standard Alignment Plan* (phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation »).

Nous nous intéressons maintenant à la différenciation des différents comportements stratégiques en fonction de la nature des standards. Dans un premier temps, nous présentons dans le tableau 39, la matrice des comportements face aux standards relatifs aux objectifs et aux moyens dans le tableau 40. Dans un deuxième temps, nous produisons les comportements stratégiques en réponses aux standards relatifs aux objectifs. Et dans un troisième temps, dans le tableau 41, ceux qui concernent les standards qui touchent aux moyens.

**Tableau 39 :** Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB 2003 relatifs aux objectifs et aux moyens et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
<b>Standard 1</b> <i>Mission statement</i>	A-C / A-C	A-C	A-C	A-C / A-C / A-C / A-C / C-E	E-C / E-C / E-C / A-C / M-I	E-C / E-C / E-C	A-C	A-C
<b>Standard 5</b> <i>Stratégies financières</i>		A-C / A-C	E-IC / A-C	A-C / A-C / Ev-D / Ev-F / Ev-F / M-Con	A-C / A-C		A-C	E-I / A-C
<b>Standard 9</b> <i>Suffisance du corps professoral</i>	A-C / C-E / Ev-D / D-I / D-I / M-I		A-C / A-C / A-C / D-I	A-C / A-C / A-C / A-C / C-E / Ev-F	A-C / A-C / A-C	A-C / A-C	A-IC / A-IC / A-C / C-P / Ev-P	A-C / A-C
<b>Standard 10</b> <i>Qualification du corps professoral</i>	C-E / C-E / Ev-D / D-I / D-I / M-I		E-I / A-C / A-C / A-C / Ev-F / M-I	E-I / A-IC / A-C / Ev-F	E-C / A-C / A-C / M-I	A-C / A-C / A-C / A-C	Ev-D / M-I	A-C / A-C / A-C / A-C
<b>Standard 11</b> <i>Soutien et management du corps professoral</i>		A-C / A-C	E-IC / E-I / E-I / A-C / A-C	E-I / A-IC / A-C / A-C / C-E / C-E / C-P / Ev-D / Ev-D / Ev-D / M-I	A-C / A-C / A-C / Ev-F / M-I	A-C / A-C	A-I / C-P / M-I	A-C / A-C

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 15 Management des programmes	A-C / A- C / A-C / D-I	E-IC / A- C	E-I / A-C / A-C / A- C / A-C	E-EIC / A-C / A- C / A-C / A-C / A- C / C-E / Ev-D	E-IC / E- E / A-C / A-C / A- C / A-C / A-C	A-C / A- C / A-C / A-C / A- C / C-E / M-I	A-C / A- C / A-C / A-C / A- C / Ev-D / Ev-DF / Ev-DF / Ev-D / M- I	E-EI / A- C / A-C / C-E
Standard 16 Learning Goal de niveau bac+3				E-C / A- C / Ev-D	A-C / A- C / C-E	A-C / C- E	A-C	A-C
Standard 17 Niveau éducatif des diplômes de niveau bac+3				E-C / A- C	E-E	A-C	A-C	C-E
Standard 18 Learning Goal de niveau master généraliste				E-C / E- C / A-C / A-C / A- C / A-C / Ev-D	A-C / A- C / A-C / A-C / A- C / C-E / C-E / Ev- D / Ev-D	A-C / A- C	A-C	A-C
Standard 19 Learning Goal de niveau master spécialisé				Ev-D	A-C / Ev- D		A-C	A-C / A- C
Standard 20 Niveau éducatif des diplômes à bac+5				A-C / A- C	A-C		A-C	A-C
Standard 21 Learning Goal de niveau doctorat	A-C		A-C	A-C	A-C		D-I	A-C

#### Légende réponse stratégique-tactique :

**E-E** : Engagement-Ecoute ; **E-I** : Engagement-Implication ; **E-C** : Engagement-Confiance ; **E-IC** : Engagement-Implication Confiance

**A-C** : Acquiescement-Conformité ; **A-IC** : Acquiescement-Imitation Conformité

**C-E** : Compromis-Equilibre ; **C-P** : Compromis-Pacification

**Ev-D** : Evitement-Dissimulation ; **Ev-P** : Evitement-Protection ; **Ev-F** : Evitement-Fuite ; **Ev-DF** : Evitement-Dissimulation Fuite

**D-I** : Défiance-Ignorance

**M-I** : Manipulation-Influence ; **M-Con** : Manipulation-Contrôle

#### Légende des phases

**Phase 2** : Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3** : Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4** : Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5** : Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6** : Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7** : Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8** : Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9** : Légitimation et confrontation externe

Nous constatons que les réponses stratégiques qui concernent les standards en lien avec les objectifs et les moyens à déployer ne donnent pas lieu à une réponse stratégique de compromis associée à une tactique de négociation.

Nous allons nous intéresser aux standards touchant aux objectifs.

**Tableau 40 :** Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) relatifs aux objectifs et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
<b>Standard 2</b> Contributions intellectuelles	E-I	A-C	E-I / A-C / A-C	E-I / A-IC / A-C / A-C / A-C / C-E		A-C / A-C / A-C / A-C	E-I / E-I / E-I / A-IC / A-C / Ev-D / M-I	A-C
<b>Standard 3</b> Mission vis-à-vis des étudiants		A-C / A-C		E-I / A-IC / A-C A-C / A-C / Ev-D / Ev-D			A-C	A-C
<b>Standard 4</b> Objectifs d'amélioration continue	A-C			E-C / A-C / A-C / C-N / Ev-F / Ev-F / Ev-F			E-C / A-C / Ev-D / M-I	E-C / A-C / A-C

**Légende réponse stratégique-tactique :**

**E-I** : Engagement-Implication ; **E-C** : Engagement-Confiance

**A-C** : Acquiescement-Conformité ; **A-IC** : Acquiescement-Imitation Conformité

**C-E** : Compromis-Equilibre ; **C-P** : Compromis-Pacification ; **C-N** : Compromis-Négociation

**Ev-D** : Evitement-Dissimulation ; **Ev-F** : Evitement-Fuite

**M-I** : Manipulation-Influence

**Légende des phases :**

**Phase 2** : Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3** : Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4** : Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5** : Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6** : Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7** : Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8** : Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9** : Légitimation et confrontation externe

En ce qui concerne le comportement stratégique à l'égard des standards relatifs aux objectifs, nous constatons que certaines tactiques ne sont pas mobilisées avec les réponses stratégiques d'engagement (comme l'écoute et l'implication confiance), d'évitement (comme la protection et la dissimulation fuite), de défiance (comme l'ignorance) et de manipulation (comme le contrôle).

Nous passons maintenant aux standards touchant aux moyens à déployer.

**Tableau 41 :** Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) relatifs aux moyens et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 6 Admission des étudiants				A-C / A-C			E-IC / A-C	A-C
Standard 7 Rétention des étudiants				A-C / A-C / A-C / A-C			A-C	A-C
Standard 8 Personnels suffisants et soutien aux étudiants		A-C / A-C	E-I / E-C	A-C / A-C			E-I	E-I / A-C
Standard 12 Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels			A-C	E-I / E-I / E-I / A-IC / A-C / A-C			A-C	A-C
Standard 13 Responsabilité éducative individuelle des enseignants				E-E / E-I / E-C / A-C / M-I	E-E		A-C	A-C
Standard 14 Responsabilité éducative des étudiants				E-I / E-C / A-C / M-I		E-C / A-C / A-C	A-C	A-C

**Légende réponse stratégique-tactique :**

**E-E :** Engagement-Ecoute ; **E-I :** Engagement-Implication ; **E-C :** Engagement-Confiance ; **E-IC :** Engagement-Implication Confiance

**A-C :** Acquiescement-Conformité ; **A-IC :** Acquiescement-Imitation Conformité

**M-I :** Manipulation-Influence

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

Nous constatons que trois comportements stratégiques ne sont pas mobilisés pour les standards dédiés aux moyens à déployer. Il s'agit des réponses stratégiques de compromis, d'évitement et de défiance. Ainsi, seule la réponse stratégique de manipulation est mobilisée dans la liste des comportements stratégiques de résistance. Sinon, les comportements stratégiques concernant les standards touchant aux standards relatifs aux moyens sont des comportements de conformité (engagement et acquiescement).

Dans un second temps, toujours dans un souci de simplification, nous conservons uniquement les réponses stratégiques mobilisées (sans les tactiques associées). Nous n'incluons pas le nombre de fois que cette réponse stratégique est observée à partir de nos données issues des différents documents échangés entre l'AACSB International et l'EM Strasbourg. Le tableau 42 ci-dessous englobe ces résultats. Le périmètre d'accréditation y est aussi spécifié.

**Tableau 42 :** Matrice synthétique des réponses stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Périmètre d'accréditation	M	A	A	A / Ev	A			A
Standard 1 : <i>Mission statement</i>	A	A	A	A / A / C	E / A / M	E	A	A
Standard 2 : Contributions intellectuelles	E	A	E / A	E / A / C		A	E / A / Ev / M	A
Standard 3 : Mission vis-à-vis des étudiants		A		E / A / A / Ev			A	A
Standard 4 : Objectifs d'amélioration continue	A			E / A / C / Ev			E / A / Ev / M	E / A
Standard 5 : Stratégies financières		A	E / A	A / Ev / M	A		A	E / A
Standard 6 : Admission des étudiants				A			E / A	A
Standard 7 : Rétention des étudiants				A			A	A
Standard 8 : Personnels suffisants et soutien aux étudiants		A	E	A			E	E / A
Standard 9 : Suffisance du corps professoral	A / C / Ev / D / M		A / D	A / C / Ev	A	A	A / C / Ev	A
Standard 10 : Qualification du corps professoral	C / Ev / D / M		E / A / Ev / M	E / A / Ev	E / A / M	A	Ev / M	A
Standard 11 : Soutien et management du corps professoral		A	E / A	E / A / C / Ev / M	A / Ev / M	A	A / C / Ev / M	A
Standard 12 : Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels			A	E / A			A	A
Standard 13 : Responsabilité individuelle des enseignants				E / A / M	E		A	A
Standard 14 : Responsabilité éducative des étudiants				E / A / M		E / A	A	A
Standard 15 : Management des programmes	A / D	E / A	E / A	E / A / C / Ev	E / A	A / C / M	A / Ev / M	E / A / C
Standard 16 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+3				E / A / Ev	A / C	A / C	A	A
Standard 17 : Niveau éducatif des diplômés à bac+3				E / A	E	A	A	C

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 18 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 généraliste				E / A / Ev	A / C / Ev	A	A	A
Standard 19 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 spécialisé				Ev	A / Ev		A	A
Standard 20 : Niveau éducatif des diplômés à bac+5				A	A		A	A
Standard 21 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+8	A		A	A	A		D	A

#### Légende des réponses stratégiques :

**E** : Engagement ; **A** : Acquiescement ; **C** : Compromis ; **Ev** : Evitement ; **D** : Défiance ; **M** : Manipulation

#### Légende des phases :

**Phase 2** : Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3** : Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4** : Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5** : Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6** : Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7** : Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8** : Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9** : Légitimation et confrontation externe

Les cinq réponses stratégiques identifiées par Oliver (1991) sont utilisées simultanément, lors de la phase 2 au moment du dépôt du premier dossier de pré-éligibilité, pour le standard 9 (suffisance du corps professoral). Il s'agit de l'unique cas nécessitant la mobilisation simultanée de l'ensemble des réponses stratégiques (identifié en gras dans le tableau 42 supra). En revanche, la réponse stratégique d'engagement n'est pas mobilisée pour ce standard durant cette phase.

Quatre sur les cinq réponses stratégiques d'Oliver (1991) sont mobilisées pour le standard 10 (qualification du corps professoral) au moment de la phase 2 et le standard 11 (soutien et management du corps professoral) lors de la phase 5 au moment du dépôt du *Standards Alignment Plan*. S'y ajoute, pour le standard 11, une réponse d'engagement.

Les standards 7 (rétention des étudiants) et 20 (niveau éducatif des diplômés à bac+5) ne nécessitent pas de réponses stratégiques de résistance. Seule l'acquiescement est une réponse mobilisée pour ces deux standards.

Quant aux standards 6 (admission des étudiants), 8 (personnel suffisant et soutien aux étudiants) et 12 (responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral), ils vont au-delà de l'acquiescement. Ils font appel aussi à une réponse stratégique d'engagement notamment lors de la phase 8. Les standards 17 (niveau éducatif des diplômés à bac+3) et 21 (*Learning Goal* de niveau bac+8) se rapprochent de ce comportement stratégique. Ils mobilisent des réponses d'acquiescement mais il est nécessaire d'utiliser le compromis pour le standard 17 lors de la phase 9 « Légitimation et confrontation externe » et la défiance pour le standard 21

lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Nous rencontrons majoritairement les réponses d'acquiescement lors des phases 3 « Découverte de la réalité de l'accréditation », 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » et 9 « Légitimation et confrontation externe » du processus initial d'accréditation. La réponse stratégique d'engagement est rencontrée majoritairement lors de la phase 5.

Dans un troisième temps, nous nous intéressons en particulier à une réponse stratégique donnée. Nous l'extrayons dans un tableau spécifique. Pour faciliter l'analyse, nous conservons uniquement le périmètre d'accréditation et/ou les standards ayant nécessité l'usage de la réponse stratégique étudiée.

Nous nous occupons, dans un second temps, des réponses stratégiques de résistance lors de la mise en œuvre des standards tout au long du sous-processus d'accréditation (in)formel pour comprendre ce qui pousse à la mobilisation d'une telle réponse stratégique de résistance (manipulation, défiance, évitement et compromis).

Tout d'abord, nous analysons les réponses de conformité (acquiescement et engagement) qui constitue la qualification que nous adoptons.

## 7.2.2 Les réponses stratégiques de conformité (acquiescement et engagement)

### 7.2.2.1 Les réponses stratégiques d'acquiescement

Nous nous intéressons aux réponses stratégiques suscitant un acquiescement (A). Les tableaux 43 et 44 ci-dessous recensent les réponses stratégiques d'acquiescement. Le tableau 43 permet d'avoir une idée du nombre de fois que cette réponse stratégique est mobilisée. Le tableau 44 reprend uniquement la présence de cette réponse stratégique.

**Tableau 43** : *Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques d'acquiescement (A) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003, du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Périmètre d'accréditation		A	A	A	A			A

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 1 : <i>Mission statement</i>	A / A	A	A	A / A / A / A / A	A		A	A
Standard 2 : Contributions intellectuelles		A	A / A	A / A / A		A / A / A / A	A / A	A
Standard 3 : Mission vis-à-vis des étudiants		A / A		A / A / A / A			A	A
Standard 4 : Objectifs d'amélioration continue	A			A / A			A	A / A
Standard 5 : Stratégies financières		A / A	A	A / A	A / A		A	A
Standard 6 : Admission des étudiants				A / A			A	A
Standard 7 : Rétention des étudiants				A / A / A / A			A	A
Standard 8 : Personnels suffisants et soutien aux étudiants		A / A		A / A				A
Standard 9 : Suffisance du corps professoral	A		A / A / A / A	A / A / A / A / A	A / A / A	A / A	A / A / A	A / A
Standard 10 : Qualification du corps professoral			A / A / A	A / A	A / A	A / A / A / A / A / A		A / A / A / A / A
Standard 11 : Soutien et management du corps professoral		A / A	A / A	A / A / A / A	A / A / A	A / A	A	A / A
Standard 12 : Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels			A	A / A / A			A	A
Standard 13 : Responsabilité individuelle des enseignants				A			A	A
Standard 14 : Responsabilité éducative des étudiants				A		A / A	A	A
Standard 15 : Management des programmes	A / A / A	A	A / A / A / A	A / A / A / A / A	A / A / A / A / A	A / A / A / A / A	A / A / A / A / A	A / A
Standard 16 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+3				A	A / A	A	A	A
Standard 17 : Niveau éducatif des diplômés à bac+3				A		A	A	
Standard 18 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 généraliste				A / A / A / A	A / A / A / A / A	A / A	A	A



	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 19 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 spécialisé					A		A	A / A
Standard 20 : Niveau éducatif des diplômés à bac+5				A / A	A		A	A
Standard 21 : <i>Learning Goal</i> de niveau bac+8	A		A	A	A			A

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

Nous mentionnons, toujours dans un souci de simplification, une seule fois la réponse stratégique d'acquiescement (A) dans le tableau 44 infra.

**Tableau 44 :** Matrice synthétique des réponses stratégiques d'acquiescement (A) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Périmètre d'accréditation		A	A	A	A			A
Standard 1	A	A	A	A / A	A		A	A
Standard 2		A	A	A		A	A	A
Standard 3		A		A / A			A	A
Standard 4	A			A			A	A
Standard 5		A	A	A	A		A	A
Standard 6				A			A	A
Standard 7				A			A	A
Standard 8		A		A			A	A
Standard 9	A		A	A	A	A	A	A
Standard 10			A	A	A	A		A
Standard 11		A	A	A	A	A	A	A
Standard 12			A	A			A	A
Standard 13				A			A	A
Standard 14				A		A	A	A
Standard 15	A	A	A	A / A	A	A	A	A

Standard 16				A	A	A	A	A
Standard 17				A		A	A	
Standard 18				A / A	A	A	A	A
Standard 19					A		A	A
Standard 20				A / A	A		A	A
Standard 21	A		A	A	A			A

#### Légende des phases :

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

#### Légende des standards :

**Standard 1 :** *Mission statement* ; **Standard 2 :** Contributions intellectuelles ; **Standard 3 :** Mission vis-à-vis des étudiants ; **Standard 4 :** Objectifs d'amélioration continue ; **Standard 5 :** Stratégies financières ; **Standard 6 :** Admission des étudiants ; **Standard 7 :** Rétention des étudiants ; **Standard 8 :** Personnels suffisants et soutien aux étudiants ; **Standard 9 :** Suffisance du corps professoral ; **Standard 10 :** Qualification du corps professoral ; **Standard 11 :** Soutien et management du corps professoral ; **Standard 12 :** Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels ; **Standard 13 :** Responsabilité individuelle des enseignants ; **Standard 14 :** Responsabilité éducative des étudiants ; **Standard 15 :** Management des programmes ; **Standard 16 :** *Learning Goal* de niveau bac+3 ; **Standard 17 :** Niveau éducatif des diplômés à bac+3 ; **Standard 18 :** *Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste ; **Standard 19 :** *Learning Goal* de niveau bac+5 spécialisé ; **Standard 20 :** Niveau éducatif des diplômés à bac+5 ; **Standard 21 :** *Learning Goal* de niveau bac+8

La réponse stratégique d'acquiescement apparaît sur tous les standards de la version 2003, toutes les phases du processus (in)formel à partir de la phase d'accréditation institutionnelle AACSB et au niveau du périmètre d'accréditation. Onze standards font l'objet d'une réponse d'acquiescement en plus du périmètre d'accréditation.

Elles sont les plus nombreuses au niveau des phases 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » et 9 « Légitimation et confrontation externe » avec respectivement 55 et 30 réponses stratégiques d'acquiescement. Toutes les révisions apportées au SAP dans la phase 5 vont dans le sens de l'acquiescement aux recommandations de l'IAC. Elles sont quasi identiques en nombre pour les phases 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation », 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation » et 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » avec respectivement 27, 25 et 25 réponses stratégiques d'acquiescement. Elles augmentent sensiblement durant les phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », 3 « Découverte de la réalité de l'accréditation » et 4 « Appropriation de l'accréditation » avec 8, 12 et 20 réponses stratégiques d'acquiescement.

Les standards 15 (management des programmes), 10 (qualification du corps professoral) puis 9 (suffisance du corps professoral) et 18 (*Learning goal* de niveau bac+5 généraliste)

recourent à la réponse stratégique d'acquiescement de façon importante à partir de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation ».

### 7.2.2.2 Les réponses stratégiques d'engagement

A présent, nous nous intéressons à la réponse stratégique que nous qualifions d'engagement (E) allant au-delà de la simple réponse stratégique d'acquiescement. Il s'agit de la réponse stratégique émergeant des résultats suite à l'analyse de nos données.

Les tableaux 45 et 46 ci-dessous recensent les réponses stratégiques d'engagement. Le tableau 45 permet d'avoir une idée du nombre de fois que cette réponse stratégique est mobilisée. Le tableau 46 reprend uniquement la présence de cette réponse stratégique.

**Tableau 45 :** *Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques d'engagement (E) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 1 Mission statement					E / E / E	E / E / E		
Standard 2 Contributions intellectuelles	E		E	E			E / E / E	
Standard 3 Mission vis-à-vis des étudiants				E				
Standard 4 Objectifs d'amélioration continue				E			E	E
Standard 5 Stratégies financières			E					E
Standard 6 Admission des étudiants							E	
Standard 8 Personnels suffisants et soutien aux étudiants			E / E				E	E
Standard 10 Qualification du corps professoral			E	E	E			
Standard 11 Soutien et management du corps professoral			E / E / E	E				

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 12 Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels				E / E / E				
Standard 13 Responsabilité individuelle des enseignants				E / E / E	E			
Standard 14 Responsabilité éducative des étudiants				E / E		E		
Standard 15 Management des programmes		E	E	E	E / E			E
Standard 16 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+3				E				
Standard 17 Niveau éducatif des diplômés à bac+3				E	E			
Standard 18 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 généraliste				E / E				

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

**Tableau 46 :** Matrice synthétique des réponses stratégiques d'engagement (E) mobilisées présentes en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 1					E	E		
Standard 2	E		E	E			E	
Standard 3				E				
Standard 4				E			E	E
Standard 5			E					E
Standard 6							E	
Standard 8			E					E
Standard 10			E	E	E			

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 11			E	E				
Standard 12				E				
Standard 13				E	E			
Standard 14						E		
Standard 15		E	E		E			E
Standard 16				E				
Standard 17				E	E			
Standard 18				E				

#### Légende des phases :

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

#### Légende des standards :

**Standard 1 :** *Mission statement* ; **Standard 2 :** Contributions intellectuelles ; **Standard 3 :** Mission vis-à-vis des étudiants ; **Standard 4 :** Objectifs d'amélioration continue ; **Standard 5 :** Stratégies financières ; **Standard 6 :** Admission des étudiants ; **Standard 8 :** Personnels suffisants et soutien aux étudiants ; **Standard 10 :** Qualification du corps professoral ; **Standard 11 :** Soutien et management du corps professoral ; **Standard 12 :** Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels ; **Standard 13 :** Responsabilité individuelle des enseignants ; **Standard 14 :** Responsabilité éducative des étudiants ; **Standard 15 :** Management des programmes ; **Standard 16 :** *Learning Goal* de niveau bac+3 ; **Standard 17 :** Niveau éducatif des diplômés à bac+3 ; **Standard 18 :** *Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste

La réponse stratégique d'engagement est mobilisée sur 16 standards allant de 1 à 18 (standards 1, 2, 3, 4, 5, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18). Cette réponse n'est pas mobilisée sur les standards 7 (rétention des étudiants), 9 (suffisance du corps professoral), 19 (*Learning Goal* de niveau bac+5 spécialisés), 20 (niveau éducatif des diplômés à bac+5) et 21 (*Learning Goal* pour les diplômés de niveau bac+8). Elle apparaît à dix reprises lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », à six reprises lors de la phase 4 « Appropriation de l'accréditation » et à cinq reprises lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Elle est mobilisée quatre fois lors de la phase 9 « Légitimation et confrontation externe ». Elle est quasi inexistante lors des phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion » et 3 « Découverte de la réalité de l'accréditation ».

Les standards 2 (contributions intellectuelles) et 15 (management des programmes) mobilisent fréquemment cette réponse stratégique tout comme les standards 4 (objectifs d'amélioration continue) et 10 (qualification du corps professoral).

### 7.2.3 Comportements stratégiques de résistance suscités par la recherche d'alignement aux standards version 2003

Dans les paragraphes qui suivent, nous nous intéressons aux comportements stratégiques de résistance. Nous entendons par comportement stratégique de résistance les réponses stratégiques de compromis, d'évitement, de défiance et de manipulation avec leurs différentes tactiques associées. Nous ne nous intéressons pas dans ce sous-paragraphe aux réponses de conformité (engagement et acquiescement).

Comme nous l'avons constaté, exceptés les standards 6, 7, 8, 12, 17 et 20 relatifs soit à l'acquiescement soit à l'engagement, tous les autres standards suscitent des comportements stratégiques de résistance. Nous décrivons et justifions, en fonction de la nature des prescriptions, le choix de ces réponses et tactiques en lien avec les différents comportements stratégiques de résistance observés au niveau du terrain de recherche.

Les différents tableaux qui sont présentés et analysés dans les paragraphes allant de 7.2.3.1 à 7.2.3.4 nous donnent une idée du degré de mobilisation de chacune des réponses stratégiques de résistance.

Nous détaillons dans les paragraphes suivants les différents comportements stratégiques de résistance.

#### 7.2.3.1 Comportements stratégiques de compromis à l'égard des 21 standards version 2003

Nous nous attachons aux réponses de compromis (C). Les tableaux 47 et 48 ci-dessous recensent les réponses stratégiques de compromis. Le tableau 47 permet d'avoir une idée du nombre de fois que cette réponse stratégique est mobilisée. Le tableau 48 reprend uniquement la présence de cette réponse stratégique.

***Tableau 47 :*** *Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques de compromis (C) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 1 <i>Mission statement</i>		C				
Standard 2 Contributions intellectuelles		C				

	Phase 2	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 4 Objectifs d'amélioration continue		C				
Standard 9 Suffisance du corps professoral	C	C			C	
Standard 10 Qualification du corps professoral	C / C					
Standard 11 Soutien et management du corps professoral		C / C / C / C			C	
Standard 15 Management des programmes		C		C		C
Standard 16 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+3			C	C		
Standard 17 Niveau éducatif des diplômés à bac+3						C
Standard 18 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 généraliste			C / C			

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

**Légende des standards :**

**Standard 1 :** *Mission statement* ; **Standard 2 :** Contributions intellectuelles ; **Standard 4 :** Objectifs d'amélioration continue ; **Standard 9 :** Suffisance du corps professoral ; **Standard 10 :** Qualification du corps professoral ; **Standard 11 :** Soutien et management du corps professoral ; **Standard 15 :** Management des programmes ; **Standard 16 :** *Learning Goal* de niveau bac+3 ; **Standard 17 :** Niveau éducatif des diplômés à bac+3 ; **Standard 18 :** *Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste

Nous observons ainsi 20 comportements stratégiques de compromis.

**Tableau 48 :** *Matrice synthétique des réponses stratégiques de compromis (C) mobilisées présentes en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 1		C				

	Phase 2	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
Standard 2		C				
Standard 4		C				
Standard 9	C	C			C	
Standard 10	C					
Standard 11		C			C	
Standard 15		C		C		C
Standard 16			C	C		
Standard 17						C
Standard 18			C			

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

Nous constatons que la réponse stratégique de compromis est utilisée sur dix standards soit les standards 1, 2, 4, 9, 10, 11, 15, 16, 17 et 18 et principalement lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation ». Quant aux standards, six y recourent (standards 1, 2, 4, 9, 11 et 15). Les standards 9 (suffisance du corps professoral) et 15 (management des programmes) utilisent à trois reprises la réponse stratégique de compromis. Le standard 11 a lui seul l'a mobilisé quatre fois, lors de la phase 5. Les standards 10 (qualification du corps professoral) et 18 (*Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste) recourent à deux reprises à cette réponse respectivement lors de la phase 2 et 6.

Les phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation », 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation », 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » et 9 « Légitimation et confrontation externe » y usent à deux reprises.

Pour ce qui est du périmètre d'accréditation, aucune réponse stratégique de compromis n'est utilisée.

A partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion » du sous-processus (in)formel, nous observons 20 comportements stratégiques de compromis avec majoritairement une seule tactique associée à savoir l'équilibre (16 tactiques) et en moindre mesure les tactiques de pacification (3 tactiques) et de négociation (1 tactique) pour répondre



aux exigences des standards en lien avec les orientations de la *mission statement*, l'alignement des contributions intellectuelles, la définition des objectifs d'amélioration continue jugés stratégiques, la suffisance et la qualification du corps professoral, le soutien et le management du corps professoral, le management des programmes et les *Learning Goals* de niveau bac+3 et bac+5 généraliste.

Toutes les tactiques associées au compromis sont mobilisées avec une majorité de tactiques d'équilibre. Les prescriptions et injonctions des standards AACSB (2003) donnent lieu à une recherche d'équilibre entre les attentes du processus initial d'accréditation et la conformité aux missions et activités de l'Ecole. Cela correspond à un équilibre en lien les objectifs stratégiques et les moyens à déployer. Il est à noter que cela concerne un peu plus d'un tiers des standards (10 standards sur les 21). Toutes les phases utilisent le compromis exceptées les phases 3 relative à la demande de reconnaissance de périmètre et la phase 4 relative au second dépôt de la demande de pré-éligibilité.

Nous comptons 13 tactiques d'équilibre, 1 de négociation et 3 de pacification.

### 7.2.3.2 Comportements stratégiques d'évitement à l'égard des 21 standards AACSB version 2003

À présent, nous nous intéressons aux réponses stratégiques d'évitement (Ev).

Les tableaux 49 et 50 ci-dessous recensent les réponses stratégiques d'évitement. Le tableau 49 permet d'avoir une idée du nombre de fois que cette réponse stratégique est mobilisée. Le tableau 50 reprend uniquement la présence de cette réponse stratégique.

**Tableau 49 :** *Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques d'évitement (Ev) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 8
Périmètre d'accréditation			Ev		
Standard 2 Contributions intellectuelles					Ev
Standard 3 Mission vis-à-vis des étudiants			Ev / Ev		
Standard 4 Objectifs d'amélioration continue			Ev / Ev / Ev		Ev

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 8
Standard 5 Stratégies financières			Ev / Ev / Ev		
Standard 9 Suffisance du corps professoral	Ev / Ev		Ev		Ev
Standard 10 Qualification du corps professoral	Ev	Ev	Ev		Ev
Standard 11 Soutien et management du corps professoral			Ev / Ev / Ev / Ev	Ev	
Standard 15 Management des programmes			Ev		Ev / Ev / Ev / Ev
Standard 16 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+3			Ev		
Standard 18 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 généraliste			Ev	Ev / Ev	
Standard 19 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 spécialisé			Ev	Ev	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

**Tableau 50 :** Matrice synthétique des réponses stratégiques d'évitement (Ev) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 8
Périmètre d'accréditation			Ev		
Standard 2					Ev
Standard 3			Ev		
Standard 4			Ev		Ev
Standard 5			Ev		
Standard 9	Ev		Ev		Ev

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 8
Standard 10	Ev	Ev	Ev		Ev
Standard 11			Ev	Ev	
Standard 15			Ev		Ev
Standard 16			Ev		
Standard 18			Ev	Ev	
Standard 19			Ev	Ev	

#### Légende des phases :

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

#### Légende des standards :

**Standard 2 :** Contributions intellectuelles ; **Standard 3 :** Mission vis-à-vis des étudiants ; **Standard 4 :** Objectifs d'amélioration continue ; **Standard 5 :** Stratégies financières ; **Standard 9 :** Suffisance du corps professoral ; **Standard 10 :** Qualification du corps professoral ; **Standard 11 :** Soutien et management du corps professoral ; **Standard 15 :** Management des programmes ; **Standard 16 :** *Learning Goal* de niveau bac+3 ; **Standard 18 :** *Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste ; **Standard 19 :** *Learning Goal* de niveau bac+5 spécialisé

Nous observons ainsi 35 comportements stratégiques d'évitement avec majoritairement une seule tactique associée à savoir la dissimulation (25 tactiques) et les tactiques de fuite (9 tactiques) et de protection (1 tactique). Le comportement stratégique d'évitement répond aux exigences des standards en lien avec la *mission statement*, la mission vis-à-vis des étudiants, les objectifs d'amélioration continue, les finances associées, la suffisance du corps professoral, la qualification, le soutien et le management du corps professoral, le management des programmes et l'AoL de niveau bac+3 et bac+5.

La réponse stratégique d'évitement apparaît au niveau de 11 standards allant de 2 à 19 et plus précisément au niveau des standards 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 15, 16, 18 et 19. Le périmètre d'accréditation mobilise une fois cette réponse stratégique lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation ».

Sur les 11 standards usant de cette réponse stratégique, dix standards recourent à l'évitement lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » (sauf le 2 relatif aux contributions intellectuelles). Cette phase est la plus mobilisatrice de cette réponse stratégique d'évitement. Vient ensuite la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe » qui nécessite l'usage de cette réponse stratégique. Les standards concernés sont les standards 2, 4, 9, 10 et 15.

Lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », le standard 11 (soutien et management du corps professoral) nécessite à quatre reprises cette réponse stratégique tout comme le standard 15 (management des programmes) lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe » du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Les standards 4 (objectifs d'amélioration continue) et 5 (stratégies financières) lors de la phase 5 recourent à trois reprises à la réponse stratégique d'évitement. Quant aux standards 3 (mission vis-à-vis des étudiants), 9 (suffisance du corps professoral) et 18 (*Learning Goal* de niveau bac+5), ils mobilisent à deux reprises cette réponse stratégique lors des phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » et 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ».

Les phases 3 « Découverte de la réalité de l'accréditation », 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation » et 9 « Légitimation et confrontation externe » ne donnent pas lieu à l'usage de cette réponse stratégique d'évitement.

Nous constatons 18 tactiques de dissimulation, 6 tactiques de fuite et 1 tactique de protection.

### 7.2.3.3 Comportements stratégiques de défiance à l'égard des 21 standards version 2003

Nous nous intéressons maintenant à la réponse stratégique de défiance (D).

Les tableaux 51 et 52 ci-dessous recensent les réponses stratégiques de défiance. Le tableau 51 permet d'avoir une idée du nombre de fois où cette réponse stratégique est mobilisée. Le tableau 52 reprend uniquement la présence de cette réponse stratégique.

**Tableau 51 :** *Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques de défiance (D) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 4	Phase 8
Standard 9 Suffisance du corps professoral	D / D	D	
Standard 10 Qualification du corps professoral	D / D		
Standard 15 Management des programmes	D		
Standard 21 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+8			D

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

**Tableau 52 :** Matrice synthétique des réponses stratégiques de défiance (D) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

	Phase 2	Phase 4	Phase 8
Standard 9	D	D	
Standard 10	D		
Standard 15	D		
Standard 21			D

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

**Légende des standards :**

**Standard 9 :** Suffisance du corps professoral ; **Standard 10 :** Qualification du corps professoral ; **Standard 15 :** Management des programmes ; **Standard 21 :** *Learning Goal* de niveau bac+8

Nous observons sept comportements stratégiques de défiance où uniquement la tactique d'ignorance est mobilisée. Cette réponse stratégique de défiance est la moins mobilisée par le terrain de recherche.

Nous constatons que la réponse stratégique de défiance est utilisée uniquement sur quatre standards soit les standards 9 (suffisance du corps professoral), 10 (qualification du corps professoral), 15 (management des programmes) et 21 (*Learning Goal* de niveau bac+8) et principalement lors de la phase qui correspond au dépôt de la première demande de pré-éligibilité auprès du PAC. Les standards 9 et 10 nécessitent le recours à deux reprises à la réponse stratégique de défiance. Sur les 21 standards de la version 2003, nous retrouvons quatre standards mobilisant une réponse stratégique de défiance lors des phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », 4 « Appropriation de l'accréditation » et 8 « Légitimation et confrontation interne externe ».

La nature de ces standards touche aussi bien aux objectifs et moyens qu'aux moyens de l'organisation.

Les standards en lien avec uniquement les objectifs stratégiques ne sont pas impactés par la réponse de défiance. Les tactiques de contestation et d'attaque ne sont pas mobilisées pour

répondre aux prescriptions des standards 2003. Seule l'ignorance est mobilisée au début du sous-processus formel et lors de l'entrée dans le processus formel de pré-accréditation.

Une réponse de défiance est mobilisée lors de la phase 4 (standard 9 relatif à la suffisance du corps professoral) au moment du second dépôt de la pré-éligibilité et lors de la phase 8 (standard 21 relatif au *Learning Goal* de niveau bac+8) pour le SER.

Après l'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation, cette réponse stratégique n'est mobilisée qu'une seule fois lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe ».

Le périmètre d'accréditation ne nécessite pas l'usage de la réponse stratégique de défiance.

Les réponses stratégiques de défiance touchent majoritairement aux objectifs stratégiques et aux moyens à déployer.

Nous constatons la mobilisation de quatre tactiques d'ignorance.

#### 7.2.3.4 Comportements stratégiques de manipulation à l'égard des 21 standards version 2003

Nous analysons la matrice des comportements stratégiques (réponses et tactiques) en fonction des standards de la version 2003 et des phases du processus initial d'accréditation AACSB par rapport aux réponses stratégiques de manipulation (M) et des différentes tactiques sous-jacentes. Le tableau 53 centralise les réponses stratégiques de manipulation mobilisées par le terrain de recherche.

**Tableau 53 :** *Matrice synthétique des réponses stratégiques de manipulation (M) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2*

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8
Périmètre d'accréditation	M					
Standard 1 <i>Mission statement</i>				M		
Standard 2 Contributions intellectuelles						M
Standard 4 Objectifs d'amélioration continue						M
Standard 5 Stratégies financières			M			

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8
Standard 9 Suffisance du corps professoral	M					
Standard 10 Qualification du corps professoral	M	M		M		M
Standard 11 Soutien et management du corps professoral			M	M		M
Standard 13 Responsabilité individuelle des enseignants			M			
Standard 14 Responsabilité éducative des étudiants			M			
Standard 15 Management des programmes					M	M

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ;

Nous constatons que le comportement stratégique de manipulation est utilisé sur dix standards allant de 1 à 15 et au niveau du périmètre d'accréditation soit un peu plus d'un tiers des standards. Cette réponse est visible sur les standards 1, 2, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14 et 15. Cette réponse stratégique est inexistante pour les standards 16 à 21.

Nous observons dix-sept comportements stratégiques de manipulation avec majoritairement une seule tactique associée à savoir l'influence (14 tactiques) et une seule tactique de contrôle (1 tactique) pour répondre aux exigences des standards relatifs à la *mission statement*, aux objectifs d'amélioration continue, aux finances associées, à la suffisance, à la qualification, au soutien et au management du corps professoral, à la responsabilité éducative des enseignants et celle des étudiants et au management des programmes.

La réponse stratégique de manipulation est utilisée à chaque fois une fois seulement que ce soit pour le périmètre d'accréditation, pour un standard ou pour une phase en particulier. D'où l'absence d'un second tableau de synthèse comme pour les autres réponses stratégiques décrites jusque-là.

Cette réponse de manipulation est utilisée une fois pour les standards 1 (*mission statement*), 2 (contributions intellectuelles), 4 (objectifs d'amélioration continue) et 9 (suffisance du corps professoral), 13 (responsabilité éducative individuelle des enseignants) et 14 (responsabilité éducative des étudiants) durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Elle est utilisée à quatre reprises pour répondre au standard 10 relatif à la qualification du corps professoral durant le processus initial d'accréditation. Quant aux standards 11 (soutien et management du corps professoral) et 15 (management des programmes), la réponse de manipulation est mobilisée à deux reprises.

Nous remarquons que le comportement stratégique de manipulation est adopté au moins une fois pour l'une des phases du processus d'accréditation institutionnelle AACSB excepté pour les phases 3 « Découverte de la réalité de l'accréditation » et 9 « Légitimation et confrontation externe » où cette réponse stratégique n'est pas mobilisée. La réponse de manipulation est utilisée à six reprises lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » pour l'élaboration du *Self-Evaluation Report*. Elle est mobilisée à trois reprises pour les phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » et 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ».

Lors de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », la réponse de manipulation est employée pour le périmètre d'accréditation.

La tactique de co-optation n'est pas mobilisée durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche.

A partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », phase de tentative d'entrée dans le processus initial formel d'accréditation, presque toutes les phases sont concernées par la réponse stratégique de manipulation (sauf les phases 2 et 9 « Légitimation et confrontation externe »).

Les réponses stratégiques de manipulation concernent uniquement les moyens nécessaires à déployer pour se conformer aux prescriptions des standards.

Nous constatons 13 tactiques d'influence (4 concernent les objectifs et les moyens, 1 concerne les objectifs et 8 concernent les moyens) et 1 tactique de contrôle touchant aux moyens à déployer.

#### 7.2.4 Nature des standards provoquant des réponses stratégiques de résistance

A présent, nous analysons les quatre réponses stratégiques de résistance au regard de la nature des 15 standards concernés durant le processus initial d'accréditation institutionnelle.



Dans un premier temps, nous synthétisons dans le tableau 54, ci-dessous, l'ensemble des comportements stratégiques de résistance mobilisés pour répondre aux prescriptions des standards AACSB (2003).

**Tableau 54 :** Ensemble des comportements stratégiques de résistance mobilisés à l'égard du contenu des standards AACSB version 2003

	Réponse stratégique de compromis	Réponse stratégique d'évitement	Réponse stratégique de défiance	Réponse stratégique de manipulation
Standard 1 <i>Mission statement</i>	X	X		X
Standard 2 Contributions intellectuelles	X			
Standard 3 Mission vis-à-vis des étudiants		X		
Standard 4 Objectifs d'amélioration continue	X	X		X
Standard 5 Stratégies financières		X		X
Standard 9 Suffisance du corps professoral	X	X	X	X
Standard 10 Qualification du corps professoral	X	X		X
Standard 11 Soutien et management du corps professoral	X	X		X
Standard 13 Responsabilité individuelle des enseignants				X
Standard 14 Responsabilité éducative des étudiants				X
Standard 15 Management des programmes	X	X	X	X
Standard 16 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+3	X	X		

	Réponse stratégique de compromis	Réponse stratégique d'évitement	Réponse stratégique de défiance	Réponse stratégique de manipulation
Standard 18 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 généraliste	X	X		
Standard 19 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+5 spécialisé		X		
Standard 21 <i>Learning Goal</i> de niveau bac+8			X	

**Légende des standards :**

**Standard 1** : *Mission statement* ; **Standard 2** : Contributions intellectuelles ; **Standard 3** : Mission vis-à-vis des étudiants ; **Standard 4** : Objectifs d'amélioration continue ; **Standard 5** : Stratégies financières ; **Standard 9** : Suffisance du corps professoral ; **Standard 10** : Qualification du corps professoral ; **Standard 11** : Soutien et management du corps professoral ; **Standard 13** : Responsabilité individuelle des enseignants ; **Standard 14** : Responsabilité éducative des étudiants ; **Standard 15** : Management des programmes ; **Standard 16** : *Learning Goal* de niveau bac+3 ; **Standard 18** : *Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste ; **Standard 19** : *Learning Goal* de niveau bac+5 spécialisé ; **Standard 21** : *Learning Goal* de niveau bac+8

Quinze standards sont concernés par les réponses stratégiques de résistance (compromis, évitement, défiance et manipulation). Il s'agit des standards 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 19 et 21.

Nous constatons neuf réponses stratégiques de compromis, onze réponses stratégiques d'évitement, trois réponses stratégiques de défiance et neuf réponses stratégiques de manipulation.

Les standards 9 et 15 ont quant à eux mobilisés toutes les quatre réponses stratégiques de résistance. Il s'agit des standards relatifs à la suffisance du corps professoral et du management du portefeuille de programmes.

Les standards 6, 7, 8, 12, 17 et 20 donnent lieu à des réponses de conformité (acquiescement et engagement).

A présent, nous allons nous intéresser à la nature des standards qui ont mobilisés les réponses stratégiques de résistance durant les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain.

Le tableau 55 synthétise les réponses stratégiques de résistance en fonction des différents standards concernés en fonction de la nature de ceux-ci durant les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

**Tableau 55 :** Réponses stratégiques en fonction de la nature des standards AACSB (2003) et des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

		Réponse stratégique de compromis			Réponse stratégique d'évitement			Réponse stratégique de défiance			Réponse stratégique de manipulation		
		Objectifs et Moyens	Objectifs	Moyens	Objectifs et Moyens	Objectifs	Moyens	Objectifs et Moyens	Objectifs	Moyens	Objectifs et Moyens	Objectifs	Moyens
Standard 1	Phase 2				X								
	Phase 5	X											
	Phase 6												X
Standard 2	Phase 5		X										
Standard 3	Phase 5					X	X						
Standard 4	Phase 4												X
	Phase 5	X				X							
	Phase 8					X							
Standard 5	Phase 5					X	X						X
Standard 9	Phase 2	X					X			X	X		
	Phase 4							X					
	Phase 5	X			X								
	Phase 8	X											
Standard 10	Phase 2	X					X						
	Phase 4				X						X		
	Phase 5				X						X		
	Phase 6												X
	Phase 8						X						
Standard 11	Phase 5	X		X	X		X				X		
	Phase 6				X								X
	Phase 8		X				X			X	X		
Standard 13	Phase 5											X	
Standard 14	Phase 5											X	
Standard 15	Phase 2									X			
	Phase 5		X				X						
	Phase 7	X											X
	Phase 8						X						
	Phase 9	X											
Standard 16	Phase 5				X								
	Phase 6	X											
Standard 18	Phase 5					X							
	Phase 6	X			X	X							
Standard 19	Phase 5				X								
	Phase 6				X								
Standard 21	Phase 8							X					

**Légende des standards :**

**Standard 1 :** Mission statement ; **Standard 2 :** Contributions intellectuelles ; **Standard 3 :** Mission vis-à-vis des étudiants ; **Standard 4 :** Objectifs d'amélioration continue ; **Standard 5 :** Stratégies financières ; **Standard 9 :** Suffisance du corps professoral ; **Standard 10 :** Qualification du corps professoral ; **Standard 11 :** Soutien et management du corps professoral ; **Standard 13 :** Responsabilité individuelle des enseignants ; **Standard 14 :** Responsabilité éducative des étudiants ; **Standard 15 :** Management des programmes ; **Standard 16 :** Learning Goal de niveau bac+3 ; **Standard 18 :** Learning Goal de niveau bac+5 généraliste ; **Standard 19 :** Learning Goal de niveau bac+5 spécialisé ; **Standard 21 :** Learning Goal de niveau bac+8

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

La réponse stratégique de compromis concerne majoritairement des standards AACSB touchant aux objectifs et aux moyens à déployer. Elles sont au nombre de dix et concerne huit standards. Sur les huit standards, deux standards sont concernés par la réponse stratégique de compromis. Il s'agit du standard 9 relatif à la suffisance du corps professoral et du 15 relatif au management des programmes. De plus, la phase 5 d'appropriation et d'alignement de l'accréditation a été confrontée à des réponses stratégique de compromis.

La réponse stratégique d'évitement concerne les trois natures de standards (objectifs et moyens ; objectifs ; moyens) et touche à onze standards. Elle concerne quasiment toutes les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB à compter de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion.

La réponse stratégique de défiance touche aussi bien à des standards en lien avec les objectifs et les moyens à déployer que ceux en lien avec les moyens. En revanche, cette réponse stratégique ne concerne pas des standards touchant aux objectifs à déployer.

Quant à la réponse stratégique de manipulation concerne essentiellement les standards relatifs aux moyens à déployer.

Au travers de nos résultats, nous constatons un pluralisme des demandes institutionnelles provenant des prescriptions des 21 standards de l'AACSB et des injonctions de l'organisme d'accréditation regroupées en trois natures différentes.

Un équilibre est réalisé tout au long du processus (in)formel d'accréditation débutant par la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion » pour pouvoir répondre à l'ensemble des prescriptions des standards AACSB version 2003. Nous constatons qu'il existe un pluralisme de natures dans les prescriptions des standards qui sont vécues de différentes manières compte tenu des réponses stratégiques mobilisées lors des différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Nous allons maintenant nous intéresser à la représentation et au vécu de la prescription des standards pour identifier les tensions et conflits institutionnels générés au travers des demandes institutionnelles conflictuelles. Nous voulons comprendre les demandes institutionnelles par rapport aux objectifs à poursuivre et des moyens à allouer. Nous nous focalisons sur la gestion des demandes institutionnelles conflictuelles.

### **7.3 Tensions générées par les demandes conflictuelles lors de la recherche d'alignement au contenu des standards AACSB**

Nous nous intéressons au détail et à l'explication des demandes issues des prescriptions des standards de l'organisme d'accréditation entrant en conflit avec le mode de fonctionnement du terrain. Certains standards où existent des tensions nécessitent la mobilisation de réponses stratégiques de résistance.

Nous expliquons, lors du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, les comportements stratégiques de résistance identifiés à l'aune des tensions et conflits dans le contexte de pluralisme de demandes émanant des standards. Nous nous fondons sur les réponses de résistance (compromis, évitement, défiance et manipulation) identifiées dans le

paragraphe 7.2 « Comportements stratégiques pour garantir l’alignement aux 21 standards AACSB (2003) ».

Les demandes institutionnelles conflictuelles sont des demandes en lien avec le contenu des standards générant des pressions, tensions, conflits et contradictions sur le terrain d’étude. Il s’agit des difficultés rencontrées pour répondre aux prescriptions des standards.

Dans les paragraphes qui suivent, nous expliquons la nature des tensions, leur origine et leur représentation intra-organisationnelle à travers les comportements stratégiques de résistance mobilisés. Nous expliquons les raisons qui motivent ces comportements stratégiques en nous basant sur le contexte interne et externe de l’EM Strasbourg.

### 7.3.1 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques de compromis

Nous effectuons une typologie classificatoire des demandes institutionnelles provenant des standards suscitant des réponses stratégiques de compromis. Les difficultés d’alignement génèrent des tensions au sein du terrain empirique.

Nous expliquons, dans le tableau 56, la nature des tensions et leur origine. Le comportement stratégique de compromis touche au management de l’Ecole (*mission statement* et organisation), au management du corps professoral (corps professoral, management du corps professoral et processus organisationnel de management du corps professoral) et au management des programmes (pilotage et organisation, portefeuille de programmes et AoL). Une multitude de sources de tensions génère ainsi un comportement stratégique de compromis.

**Tableau 56 :** *Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles provenant du contenu des standards générant des comportements stratégiques de compromis*

Management de l’Ecole		Management du corps professoral			Management des programmes		
<i>Mission statement</i>	Organisation	Corps professoral	Management du corps professoral	Processus	Pilotage et organisation	Portefeuille de programmes	<i>Assurance of Learning</i>
Présence dans la <i>mission statement</i> de 5 programmes (dont le programme doctoral)	Absence de pilotage du corps professoral (pilote, missions, accompagnement formel, organisation et suivi de l’ensemble du corps professoral permanent et vacataire, critères de recrutement)	Besoin d’alignement des attendus en termes de PRJ sur le programme doctoral (augmentation à 4 PRJ pour la qualification AQ)	Besoin de mise en place d’une politique de recrutement d’enseignants-chercheurs ayant une HDR	Besoin de la mise en place d’un processus permettant la production de 3 voire 4 PRJ sur 5 années glissantes pour les AQ	Absence de pilotage du programme doctoral	Positionnement du programme doctoral et communication de son existence en externe (atout universitaire – délivrance d’un bac+8).	Absence de mise en place de l’AoL pour le programme doctoral (définition des LG et LO, identification des outils de mesure, réalisation de deux boucle d’évaluation)

Management de l'Ecole		Management du corps professoral			Management des programmes		
Mission statement	Organisation	Corps professoral	Management du corps professoral	Processus	Pilotage et organisation	Portefeuille de programmes	Assurance of Learning
	Manque d'outils de pilotage transversal en lien avec la recherche académique, la pédagogie, l'administration et le service	Manque de données à jours provenant des CVs et de leur existence	Manque d'enseignants-chercheurs HDR et de l'accompagnement des enseignants-chercheurs dans la réalisation d'une HDR	Absence de processus de collecte, de centralisation, de traitement, de suivi et d'analyse des données relatives au corps professoral	Absence de pilotage de l'AoL par programme et en global	Nécessité d'adossement du programme doctoral au master 2 recherche existant	Absence de mise en place du processus d'AoL sur l'ensemble des programmes (définition des LG et LO, identification des outils de mesure, réalisation des deux boucle d'évaluation des LG)
	Fonctionnements différenciés et pilotage par deux Directeurs élus par les pairs des deux Laboratoires de recherche	Manque d'informations relatives à l'implication des enseignants au sein de l'Ecole, à leur centralisation et à leur traitement	Nécessité de définir la contribution intellectuelle et de ce qui est attendu au niveau du corps professoral	Nécessité d'un processus de communication auprès du corps professoral permanent et vacataire	Incompréhension de la finalité du TLC dans le pilotage global des programmes et de l'AoL Cloisonnement du management des programmes au sein des COPEDs. Présence du TLC dans les statuts	Ouverture d'enseignements pluridisciplinaires dans les différents programmes	Besoin de déploiement de l'AoL sur l'ensemble des programmes / diplômes appartenant au programme
	Absence de bases de données centralisant les données des enseignements, de la qualification du corps professoral et des implications au sein de l'Ecole	Fiabilité des données disponibles sur le corps professoral notamment vacataire	Besoin d'alignement des attendus sur le corps professoral existant pour atteindre les ratios minimum par discipline, programme, localisation et en global	Besoin d'une politique de recrutement attractive pour le recrutement, la rétention des enseignants-chercheurs et des vacataires alignés aux exigences définies	Gestion partagée du BAI avec le Pôle Formation de la CCI de Strasbourg	Création de nouveaux diplômes enseignés sur trois ans comme le BJE en 2011	Nécessité d'apprentissage et d'appropriation de la philosophie de l'AoL par le corps professoral et notamment les Directeurs délégués de programme
	Besoin de définition des attendus pour le corps professoral	Cloisonnement du corps professoral par diplôme, du pilotage par diplôme et du nombre d'heures d'enseignements spécifique par programme pour un cours	Pas de suivi piloté de la « charge de travail » et des besoins en corps professoral dans les différentes disciplines, localisations et par programme et en global alignés aux ratios minimum	Absence de processus de d'évaluation périodique dans sa globalité du corps professoral permanent et vacataire	Absence d'harmonisation des pratiques de pilotage et d'organisation des différents programmes	Difficulté de positionnement du programme bachelors dû à l'hétérogénéité des diplômes offerts	Succession de boucles d'évaluation ne laissant pas le temps de mesurer l'efficacité des actions entreprises
		Nécessité d'atteindre les ratios nécessaires pour la visite sur site (programme, localisation, discipline et en global)	Insuffisance de la masse critique du corps professoral pour fonctionner en départements disciplinaires	Positionnement des enseignants vacataires et définition nécessaire des contributions aux missions et activités de l'Ecole	Désignation conflictuelle du pilote du TLC		Jeunesse des diplômés sur 3 ans (BJE et du BAI) avec une absence de diplomation

Management de l'Ecole		Management du corps professoral			Management des programmes		
<i>Mission statement</i>	Organisation	Corps professoral	Management du corps professoral	Processus	Pilotage et organisation	Portefeuille de programmes	<i>Assurance of Learning</i>
			Nécessité de management des différents statuts d'enseignants et enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur français	Besoin de standardisation des pratiques pour l'évaluation de la qualification par les différents Coordinateurs de disciplines			Besoin d'identification et de définition d'outils spécifiques dédiés aux mesures pour l'AoL
				Nécessité d'avoir un corps professoral vacataire qualifié ayant un employeur principal et réalisant des volumes horaires réduits			

D'autre part, les demandes institutionnelles conflictuelles provenant des standards générant des comportements stratégiques de compromis sont en lien aussi bien avec le cloisonnement, le pilotage et le management des programmes qu'au management du corps professoral. Les conflits institutionnels se situent sur le pilotage de l'organisation et sur la collecte, la centralisation, le traitement et le suivi des données nécessitant des instances transversales de pilotage et de coordination de la recherche, du corps professoral et des programmes.

Les demandes institutionnelles des standards entrent en conflit avec la *mission statement*, l'organisation, le corps professoral, le management du corps professoral, les processus opérationnels relatifs au corps professoral, le pilotage et l'organisation des programmes, le portefeuille de programmes offert et l'*Assurance of Learning*.

La notion de programme reste une notion difficilement « opérationnalisée » au sein de l'Ecole. Il n'existe pas d'instance autonome permettant de ne pas être juge et partie dans le management du corps professoral et des programmes.

L'absence de masse critique du corps professoral permanent et « produisant » ainsi qu'un fonctionnement n'étant pas par département pédagogique disciplinaire sont sources de tensions internes.

La compréhension de l'AoL et de son implication dans les enseignements, par le corps professoral, entre en contradiction avec la pédagogie dispensée au sein de l'Ecole centrée sur l'enseignant et non l'étudiant.

D'autre part, nous constatons que le comportement stratégique de compromis entre en conflit avec la jeunesse de l'Ecole (post-fusion) et la faible taille de l'Ecole (pré-fusion). Le

développement de l'Ecole a une incidence importante sur le management des programmes et donc le corps professoral.

Les réponses stratégiques de compromis aux prescriptions des standards AACSB (2003) donnent lieu à une recherche d'équilibre entre les attentes du processus initial d'accréditation et à la conformité aux missions et activités de l'Ecole. Cela correspond à un équilibre en lien avec les objectifs stratégiques définis et les moyens à déployer. Cette réponse touche aux objectifs assignés, aux moyens alloués et aux processus organisationnels en lien avec le pilotage, la recherche académique et la pédagogie.

La réponse stratégique de compromis vise la mise en place d'éléments nécessaires à l'alignement aux prescriptions des standards AACSB version 2003. Elle sert à équilibrer les exigences sur lesquelles l'Ecole n'est pas encore alignée par des réponses partielles mais se rapprochant des attendus et prescriptions. Il s'agit de tentatives partielles de conformité aux prescriptions des standards AACSB (2003) en vue d'arranger la réalité de l'alignement aux prescriptions.

### 7.3.2 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques d'évitement

Les demandes institutionnelles conflictuelles provenant du contenu des standards, produisant des comportements stratégiques d'évitement, sont en lien avec le manque de pilotage du corps professoral (définition de critères mesurables, suivi de la qualification à l'aide de critères mesurables, formalisation du fonctionnement des comités *ad hoc* comme celui des professeurs invités), la centralisation des données pour le suivi de la charge d'enseignement et le manque de transversalité dans le mode de fonctionnement de l'Ecole afin de manager le corps professoral vacataire professionnel mais aussi les enseignants vacataires académiques. Les outils permettant de suivre la qualification des enseignants sont inexistantes et les validations sont effectuées *a posteriori*. Il manque une communication institutionnelle transparente à l'ensemble du corps professoral.

Le manque d'inclusion des enseignants vacataires dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB est source de tensions (communication institutionnelle, implication dans la mission de l'Ecole, mise à jour des CVs annuellement, développement des compétences pédagogiques nécessaires pour le déploiement de l'AoL).

Concernant le développement et la création de nouvelles formations, dans le cadre des orientations stratégiques quantitatives, elles augmentent les volumes horaires au sein des disciplines et des programmes dédiés. Faute de pouvoir recruter des enseignants-chercheurs



qualifiés académiquement en nombre suffisant, la gestion est problématique pour atteindre et maintenir les différents ratios minimum requis.

Quant au programme doctoral, il est dissimulé. Celui-ci fait l'objet d'une attention particulière par l'AACSB International tout comme la distinction des diplômes soit en généralistes soit en spécialisés. C'est aussi le cas des formations orientées en droit rattachées à l'Ecole lors de l'habilitation quadriennale. Le positionnement dans le portefeuille de formations de ces diplômes est problématique tout comme la classification des enseignants assignés et le calcul des différents ratios attendus en cohérence avec les disciplines, la localisation et les programmes.

Les formations délocalisées ou en partenariat (Nancy, Mulhouse, Paris, Maroc, CCI) n'apparaissent pas. Elles sont mises de côté. Elles ne sont ni abordées ni détaillées en attendant de déployer les différentes politiques, les différentes définitions, et les différents outils de suivi nécessaires pour répondre aux attendus des standards version 2003. La priorité est le travail sur les formations sur site au début du sous-processus initial formel d'accréditation. De plus, si le paiement des heures d'enseignement n'est pas effectué par l'Ecole, les données relatives aux enseignants sont manquantes.

Pour les formations délocalisées ou en partenariat, des évolutions de conventions pour le pilotage et les prises de décisions sont nécessaires. Elles ne permettent pas le pilotage et le contrôle en adéquation avec les attentes de l'accréditation internationale AACSB. Cela conduit même à la rupture de convention de certains partenariats comme celle de Paris, du Maroc et de la CCI Pôle formation de Strasbourg.

La variété des diplômes offerts par l'Ecole, lié à l'appartenance à différents réseaux compte tenu de l'hybridité de l'organisation, nécessitent une explication des modes de vérification et de validation des contenus pédagogiques par les différentes instances de contrôle spécifiques. De plus, les périodicités sont différentes ce qui complexifie les explications à donner à l'organisme d'accréditation internationale.

La philosophie, la finalité et les résultats de l'AoL ne font pas l'objet d'une communication régulière et soutenue auprès de l'ensemble des parties prenantes. La stabilisation des LG et LO ainsi que les outils de mesure et la mise en œuvre des boucles d'évaluations sont perturbées dans un cycle. Elles génèrent des tensions pour certains programmes jeunes. Il manque un pilotage des LG communs entre les différents programmes nouvellement créés. La mise en place d'un système d'informations dédié à l'AoL n'est pas jugée prioritaire dans un contexte de changement de pilotage au sein du Service Système d'Informations et de moyens humains manquants pour le pilotage du projet. Le fonctionnement des COPEDs est différent d'un programme à un autre de l'Ecole. Il n'y a pas d'harmonisation des pratiques. Cela conduit

à des tensions dans la mise en œuvre systématisée du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Les demandes institutionnelles conflictuelles, induisant le comportement stratégique d'évitement, entrent en conflit avec la jeunesse de l'Ecole (post-fusion), la faible taille de l'Ecole (pré-fusion) et la formalisation des nouvelles orientations stratégiques (changement de Direction Générale en 2011).

Le développement de l'Ecole a une incidence importante sur le management des programmes et donc le corps professoral. Les formations de l'Ecole font appel à un nombre important d'enseignants vacataires professionnels. Le développement et la création de nouvelles formations, dans le cadre des orientations stratégiques quantitatives, nécessitent des augmentations des volumes horaires d'enseignements. Or, il est nécessaire de pouvoir recruter des enseignants-chercheurs qualifiés académiquement en nombre suffisant pour atteindre et maintenir les ratios requis.

De plus, le recrutement effectué d'enseignants non-docteurs et en temps partiel dans des disciplines hors gestion vient en opposition avec les orientations du plan d'actions stratégiques et de la philosophie de l'AACSB International.

Les demandes institutionnelles donnant lieu aux réponses stratégiques d'évitement sont présentées dans le tableau 57. Le comportement stratégique d'évitement touche au management de l'Ecole (*mission statement*, stratégie, données), au management du corps professoral (corps professoral, management du corps professoral, processus organisationnel de management du corps professoral) et au management des programmes (pilotage et organisation, portefeuille de programmes, AoL).

**Tableau 57 :** Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles provenant des standards générant des comportements stratégiques d'évitement

Management de l'Ecole			Management du corps professoral			Management des programmes		
<i>Mission statement</i>	Stratégie	Données	Corps professoral	Management du corps professoral	Processus	Pilotage et organisation	Portefeuille de programmes	<i>Assurance of Learning</i>
Présence du programme doctoral dans la <i>mission statement</i>	Pas de communication des <i>actions items</i> pour 2011 / 2014	Inexistence de données relatives au ciblage régional, national et international des étudiants	Nécessité de formaliser la manière de maintenir la qualification AQ	Plan d'actions peu précis pour remédier aux ratios bas en termes de <i>Participating par</i> programmes, disciplines et localisations	Pas d'explication du processus de collecte, centralisation et traitement de l'ensemble des CVs du corps professoral pour son management et la	Pas de communication, des heures de face-à-face, pour le programme bachelors nécessaires au calcul des différents ratios	Pas de description du programme doctoral	Pas de communication des LG dans les brochures, les guides des études et les syllabi

Management de l'Ecole			Management du corps professoral			Management des programmes		
Mission statement	Stratégie	Données	Corps professoral	Management du corps professoral	Processus	Pilotage et organisation	Portefeuille de programmes	Assurance of Learning
					détermination de la qualification			
	Pas d'élaboration du COM avec l'Université en septembre 2011	Pas de projections chiffrées des étudiants pour le programme bachelors	Pas de mention, dans la définition de PQ, du niveau d'expertise pour la qualification initiale et le développement professionnel	Non formalisation et non communication de la politique d'affectation des ressources	Pas de recrutement des enseignants-vacataires et <i>Supporting</i> menée par un comité <i>ad hoc</i>	Pas d'explication du management des programmes en cohérence avec les LG et LO	Pas d'explication des mentions et spécialisations des diplômes	Pas de déclinaisons des LG et LO en cohérence avec les besoins de l'AoL
	Pas de formalisation du plan d'actions stratégiques pour fin septembre 2011	Pas de mise en œuvre d'une comptabilité analytique	Explication manquante de la définition s'appliquant aux enseignants permanents non-docteurs	Pas de processus de validation formelle des enseignants au bout de 2 ans	Pas de description du processus de recrutement des professeurs invités par un comité <i>ad hoc</i>		Pas d'explication des diplômes délocalisés	Pas de transmission des résultats d'AoL aux membres des différents COPED et du TLC
	Non communication du bilan des <i>actions items</i> pour 2011 / 2014	Données manquantes et non fiables issues des CVs pour le calcul des différents ratios	Explication des enseignants-permanents non-docteurs comme étant un héritage du passé	Non mise en œuvre de la politique de recrutement d'enseignants-chercheurs tous AQ et à temps plein			Absence de description de la licence professionnelle à destination des gendarmes	Pas d'explication de la démarche et de l'histoire de l'AoL pour les LG communs
	Définition uniquement des <i>actions items</i> pour 2014 / 2017	Non mise en œuvre d'un système d'informations pour la collecte et la centralisation des données d'AoL					Pas de précisions des EMBA généralistes ou spécialisés	Pas d'explication du lien de la <i>base line Be distinctive</i> avec les LG et LO
							Pas de mention du EMBA en partenariat avec ICN Nancy	
							Pas de description des Masters précisant s'ils sont généralistes ou spécialisés	
							Absence de description des EMBA et des masters	

Concernant le comportement stratégique d'évitement, toutes les tactiques sont mobilisées pour répondre aux prescriptions des standards AACSB (2003). Les tactiques de dissimulation sont mobilisées pour assurer la conformité au contenu des standards dans les délais requis.

Cette tactique concerne quatre moments clés saillants du processus initial formel d'accréditation (entrée dans le processus formel d'accréditation, état des lieux et plans d'actions pour l'alignement, mise en œuvre des plans d'actions pour arriver à l'alignement et juste avant la visite d'accréditation). Cette tactique laisse le temps d'assurer l'alignement pour la visite d'accréditation.

Les comportements stratégiques sont en lien avec les évolutions stratégiques à déployer en fonction des objectifs stratégiques assignés. Les moyens sont peu mobilisés dans les réponses d'évitement.

Les réponses stratégiques d'évitement correspondent à un manque de transparence dans la manière de fonctionner au sein de l'Ecole. Il s'agit d'un comportement stratégique d'exclusion de certaines prescriptions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 difficiles à mettre en œuvre car nécessitant du temps pour le déploiement. Il s'agit essentiellement de décisions stratégiques à mettre en œuvre pour permettre l'alignement car elles n'existent pas. En dissimulant ces éléments, l'Ecole se laisse le temps d'assurer l'alignement en évitant d'être arrêtée par l'organisme d'accréditation dans le processus initial formel d'accréditation institutionnelle lors des passages annuels devant les différents comités.

### 7.3.3 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques de défiance

Les demandes institutionnelles conflictuelles, donnant lieu à des comportements stratégiques de défiance, concernent des tensions pour le suivi des données des enseignants sans existence de structure dédiée et d'outils de suivi adaptés. Cela est dû à un manque de pilotage et à un manque de politiques appropriées. De plus, certains des CVs collectés ne permettent pas de réaliser le calcul des différents ratios car leur contenu n'est pas fiable ou sont totalement manquants nécessitant d'effectuer des recherches sur les réseaux sociaux pour les obtenir.

La typologie classificatoire, des demandes institutionnelles conflictuelles générant des comportements stratégiques de défiance, est présentée dans le tableau 58. Les demandes institutionnelles conflictuelles touchent aux données, au corps professoral, au portefeuille de programmes et aux LG et LO.

**Tableau 58 :** Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles provenant des standards générant des comportements stratégiques de défiance

Données	Corps professoral	Portefeuille de programmes	LG et LO
Calcul inapproprié du temps dédié à la mission pour le Directeur Général de l'Ecole	Classement des enseignants par thématique de recherche et non en discipline de gestion	Explication du suivi des doctorants rattachés aux deux Laboratoires de recherche de l'Ecole par les enseignants-chercheurs HDR de l'Ecole	Identification des LO au niveau des cours et non par programme
Communication du nombre de thèses soutenues au sein des Laboratoires de recherche de l'Ecole	Pas de formalisation claire du nombre d'activités minimales pour être classé en <i>Participating et Supporting</i>		

Faute de départements pédagogiques disciplinaires, l'Ecole s'appuie sur son organisation transversale en axe de recherche académique. Les enseignants sont affectés par axe de recherche académique et non par discipline(s) de gestion.

Le doctorat étant exclu du périmètre d'accréditation, l'Ecole continue de le mentionner et insiste sur le suivi des doctorants par les enseignants-chercheurs. Elle fournit également le nombre de thèses soutenues et présente les deux Laboratoires de recherche de l'Ecole.

Faute de compréhension des standards, certains enseignants-chercheurs permanents sont exclus du calcul des différents ratios car ils ont une décharge d'enseignement pour pouvoir assurer une charge administrative (cas du Directeur Général par exemple). Ils sont jugés comme ne contribuant pas aux missions de l'Ecole alors que ce n'est pas le cas.

Faute de compréhension de l'AoL et de formation sur les LG et LO, les LO sont identifiés au niveau de chacun des cours au moment de la candidature à la première pré-éligibilité.

#### 7.3.4 Demandes institutionnelles conflictuelles donnant lieu à des réponses stratégiques de manipulation

La typologie classificatoire, des demandes institutionnelles conflictuelles générant des comportements stratégiques de manipulation, est présentée dans le tableau 59. Les demandes institutionnelles conflictuelles touchent au management de l'Ecole, au management du corps professoral et au management des programmes.

**Tableau 59 :** Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles induisant des comportements stratégiques de manipulation

Management de l'École			Management du corps professoral			Management des programmes		
Communication interne	Diagnostic de l'existant	Organisation	Corps professoral	Management du corps professoral	Processus	Moyens	Portefeuille de programmes	Assurance of Learning
Absence d'affichage de la <i>mission statement</i>	Réalisation d'un diagnostic de l'existant sur les missions et activités en lien avec la communication, les systèmes d'informations et le BAI	Absence de la description de la composition et finalité absente du Comité Recherche créé	Nécessité de 2 PRJs pour le maintien de la qualification d'AQ et d'ajouts de contributions intellectuelles donnant lieu à 5 ou 10 points	Affectation aléatoire des enseignants-chercheurs en fonction des disciplines déficitaires	Evaluation effectuée en fin d'année universitaire de la qualification et du maintien pour l'année de référence	Report de la mise en place d'outils de mesure pour la seconde langue et l'interculturel pour le PGE pour le second cycle d'AoL 2015 / 2020	Exclusion informelle des diplômés en gestion délivrés par l'Université	Certains résultats d'AoL expliqués par des promotions disparates
Absence d'affichage des LG et LO des différents programmes		Création de la position de Directeur de la Recherche Ecole nommé	Explication du dépassement des 10% de Other autorisés par un chevauchement de plusieurs disciplines hors sciences de gestion	Inexistence de départements disciplinaires pour faciliter le management du corps professoral		Absence d'explication des comportements à adopter dans les guides des études		Boucles d'évaluations réduites en termes de délais et de mesure d'impact

Le périmètre d'accréditation pour l'accréditation internationale AACSB est celui de l'Université. C'est la première tension qui génère un comportement stratégique de manipulation au moment de la première candidature formelle à la pré-éligibilité.

Lors de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », pour répondre aux exigences du dossier de pré-éligibilité du premier dépôt formel, l'École décrit les différents services de l'Université, ceux de l'École et le contexte dans lequel l'École opère avec notamment les liens avec le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

L'ensemble des formations en gestion de l'Université est à inclure dans le périmètre d'accréditation. L'École liste l'ensemble des formations en gestion de l'Université (dont celles de l'École) et exclut les formations délivrées par les autres composantes de l'Université. Or, il s'agit d'une accréditation internationale pour l'École et non pour l'ensemble des formations en gestion de l'Université. Pour lancer la demande de pré-éligibilité et l'entrée formelle dans le déploiement de l'accréditation, l'École inclut des demandes d'exclusions sans passer par l'exclusion formelle auprès de l'ACC de l'AACSB International. Des informations sont collectées auprès du Service d'Aide au Pilotage (SAP) de l'Université pour exclure les formations de façon informelle.

Le programme doctoral est mentionné comme l'un des programmes de l'École lors de la première candidature à la pré-éligibilité.

Bien qu'imposé par l'AACSB International sur un cycle de 5 années glissantes, l'École n'impose qu'une PRJ pour la qualification AQ. La masse critique d'enseignants-chercheurs

qualifiés notamment académiquement est insuffisante pour demander la production de deux PRJs aux enseignants-chercheurs pour être aligné à la *mission statement* de l'Ecole (post-fusion). Une seule PRJ est en contradiction avec le positionnement recherche affiché dans la *mission statement* et par rapport aux diplômes délivrés.

Le recrutement d'enseignants-chercheurs publiants, dans les disciplines déficitaires, est à planifier et à mettre en œuvre. Une projection d'enseignants-chercheurs est nécessaire pour définir le plan de recrutement prévisionnel. Des contraintes existent pour le recrutement d'enseignants-chercheurs qualifiés académiquement (possibilité de recruter validée par l'Université employeur, finances, pilotage, suivi et affectation du corps professoral, attractivité de l'Ecole). Pour pallier cette tension, l'Ecole requiert deux *Peer Review Publications* (PRP) au lieu des deux PRJs comme demandé. Les salaires universitaires permettent de recruter de jeunes docteurs en sciences de gestion.

Faute de compréhension de la philosophie de l'AoL, les résultats des apprentissages sont expliqués par des critères de qualité en lien avec le recrutement des étudiants et non par rapport aux actions pédagogiques mises en place. De plus, les étudiants acquièrent les LG définis à l'issue du programme pédagogique et non au début de la formation.

L'existence de deux Laboratoires de recherche affiliés à l'Ecole génère des tensions dans le fonctionnement transversal et la politique de production intellectuelle. Chacun d'entre eux est piloté par un Directeur élu par les membres élus du laboratoire de recherche. Pour assurer la cohérence entre les deux Laboratoires, un Comité Recherche est créé. Il est piloté par le Directeur recherche Ecole nommé.

Les changements de Directions Générales successifs et les changements de Directeur délégué aux accréditations internationales suscitent des tensions, d'une part, sur la formalisation et la revue de la *mission statement*, et d'autre part, sur le déploiement de la démarche d'AoL. La finalité et la stabilisation de la *mission statement* génèrent des tensions au sein des différents programmes. De plus, elle évolue à plusieurs reprises sans nécessairement de diffusion à l'ensemble des parties prenantes ou à son affichage.

L'intégration de modules ou de formations dans plusieurs champs disciplinaires (pluridisciplinarité) induit un corps professoral en adéquation. Cela pose le problème de la classification ou non dans les disciplines en sciences de gestion et leur explication.

Les contraintes de temps d'alignement au contenu des standards prescrits et de conformité induisent des tensions sur le cycle d'évaluation sur cinq années de l'AoL. Celui-ci nécessite deux boucles d'évaluation pour chaque LG. Il n'est plus sur cinq années mais sur uniquement deux années. Il existe des décalages dans les boucles d'évaluation des différents

programmes. Le décalage provient d'une part de la jeunesse de certains programmes ou du pilotage total récent par l'Ecole de ceux-ci. Une refonte des maquettes des différents programmes est nécessaire pour assurer un alignement aux différents standards AACSB (2003). D'autre part, pour assurer la mesure de certains LO, il n'existe pas d'outils de mesure appropriés. Il est nécessaire d'en créer voire de décaler la mesure sur un cycle ultérieur ou une année ultérieure du cycle d'évaluation en cours pour permettre la mesure à deux reprises du LO.

Lors du changement de Direction Générale en 2011, un certain nombre d'audits internes et externes sont planifiés pour réaliser un diagnostic de l'existant en vue de définir les orientations stratégiques à mettre en œuvre.

Nous concluons ce paragraphe dédié aux tensions générées par les demandes conflictuelles, provenant de la nature des différents standards AACSB, par une synthèse de nos résultats en fonction des réponses stratégiques de résistance mobilisées par le terrain de recherche.

Les réponses stratégiques de compromis, d'évitement et de manipulation font suite à demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec le management de l'Ecole, le management du corps professoral et le management des programmes.

Les réponses stratégiques de défiance concernent des demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec les données, le corps professoral, le portefeuille de programmes et les *Learning Goals et Learning Objectives*.

Le management de l'Ecole, le management du corps professoral et le management des programmes donnent lieu à des tensions qu'il convient de gérer pour assurer l'alignement aux prescriptions des standards. Ces tensions concernent aussi bien les objectifs et moyens à déployer, les objectifs et les moyens à déployer.

Les standards 9 et 15 ont quant à eux mobilisés toutes les quatre réponses stratégiques de résistance (compromis, évitement, défiance et manipulation). Il s'agit des standards relatifs à la suffisance du corps professoral et du management du portefeuille de programmes.



## Conclusion du chapitre 7

Le pluralisme institutionnel provenant des standards est la conséquence de l'existence de sphères multiples d'actions impliquant aussi bien les objectifs stratégiques, les moyens à déployer voire les deux éléments.

Nous offrons une analyse de ce pluralisme institutionnel de prescriptions et d'injonctions des standards AACSB (2003) sous l'angle des tensions générées. Nous nous sommes intéressées au détail et à l'explication des demandes issues des exigences voire des injonctions de l'organisme d'accréditation qui entrent en conflit avec le mode de fonctionnement du terrain. Celles-ci viennent expliquer les comportements stratégiques de résistance de l'EM Strasbourg notamment au regard de l'alignement aux exigences des standards.

Le terrain de recherche mobilise toute la palette des réponses stratégiques offertes par le modèle d'Oliver (1991) en réponse à l'institutionnalisation de la démarche d'accréditation internationale AACSB à des fréquences et des degrés variables. Les réponses de résistance sont induites par un certain nombre de demandes de l'organisme d'accréditation et des standards qui génèrent des tensions, des perturbations et des conflits institutionnels pour assurer l'alignement dans les délais impartis sans oublier le contexte interne et externe. Elles donnent lieu à la mise en place de réponses spécifiques de résistance.

Les réponses stratégiques de résistance sont en lien avec un alignement qui n'est pas assuré durant les différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous nous sommes intéressées aussi au périmètre d'accréditation influençant un certain nombre de standards.

La réponse stratégique de compromis concerne majoritairement des standards AACSB touchant aux objectifs et aux moyens à déployer. Elles sont au nombre de dix et concerne huit standards. Sur les huit standards, deux standards sont concernés par la réponse stratégique de compromis. Il s'agit du standard 9 relatif à la suffisance du corps professoral et du 15 relatif au management des programmes. De plus, la phase 5 d'appropriation et d'alignement de l'accréditation a été confrontée à des réponses stratégique de compromis.

La réponse stratégique d'évitement concerne les trois natures de standards (objectifs et moyens ; objectifs ; moyens) et touche à onze standards. Elle concerne quasiment toutes les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB à compter de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion.

La réponse stratégique de défiance touche aussi bien à des standards en lien avec les objectifs et les moyens à déployer que ceux en lien avec les moyens. En revanche, cette réponse stratégique ne concerne pas des standards touchant aux objectifs à déployer.

Quant à la réponse stratégique de manipulation, elle concerne essentiellement les standards relatifs aux moyens à déployer.

Certains standards sont venus créer des tensions organisationnelles, d'autres sont vécus comme des demandes institutionnelles conflictuelles. Les standards 9 et 15 ont mobilisés toutes les quatre réponses stratégiques de résistance. Il s'agit des standards relatifs à la suffisance du corps professoral et du management du portefeuille de programmes. Les réponses stratégiques de compromis, d'évitement et de manipulation font suite à demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec le management de l'Ecole, le management du corps professoral et le management des programmes.

Les réponses stratégiques de défiance concernent des demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec les données, le corps professoral, le portefeuille de programmes et les *Learning Goals et Learning Objectives*.

Le management de l'Ecole, le management du corps professoral et le management des programmes donnent lieu à des tensions qu'il convient de gérer pour assurer l'alignement aux prescriptions des standards. Ces tensions concernent aussi bien les objectifs et moyens à déployer, les objectifs et les moyens à déployer.

Les comportements stratégiques mobilisés sont riches d'enseignement sur les tensions provenant de la manière dont s'interprètent les 21 standards AACSB (2003) par les membres organisationnels. Cela permet d'avoir une connaissance approfondie du management de l'organisation étudiée dans sa globalité quelle que soit la *mission statement*.

Par ailleurs, l'environnement institutionnel, caractérisé par une pluralité de logiques institutionnelles et de demandes institutionnelles, nécessite la gestion au quotidien de ces demandes. Nous allons dans le **chapitre 8 « Changements organisationnels opérés par la *business school* universitaire durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB pour répondre aux 21 standards AACSB (2003) »**, nous intéresser à la gestion des différentes demandes institutionnelles à travers l'analyse et l'explication des changements organisationnels.





## **Chapitre 8 : Changements organisationnels opérés par la *business school* universitaire durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB pour répondre aux 21 standards AACSB (2003)**

Le chapitre 8 constitue le second chapitre dédié, dans une perspective interne, au contenu des 21 standards AACSB version 2003.

Nous nous intéressons principalement aux changements induits par le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du point de vue du contenu des standards. Nous passons en revue les différents standards donnant lieu à des changements organisationnels significatifs. Quelle que soit l'origine des changements, nous identifions les changements soit par 1) création soit par 2) évolution de l'existant soit par 3) refus de création ou d'évolution.

A partir de l'analyse comparative des différentes soumissions des dossiers auprès de l'AACSB International, nous nous concentrons sur les différentes phases pour identifier les changements opérés. Nous y abordons les conséquences en termes de changement organisationnel.

Pour ce faire, nous nous appuyons sur les résultats en termes de demandes institutionnelles conflictuelles générant des tensions expliquées dans le chapitre 7. L'analyse comparative des évolutions des demandes conflictuelles suite à leur gestion nous permet d'identifier la nature des changements opérés ou non.

Dans un premier temps, dans ce chapitre 8, nous nous intéressons, dans le paragraphe 8.1 « Changements opérés pour répondre aux 21 standards AACSB (2003) », aux changements organisationnels mis en place, par l'Ecole, pour répondre aux 21 standards AACSB de la version 2003 durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Nous abordons dans le sous-paragraphe 8.1.1 les « changements au niveau de la *mission statement* et de son déploiement », dans le sous-paragraphe 8.1.2 les « changements au niveau du corps professoral et de son management », dans le sous-paragraphe 8.1.3 les « changements au niveau des ressources gestionnaires », dans le sous-paragraphe 8.1.4 les « changements au niveau des structures de pilotage et de coordination internes », dans le sous-paragraphe 8.1.5 les « changements au niveau de l'accompagnement des étudiants », dans le sous-paragraphe 8.1.6 les « changements au niveau du management des programmes » et dans le sous-paragraphe 8.1.7 les « changements au niveau de l'*Assurance of Learning* ».

Dans un deuxième temps, dans le paragraphe 8.2 « Les origines des changements organisationnels opérés en lien avec le processus initial d'accréditation », nous identifions le rôle des compagnons externes que nous expliquons à la lumière du processus initial d'accréditation AACSB et de l'environnement interne et externe de l'Ecole. Nous détaillons leur apport à la mise en place de nouveaux mécanismes organisationnels, à la mise en place de processus organisationnels et de pratiques pour permettre l'alignement aux contenus des standards.

Dans les trois sous-paragraphes 8.2.1 « Appui de compagnons externes dans le déploiement du processus d'accréditation AACSB », nous nous intéressons à la contribution des compagnons externes dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg. Nous détaillons le rôle des différents compagnons externes dans les trois sous-paragraphes 8.2.1.1 « Des compagnons externes « porte-parole » », 8.2.1.2 « Des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et 8.2.1.3 « Des compagnons externes « traducteurs ». Nous expliquons la contribution des compagnons dans la mise en confiance menée auprès de l'AACSB International dans le paragraphe 8.2.2 « Mise en confiance auprès de l'organisme d'accréditation sur la tenue des délais ».

Dans un troisième temps, dans le paragraphe 8.3 « Changements organisationnels non opérés lors du processus initial d'accréditation », nous analysons et expliquons les changements organisationnels non mis en œuvre bien que prévus et planifiés durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Les changements non opérés sont présentés dans les quatre sous-paragraphes 8.3.1 « *Mission statement* », 8.3.2 « Corps professoral et son management », 8.3.3 « Management des programmes » et 8.3.4 « *Assurance of Learning* ».

Nous terminons dans un quatrième temps, dans le paragraphe 8.4 « Changements organisationnels ne provenant pas du processus initial d'accréditation », par les changements ne provenant pas du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB mais qui contribuent fortement à faciliter l'alignement à certains standards. Les changements identifiés ne découlent pas du processus initial d'accréditation AACSB mais plutôt d'adaptation au contexte interne et externe. Nous les détaillons dans les sous-paragraphes suivants 8.4.1 « Le contexte légal et réglementaire », 8.4.2 « La stratégie de l'Ecole et les démarches de reconnaissances externes volontaires », 8.4.3 « La recherche académique et la production intellectuelle », 8.4.4 « Le corps professoral et son management », 8.4.5 « Les ressources gestionnaires et les moyens à déployer », 8.4.6 « Les structures de pilotage et de coordination », 8.4.7 « Le recrutement, l'accueil, l'intégration et l'accompagnement des étudiants » et le 8.4.8 « Le management des programmes et des contenus pédagogiques ».

Nous répondons, au travers de ce chapitre, à notre quatrième question de recherche **QR4**. « **Quels sont les changements organisationnels mis en œuvre pour être alignés aux standards AACSB (2003) ?** ».

Nous représentons, dans le tableau 60, les origines des changements ou non qui seront abordés dans ce chapitre.

**Tableau 60 :** *Origine des changements opérés ou non suite aux diverses injonctions provenant ou non des standards AACSB (2003)*

Conséquences des injonctions provenant du contenu des standards AACSB (2003)	Conséquences des injonctions ne provenant pas du contenu des standards AACSB (2003)
Changements (1)	Changements (3)
Pas de changements (2)	Pas de changements (4)

**Légende :**  Contribution au changement dû aux standards AACSB (2003)

Le quatrième quadrant (4), en bas à droite du tableau 60 supra, ne fait pas l'objet de cette étude. Nous ne regardons pas les changements qui ne sont pas opérés et dont l'origine n'est pas le processus initial d'accréditation AACSB selon les standards version 2003.

### **8.1 Changements opérés pour répondre aux 21 standards AACSB (2003)**

Nous nous intéressons aux changements organisationnels et aux évolutions de pratiques développées pour répondre aux prescriptions des 21 standards de l'accréditation internationale AACSB (2003) suite aux conflits induits par ces prescriptions.

De nouvelles pratiques sont créées et institutionnalisées tandis que d'autres existantes indépendamment du processus initial d'accréditation sont remises en question voire adaptées pour répondre à l'accréditation internationale. Nous analysons plus particulièrement ces dernières.

Les changements sont de plusieurs sortes et correspondent aux attendus en termes : de *mission statement* et de son déploiement (8.1.1), de corps professoral et de son management (8.1.2), de ressources gestionnaires nécessaires (8.1.3), de structures de pilotage et de coordination (8.1.4), d'accompagnement des étudiants (8.1.5), de management des programmes (8.1.6) et d'*Assurance of Learning* (8.1.7).

Nous les décrivons et expliquons dans les différents paragraphes dédiés et cités ci-dessus.

### 8.1.1 Changements au niveau de la *mission statement* et de son déploiement

La *mission statement* et son déploiement au niveau de la stratégie de l'organisation tiennent une place importante dans les changements de pratiques en vue de l'obtention de l'accréditation. Ces changements reflètent la philosophie de l'accréditation internationale qui est *mission-driven*. Nous présentons dans les trois paragraphes 8.1.1.1 à 8.1.1.3 la définition de la *mission statement* et sa revue, le déploiement de la *mission statement* à travers les *action items* et l'allocation des budgets pour le déploiement de la stratégie relative à l'accréditation internationale AACSB.

#### 8.1.1.1 La *mission statement*

La *mission statement* est le fil conducteur de l'accréditation internationale AACSB. Elle permet de guider les décisions prises et la mise en œuvre des programmes. La *mission statement* doit être débattue et discutée dans les différentes instances de l'Ecole où siègent les différentes parties prenantes impliquées. En effet, la *mission statement* engage sur les valeurs et sur le positionnement de l'Ecole. Cette définition collégiale facilite l'adoption de la *mission statement*.

Pour répondre aux exigences des standards AACSB (2003), il est nécessaire de définir, mettre à disposition, afficher et revoir la *mission statement* de l'Ecole. Il s'agit d'une création dans le cadre du processus initial d'accréditation AACSB de l'Ecole. La première étape consiste en la formalisation du document de la *mission statement*.

Lors de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », l'Ecole définit, valide et communique une *mission statement* de trois paragraphes. Elle mentionne notamment l'environnement globalisé et digitalisé, les trois valeurs de l'Ecole, la formation de diplômés trilingues et les Laboratoires de recherche de l'Université. Elle fait aussi référence à la *mission statement* pour assurer l'alignement aux prescriptions de l'accréditation internationale AACSB.

Le positionnement de la *mission statement* est orienté sur la recherche académique. Elle prend en compte les différentes missions d'un établissement d'enseignement supérieur et de recherche. La recherche académique et l'enseignement sont parties intégrantes de la *mission statement*.

Une revue de la *mission statement* est opérée fin 2013 et donne lieu à une refonte en un paragraphe pour en assurer sa diffusion dans les différents supports de communication, son affichage et son appropriation par l'ensemble des parties prenantes.



Le tableau 61 présente l'impact du contenu du standard 1 dédié à la *mission statement* sur les activités et les pratiques durant les phases du processus initial d'accréditation AACSB. Une fois créée, des évolutions de la *mission statement* se tiennent sur quasiment l'ensemble des phases à partir de la phase 2. Elle ne donne pas lieu à des évolutions lors de la phase permettant de reconnaître l'entité demandant l'accréditation internationale AACSB (phase 3).

Les changements sont de différentes natures. Il s'agit soit de définition, de formalisation ou d'un changement culturel en lien avec la mise en œuvre des orientations stratégiques.

**Tableau 61 :** Impact de la *mission statement* sur les activités et les pratiques durant les phases du processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
<b>1</b> <i>Mission statement</i>	2	Définition d'une <i>mission statement</i> de façon collégiale et communication de celle-ci	
	4		Revue de la <i>mission statement</i> pour supprimer la référence au programme doctoral
	5		Adaptation de la <i>mission statement</i> en fonction des nouvelles orientations stratégiques et à la chaîne de la valeur guidant la stratégie de l'Ecole
	6	Mise à disposition de la <i>mission statement</i> sur le site web, l'Intranet et les différentes brochures	
	7		Revue de la <i>mission statement</i> avec le <i>mentor</i> en septembre 2013
	8		Planification de la revue de la <i>mission statement</i> prévue pour fin 2015

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne

La *mission statement* est adaptée au périmètre de l'accréditation AACSB reconnu par l'ACC. Elle évolue pour ne plus faire référence au programme doctoral. Elle s'adapte ensuite au contexte interne de l'Ecole pour inclure les évolutions stratégiques déclinées dans la chaîne de la valeur de la Direction Générale 4. La *mission statement* donne lieu à une communication externe sur le site web et les différentes brochures.

Une revue de la *mission statement* est planifiée après la visite d'accréditation.

Lors de la visite d'accréditation, la PRT conclue que la *mission statement* guide les décisions et est déployée dans les pratiques et les enseignements.

### 8.1.1.2 Déploiement de la stratégie sous forme d'*action items*

Adosser à la *mission statement*, il est nécessaire de définir, planifier et budgéter les *action items*. Il s'agit d'objectifs d'amélioration continue que nous retrouvons dans le standard 4. Ceux-ci sont suivis et tenus à jour. Les changements menés sont des évolutions de pratiques existantes basées sur les plans d'actions stratégiques des Directions Générales successives. Les *action items* sont issus de pratiques existantes. La seule nouveauté provient de l'alignement à la *mission statement*.

Nous présentons, dans le tableau 62, les évolutions concernant le standard 4 lié aux objectifs d'amélioration continue lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB.

**Tableau 62 :** Impact du standard 4 dédié aux objectifs d'amélioration continue sur les activités, les règles, les pratiques et les processus organisationnels

Standard AACSB (2003)	Phase	Evolution
4 Objectifs d'amélioration continue	2	Présentation de l'alignement de la <i>mission statement</i> aux orientations stratégiques
	5	Bilan des <i>action items</i> pour la période 2008 à 2011
	8	Mise en avant des divers partenariats en lien avec les <i>action items</i> pour la période 2014 à 2017

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne

Il n'y pas de création de pratiques en lien avec les *action items* qui sont les objectifs d'amélioration continue. Il s'agit uniquement d'évolutions dans la manière de présenter les orientations stratégiques. De plus, elles ne concernent que peu de phases. Les évolutions sont visibles durant les phases 2, 5 et 8.

La contractualisation avec l'Université Robert Schuman puis ensuite avec l'Université de Strasbourg permet d'acquérir des marges de manœuvre pour déployer certains *action items*.

### 8.1.1.3 Stratégies financières

Dans la stratégie et le déploiement de l'accréditation internationale AACSB, les parties prenantes, notamment E.M. Strasbourg-Partenaires et EM Strasbourg Alumni jouent un rôle dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques nécessaires à l'alignement. Les parties

prenantes contribuent à la création de pratiques hybrides qui ne sont pas supportées par la logique institutionnelle universitaire.

Dans les nouvelles pratiques mises en place pour déployer la stratégie d'accréditation internationale, nous retrouvons l'octroi d'un budget dédié aux accréditations internationales et l'appui financier d'E.M. Strasbourg-Partenaires à hauteur de 30 000 euros.

Ce budget de 30 000 euros permet le recrutement d'une Assistante Organisation et Process en février 2009, le paiement des compléments sur les frais de mission et de traduction de documents pour la mise à disposition auprès de l'organisme international d'accréditation. Pour assister aux conférences et séminaires dédiés aux accréditations internationales, les déplacements se financent principalement sur le budget dédié aux accréditations internationales. Les avances totales de frais d'inscriptions et de nuitées sont prises en charge par E.M. Strasbourg-Partenaires dans quasiment tous les cas et les dépassements de frais de mission au-delà de ce qui est remboursé par l'Université.

L'appui d'E.M. Strasbourg-Partenaires permet également le recrutement d'enseignants-chercheurs et le financement de la politique incitative de production académique.

Le budget dédié aux accréditations internationales évolue en fonction des besoins et des étapes dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Le renforcement des liens avec l'association des diplômés est assuré avec la formalisation d'une convention de partenariat entre l'Ecole et EM Strasbourg Alumni en mars 2015. Cette convention permet d'allouer des moyens financiers à l'association et de recruter un personnel administratif à temps plein sur le budget de l'Ecole. À la même période, il est aussi envisagé une convention avec E.M. Strasbourg-Partenaires qui ne sera pas finalisée.

Dans un premier temps, pour accompagner la mise en place de l'AoL et certains *action items*, des investissements sont mis en œuvre pour d'une part faire évoluer et moderniser les moyens pédagogiques et d'autre part élargir les horaires d'ouverture de la bibliothèque. Dans un second temps, un investissement dans la création d'un Centre de Ressources de Langues est effectué.

Toutes les phases ne donnent pas lieu à des évolutions ou des créations d'activités, de pratiques et de règles pour répondre au contenu du standard 5 (stratégies financières). Les changements sont menés lors de trois phases (la phase 4 d'appropriation de l'accréditation, la phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation et la phase 9 de légitimation et confrontation externe).

Nous trouvons, dans le tableau 63, les conséquences du standard 5 dédié aux stratégies financières en fonction des différentes phases du processus initial d'accréditation AACSB.

**Tableau 63 :** Impact du standard 5 dédié aux stratégies financières sur les activités, les règles et les pratiques

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
5 Stratégies financières	4	Soutien financier d'E.M. Strasbourg-Partenaires pour le budget des accréditations internationales, le recrutement d'enseignants-chercheurs, le recrutement de l'Assistante OP et la politique incitative à la recherche académique	
	5	Création du Centre de Ressources de Langues	Investissement dans les équipements pédagogiques Elargissement des horaires de la bibliothèque grâce au soutien financier de l'Ecole
	9	Formalisation d'un pacte de développement avec l'association des diplômés EM Strasbourg Alumni	

**Légende des phases :**

**Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

La contractualisation avec l'Université Robert Schuman puis ensuite avec l'Université de Strasbourg permet d'acquérir des marges de manœuvre pour les décisions financières et la levée de fonds pour abonder le budget de l'Ecole.

8.1.2 Changements au niveau du corps professoral et de son management

Les livres blancs<sup>28</sup> mis à disposition par l'AACSB International permettent notamment d'interpréter les standards en termes de corps professoral.

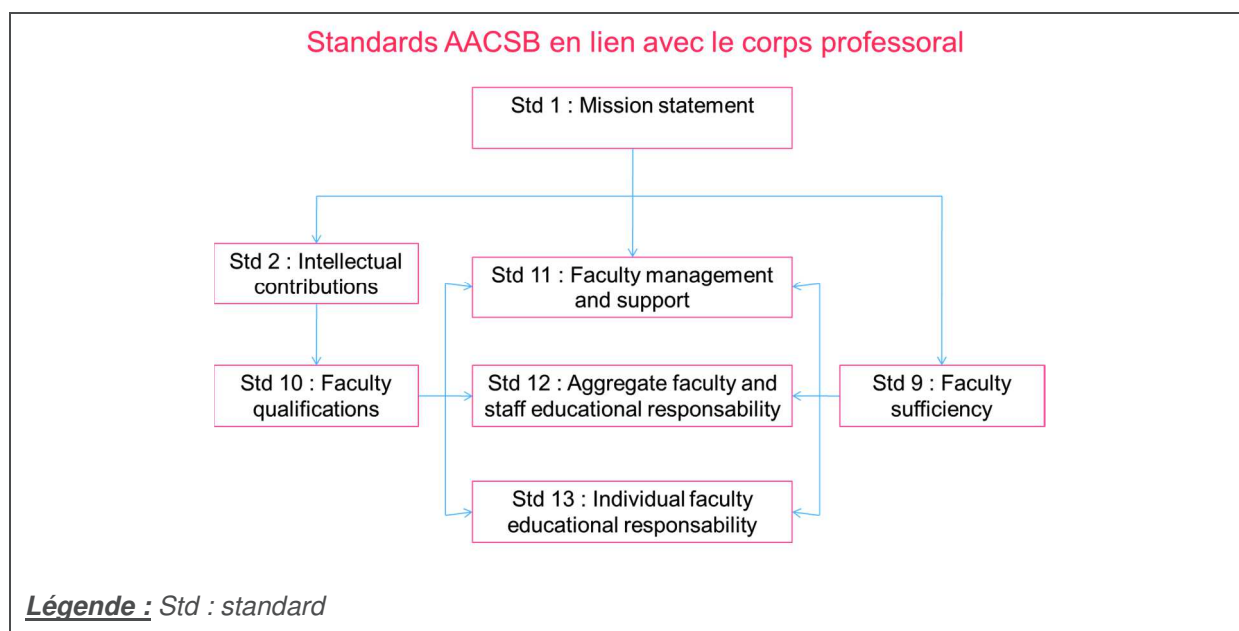
L'accréditation internationale AACSB s'intéresse aux enseignants quel que soit leur employeur principal. Le corps professoral et son management sont un élément clé de l'accréditation. Ce sont des standards importants, regroupés par AACSB International, dans le deuxième groupe « *Participants* » s'intéressant aux standards 6 à 14. AACSB International s'assure ainsi que les enseignants, avec des qualifications appropriées, se retrouvent face aux étudiants dans les différents programmes. Cela permet d'assurer des formations de haute qualité.

<sup>28</sup> AQ/PQ Status: Establishing Criteria for attainment and Maintenance of faculty Qualifications – An Interpretation of AACSB Standards, Deploying Academically Qualified Faculty: An Interpretation of AACSB Standards et Deploying Professional Qualified Faculty: An Interpretation of AACSB Standards

Nous schématisons les standards ayant un enjeu pour le corps professoral en cohérence avec la *mission statement* dans la figure 8. Le contenu synthétique de ces standards est disponible en **annexe 3**.

Les critères utilisés au niveau des définitions, pour définir le corps professoral, doivent être cohérents avec la déclaration de la *mission statement* de l'organisation et être mesurables.

**Figure 8 :** Schéma des standards en lien avec le corps professoral



Les changements proviennent, d'une part de la définition et de la formalisation d'éléments concernant le corps professoral, et d'autre part du développement aussi bien d'outils que de moyens pour le suivi du corps professoral.

### 8.1.2.1 Le corps professoral et sa catégorisation

Pour le corps professoral, il convient, d'une part, de créer des définitions pour classer les enseignants par catégories (*Participating* et *Supporting* puis en AQ et PQ), suivre les enseignants et, d'autre part, de revoir si nécessaire les définitions et les différentes classifications.

Les définitions doivent être cohérentes avec la *mission statement* définie. La définition de la qualification et des activités des enseignants est une étape importante dans le processus d'accréditation prescrit par l'AACSB International.

Les tableaux à renseigner pour l'AACSB International sont très précis en termes de données à collecter et à indiquer :

- les tableaux 2.1 et 2.2 renseignent la production intellectuelle des enseignants qu'elle soit académique, pratique ou pédagogique,
- le tableau 9.1 concerne la suffisance du corps professoral,
- les tableaux 10.1 et 10.2 concernent la qualification AQ et PQ.

Le tableau 64 précise les tableaux de ratios associés aux standards 2 (contributions intellectuelles), 9 (suffisance du corps professoral) et 10 (qualification du corps professoral).

**Tableau 64** : Standards associés aux tableaux de ratios

Numéro de standard AACSB (2003)	Intitulé du standard	Tableaux de ratios
2	Contributions intellectuelles	Tableaux 2.1 et 2.2 (optionnel) (sur les 5 dernières années)
9	Suffisance du corps professoral	Tableau 9.1 (sur les 5 dernières années)
10	Qualification du corps professoral	Tableau 10.1 pour la synthèse de la qualification (sur les 5 dernières années)

Les différents tableaux de ratios sont ainsi renseignés par année de référence tout au long du processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB. Le détail des ratios à atteindre est disponible dans l'**annexe 6**.

Nous expliquons dans les paragraphes 8.1.2.1.1 à 8.1.2.1.3 les changements organisationnels mis en œuvre soit par création soit par évolution pour répondre aux prescriptions des standards AACSB relatifs au corps professoral et à sa catégorisation.

#### 8.1.2.1.1 Contributions intellectuelles

Le standard 2 de l'AACSB (2003) s'intéresse aux contributions du corps professoral. La recherche à l'EM Strasbourg est adossée à deux Laboratoires pouvant accueillir des enseignants-chercheurs (label Equipe d'Accueil délivré par l'AERES). Il s'agit des Laboratoires HuManiS (EA 7308) et LaRGE (EA 2364). La politique recherche de l'Université impose que 50% du temps dédié à la recherche d'un enseignant-chercheur soit réalisé dans les laboratoires Equipe d'Accueil de celle-ci.

Pour répondre aux prescriptions du standard 2 liées aux contributions intellectuelles, l'Ecole met en place des primes à la publication (puis un concours recherche) pour inciter et valoriser la production intellectuelle des enseignants dès la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion. Toutes les productions intellectuelles sont classées sur le même plan et contribuent toutes à la reconnaissance du travail de l'enseignant-chercheur quelle que soit sa maturité dans la recherche (jeune docteur ou enseignant-chercheur confirmé).

Dans un premier temps, pour fédérer les deux Laboratoires de recherche, la fonction de Directeur de la recherche est créée lors de la phase 4 « Appropriation de l'accréditation ». De plus, une politique recherche Ecole est mise en place en février 2010. Elle est présentée lors de l'Assemblée Générale le 30 mars 2010 puis validée lors du Conseil d'Ecole du 25 avril 2010. La politique recherche est adossée à la politique de primes en cohérence avec les exigences nationales (classement éco-gestion section 37 CNRS et SHS de l'AERES). Dans un second temps, un Comité d'Orientation Recherche est créé lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation ». De plus, pour valoriser la production intellectuelle, une *newsletter* est diffusée semestriellement. Et, quatre bourses doctorales financées par l'Ecole sont octroyées à des doctorants pour financer et soutenir leurs travaux de recherche.

A partir de la phase 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation », une politique d'aide à la publication est mise en place pour soutenir les activités de recherche. De plus, lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe », pour favoriser les collaborations et les publications, le Laboratoire HuManiS finance un appel à projets de recherches pluridisciplinaires et crée une salle recherche.

Dans le tableau 65, nous présentons les changements mis en œuvre pour répondre aux prescriptions du standard 2 dédié aux contributions intellectuelles durant les phases du processus initial d'accréditation AACSB.

**Tableau 65 :** Impact du standard 2 dédié aux contributions intellectuelles sur les activités, les règles, les pratiques et les processus opérationnels durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
2 Contributions intellectuelles	2	Mise en place de primes à la publication pour valoriser les activités de recherche et inciter à la production intellectuelle	
	4	Création de la fonction de Directeur de la Recherche Ecole	
		Formalisation d'une politique recherche Ecole en février 2010 incluant une grille de productivité académique et de valorisation sous forme de primes	
	5	Edition de <i>newsletters</i> de production intellectuelle semestrielles	
		Création du Comité d'Orientation de la Recherche	
		Octroi de 4 bourses doctorales financées par l'Ecole	

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
	7		Développement de la politique d'aide à la publication
	8	Mise en place d'un appel à projets recherches pluridisciplinaires financés par le Laboratoire HuManiS	
		Création de la salle recherche pour les enseignants-chercheurs permanents	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Les standard 2 donne lieu à des changements qui sont menés exclusivement par création de nouvelles activités, règles, activités et processus opérationnels. Les changements sont visibles sur cinq des phases sur les huit que compte le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB depuis la première candidature formelle à la pré-éligibilité.

**8.1.2.1.2 Suffisance du corps professoral**

La suffisance du corps professoral consiste à déterminer l'implication du corps professoral au sein de l'organisation au regard de la *mission statement*.

Les données sont collectées, d'une part, à partir des CVs des enseignants, et d'autre part, à partir des missions et activités réalisées au sein de l'Ecole, sur les cinq dernières années glissantes. La liste des activités doit prendre en compte l'enseignement, la recherche, les activités administratives et celles de service. La notion de service est difficile à comprendre dans le contexte de l'Ecole. Dans le contexte universitaire, la mission d'un enseignant se partage entre l'enseignement et/ou la recherche et les activités administratives. Le service à la communauté ne fait pas partie d'un critère pris en compte dans les activités valorisées par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.

Pour répondre aux exigences de pré-éligibilité lors de la phase de 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », l'Ecole définit et applique aux enseignants les définitions de *Participating* et *Supporting* qui suivent.

Pour être *Participating*, il convient d'avoir des responsabilités en plus des enseignements et de prendre part à au minimum une activité dans une liste de neuf thèmes identifiés (implication au niveau : de l'organisation et dans la gouvernance ; de la conception et/ou du développement des contenus pédagogiques ; de la conception et/ou du développement de cours ; de l'amélioration de la prestation de cours ; de l'AoL comme par exemple l'évaluation de contenu de cours et l'atteinte des LG ; du développement du corps professoral ; des



services pédagogiques et du conseil aux étudiants ; des activités de recherche ; de la participation aux activités d'évaluation).

Les enseignants n'ayant pas de responsabilités et n'effectuant que des enseignements sont classés en *Supporting*.

Dans le tableau 66, nous retrouvons la présentation des conséquences du standard 9 (suffisance du corps professoral) en termes de changements organisationnels durant les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Les changements concernent aussi bien la création de nouvelles règles que d'évolution de celles-ci. Ils sont menés dans les phases 2, 4, 5 et 8.

**Tableau 66 :** Impact du standard 9 dédié à la suffisance du corps professoral lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
9 Suffisance du corps professoral	2	Choix de l'unité de mesure utilisée, alignées sur le volume horaire des enseignements par programme (18h pour le PEE et PMU et 30h pour le PGE)	
		Définition du temps dédié à la mission de l'Ecole	
		Définition de ce qui est attendu d'un enseignant <i>Participating</i> et celui de <i>Supporting</i>	
	4		Définition d'une seule unité de mesure pour l'ensemble des programmes sans distinction (20h de face-à-face)
			Clarification du temps dédié à la mission (20h de cours = 5% dédié à la mission)
			Révision de la définition de <i>Participating et Supporting</i>
	5		Les heures de cours en face-à-face sont cohérentes avec les formats de cours (8h en EMBA et 24h pour les autres programmes)
	8	Définition de la périodicité de révision des définitions de <i>Participating et Supporting</i>	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Pour apparaître dans les différents tableaux de ratios pour tous les programmes, toutes les disciplines et toutes les localisations, un seuil minimum d'heures de face-à-face

d'enseignement est mis en place. Il s'agit de l'unité de calcul choisie par l'Ecole pour permettre les différents calculs. L'AACSB International laisse le choix en proposant trois unités de mesure pouvant s'appliquer (la charge étudiante, les ECTS et les heures de face-à-face).

Lors de la phase 2, l'Ecole fait le choix pour apparaître dans les tableaux, de différencier les heures d'enseignements par programme. Il convient d'enseigner au minimum 18 h dans les Programmes Masters Universitaires (PMU) et/ou *Executive Education* (PEE) et 30 h dans le Programme Grande Ecole (PGE). L'Ecole s'aligne sur les volumes horaires équivalents à une journée bloquée de cours et/ou un cours. Elle définit la règle pour calculer le temps dédié à la mission correspondant à 100% pour un enseignant-chercheur à temps plein (25% enseignement, 50% recherche, 25% administration et/ou service).

Puis elle introduit un changement, lors de la phase 4 « Appropriation de l'accréditation », suite à la refonte des maquettes du PGE pour assurer une cohérence avec tous les programmes. Pour être comptabilisé dans le corps professoral, il convient d'enseigner au minimum 20 h en face-à-face quel que soit le programme.

La définition des seuils par programme a constitué une tension importante au sein de l'Ecole. Le temps dédié à la mission est aussi clarifié et harmonisé. Un enseignant effectuant 20 h de cours dédie ainsi 5 % de son temps à la mission de l'Ecole.

Toujours dans la phase 4, l'Ecole revoit et clarifie ensuite les définitions de *Participating* et *Supporting* selon les critères suivants :

Au-delà de la responsabilité d'enseignement, un enseignant est qualifié de *Participating* s'il participe aux activités suivantes d'engagement :

- dans les organismes institutionnels,
- dans la recherche et le développement du corps professoral,
- dans le développement de l'enseignement et de l'apprentissage,
- dans les activités extra-scolaires.

Un enseignant est qualifié de *Supporting* s'il enseigne au minimum 20 h et apporte ses compétences professionnelles et académiques pour servir la mission de l'Ecole. Il ne contribue pas à d'autres activités au sein de l'Ecole hormis l'enseignement.

Les définitions sont plus détaillées et reprennent les missions et activités de l'Ecole. Une adaptation au contexte des activités de l'Ecole est réalisée en cohérence avec la *mission statement*.

En fin de processus initial d'accréditation, lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe », l'Ecole introduit la périodicité de revue des différentes définitions de suffisance du corps professoral.

#### 8.1.2.1.3 Qualification du corps professoral

Nous expliquons dans les deux sous-paragraphes qui suivent les changements au niveau de la définition de la qualification d'un enseignant en académiquement qualifié (8.1.2.1.3.1) et celle d'un enseignant en professionnellement qualifié (8.1.2.1.3.2).

Pour répondre aux exigences de la pré-éligibilité lors de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », l'Ecole définit et applique aux enseignants les définitions d'*Academically Qualified* et de *Professionally Qualified*. Nous identifions et expliquons les difficultés de l'Ecole vis-à-vis de la définition des qualifications d'AQ et de PQ ainsi que l'ensemble des changements apportés par création ou évolution de l'existant.

##### 8.1.2.1.3.1 Définition de la qualification AQ

Le contexte universitaire est pris en compte dans la définition d'AQ pour être aligné à la *mission statement*. Pour évaluer, la performance des enseignants en termes de production intellectuelle, il est nécessaire de définir les attendus en termes de résultats de la recherche académique. Au niveau de l'Ecole, une tension apparaît lors de la traduction de la signification de contribution intellectuelle qui est confrontée à celle de production académique.

Lors de la phase 2 de « Lancement de l'accréditation post-fusion », l'Ecole propose une définition d'AQ prenant en compte six activités de productions intellectuelles dans laquelle l'enseignant-chercheur doit réaliser au minimum deux activités. Elle est formalisée comme suit, est qualifié d'AQ, tout enseignant ayant un doctorat dans le domaine d'enseignement ou pouvant justifier de l'obtention de celui-ci lors de l'année de recrutement. Il doit démontrer qu'il maintient ses connaissances dans sa discipline. L'enseignant doit démontrer qu'il a développé, au minimum deux activités jugées significatives, parmi une liste de six contributions intellectuelles identifiées (article dans des revues classées ; recherche sous forme de monographie ; ouvrages ; chapitre d'ouvrage ; article en révision ; article présenté à un colloque ou un congrès).

Suite au premier dépôt formel lors de la phase 2, le *PreAccreditation Committee* (PAC) estime qu'étant donné que l'Ecole dispense des enseignements majoritairement à un niveau bac+ 5 et bac+ 8, celle-ci doit revoir sa définition d'AQ pour déterminer les critères de qualification. Le PAC recommande qu'au minimum deux *Peer Review Journals* (PRJ) soient prises en compte pour qualifier les enseignants-chercheurs en AQ.

Durant la phase 4 « Appropriation de l'accréditation », la définition AQ est revue avec l'aide d'une part du *mentor* et d'autre part de la consultante après passage en revue des exigences de l'AACSB International. De plus, une analyse de l'existant de la production intellectuelle, du corps professoral de l'Ecole, permet de proposer une PRJ pour la qualification AQ. Cette définition est cohérente avec le corps professoral de l'Ecole mais ne répond pas à l'injonction du PAC.

De plus, un système de points est ainsi mis en place, à l'aide d'une grille de productivité académique, par la Directrice Recherche de l'Ecole et le Directeur délégué en charge du corps professoral, pour faciliter la détermination de la qualification AQ et son suivi. Etant orientée recherche, l'Ecole fait le choix de mettre un critère discriminant sur le nombre d'articles à comité de lecture avec un nombre minimal de points à acquérir sur un cycle de cinq années glissantes.

Puis, l'Ecole clarifie la qualification initiale et le maintien de la qualification AQ, comme demandé par le Comité de l'AACSB International en termes de durée et d'attendus sur une période de cinq années. La définition d'AQ est formulée comme suit, un enseignant-chercheur est qualifié d'AQ s'il obtient un des diplômes identifiés dans les six catégories de l'AACSB. Il reste qualifié pour les cinq années suivant l'obtention du diplôme de doctorat. Après cette période de cinq ans, pour maintenir la qualification AQ, un enseignant-chercheur devra s'engager dans des activités de productions intellectuelles pour obtenir un total de 40 points sur cinq années glissantes et publier au minimum un article dans les revues classées (PRJ) de la grille de productivité académique définie par l'Ecole.

La grille de valorisation de la production intellectuelle, en nombre de points, se divise en deux grandes catégories :

- 1) publication dans les revues classées allant de 60 points pour une catégorie 1 CNRS à 5 points pour une publication dans un autre journal que ceux de la liste CNRS ou AERES,
- 2) autres types de contributions intellectuelles allant de 30 points pour la publication d'ouvrages académiques à 5 points pour la communication dans un colloque.

Lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », l'Ecole revoit les items de la grille de productivité recherche et les points associés. Elle n'apporte pas de modification sur le nombre de PRJ (1 PRJ) et le nombre minimum de points à acquérir (40 points).

En revanche lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation », l'Ecole élargit le nombre d'articles minimum à acquérir dans une liste plus ouverte appelée *Peer Review Publication* (PRP) et le nombre de points sur une période de cinq années passant ainsi

à 60 points. L'Ecole passe ainsi à deux PRP (et non PRJ) et à 60 points sur une période de cinq années.

Suite à cette définition soumise lors de l'IAC, ce dernier recommande dans son courrier du 12 décembre 2012 de revoir la définition d'AQ en l'alignant au contexte universitaire de l'Ecole et à la *mission statement*. Pour répondre à la seconde injonction de l'IAC, la consultante et le *mentor* insistent sur le fait d'élargir les critères utilisés dans les définitions pour qualifier les AQ. Selon eux, l'Ecole est trop restrictive par rapport à ce que d'autres écoles peuvent proposer. Les activités de services peuvent être prises en compte dans la qualification académique et professionnelle comme être membre d'un comité éditorial en réalisant un mixage de critères.

Lors de la phase 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation », l'Ecole prend en compte les recommandations de l'AERES, autorité nationale, définissant un enseignant-chercheur publiant pour les attendus en termes de production scientifique sur quatre années pour répondre à l'injonction de l'IAC. La définition est alignée sur les critères de l'AERES définis sur quatre années alors qu'AACSB International désire les ratios sur cinq années.

La qualité des revues est un critère important du fait de l'orientation recherche de l'Ecole. Les points sont attribués en fonction de la difficulté de parution dans les revues classées de haut rang ainsi 2 PRJ sont requises pour des formations de niveau bac+ 5 dans le système national. L'Ecole propose, dans la nouvelle définition d'AQ, un alignement aux évolutions des listes référencées et à la création d'une liste FNEGE pour acquérir toujours un nombre minimum de 60 points et de publier au minimum deux PRJ.

Nous présentons, dans le tableau 67, les changements introduits pour répondre au standard 10 dédié à la qualification du corps professoral considéré comme académiquement qualifié.

**Tableau 67 :** Impact du standard 10 dédié à la qualification AQ sur les activités, les règles, les pratiques et les processus opérationnels lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
<b>10</b> <b>Qualification du</b> <b>corps professoral</b> <b>(AQ)</b>	2	Définition d'AQ prenant en compte 6 activités de productions intellectuelles dans laquelle l'enseignant-chercheur doit réaliser au minimum deux activités	
	4	Mise en place d'un système de points minimum à acquérir (40 points) sur une période de 5 ans et avoir une PRJ au minimum	

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
			Clarification de la définition d'AQ en termes de qualification initiale, de durée et d'attendus en termes de production intellectuelle sur 5 années glissantes
	5		Revue des items et des points associés de la grille de maintien de qualification des AQ en cohérence avec la <i>mission statement</i>
	6		Revue de la définition d'AQ pour élargir les publications à 2 PRP et à 60 points
	7		Retour à 2 PRJ et à 60 points pour le maintien de la qualification d'AQ
			Introduction des publications de la liste FNEGE pour les catégories 4

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation

À deux reprises, les comités de l'AACSB International recommandent à l'Ecole de retravailler la définition d'AQ pour la rendre conforme à un établissement universitaire délivrant des diplômes de niveau bac+ 5. L'Ecole ajoute et supprime des critères, suite aux allers-retours avec l'organisme d'accréditation, pour arriver à des définitions qui soient validées par l'IAC et permettant la visite d'accréditation.

Le *Chair*, lors de la pré-visite en novembre 2014, explique lors de la session dédiée à la recherche que pour un établissement demandant une accréditation initiale, deux articles classés à comité de lecture, est le minimum pour une organisation orientée recherche. Il explique qu'au moment de la ré-accréditation, AACSB International attendra quatre articles classés sur cinq années pour les enseignant-chercheurs qualifiés académiquement.

Pour les enseignants académiquement qualifiés, le standard 10 a nécessité des changements qui ont été opérés durant les phases 2, 4, 5, 6 et 7. La définition d'AQ évolue durant ces phases pour répondre aux injonctions de l'AACSB International.

**8.1.2.1.3.2 Définition de la qualification PQ**

La première définition servant à la qualification des enseignants praticiens, au moment de la candidature formelle post-fusion lors de la phase 2, se formule ainsi : Est qualifié de PQ, tout enseignant ayant un diplôme de master et/ou au minimum trois années d'expérience dans une

fonction de cadre, ou être impliqué dans des activités de consulting ou être son propre employeur dans la discipline d'enseignement. Les enseignants doivent continuer à maintenir leurs compétences soit par exemple en produisant des contributions intellectuelles, en participant à des formations ou grâce à l'expérience professionnelle acquise.

Le *PreAccreditation Committee* ne recommande pas d'évolution de la définition comme c'était le cas pour la définition d'AQ. La définition est conservée telle quelle et soumise sans modification au moment de la seconde candidature à la pré-éligibilité lors de la phase 4 « Appropriation de l'accréditation ».

Le PAC recommande alors de revoir la définition de PQ pour être plus claire sur l'expérience attendue d'un professionnel. Celle-ci est trop vague et ne lie pas l'expérience et l'enseignement. La formulation de la définition de PQ ne permet pas de distinguer ce qui relève de la qualification initiale et ce qui relève du maintien de la qualification dans le temps. La difficulté de mesure du maintien de la qualification est liée à l'absence de seuil défini.

L'Ecole revisite et clarifie la définition de PQ à la demande de l'AACSB International avec l'aide d'une part du *mentor* et de la consultante d'autre part.

La nouvelle définition de PQ se formule ainsi : Pour être qualifié de PQ, un enseignant doit répondre aux critères suivants :

- Avoir obtenu un diplôme de master ou équivalent ou être reconnu par le Comité en charge du corps professoral pour son excellence professionnelle en fonction de son expérience.
- Continuer à pratiquer une activité professionnelle dans la discipline d'enseignement à minima à temps partiel.
- Avoir une expérience dans un domaine différent de celui de l'enseignement.
- Participer à des programmes de développement professionnel (articles dans des revues, exposition professionnelle via des associations ou des conférences dédiées).

Suite à l'étude de la définition de PQ, l'*Initial Accreditation Committee* (IAC) conclue que la définition semble faible et reste insuffisamment détaillée pour classer les enseignants dans la catégorie des professionnellement qualifiés. Les membres de l'IAC recommandent une revue de la définition pour spécifier notamment le niveau et le nombre d'années nécessaire à la qualification de PQ en termes d'expertise.

Pendant un temps, il est question, sur recommandation de la consultante, de mettre en place pour la définition de PQ un système de points dans le même esprit que ce qui est fait pour

évaluer et mesurer la qualification académique. Pour les praticiens, il est difficile de mettre en place un système de points pour suivre la qualification de PQ. Les vacataires comptent des consultants, des coaches, des personnes dans le développement professionnel et personnel dédiés à l'accompagnement des étudiants dans leur projet personnel et professionnel.

De plus, l'Ecole n'a pas la maturité ni le système d'informations pour avoir les données pour mettre de nombreux critères en fonction d'une part du niveau d'enseignement des praticiens en licence, en master, en formation continue et d'autre part pour des modules introductifs et pour des modules avancés.

Lors de la phase 7 « Apprentissage et alignement de l'accréditation », l'Ecole répond à l'injonction de l'IAC en mettant en place une grille avec une liste de développement des compétences pour les PQ. Cette grille comprend six activités auxquelles n'est pas associé un système de points à acquérir.

Nous présentons, dans le tableau 68, les changements introduits pour répondre au standard 10 dédié à la qualification du corps professoral considéré comme professionnellement qualifié. Les changements se sont déroulés durant les phases 2, 5 et 7.

**Tableau 68 :** Impact du standard 10 dédié à la qualification PQ sur les activités et les règles lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
10 Qualification du corps professoral (PQ)	2	Définition de PQ prend en compte la formation initiale et la nécessité de maintenir sa qualification sans précision	
	5		Revue de la définition de PQ prenant en compte la qualification initiale et le maintien de la qualification
	7	Création d'une grille de développement des compétences pour les PQ comprenant 6 activités sans système de points	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation

À deux reprises, les comités de l'AACSB International recommande à l'Ecole de retravailler la définition de PQ. La première fois, il s'agissait de déterminer les critères qui permettent de qualifier un enseignant en PQ. La seconde fois, il s'agissait de définir les critères et les conditions de maintien de la qualification de PQ dans le temps. La définition est revue par le *mentor* et la consultante. Elle est élaborée après passage en revue des exigences de l'AACSB International.



Que ce soit pour la qualification AQ ou PQ, les réponses en termes de changements sont des réponses aux tensions générées par l'alignement aux prescriptions du contenu des standards AACSB version 2003.

### 8.1.3 Changements au niveau du soutien et du management du corps professoral

Dans l'enseignement supérieur français coexistent différents statuts dans les universités. Il s'agit de Professeurs des Universités, Maîtres de Conférences avec HDR ou non, des enseignants-chercheurs associés et invités (PAST et MAST), des enseignant-chercheurs docteurs et des enseignants détachés du secondaire (PRAG et PRCE) et des vacataires professionnels. Ces différents statuts d'enseignants sont à manager pour répondre aux exigences du standard 11 relatif au soutien et au management du corps professoral.

Un travail de formalisation et de structuration du management du corps professoral avec la mise en place de nouvelles règles et pratiques et de nouveaux processus opérationnels d'évaluation est nécessaire et entrepris pour être aligné aux prescriptions du standard 11 de l'AACSB version 2003.

Pour assurer la collecte, la centralisation et le suivi du corps professoral par catégories sur une période de cinq années glissantes, la fiche de renseignements (CVs) des enseignants (enseignants-chercheurs, enseignants et professionnels) est complétée sur l'Intranet, durant la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, pour prendre en compte la qualification professionnelle (niveau de diplôme) et l'expérience professionnelle. Elle est ensuite adossée, lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », au nouveau formulaire de recrutement sous forme de fiche de recrutement. Cette phase 2 est aussi marquée par le recrutement d'un consultant expert en pédagogie universitaire qui sera nommé ensuite Chargé de mission en pédagogie universitaire et en innovation pédagogique. Il sera remplacé lors de son départ en mai 2014 par une nouvelle Chargée de mission qui accompagnera l'Ecole dans l'étape finale d'accréditation (phases 8 et 9 « Légitimation et confrontation externe »).

D'un point de vue pilotage et suivi du corps professoral, durant la phase 4 « Appropriation de l'accréditation », la fonction de Directeur délégué en charge du corps professoral est créée. Le poste est pourvu, en février 2010, suite à un appel à candidature auprès du corps professoral permanent. Celui-ci met en place un comité en charge de la gestion du corps professoral (*Faculty Management Committee ou FMC*) se réunissant environ trois fois par an. Le FMC est remplacé en septembre 2014, durant la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe », par le Comité de Direction Académique (CODIR Académique).

En outre, le Directeur délégué en charge du corps professoral nomme quatre enseignants-chercheurs, Coordinateurs de disciplines, en charge de la validation et du suivi de la qualification du corps professoral. Durant le processus initial formel d'accréditation, une évolution de leur nombre est nécessaire (passage de quatre à trois au début du processus formel à neuf à la fin de celui-ci). En effet, en septembre 2014, durant la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe », lors du changement de Directeur délégué aux accréditations internationales et au management du corps professoral, des Référents de disciplines au nombre de neuf sont nommés qui viennent remplacer les Coordinateurs de disciplines.

De plus, un poste administratif de Chargée des Ressources Humaines est créé pour le suivi et la relance des CVs des enseignants vacataires.

D'un point de vue développement des compétences, en premier lieu, lors de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, une politique incitative et de valorisation de la recherche est mise en place. En second lieu, des ateliers et séminaires pédagogiques, en lien avec l'AoL et la pédagogie universitaire, sont proposés par le consultant en pédagogie universitaire et mis en place annuellement à destination des enseignants effectuant plus de 24 h d'enseignements. Le nombre de séminaires collectifs augmente lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation » pour accompagner la démarche d'AoL. De plus, des sessions individuelles ainsi que des sessions à destination des étudiants se mettent en place. Pour les enseignants-chercheurs permanents, des séminaires de publicoaching et des séminaires méthodologiques dédiés à la recherche scientifique se mettent en place à partir de la phase 6 également.

D'un point de vue opérationnel, un nouveau processus de gestion et de recrutement du corps professoral est mis en place avec différentes procédures dédiées dès la phase 4 « Appropriation de l'accréditation ». Des définitions sont mises en place pour répondre aux prescriptions de l'AACSB International. Lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », la périodicité de revue des critères nécessaires au management du corps professoral est décidée à savoir tous les 5 ans.

Le processus d'évaluation des enseignements existant depuis 2002 est aligné aux exigences de l'AoL et au pilotage du corps professoral. Il évolue durant la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Les enquêtes d'évaluation des enseignements permettent la mesure de façon indirecte de l'apprentissage des étudiants. Elles sont revues et alignées aux exigences de l'AoL pour ne pas s'axer uniquement sur la transmission des savoirs.

A partir de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », le processus de recrutement et d'allocation des ressources disponibles, auparavant fonctionnant par

ajustement mutuel, s'appuie dorénavant sur les différents résultats de ratios et se fonde sur les disciplines déficitaires en enseignants-chercheurs qualifiés académiquement. Les recrutements stratégiques sont opérés de cette façon pour atteindre les ratios attendus en termes d'AQ par discipline, programme, localisation et en global. De plus, lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe », un plan de charge par enseignant permanent est créé et suivi. Il recense l'ensemble des activités de l'enseignant annuellement. Il fait l'objet d'un entretien formel entre le Directeur délégué en charge du corps professoral et l'enseignant concerné.

Pour accompagner les nombreux partenariats avec les universités partenaires, le processus de validation des professeurs invités évolue lors de la phase 5. Son fonctionnement est détaillé avec les critères retenus pour le recrutement et le suivi des professeurs invités lors de la phase 6.

Nous détaillons, dans le tableau 69, les changements opérés en vue du soutien et du management du corps professoral pour répondre aux prescriptions du standard 11 AACSB (2003). Il concerne cinq phases (les phases 2, 4, 5, 6 et 8). Ces cinq phases donnent lieu à 24 changements par création ou évolution.

**Tableau 69 :** Impact du standard 11 dédié au soutien et au management du corps professoral sur les activités, les règles, les pratiques, les outils et les processus opérationnels durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
11 Soutien et management du corps professoral	2		Evolution du contenu de la fiche de renseignements de l'Intranet
		Mise en place d'une prime à la publication	
	4	Création de la fonction de Directeur délégué en charge du corps professoral et nomination de celui-ci après candidature	
		Création de la mission de Coordinateur de disciplines pourvues par 4 enseignants-chercheurs	
		Création du Comité en charge du corps professoral piloté par le Directeur délégué en charge du corps professoral	
		Pilotage du corps professoral permanent à l'aide du suivi de la grille de productivité académique pour inciter et valoriser la recherche	

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution	
		Recrutement d'un Chargé de mission en pédagogie universitaire en tant que consultant pour accompagner les enseignants et préparer la mise en œuvre de l'AoL		
		Mise en place de séminaires pédagogiques à destination des enseignants de l'Ecole effectuant plus de 24h		
		Formalisation du processus de management du corps professoral et de la procédure de collecte, de centralisation et de traitement des données issues des CVs détaillés		
		Recrutement d'une Chargée des RH pour mettre en œuvre le suivi des procédures en place pour la collecte, la centralisation et le suivi des CVs des enseignants vacataires à travers la fiche de renseignements		
	5	Recrutement et définition des missions et activités en lien avec les disciplines, localisations et programmes		
		Création de la fiche de recrutement transmise aux responsables de diplômes et de spécialisation validée ensuite par le Coordinateur de discipline		
		Définition de la périodicité de revue des critères nécessaires au management du corps professoral à savoir tous les 5 ans		
			Validation des professeurs invités par un comité <i>ad hoc</i>	
	11 Soutien et management du corps professoral	6		Ajout de 5 séminaires pédagogiques collectifs par an et la possibilité de demander des sessions individuelles
			Mise en place des séminaires de publicoaching à destination des enseignants-chercheurs permanents et des séminaires méthodologiques	
			Amélioration des évaluations des enseignements	
			Description du Comité en charge du recrutement des professeurs invités et des critères requis pour le recrutement	
11 Soutien et management du corps professoral	8	Création du CODIR académique qui se charge de la validation des enseignants		
			Changement de Directeur délégué en charge du corps professoral	

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
			Evolution de la dénomination des Coordinateurs de disciplines en Référents de disciplines et de leur nombre (passage de 4 à 9)
		Réflexion menée pour octroyer une période sabbatique aux enseignants-chercheurs contractuels	
			Remplacement du Chargé de mission en pédagogie universitaire
		Création, suivi du plan de charge des enseignants permanents et entretien formel	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Nous constatons des changements importants en termes de gestion du corps professoral principalement lors de la phase 4 et de la phase 8. Ces deux phases correspondent d'une part à la nomination du premier Directeur délégué en charge du corps professoral et d'autre part au changement de Directeur délégué. Tous deux font évoluer les activités, les pratiques, les règles, les outils de pilotage et les processus opérationnels de façon importante.

Le standard 11 de l'AACSB version 2003 impacte fortement l'organisation de l'Ecole et nécessite des changements culturels.

**8.1.4 Changements au niveau des ressources gestionnaires**

Pour permettre l'alignement aux prescriptions des standards AACSB (2003), des créations au niveau des missions et fonctions des acteurs organisationnels de l'Ecole sont mis en place.

De nouveaux postes et de nouvelles fonctions, aussi bien pédagogiques qu'administratives, permettent le pilotage et la coordination des activités en cohérence avec les prescriptions de l'AACSB International durant les phases 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion » à 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Les intitulés évoluent pour certaines d'entre elles ainsi que les missions et activités associées.

Les fonctions, missions et activités sont formalisées et communiquées pour les fonctions et/ou postes de Directeur délégué soit en charge du corps professoral, des accréditations internationales, du Programme Bachelors ou de la recherche, de Coordinateurs de disciplines puis de Référents de disciplines, d'Assistante Organisation et Process, de Chargée des

Ressources Humaines, de Chargées de mission dédiées à la création et à la gestion de la plateforme des trois valeurs (3V).

Il est aussi fait appel à des consultants externes missionnés pour accompagner et déployer le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB en termes de pédagogie universitaire, d'AoL et d'accréditation internationale AACSB.

Pour accompagner les responsables de diplômés dans la réalisation des matrices d'alignement aux LG et LO, l'Ecole fait aussi appel à des stagiaires en master 2 de la Faculté des Sciences de l'Education durant les phases 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » et 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Un poste administratif est créé en septembre 2013, lors de la phase 7 d'apprentissage et alignement de l'accréditation, en tant que Chargée de l'innovation pédagogique. L'intitulé évolue lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe ».

Nous présentons, dans le tableau 70, les changements introduits en termes de ressources gestionnaires pour piloter et accompagner les besoins et attentes de l'accréditation internationale AACSB.

**Tableau 70 :** *Changements en termes de ressources gestionnaires pour piloter et accompagner les missions et activités en lien avec le processus initial d'accréditation AACSB*

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
<b>1</b> <i>Mission statement</i>	3	Recrutement de la consultante accompagnant le processus d'accréditation internationale	
	4	Création de la fonction de Directeur délégué en charge des accréditations internationales	
	5		Evolution de la mission de Directeur délégué en charge des accréditations internationales en Référent des accréditations internationales
	8		Retour à la mission de Directeur délégué en charge des accréditations internationales
<b>2</b> <i>Contributions intellectuelles</i>	4	Création de la fonction de Directeur de la recherche Ecole	
<b>5</b> <i>Stratégies financières</i>	2	Recrutement d'une Assistante Organisation et Process	
<b>11</b> <i>Soutien et management du corps professoral</i>	4	Création de la fonction de Directeur délégué en charge du corps professoral	
		Création de la mission de Coordinateur de disciplines	
		Recrutement, d'un consultant, Chargé de mission en pédagogie universitaire	

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
		Recrutement d'une Chargée des Ressources Humaines	
	8		Evolution de la mission de Coordinateur de disciplines en Référent de disciplines
11 Soutien et management du corps professoral	8		Recrutement de la nouvelle Chargée de mission dédiée à l'AoL et accompagnant la dernière étape de l'accréditation
12 Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels	4	Recrutement de Chargée de mission dédiée à la gestion de la plateforme 3V	
15 Management des programmes	5	Accueil du premier stagiaire en Master 2 Pédagogie de la Faculté des Sciences de l'Éducation	
	6		Changement de Directrice déléguée en charge du Programme <i>Executive Education</i>
		Recrutement du Directeur délégué en charge du Programme Bachelors	
	7	Recrutement de la Chargée administrative de l'innovation pédagogique	
8		Evolution de l'intitulé de la fonction de Chargée de l'innovation pédagogique en Chargée de l'innovation et de la qualité pédagogique	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Ainsi, un certain nombre de fonctions et missions sont créées puis ont évolué pour répondre aux prescriptions de l'accréditation AACSB lors des phases 2, 3, 4, 5, 6, 7 et 9. Ces ressources gestionnaires sont mises en place sur toutes les phases permettant le déploiement de l'accréditation internationale AACSB depuis la première candidature formelle.

**8.1.5 Changements au niveau des structures de pilotage et de coordination internes**

Le fonctionnement de l'EM Strasbourg prévoit une structure organisationnelle de gestion de la pédagogie, du corps professoral et de la recherche. Cette structure organisationnelle est composée de fonctions, de processus, de comités en charge de la définition de la stratégie de

développement des programmes, de la recherche et des ressources associées (humaines, financières et matérielles).

Pour piloter et coordonner les activités, en lien avec le contenu des standards, l'Ecole se dote de nouvelles structures internes spécifiques. Les comités créés jouent un rôle déterminant dans le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils contribuent à la gestion du corps professoral (enseignants, enseignements, activités, disciplines, développement des compétences, carrière, recherche académique), à celle des programmes en lien avec l'AoL et à celle de la recherche académique pour la production intellectuelle.

L'Ecole définit et décrit ces structures internes de pilotage et de prise de décisions. Il s'agit d'instances consultatives. Le mode de fonctionnement des différentes structures internes est formalisé et inclus dans les statuts de l'Ecole revus et adoptés le 25 février 2010 par le Conseil d'Ecole.

En ce qui concerne la recherche, l'Ecole crée un Comité d'Orientation de la Recherche, lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » pour fédérer les deux Laboratoires de recherche. Pour ce qui est de la gestion du corps professoral, le Comité de management du corps professoral (*Faculty Management Committee* - FMC) est mis en place lors de la phase 4 « Appropriation de l'accréditation ». Durant la phase 8 de légitimation et confrontation interne externe, le FMC évolue et est remplacé par le CODIR Académique en septembre 2014.

En ce qui concerne les programmes, une nouvelle instance, le Conseil pédagogique (*Teaching and Learning Committee* - TLC), est créé durant la phase 4 d'appropriation de l'accréditation. Il se charge de l'harmonisation des LG et LO de tous les programmes, de l'identification des outils de mesures de l'AoL, de l'analyse des résultats d'AoL pour tous les programmes et de la définition des plans d'actions, de la vérification des maquettes de l'Ecole, de la validation des créations de formations et de l'écoute des besoins et attentes des entreprises avant la soumission aux instances décisionnelles.

Dans l'étape d'accréditation initiale, lors de la phase 8 de légitimation et confrontation interne externe, de juin 2014 à décembre 2014, le Service Organisation et Process est inclus au Comité de Direction (CODIR) pour donner lieu au CODIR Accréditations internationales.

Nous décrivons les structures internes de pilotage et de coordination mises en œuvre dans le tableau 71 en fonction des standards et des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Les phases concernées sont les phases 4, 5 et 8.



**Tableau 71 :** Structures internes de pilotage et de coordination mises en œuvre durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
1 <i>Mission statement</i>	8		Evolution du CODIR en CODIR Accréditations internationales
2 Contributions intellectuelles	5	Création du Comité d'Orientation de la Recherche	
11 Management du corps professoral	4	Création du Comité en charge du corps professoral (FMC) piloté par le Directeur délégué en charge du corps professoral	
	8		Evolution du FMC en CODIR Académique qui se charge de la validation des enseignants
15 Management des programmes	4	Création du Conseil pédagogique ( <i>Teaching and Learning Committee - TLC</i> )	

**Légende des phases :**

**Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

### 8.1.6 Changements au niveau de l'accompagnement des étudiants

Une fiche de suivi pour les étudiants en difficulté est créée et systématisée pour répondre aux prescriptions du standard 7 relatif à la rétention des étudiants lors de la phase 8 de légitimation et confrontation interne externe. Une harmonisation des pratiques est réalisée au sein des différents programmes en élaborant un formulaire unique. Les rencontres avec les étudiants en difficulté sont suivies à l'aide de ces fiches qui peuvent constituer un contrat pédagogique avec les étudiants.

Nous présentons, dans le tableau 72, l'impact du standard 7 sur les activités et pratiques de l'Ecole. Il ne concerne que la phase 8 du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

**Tableau 72 :** Impact du standard 7 dédié à la rétention des étudiants sur les activités, les pratiques et la documentation lors du processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création
7 Rétention des étudiants	8	Mise en place d'une fiche de suivi des étudiants en difficulté pour l'ensemble des programmes

### Légende de la phase :

**Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Le standard 7 dédié à la rétention des étudiants impacte faiblement les activités et pratiques de l'Ecole.

#### 8.1.7 Changements au niveau du management des programmes

Pour répondre aux exigences en lien avec le management des programmes, tout au long du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB à partir de la phase 2, des changements sont mis en œuvre. Au niveau du management des programmes, les résultats d'AoL et les différents ratios font évoluer les contenus des maquettes pédagogiques. La responsabilité de chargé de cours est assurée systématiquement par un enseignant-chercheur permanent académiquement qualifié.

Dans un premier temps, l'Ecole définit la notion de programme en mettant en place l'approche programme.

Les changements opérés concernent l'évolution du périmètre d'accréditation (8.1.7.1) et l'*Assurance of Learning* (8.1.6.2). Nous les abordons dans les deux sous-paragraphes dédiés.

##### 8.1.7.1 Evolution du périmètre d'accréditation

Le périmètre d'accréditation est un élément important dans le processus initial d'accréditation AACSB. Il impacte le calcul des ratios pour les tableaux 2.1, 9.1 et 10.1 (discipline, localisation et en global). Il est donc nécessaire de suivre le portefeuille de formations offert par l'organisation à travers les différents ratios pour être alignés aux différents seuils.

Durant le sous-processus formel d'accréditation, des diplômes hors gestion, orientés en droit, sont exclus du périmètre d'accréditation par l'ACC en février 2012 lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Elles sont ensuite exclues de l'offre de formation élaborée en vue de la nouvelle offre quadriennale.

D'une part concernant l'offre de formation, pour satisfaire aux exigences d'accréditation, des conventions existantes sont rompues comme la convention avec le Pôle Formation de la CCI de Strasbourg pour le Bachelor Marketing et Affaires Internationales (BMAI), la convention avec Advancia-Négocia du master 2 Management d'événements délocalisé à Paris, puis la planification de la fin du partenariat relatif au EMBA généraliste avec ICN Nancy après la date de visite d'accréditation.

D'autre part, la convention relative au EMBA généraliste en partenariat évolue en termes de pilotage et d'implication dans les enseignements à Strasbourg du corps professoral qualifié de

l'Ecole. Ces changements se tiennent durant les phases 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation » et 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ».

En amont de la visite d'accréditation, le *Chair* demande dans la *Pre Visit Letter (PVL)* la transmission des différents ratios par diplôme également, ils sont vérifiés lors de la phase 9 de légitimation et confrontation externe. Le *mentor* évoque la possibilité que les ratios soient à communiquer par diplôme, lors de sa venue en septembre 2013, puis en Espagne en mars 2014. Durant le processus formel d'accréditation, les différents comités de l'AACSB International ont validé les calculs par programme et non par diplôme.

Le tableau 73 présente les changements opérés pour répondre aux prescriptions et injonctions de l'AACSB International concernant le management des programmes (Standard 15). Les changements sont des créations de nouvelles règles, activités et procédures. Ils concernent les phases 2, 3, 6 et 9.

**Tableau 73 :** Impact du standard 15 dédié au management des programmes sur les activités de l'Ecole durant le processus initial d'accréditation

Standard AACSB (2003)	Phase	Création
15 Management des programmes	2	Création de la notion de programmes et mise à disposition des différents ratios par discipline, par programme, par localisation et en global
	3	Clarification du périmètre d'accréditation auprès de l' <i>Accreditation Coordinating Committee (ACC)</i>
	6	Formalisation et soumission des demandes d'exclusion des diplômes orientés en droit.
	9	Mise à disposition des différents ratios aussi par diplôme et par spécialisation

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

Lors du passage aux standards 2013, la PRT recommande de calculer les ratios par diplôme et non par programme.

**8.1.7.2 Changements au niveau de l'Assurance of Learning**

Les *Learning Goals (LG)* et les *Learning Objectives (LO)* découlent de la *mission statement* définie. L'évaluation des LG et LO concerne le programme et les compétences que doivent acquérir les étudiants à l'issue du cursus de formation.

La *mission statement* de l'Ecole spécifie les trois valeurs stratégiques que sont l'éthique, le développement durable et la diversité pour former des managers responsables.

Pour déployer la démarche d'AoL, il est nécessaire de : 1) définir les LG et LO pour chacun des programmes de l'Ecole, 2) définir des outils de mesure des LG et LO (mesures directes), 2) d'inclure les LG et LO dans les syllabi de cours, 3) définir un plan d'évaluation des LG et LO sur un cycle et 4) réaliser deux boucles d'évaluation des LG et LO sur un cycle.

L'introduction des fondamentaux de l'AoL au niveau des séminaires pédagogiques animés par le Chargé de mission, spécialisé en pédagogie universitaire, est un élément important dans l'implication du corps professoral dans l'AoL. L'Institut de Développement et de l'Innovation Pédagogique<sup>29</sup> (IDIP) n'est créé qu'en 2013, grâce aux investissements d'avenir, au sein de l'Unistra.

La fiche de cours puis le syllabus de cours fait l'objet d'une évolution pour inclure les éléments de la démarche d'AoL. Les LG et LO sont déclinés en objectifs de cours. Ils reprennent, sous forme de verbes, la taxonomie de Bloom adoptée et ses différents niveaux. Pour l'ensemble des programmes, les contenus pédagogiques sont communiqués grâce à la fiche puis au syllabus de cours. La majorité des évaluations (*assessments*) des LG et LO se font en dernière année du programme (avant la diplômation). Au fur et à mesure de l'apprentissage de ce qu'est l'AoL, les LG et LO sont revus de même que les outils de mesure (*assessments*).

Nous passons en revue l'analyse des standards dédiés à l'AoL dans les paragraphes 8.1.7.2.1 à 8.1.7.2.5. Nous nous intéressons aux changements au niveau des LO et LG pour les diplômes de niveau bachelor (8.1.7.2.1), de niveau master généraliste et spécialisé (8.1.7.2.3) puis pour le niveau doctorat (8.1.7.2.5). Nous passons en revue les changements de contenu pédagogique pour les diplômes de niveau bachelor (8.1.7.2.2) et pour les diplômes généralistes et spécialisés de niveau master (8.1.7.2.4).

#### 8.1.7.2.1 Changements au niveau des LG et LO de niveau bachelor

Le Programme Bachelors offert par l'Ecole comporte trois diplômes différents : une licence professionnelle Distrisup Management sur une année, un Bachelor Marketing et Affaires Internationales (BMAI) devenu le Bachelor Affaires Internationales (BAI) sur trois années et un Bachelor Jeune Entrepreneur (BJE) sur trois années aussi.

---

<sup>29</sup> Le rôle de l'IDIP est de développer en continu son action au profit de la réussite étudiante et du développement professionnel des enseignants et enseignants-chercheurs. Il favorise le renouvellement des pratiques pédagogiques et renforce l'apprentissage en profondeur des étudiants. (<https://idip.unistra.fr/>)

Les orientations stratégiques de la Direction Générale 4 prévoient le développement du BAI pour en faire un relais de croissance.

Concernant la démarche d'AoL pour les diplômés de niveau bac+ 3, l'Ecole explique la manière dont sont identifiés les LG et LO lors de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion. Ces derniers sont définis lors de la phase 4 d'appropriation de l'accréditation. De plus, une liste de mesures indirectes est communiquée.

Lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », les boucles d'évaluation sont planifiées pour chacun des LO à l'aide d'outils de mesure identifiés.

Les LG et LO du Programme Bachelors sont revus lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Les LG et LO du BJE sont définis de façon spécifique pour ce diplôme nouvellement créé en 2011 et inspiré de la *Team Academy*. Concernant la jeunesse du BJE, il est nécessaire de réaliser deux boucles d'évaluation avant la visite d'accréditation. La première diplômation du BJE se tient à l'issue des examens de juin 2014. Des évaluations intermédiaires sont réalisées par année en première et seconde année du BJE. De plus, pour assurer la mesure des trois valeurs de l'Ecole irriguant l'ensemble des programmes, un Comité de pilotage est créé en avril 2012 pour élaborer un outil de mesure spécifique sur la base de scénarios.

Lors de la phase 7, les deux boucles d'évaluation sont menées de façon intermédiaire sur les données passées pour le BMAI suite au retard pris lors de la phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation au moment du transfert du diplôme à l'Ecole.

L'ensemble des résultats d'AoL donne lieu à différents plans d'actions d'amélioration visant l'atteinte des cibles pour les différents LO. L'élaboration des plans d'amélioration et leur déploiement est appelé « *closing the loop* » par l'AACSB International.

Cette phase 7 marque aussi la déclinaison des LG et LO pour chacun des diplômés constituant le Programme Bachelors.

Lors de la phase 8, le Directeur délégué du Programme Bachelors planifie l'identification et la mise en œuvre d'outils communs d'évaluation pour le programme.

Le tableau 74 décline les changements et évolutions par rapport au standard 16 dédié aux LG et LO de niveau bachelor. Les changements concernent toutes les phases du processus initial d'accréditation à compter de la première candidature formelle lors de la phase 2 (hormis la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation).

**Tableau 74 :** Changements et évolutions de la démarche d'AoL pour les diplômés de niveau bachelor de l'Ecole durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
16 Learning Goal de niveau bac+3	2	Description de l'identification des LO au niveau des cours	
	4	Définition des LG et LO du programme bachelors	
		Définition d'une liste de mesures indirectes dans le cadre de l'AoL et implication des parties prenantes dans l'AoL	
	5	Définition des outils de mesure pour le programme bachelors et planification des deux boucles d'évaluation	
	6		Révision des LG et LO du programme bachelors en septembre 2012
			Mise en œuvre du plan d'actions retardé pour le BMAI.
		Définition des LG et LO du Bachelor Jeune Entrepreneur créée en 2011	
		Elaboration d'un outil commun de mesure des LG et LO dédiés aux trois valeurs	
	7	Réalisation de la première boucle des deux diplômés en juillet 2013 à partir des données de l'année universitaire 2011 / 2012.	
		Réalisation de la seconde boucle en novembre 2013 en se basant sur les données de 2012 / 2013	
			Définition des LG et LO spécifiques à chacun des diplômés du programme bachelors
	8	Planification de la mise en place d'outils d'évaluation communs aux trois diplômés du programme bachelors pour le cycle 2015 / 2020	

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Lors de la phase 9 « Légitimation et confrontation externe », la PRT recommande de différencier les LO et LG par diplôme et pas simplement la mise en place d'outils communs d'évaluation pour les différents LG et LO.

### 8.1.7.2.2 Changements pour les diplômes de niveau bachelor

La maquette du bachelor de la CCI de Paris est portée par Advancia-Négocia et pilotée en partenariat avec le Pôle Formation de la CCI de Strasbourg.

Lors de la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », un audit interne du BMAI est réalisé avec comme objectif principal la vérification de l'alignement aux prescriptions de l'accréditation AACSB version 2003.

La convention de partenariat avec le Pôle Formation de la CCI de Strasbourg est rompue en 2012 suite à l'audit interne et à la volonté d'avoir le contrôle sur les contenus pédagogiques. Le transfert à l'EM Strasbourg est réalisé en fin d'année universitaire 2011 / 2012. Le Bachelor Marketing et Affaires Internationales (BMAI) deviendra le Bachelor Affaires Internationales (BAI) après une analyse et un alignement aux standards de l'accréditation internationale AACSB. Ces changements stratégiques ont impacté le déploiement de l'AoL.

Dans le cadre de la démarche d'AoL, lors de la phase 8, des tutorats de langues sont mis en place pour renforcer l'apprentissage des langues. Par ailleurs, des sessions de sensibilisation à la pédagogie et à l'apprentissage sont proposées aux étudiants du BAI suite aux résultats d'AoL.

Nous nous intéressons, dans le tableau 75, aux changements apportés lors de la recherche d'alignement au standard 17 « Niveau éducatif des diplômes de niveau bachelor ». Les évolutions concernent trois phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (phases 5, 6 et 8).

**Tableau 75 :** Impact du standard 17 relatif au niveau éducatif de niveau bachelor sur les activités et pratiques de l'Ecole durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Evolution
17 Niveau éducatif des diplômes de niveau bac+3	5	Audit interne du BMAI selon les exigences de l'AACSB International
	6	Revue de la maquette pédagogique du BAI dès septembre 2012 pour l'aligner aux exigences de l'Ecole
	8	Mise en place de tutorats de langues
		Mise en place de séminaires dédiés à la pédagogie à destination des étudiants du BAI

**Légende des phases :**

**Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Lors de la phase 9 de légitimation et confrontation externe, la PRT recommande d'inclure une dimension académique aux contenus des maquettes pédagogiques de niveau bac+3.

#### 8.7.1.2.3 Changements pour les LG et LO pour les diplômés généralistes et spécialisés de niveau master

Au niveau bac+5, l'Ecole propose un Programme Grande Ecole (PGE) sur trois années, des masters universitaires généralistes et spécialisés, un EMBA généraliste en partenariat avec ICN Nancy et des EMBA spécialisés. Les masters universitaires sont fédérés au sein du Programme Masters Universitaires (PMU) et les EMBA au sein du Programme *Executive Education* (EE).

La démarche d'AoL est entamée avec la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion. L'Ecole explique que les LO seront identifiés par cours.

Suite aux retours du PAC, l'Ecole définit les premiers LG et LO des différents programmes de niveau master lors de la phase 4 d'appropriation de l'accréditation. Elle communique également le plan d'évaluation des LG et LO du PGE.

Lors de la phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation, la formulation des LG et LO est revue. De plus, les matrices d'alignement des LG et LO par rapport aux cours sont réalisées. Un stagiaire en sciences de l'éducation appuie les Responsables de formations dans ce travail.

De plus, durant la phase 5, les plans d'évaluation des LG et LO des Programmes Masters Universitaires et *Executive Education* sont élaborés ainsi que les différents outils de mesure (*assessments*). Quant au PGE, le plan d'évaluation et les outils de mesure sont revus en décembre 2011. La première boucle d'évaluation est réalisée ensuite pour le PGE. Les résultats donnent lieu aux plans d'action d'amélioration (*closing the loop*). La seconde boucle d'évaluation a lieu lors de la phase 6. Lors de la phase 8 de légitimation et confrontation interne externe, est planifiée la nécessité d'un outil de mesure de la seconde langue et de l'interculturel pour le PGE. L'évaluation se tiendra lors du cycle d'AoL 2015 / 2020.

Par ailleurs, les différents supports de communication dédiés aux programmes incluent les LG définis (plaquettes, brochures et syllabi de cours).

Lors de la phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation, une révision de l'ensemble des LG et LO communs des différents programmes est menée. Une identification des outils d'évaluations des LG et LO pour mutualiser avec les masters universitaires est opérée pour le PGE et les EMBA en prenant soin de diversifier les outils de mesure. Le plan d'évaluation des différents LG et LO, pour le cycle 2010 / 2011 à 2014 / 2015, est communiqué



aux différents Responsables de diplômes. Il est nécessaire de réaliser deux boucles d'évaluation des LG et LO avant la visite d'accréditation

Lors de la phase 7 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation, des cours de synthèse (*capstones courses*) pour les Programmes Masters Universitaires et *Executive Education* sont identifiés et introduits pour diversifier les outils d'*assessment* comme demandé par une injonction de la part de l'AACSB International suite à l'envoi du PIR 1. En effet, les membres de l'IAC jugent que le système de mesure de l'AoL du PMU et du PEE est focalisé sur le mémoire. De nouveaux outils d'évaluation sont ainsi ajoutés pour répondre aux injonctions de l'AACSB International en vue d'assurer la robustesse du système. Aux côtés des cours de synthèse, d'autres outils d'évaluation sont identifiés nécessitant l'élaboration de grilles d'évaluation dédiées (compétence de leadership et le travail en groupe). L'ensemble des LO des PMU et PEE sont évalués (hormis ceux dédiés au leadership, aux trois valeurs et au travail en groupe faute de grilles spécifiques élaborées). Ils donnent lieu aux plans d'action d'amélioration (*closing the loop*).

Ces changements donnent lieu à une modification du cycle d'évaluation de l'ensemble des LG et LO.

Lors de la phase 9 « Légitimation et confrontation externe », la PRT recommande de différencier d'une part les LG et LO par diplôme et d'autre part de différencier les outils d'évaluation pour éviter d'avoir trop d'outils communs.

Nous centralisons, dans le tableau 76, les changements pour répondre aux standards 18 et 19 relatifs aux LG de niveau master généraliste et spécialisé. Les changements par création ou évolution concernent toutes les phases du processus initial d'accréditation à compter de la première candidature formelle lors de la phase 2 (hormis la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation).

**Tableau 76 :** Impact des standards 18 et 19 relatifs aux LG de niveau bac+5 généraliste et spécialisé sur la démarche d'AoL durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
18 <i>Learning Goal de niveau bac+5 généraliste et</i>	2	Description de l'identification des LO au niveau des cours	
	4	Définition des LG et LO du Programme Masters Universitaires, du PGE et du Programme EE	
		Définition du plan d'évaluation des LG et LO du PGE	

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution	
19 <i>Learning Goal de niveau bac+5 spécialisé</i>	5		Amélioration de la formulation des LG et LO	
			Revue et redéfinition des outils de mesures du PGE	
		Définition des plans d'évaluation des LG et LO pour assurer les deux boucles d'évaluation des programmes bac+5 généralistes et spécialisés		
		Mise en œuvre, dès septembre 2011, de la première boucle d'évaluation du PGE comme défini		
		Réalisation des matrices d'alignement pour l'AoL pour les diplômes de bac+5 généralistes et spécialisés		
		Description des LG dans les plaquettes, brochures et syllabi en cohérence avec la <i>mission statement</i>		
	6			Révision de l'ensemble des LG et LO communs des différents programmes et identification des outils d'évaluation des LG et LO pour mutualiser avec les Masters Universitaires
		Elaboration d'un outil de mesure adapté pour la mesure des LG et LO en lien avec les 3 valeurs sous forme de scénarios		
		Communication du planning des évaluations (2010 / 2011 à 2014 / 2015) avec les deux boucles par partie et par programme		
		Evaluation de l'ensemble des LO sauf les LO 2.1 « travail en groupe » et LO 3.1 « trois valeurs »		
	7			Reformulation de deux LG
				Modification de la présentation du cycle d'évaluation de l'ensemble des LG et LO et sur une période de 4 ans des programmes généralistes et spécialisés
		Identification d'outils de mesure pour les masters universitaires généralistes et spécialisés et pour les EMBA généralistes et spécialisés		
		Ajout d'un cours de synthèse ( <i>capstone course</i> ) pour l'évaluation en masters universitaires généralistes et spécialisés ainsi que pour le EMBA généraliste et les EMBA spécialisés		
	8			Planification pour le cycle d'AoL 2015 / 2020 d'un outil de mesure de la seconde langue et de l'interculturel pour le PGE

### Légende des phases :

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

Au niveau des diplômes de niveau master, la démarche d'AoL donne lieu à la création ou à l'adaptation des moyens et méthodes pédagogiques existants pour répondre aux besoins d'alignement aux LG et LO définis pour les différents programmes.

#### 8.1.7.2.4 Changements pour les diplômes généralistes et spécialisés de niveau master

Les résultats d'AoL donnent lieu à des changements dans le contenu des maquettes des diplômes de masters universitaires et de EMBA.

Dans le cadre du EMBA généraliste en partenariat, quatre séminaires sont dorénavant animés, à compter de la phase 5 par des enseignants-chercheurs *Participating* et AQ et se tiennent à Strasbourg.

Le mémoire devient un outil de mesure des EMBA spécialisés lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation » tout comme le cours de leadership introduit.

Pour ce qui est du PGE, pour accompagner les étudiants à l'atteinte des objectifs pédagogiques du programme, des séminaires dédiés à la pédagogie sont mis en place à destination des étudiants. Ils se tiennent lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne externe ».

Les changements dans le contenu des maquettes pédagogiques sont présentés dans le tableau 77. Il s'agit de créations de nouveaux contenus. Les changements concernent les phases 5, 6, et 8 du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

**Tableau 77 :** Impact de la démarche d'AoL sur les contenus des maquettes pédagogiques des diplômes de niveau master durant le processus initial d'accréditation

Standard AACSB (2003)	Phase	Création
20 Niveau éducatif des diplômes à bac+5	5	Ajout de quatre séminaires à Strasbourg dans la maquette pédagogique du EMBA généraliste
	6	Intégration du mémoire comme outil d'évaluation des EMBA spécialisés
		Ajout d'un cours sur le leadership aux maquettes pour la mesure en 2012 / 2013 du LO dédié au leadership
8	Mise en place de séminaires dédiés à la pédagogie à destination des étudiants du PGE	

#### Légende des phases :

**Phase 6** : Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8** : Légitimation et confrontation interne externe

### 8.1.7.2.5 Changements pour les LG et LO de niveau doctorat

AACSB International a des exigences importantes si l'établissement candidat délivre un doctorat et qu'il est orienté recherche notamment en termes de corps professoral qualifié académiquement (AQ).

L'ensemble des programmes offerts par l'Ecole sont mentionnés dans la *mission statement* communiquée lors de la première candidature formelle à la pré-éligibilité AACSB durant la phase 2. Le programme doctoral y apparaît comme l'un des cinq programmes offerts par l'Ecole.

Il continue d'être mentionné et à l'issue de la revue d'un des projets du SAP, lors de la phase 4 « Appropriation de l'accréditation » par le *mentor*, celui-ci recommande de ne plus y faire mention étant donné qu'il est exclu du périmètre d'accréditation. Le *mentor* se fonde sur la demande de reconnaissance de l'Ecole comme unité d'accréditation par l'ACC où il n'y figure pas. Une demande formelle, autre, n'est pas réalisée auprès de l'ACC après la phase 3 de « Découverte de la réalité de l'accréditation ».

Pouvoir accueillir, au sein des deux Laboratoires de recherche, des doctorants inscrits au sein de l'Ecole Doctorale Augustin Cournot de l'Université de Strasbourg est un atout par rapport aux autres *business schools* françaises, que l'Ecole met en avant. Dès la phase 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », il n'est plus fait mention du doctorat dans la documentation transmise à l'AACSB International. Il est supprimé de la *mission statement* revue lors de la phase 6 « Apprentissage et appropriation de l'accréditation ». Le programme doctoral n'est pas inclus dans la démarche d'AoL. Les LG et LO ne sont pas définis tout comme les outils de mesure de l'apprentissage des doctorants.

Lors de la phase 8 de légitimation et confrontation interne, le SER mentionne l'existence de doctorants appartenant aux deux Laboratoires de recherche de l'Ecole. De plus, les enseignant-chercheurs Maîtres de Conférences HDR ou Professeurs des Universités assurent le suivi des doctorants s'inscrivant dans les deux Laboratoires de recherche de l'Ecole. Il s'agit de l'une des missions d'une composante universitaire.

Le tableau 78 présente les changements d'un point de vue documentaire concernant le programme doctoral durant le processus initial d'accréditation AACSB. Ces changements concernent cinq phases (la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, la phase 4 d'appropriation de l'accréditation, la phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation,

la phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation et la phase 8 de légitimation et confrontation interne). Les changements sont principalement des évolutions.

**Tableau 78 :** Changements documentaires en lien avec le standard 21 traitant des LG et LO de niveau doctorat durant le processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
21 LG et LO de niveau doctorat	2	Mention du doctorat comme l'un des programmes de l'Ecole	
	4		Mention du doctorat comme l'un des programmes de l'Ecole inclus dans la <i>mission statement</i> revue
	5		Le doctorat n'est plus inclus dans le périmètre d'accréditation
	6		La <i>mission statement</i> revue ne mentionne plus le doctorat
	8		Explication de l'existence de doctorants suivis par des enseignants-chercheurs de l'Ecole

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne

Etant donné l'importance de la recherche à l'Ecole, vu son contexte universitaire d'appartenance à l'Université de Strasbourg mondialement reconnue et sa mise en avant dans la *mission statement*, la PRT souhaite l'inclusion du doctorat dans le périmètre d'accréditation lors de la prochaine évaluation dans le cadre de la ré-accréditation AACSB en 2020.

En conclusion, les contenus des standards AACSB (2003), à travers les prescriptions mais aussi les injonctions, donnent lieu à différents changements au niveau de l'organisation étudiée. Elles concernent aussi des évolutions dans la culture. Elles impactent le travail quotidien des acteurs.

En premier lieu, d'une part les créations de nouvelles pratiques, règles et structures et d'autre part les évolutions de l'existant sont des changements nécessaires pour répondre aux standards 2003 spécifiques à l'accréditation institutionnelle AACSB. Ces changements émanent essentiellement de la philosophie *mission-driven*, de la catégorisation et de la qualification du corps professoral et de l'*Assurance of Learning*. Il s'agit d'un changement culturel qui est aussi opéré.

En second lieu, le travail de formalisation, des structures, des pratiques et des fonctions, contribue au fonctionnement de l'Ecole et à l'alignement de certains standards notamment ceux relatifs au management du corps professoral et à l'AoL.

En troisième lieu, les structures de pilotage et de coordination créées contribuent à la structuration de l'organisation et à la prise de décisions dans les différents domaines de compétences liés aux activités d'enseignement, de recherche et aux activités administratives.

En quatrième lieu, le périmètre d'accréditation est un enjeu important pour l'AACSB International. L'accréditation est octroyée pour un périmètre donné d'où son importance lors de toutes les phases du processus initial d'accréditation. Le périmètre a une incidence forte sur le calcul des différents ratios et le management des programmes.

En revanche, il n'est pas nécessaire de créer ou de mettre en place des changements pour la prospection ou le recrutement des étudiants. L'Ecole est alignée par rapport aux attendus de ces deux éléments.

## **8.2 Les origines des changements organisationnels opérés en lien avec le processus initial d'accréditation**

Les origines des changements mobilisés proviennent de sources variées. Certaines pratiques sont institutionnalisées grâce à l'appui des compagnons externes. Nous expliquons la contribution des compagnons externes dans ce paragraphe.

Les compagnons externes accompagnent l'accélération des changements en lien avec la démarche d'accréditation internationale AACSB. Une notion de vitesse apparaît dans le déploiement de la démarche d'accréditation internationale AACSB.

Pour accompagner l'Ecole dans le déploiement de l'AoL, de nouvelles pratiques de pédagogie sont issues des compagnons experts de la pédagogie universitaire. Elles proviennent des Chargés de missions en innovation et pédagogie universitaire et des stagiaires en sciences de l'éducation. Pour aligner le contenu des évaluations des enseignements à la démarche d'AoL, le compagnon externe expert en pédagogie universitaire revoit le questionnaire avec l'aide de Responsables de formations et du Directeur délégué en charge du corps professoral.

En termes de pédagogie, des outils sont créés spécifiquement pour permettre la mesure de certains LG et LO. Les attendus en termes d'objectifs pédagogiques comme l'entend l'AACSB International n'est pas celui utilisé dans la pédagogie en France. La pédagogie est centrée sur l'apprentissage des étudiants pour atteindre les LG et LO et l'approche programme.

D'autres pratiques provenant du compagnon externe accompagnant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB sont adaptées au contexte français de l'Ecole et sont internalisées puis institutionnalisées. Ces pratiques sont observées dans d'autres contextes organisationnels ou lors de conférences et séminaires. Par exemple, ils proposent la mise en place d'un système de points à acquérir en fonction des contributions intellectuelles et de faire de même avec les activités de développement professionnel. Sur recommandation de la consultante, l'Ecole s'appuie sur les livres blancs d'AACSB International pour qualifier des enseignants-chercheurs AQ à forte responsabilité administrative membres du Comité de Direction alors qu'ils devraient être qualifiés en *Other*.

### 8.2.1 Appui de compagnons externes dans le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB

Le processus initial d'accréditation est un processus de compagnonnage. Il est accompagné par des compagnons externes internalisés avec des rôles différents en fonction des enjeux d'accompagnement mais aussi des compagnons internes. Nous retrouvons trois configurations d'accompagnement par les compagnons externes. Nous définissons une typologie classificatoire des compagnons externes avec des rôles différents (« porte-parole » ; « porte-parole-traducteur » ; « traducteur »).

Les « compagnons externes » jouent ainsi trois rôles clés tout au long du processus initial d'accréditation : soit celui de « porte-parole », de « traducteur » ou de « porte-parole-traducteur ». Il y a un continuum croissant d'implication, en termes de temps dédié dans l'organisation, du compagnon externe. Il y a passage du rôle de « porte-parole » à celui de « porte-parole-traducteur » puis à celui de « traducteur ». Le « porte-parole-traducteur » est à cheval sur deux rôles. Il endosse les deux rôles qui ne sont pas endossés individuellement. Il existe aussi un lien avec la rémunération octroyée.

Nous expliquons la classification des différents compagnons externes en fonction de leur rôle au sein de l'Ecole à l'aide du tableau 79.

**Tableau 79 :** Classification des différents compagnons externes en fonction de leur rôle au sein de l'Ecole

		Classification des différents compagnons externes		
		Porte-parole	Porte-parole et Traducteur	Traducteur
Rôles des compagnons externes	Missionné par l'Ecole	Non	Oui et Non	Oui
	Implication au sein de l'Ecole	Faible	Modérée	Importante
	Rémunération par l'Ecole	Non	Oui et Non	Oui

Les compagnons externes influencent, en fonction du rôle endossé, faiblement, modérément ou de façon importante le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg.

En conclusion, nos résultats révèlent que le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole est un processus de compagnonnage externe nécessitant l'appui de compagnons externes avec différents rôles.

Les compagnons externes contribuent à l'appropriation et à l'apprentissage du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils accompagnent le déploiement du processus initial d'accréditation et l'alignement aux différents standards AACSB version 2003. Nous retrouvons trois modes de compagnonnage en fonction de la configuration d'accompagnement adoptée. Nous identifions trois sortes de compagnons externes lors du déploiement de l'accréditation internationale AACSB avec des implications et des rémunérations différentes.

Par leur expertise, les compagnons externes atténuent les tensions et contradictions de certaines demandes conflictuelles du processus initial d'accréditation AACSB en proposant des réponses alternatives et des interprétations de certaines prescriptions et injonctions des standards pour permettre l'alignement dans les délais au processus prescrit par l'AACSB International.

L'Ecole bénéficie du retour d'expérience des compagnons externes en proposant des pratiques mimétiques issues de leur expérience. Certaines de ces pratiques sont des pratiques hybrides alliant les deux logiques institutionnelles.



L'institutionnalisation de nouvelles pratiques, règles, activités et processus opérationnels dépend des actions-réactions-interactions de l'ensemble des compagnons externes. Les changements mis en œuvre sont, d'une part, en lien avec les interactions via des allers-retours avec l'AACSB International et les injonctions formulées lors des comités de suivi du processus initial d'accréditation validant ou non les changements opérés pour répondre à l'alignement, et d'autre part, sont en lien avec les compagnons externes internalisés.

#### 8.2.1.1 Des compagnons externes « porte-parole »

Les compagnons externes « porte-parole » sont sollicités au lancement de la démarche d'accréditation, lors du refus de l'entrée dans le processus formel d'accréditation et au moment de l'entrée dans l'étape d'accréditation initiale. A trois moments clés dans le sous-processus initial formel d'accréditation AACSB, l'Ecole recourt à des compagnons externes « porte-parole ».

Les compagnons externes « porte-parole » ont un rôle de légitimation de la démarche d'accréditation en donnant du sens au processus d'accréditation AACSB par leur connaissance de l'AACSB International et du contenu des standards.

Ils possèdent une légitimité dans le processus d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils sont soit issus de l'organisme international d'accréditation soit sont fortement impliqués dans les comités et instances de l'AACSB International. Ils sont membres actifs de l'organisme d'accréditation et missionnés par l'organisme d'accréditation internationale pour sensibiliser à la démarche d'accréditation internationale AACSB.

Il existe un lien fort avec l'organisme international d'accréditation soit par leur appartenance à celle-ci ou à leur implication dans celui-ci (membre élu ou personnel dédié). Ils sont les porte-parole de l'organisme d'accréditation et les garants à l'extérieur des procédures permettant l'obtention de l'accréditation internationale AACSB. Ils mettent en avant l'accréditation internationale AACSB auprès des *business schools*. Nous les qualifions de « porte-parole » à ce titre.

Lors de leurs actions de sensibilisation, ils ne passent et ne consacrent pas plus d'une journée au sein de la *business school* universitaire. Ils ne sont pas reconduits dans la durée dans le cadre du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils ne passent pas du temps et ne sont pas rémunérés par l'Ecole ni missionnés spécifiquement pour l'organisation par l'AACSB International.

Le lancement de la démarche d'accréditation AACSB, du terrain de recherche, débute en février 2009 avec la venue de Stephen R. Watson (employé à mi-temps par l'AACSB

International pour l'Europe). Il est sollicité pour présenter l'accréditation internationale et prodiguer des conseils pour l'élaboration de la première candidature formelle à la pré-éligibilité.

Le lancement de l'étape initiale d'accréditation est quant à lui donné par le *Co-Chair* du *Blue Ribbon Committee*. Celui-ci est aussi sollicité pour comprendre la décision de refus de la première candidature à la pré-éligibilité en avril 2010 en tant que membre du PAC ayant assisté au passage du premier dossier. En tant que compagne externe, il joue le rôle de « porte-parole ». Il ne s'agit pas d'une action en profondeur mais d'une sensibilisation au contenu des standards et au processus d'accréditation.

Contrairement aux « porte-parole-traducteurs » que nous détaillerons plus loin, les « porte-parole » ne sont que sur la philosophie et pas sur l'accompagnement dans l'appropriation et l'apprentissage. Ils sensibilisent uniquement à la démarche d'accréditation internationale. La relation est en superficie et non sur la durée. Alors que celle tissée avec les « porte-parole-traducteurs » est en profondeur et dans la durée.

#### 8.2.1.2 Des compagnons externes « porte-parole » et « traducteurs »

Il s'agit de compagnons externes, mis à disposition par AACSB International, internalisés par le temps qu'ils dédient et passent au sein de l'organisation.

Le compagnonnage externe est réalisé par des pairs assignés par l'organisme d'accréditation. Ils allient aussi bien le rôle de « porte-parole » que de « traducteur ». Ils représentent AACSB International et accompagnent le processus d'accréditation par leurs conseils afin d'être aligné aux prescriptions AACSB des standards de la version 2003.

L'intervention des compagnons externes « porte-parole-traducteurs », débute avec l'entrée formelle dans le processus initial d'accréditation (à partir de la phase 4 « appropriation de l'accréditation ») et concerne aussi bien le périmètre d'accréditation que la mise en conformité avec les standards de la version 2003 sur les six phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche.

De la phase 4 à la phase 9, la « traduction » porte sur 14 standards sur les 21 que compte la version 2003. Les changements introduits accompagnés par les compagnons externes sont au nombre de 42. Le tableau 80 synthétisent les différents standards concernés par la contribution des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » lors des différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Il est à noter que leur intervention concerne toutes les phases du sous-processus formel.

L'intervention des compagnons externes concerne 14 standards. Il s'agit des standards 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17, 18, 19 et 21. Les standards 2, 3, 6, 7, 12, 13 et 20 ne nécessitent pas l'aide des compagnons externes « porte-parole » et « traducteurs ».

La relation bâtie avec les « porte-parole-traducteurs » et les « traducteurs » est une relation de confiance.

**Tableau 80 :** Recensement de l'intervention des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » au niveau du périmètre et des standards de la version 2003 durant les phases du sous-processus formel d'accréditation AACSB

	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 8	Phase 9
<b>Périmètre d'accréditation</b>			C			
<b>Standard 1</b>		C	C	C		
<b>Standard 4</b>		C				
<b>Standard 5</b>	C		C			
<b>Standard 8</b>					C	
<b>Standard 9</b>	C / C / C		C			
<b>Standard 10</b>	C / C	C	C	C		C / C / C
<b>Standard 11</b>	C	C	C			
<b>Standard 14</b>			C			
<b>Standard 15</b>		C / C / C	C	C / C / C		
<b>Standard 16</b>				C		C
<b>Standard 17</b>				C		C
<b>Standard 18</b>		C / C / C	C	C		
<b>Standard 19</b>						C
<b>Standard 21</b>			C			

**Légende :** C : Compagnonnage

**Légende des phases :**

**Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

La matrice 81 qui suit centralise l'apport des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » au niveau du processus d'accréditation prescrit par l'AACSB International en lien avec les exigences des standards et le processus initial d'accréditation de l'Ecole dès le premier dépôt formel lors de la phase 2. Seize apports des compagnons concernent le processus d'accréditation.

**Tableau 81 :** Recensement de l'intervention des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » au niveau du périmètre et des standards de la version 2003 durant les phases du processus initial d'accréditation en lien avec le processus

	Phase 2	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 9
<b>Périmètre d'accréditation</b>	P	P		P	P		P
<b>Standard 1</b>					P	P	
<b>Standard 5</b>			P				
<b>Standard 9</b>	P						P
<b>Standard 10</b>	P						P
<b>Standard 11</b>			P				
<b>Standard 14</b>					P		
<b>Standard 15</b>				P		P	

**Légende :** P : Processus

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

### 8.2.1.3 Des compagnons externes « traducteurs »

Le terrain de recherche s'appuie sur d'autres compagnons externes qui sont internalisés, en tant que personnel de l'Ecole, comme les consultants externes missionnés par l'Ecole. Il s'agit de stagiaires de l'enseignement supérieur provenant de la Faculté des Sciences de l'Education mais aussi de chargés de missions externes soit spécialistes des accréditations internationales soit en innovations pédagogiques.

De plus, des experts d'autres écoles françaises ou internationales sont sollicités également tout au long du processus initial d'accréditation pour un retour d'expériences et pour des conseils. Ils soutiennent la structure d'appui et d'expertise interne reconnue (le Service Organisation et Process) ayant un rôle de « traducteur interne ». Les compagnons externes « traducteurs » jouent le rôle important de relais en interne en s'appuyant sur le Service Organisation et Process.

L'appui de la consultante externe provenant des Etats-Unis ainsi que la participation aux différents séminaires et conférences AACSB contribuent largement à l'entrée dans le processus initial formel d'accréditation sans oublier la reconnaissance de périmètre formelle octroyée par l'ACC.

### 8.2.2 Mise en confiance auprès de l'organisme d'accréditation sur la tenue des délais

En fonction de leur mission au sein de l'Ecole, les compagnons « traducteurs » contribuent à donner confiance dans l'alignement aux standards dans les délais prescrits par l'AACSB International. Ils jouent un rôle important.

Entre les différents compagnons externes mais aussi avec l'AACSB International, une relation de confiance s'instaure autour de la volonté commune de réussite.

La finalité est de mettre en confiance les membres des différents comités dans la capacité à obtenir l'accréditation internationale. Au début, les compagnons externes construisent les bases des fondamentaux à acquérir grâce à l'appropriation puis à l'apprentissage.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB donne lieu à 17 réponses de mise en confiance. Ces réponses sont mobilisées lors de six phases à savoir les phases 3, 4, 5, 6, 7 et 9. La mise en confiance concerne 12 standards. Il s'agit des standards 1, 4, 5, 8, 9, 10, 11, 14, 15, 16, 17 et 18.

La tactique de mise en confiance ne concerne pas le périmètre d'accréditation.

Nous synthétisons dans le tableau 82 la contribution des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » à la mise en confiance dans l'alignement aux prescriptions de l'AACSB International. A partir de la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditations, toutes les phases donnent lieu à des réponses de mise en confiance (phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation, phase 4 d'appropriation de l'accréditation, phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation, phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation, phase 7 d'apprentissage et alignement de l'accréditation et phase 9 de légitimation et confrontation externe).

**Tableau 82 :** Contribution des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » dans la mise en confiance de l'alignement aux standards AACSB version 2003 durant le processus initial d'accréditation AACSB

	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 9
Standard 1				Co	Co	
Standard 4			Co			
Standard 5			Co			
Standard 8		Co				
Standard 9						Co
Standard 10					Co	

	Phase 3	Phase 4	Phase 5	Phase 6	Phase 7	Phase 9
<b>Standard 11</b>	Co	Co				
<b>Standard 14</b>				Co		
<b>Standard 15</b>		Co			Co / Co	
<b>Standard 16</b>			Co		Co	
<b>Standard 17</b>					Co	
<b>Standard 18</b>					Co	

**Légende :** Co : Mise en confiance

**Légende des phases :**

**Phase 3 :** Découverte de la réalité de l'accréditation ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 7 :** Apprentissage et alignement de l'accréditation ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

Pour ne pas être arrêté lors du processus formel d'accréditation, il est nécessaire de mettre en confiance l'organisme international d'accréditation par rapport à l'alignement. La mise en confiance est une tactique de mise en conformité avec les prescriptions et injonctions de l'AACSB International.

Après le découplage, des tactiques de mise en confiance auprès de l'organisme international d'accréditation sont mobilisées par le terrain empirique. Cette réponse alternative est en lien avec la nécessité d'être pré-éligible et alignée dans les délais impartis du processus initial prescrit. Elle est aussi mobilisée pour mettre en confiance dans la poursuite du processus initial entamé par une autre Direction Générale. Cette réponse de mise en confiance impacte fortement la stratégie de l'Ecole et sa volonté d'être accréditée dans les délais impartis.

Il est à noter que la mise en confiance est utilisée à deux reprises au niveau des standards 4 et 5 lors de la phase 5. L'envoi du SAP coïncide avec le dernier changement de Direction Générale (changement de Direction Générale 3 en mai 2011 sous la Direction Générale 4). Il est nécessaire de garantir une continuité de la démarche d'accréditation internationale AACSB et mettre en confiance dans la mise à disposition lors du prochain rapport du plan d'actions stratégiques et de la finalisation du processus d'accréditation dans les délais impartis.

### 8.2.3 La maturité des changements

Nous constatons une certaine maturité des structures, des règles et des pratiques institutionnalisées. Nous observons une institutionnalisation en profondeur et non de façon superficielle avec un degré d'institutionnalisation variable en fonction de l'ancienneté du changement mis en œuvre. Certains progrès sont marquants pour les standards 2, 10, 11, 16, 18 et 19.

Dès la phase 4 du processus initial d'accréditation AACSB, des preuves d'appropriation des standards sont apportées pour un certain nombre de standards (8, 11, 14, 15, 17, 18 et 19).

D'une part, des preuves d'appropriation (Ap), des standards version 2003, sont apportées durant l'audit sur site au niveau des standards 8 (personnels suffisants et soutien aux étudiants), 11 (soutien et management du corps professoral) et 15 (management des programmes). Le périmètre d'accréditation fait aussi l'objet d'appropriation. Le tableau 83 synthétise les preuves d'appropriation en fonction des standards et des phases du sous-processus formel d'accréditation.

Elle nous renseigne sur le degré de maturité des pratiques mises en œuvre. Nous nous fondons sur le retour de la visite d'accréditation et la maturité des changements mis en place depuis plusieurs phases pour assurer l'alignement aux prescriptions et injonctions des standards AACSB (2003). Les preuves d'appropriation des standards sont visibles à l'issue de la seconde candidature formelle à la pré-éligibilité (phase 4 d'appropriation de l'accréditation) et lors des deux dernières phases avant l'obtention de l'accréditation (phase 8 de légitimation et confrontation interne externe et la phase 9 de légitimation et confrontation externe).

Le tableau 83 centralise, l'appropriation (Ap) des standards durant les différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche. L'appropriation explique les changements et les évolutions des pratiques. Les appropriations sont mentionnées autant de fois qu'ils apparaissent.

**Tableau 83 :** Preuves d'appropriation (Ap) en fonction des standards concernés et des phases du sous-processus formel d'accréditation AACSB

	Phase 4	Phase 8	Phase 9
Périmètre d'accréditation	Ap		
Standard 8 : Personnels suffisants et soutien aux étudiants	Ap		Ap
Standard 11 : Soutien et management du corps professoral			Ap / Ap
Standard 14 : Responsabilité éducative des étudiants			Ap
Standard 15 Management des programmes		Ap / Ap / Ap	Ap
Standard 17 : Niveau éducatif des diplômés de niveau bac+3		Ap	
Standard 18 : <i>Learning Goal</i> de niveau master généraliste			Ap

	Phase 4	Phase 8	Phase 9
Standard 19 : <i>Learning Goal</i> de niveau master spécialisé			Ap

**Légende :** Ap : Appropriation

**Légende des phases :**

**Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe ; **Phase 9 :** Légitimation et confrontation externe

D'autre part, l'apprentissage des attendus des standards est mobilisé pour expliquer les changements et les évolutions des pratiques (standards 1, 5, 9, 10,15 et 18 durant les phases 2, 4, 5 et 6). Les phases concernées sont les premières phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, phase 4 d'appropriation de l'accréditation, phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation, phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation).

Les évolutions sont ainsi fonction de l'avancée de l'apprentissage du processus initial d'accréditation.

Le tableau 84 centralise l'apprentissage (A) des standards durant les différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche. L'apprentissage explique les changements et les évolutions des pratiques. Les apprentissages sont mentionnés autant de fois qu'ils apparaissent.

**Tableau 84 :** Standards faisant l'objet d'apprentissage (A) durant les phases du processus initial d'accréditation AACSB

	Phase 2	Phase 4	Phase 5	Phase 6
Standard 1 : <i>Mission statement</i>			A	
Standard 5 : Stratégies financières		A		
Standard 9 : Suffisance du corps professoral	A / A / A	A		
Standard 10 : Qualification du corps professoral	A / A / A		A	
Standard 15 : Management des programmes	A	A		
Standard 18 : <i>Learning Goal</i> de niveau master généraliste			A	A

**Légende :** A : Apprentissage



#### Légende des phases :

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation

Pour aller vers la maturité, il existe une chronologie et des périodes spécifiques dans l'appropriation et l'apprentissage.

### **8.3 Changements organisationnels non opérés lors du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB**

Bien que requis par les prescriptions des standards ou planifiés par l'Ecole, un certain nombre de changements ne sont pas mis en œuvre faute de temps, de ressources humaines, de compréhension ou de conviction par rapport à l'utilité. Ils concernent la *mission statement* (8.3.1), le corps professoral et son management (8.3.2) ainsi que le management des programmes (8.3.3) et l'AoL (8.3.4). Nous les expliquons dans les paragraphes suivants.

#### 8.3.1 Mission statement

L'ensemble des parties prenantes n'est pas sollicité lors des revues successives de la *mission statement*, lors de la Direction Générale 3 et 4, de la *mission statement*. AACSB International souhaite l'implication de l'ensemble des parties prenantes dans l'élaboration et la revue de la *mission statement*. Seule, la *mission statement* initiale élaborée a nécessité l'implication de l'ensemble des parties prenantes.

#### 8.3.2 Corps professoral et son management

Pour favoriser le suivi annuel des CVs détaillés des enseignants vacataires (collecte et centralisation), la mise en place d'un système d'information adapté n'est pas développé comme souhaité.

Pour faciliter le travail des Coordinateurs puis des Référents de disciplines, la dématérialisation des fiches de recrutement pour la centralisation et la validation des recrutements n'est pas digitalisée comme demandé par les membres du Comité en charge du corps professoral à plusieurs reprises en 2012, en 2013 et en 2014.

Pour avoir des critères facilement mesurables, une grille de productivité professionnelle incluant un système de points à acquérir pour maintenir la qualification professionnelle (PQ) n'est pas déployée.

Concernant le management du corps professoral, la formalisation et la communication de la politique d'affectation des enseignants-chercheurs permanents qualifiés, notamment académiquement, en fonction des disciplines déficitaires et la mise en place d'un référent

pédagogique disciplinaire pour les nouveaux enseignants-chercheurs recrutés n'est pas mis en œuvre par manque de départements disciplinaires.

Pour l'accompagnement des enseignants, la définition et le déploiement d'une politique institutionnelle d'innovation pédagogique n'aboutissent pas.

### 8.3.3 Management des programmes

Pour décloisonner le management des programmes, la création de départements pédagogiques n'est pas mise en œuvre. Cela concerne aussi l'analyse du portefeuille de programmes par le Conseil Pédagogique (TLC) et le suivi des coûts des formations à l'aide d'une compatibilité analytique.

Pour l'ensemble du portefeuille de programmes, le TLC devait se charger de la mise en place d'un Conseil de perfectionnement incluant des entreprises pour valider les créations de diplômes et des maquettes pédagogiques avant le passage en Conseil d'Ecole puis dans les instances universitaires *ad hoc*. De plus, le TLC devait valider l'analyse des résultats d'AoL et les actions d'amélioration proposées par les différents COPEDs pour l'ensemble des programmes. En effet, le périmètre de responsabilité du TLC est de : 1) veiller à la cohérence du portefeuille des formations et diplômes en termes de conception, de développement et de suivi des formations et en termes d'alignement des ressources notamment humaines, financières, et physiques, 2) procéder à l'évaluation des formations grâce à la vérification des objectifs assignés et au suivi des diverses enquêtes et à l'AoL et 3) réfléchir à la pédagogie et impulser de nouvelles pratiques pédagogique innovantes. Les fréquences des réunions sont de deux par an au minimum. De plus, à tout moment, les Directeurs délégués de programmes peuvent remonter au TLC le besoin d'arrêt d'une formation faute de placement des étudiants, de marché porteur ou de seuil de rentabilité atteint.

Le TLC s'est réuni le 7 février 2011, le 8 mars 2011 et le 4 avril 2011 puis il n'a plus été sollicité par la suite lors du sous-processus formel d'accréditation AACSB. Il y a une élimination progressive du rôle du TLC au profit d'autres arrangements. Cette forme organisationnelle est contestée au moment de son émergence. Nous l'expliquons par les logiques institutionnelles conflictuelles et le positionnement sur le même plan des diplômes nationaux d'états et les diplômes universitaires (DU PGE).

Les enquêtes carrières trois ans après la diplômation (mesure indirecte) ne sont pas systématisées comme données d'entrée pour le management et la revue des maquettes pédagogiques.

En termes de promotion et de communication, les diplômes ne sont pas différenciés en généralistes et spécialisés dans les deux premières phases du processus initial formel (phase

4 d'appropriation de l'accréditation et phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation). Les guides des études ne comportent pas d'éléments relatifs aux comportements à adopter et à proscrire pour l'éthique, la diversité et le développement durable avant le déploiement de la Charte de l'étudiant responsable signée par les étudiants (lors de la phase 8 de de légitimation et confrontation interne externe).

#### 8.3.4 Assurance of Learning

Pour faciliter la collecte, la centralisation, l'historisation et le suivi des données relatives à l'AoL, bien que planifié et demandé au Service Système d'Informations, la conception de bases de données n'est pas mise en place.

En termes de démarche d'AoL, d'une part, la communication systématique et périodique des LG et LO aux différentes parties prenantes et d'autre part la transmission des résultats d'AoL à l'ensemble des collaborateurs, aux enseignants, aux vacataires et aux étudiants, ne sont pas réalisées.

Dans les outils d'*assessment*, la mise en place d'outils de mesure pour le LO dédié à la seconde langue et à celui de l'interculturel au sein du PGE n'est pas mis en œuvre durant le cycle d'évaluation initial ni l'utilisation du Passeport Manager alors qu'ils devaient être des outils d'évaluations à créer et à développer pour permettre la mesure des LO dédiés du Programme Grande Ecole.

En conclusion, les changements non opérés sont le résultat de difficultés de mise en œuvre pour la plupart d'entre eux comme nous l'avons vu et sont liées au découplage et aux demandes conflictuelles (*cf. Chapitre 7 « Comportements stratégiques de la **business school** universitaire et tensions aux demandes institutionnelles conflictuelles pour répondre aux 21 standards AACSB version 2003 »*) ou d'incompréhension de la nécessité de mettre en place des processus opérationnels ou des outils spécifiques pour répondre totalement aux prescriptions, pour faciliter l'élaboration des divers dossiers et pour garder un historique de la démarche déployée sur de nombreuses années.

L'ensemble de ces changements aurait pu permettre de gagner du temps, de centraliser et faciliter la gestion des activités et assurer l'efficacité des activités menées.

En revanche, les changements non opérés ne concernent pas le déploiement de la stratégie de l'Ecole, la recherche académique et la production intellectuelle. Cela concerne plutôt les éléments qui reflètent les contenus des standards AACSB version 2003 (*mission statement*, corps professoral et son management, management des programmes et AoL).

Ces changements non opérés n'ont pas généré de recommandations par rapport à la visite d'accréditation lors de la phase 9 de légitimation et confrontation externe. Ils ne concernent pas le contenu même des standards AACSB (2003) mais visent la recherche notamment de simplification et d'efficacité des activités menées.

#### **8.4 Changements organisationnels ne provenant pas du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB**

Tout au long du processus initial d'accréditation AACSB selon les standards version 2003, des changements organisationnels sont menés pour répondre aux évolutions et mutations du contexte interne et externe de l'Ecole. Les évolutions et mutations viennent nourrir le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche.

Les origines des changements au sein de l'organisation et dans les pratiques sont de natures différentes et proviennent du contexte interne et externe que nous expliquons dans les sous-paragraphes suivants : le contexte légal et réglementaire (8.4.1), la stratégie de l'Ecole et les démarches de reconnaissances externes volontaires (8.4.2), la recherche académique et la production intellectuelle (8.4.3), le corps professoral et son management (8.4.4), les ressources gestionnaires et les moyens à déployer (8.4.5), les structures de pilotage et de coordination (8.4.6), le recrutement, l'accueil, l'intégration et l'accompagnement des étudiants (8.4.7), le management des programmes et des contenus pédagogiques (8.4.8).

##### **8.4.1 Contexte légal et réglementaire**

Le contexte légal et réglementaire lié d'une part au processus de Bologne (1998), au LMD (2002), à la LRU (2007) et à Loi ESR (2013), et d'autre part aux statuts de l'Ecole (L 713.1 et L 713.9) nourrit le processus initial d'accréditation AACSB. Les changements mis en œuvre sont inhérents aux statuts de l'Ecole et à son appartenance à une université française. Le contexte légal et réglementaire contribue à la conformité de certains standards notamment les standards 1 (*mission statement*), 2 (contributions intellectuelles), 5 (stratégies financières), 11 (soutien et management du corps professoral) et 15 (management des programmes).

En effet, des adaptations au contenu de l'accréditation internationale AACSB de la réglementation en vigueur, au contexte, facilitent l'alignement aux standards 2003 de l'AACSB au niveau de la gouvernance, de la stratégie, de la conception et du développement des programmes (habilitation nationale AERES des formations, Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, CEFDG), de la recherche académique (évaluation des laboratoires par l'AERES et labellisation Equipe d'Accueil par le Ministère de l'Enseignement Supérieur de la Recherche, définition d'un enseignant-chercheur publiant), des ressources humaines et des finances.

L'appartenance à l'Université et ses instances constituent un élément d'alignement à certaines prescriptions de l'accréditation internationale AACSB (2003) concernant les standards 12 (responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels), 13 (responsabilité éducative individuelle des enseignants) et 14 (responsabilité éducative des étudiants). Nous pouvons citer la commission disciplinaire de l'Université, les processus opérationnels et les règles de validation des diplômes de l'Ecole dans les différentes instances dédiées de l'Université.

Le processus opérationnel de remontée des syllabi de cours est avancé à mars / avril pour l'année universitaire à venir pour soumission en Conseil d'Ecole et en CEVU devenu CFVU pour permettre le recrutement des enseignants vacataires notamment en amont et le calcul des différents ratios *a priori* et non plus *a posteriori* autant que faire se peut.

#### 8.4.2 Stratégie et démarches de reconnaissances externes volontaires

Comme le processus initial d'accréditation AACSB concerne quatre Directions Générales successives, chacune d'entre elles adopte un plan stratégique et une approche des démarches de reconnaissance externes de la qualité ou de l'excellence au regard du contexte concurrentiel.

##### 8.4.2.1 Stratégie de l'EM Strasbourg

La stratégie est formalisée, pour les cinq années du mandat de Direction Générale de l'Ecole. Les deux derniers plans stratégiques sont en cohérence avec l'article L 712.2, le Contrat d'Objectifs Internes avec l'Université Robert Schuman puis le Contrat d'Objectifs et de Moyens avec l'Unistra garantissant l'autonomie dans les prises de décisions en termes notamment de recrutement de personnels, de finances et de partenariats. La recherche d'autonomie contribue au déploiement de la stratégie et à répondre aux critères d'éligibilité d'AACSB International.

La définition et le déploiement des trois valeurs fondamentales de l'Ecole datent de 2008 et se sont poursuivis ensuite dans la stratégie déployée par les deux dernières Directions Générales.

Le développement stratégique de l'Ecole est mené d'une part avec un soutien financier des collectivités locales et des partenaires et d'autre part avec une implication d'E.M. Strasbourg-Partenaires et d'EM Strasbourg Alumni.

L'appartenance à différents réseaux (Alsace Tech, réseau IAE France, CGE) et le positionnement dans les classements (Ecole et Université sur différents items notamment relatifs à l'international) sont importants dans le déploiement de la stratégie de l'Ecole.

La soutenabilité financière est un élément pris en compte dans la pré-éligibilité AACSB. Le plan stratégique est dorénavant à communiquer, en annexe, pour prouver les orientations stratégiques en adéquation avec la *mission statement* (standard 1 AACSB version 2003). Il s'agit d'une évolution introduite par l'AACSB International dans les annexes à communiquer avec le dossier de pré-éligibilité (évolution par rapport à la première candidature formelle de pré-éligibilité du terrain d'étude).

En termes d'annexes, l'Ecole juge important d'inclure dans le premier dossier de pré-éligibilité formel : les statuts de l'Ecole, le budget consolidé 2009, le plan stratégique 2008 / 2012 validé en Conseil d'Ecole le 28 avril 2008 et le Contrat d'Objectifs Internes.

#### 8.4.2.2 Démarches volontaires de reconnaissances externes de la qualité et de l'excellence

Initiée dès 2000, les pratiques de management de la « qualité » et de « l'excellence » sont mobilisées et conservées, pour la plupart d'entre-elles, tout au long du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Elles viennent en appui et permettent de répondre aux prescriptions des standards AACSB version 2003. Il s'agit de démarches volontaires justifiées par le contexte interne et externe de l'Ecole. L'ensemble de ces démarches s'appuie sur des référentiels précis d'exigences ou d'engagements. L'Ecole communique les certificats obtenus de la démarche qualité et d'excellence (ISO 9001, Qualéthique®, EPAS) pour asseoir la culture de management de la qualité existante lors du premier dossier de candidature formelle lors de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion.

Ainsi, tout au long du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, l'Ecole s'appuie sur les mesures indirectes mises en place lors de la certification ISO 9001 version 2000. Les mesures indirectes sont développées, créées, revues ou alignées pour évaluer la qualité des prestations offertes aux étudiants. Elles permettent de mettre en place les actions d'amélioration (audits internes et externes, enquêtes diverses comme les enquêtes d'évaluation des enseignements et de la vie à l'Ecole, *focus groups* lors du Grand Oral du PGE). Les mesures indirectes sont un héritage, pour la plupart, des pratiques de la certification qualité ISO 9001 version 2000. Les efforts engagés dans la première certification qualité permettent de créer une culture de la mesure, de fonctionnement par processus, de la documentation sous forme de Système de Management des Processus et de l'amélioration continue. Pour concevoir ou développer de nouveaux diplômes et spécialisations, l'Ecole a mis en place un processus qui inclut la désignation d'un Chef de projet et l'utilisation des dossiers de conception et de développement constituant un formulaire à renseigner avec des critères précis.

Jusqu'à la phase 4 « Appropriation de l'accréditation », des primes au personnel administratif sont octroyées par rapport à la contribution aux processus qualité.

En outre, les valeurs sont adossées à des pratiques reconnues par des organismes externes. Les actions entreprises pour le label Qualéthique® répondent dans un premier temps à un critère d'éligibilité puis dans un second temps pour la mise en place d'un outil de détection de plagiat. Le label Diversité a contribué, suite à la mise en place en 2013 de la cartographie des risques de discriminations, à définir et à formaliser une Charte de l'étudiant responsable.

Concernant l'accréditation EPAS du PGE, elle a permis de renforcer les contenus pédagogiques en travaillant sur le parcours associatif pour en faire un vrai parcours pédagogique. Lors de la phase 4, un Responsable pédagogique en charge du pilotage du parcours associatif est nommé. Les associations estudiantines contribuent aussi au rayonnement de l'Ecole. Dans ce cadre, lors de la phase 6, des rencontres trimestrielles sont mises en place entre les différents présidents d'associations et la Direction Générale.

L'Ecole capitalise également lors de la phase 4 sur les *Intended Learning Outcomes* (ILO) définis dans le cadre de l'accréditation initiale et les adaptent aux attendus des LG et LO pour répondre au standard 18 (*Learning Goal* de niveau bac+5 généraliste). Ensuite sur le suivi des mémoires notamment ceux réalisés à l'étranger, le mémoire est remplacé par le *Case study* et le Grand Oral.

Nous présentons, dans le tableau 85, la contribution des démarches volontaires de reconnaissances externes dans la mise en place des activités, règles et pratiques nécessaires aux changements pour l'atteinte des prescriptions des standards AACSB (2003).

Les standards 8 (personnels suffisants et soutien aux étudiants), 13 (responsabilité éducative individuelle des enseignants), 14 (responsabilité éducative des étudiants), 15 (management des programmes) et 18 (*Learning Goal* de niveau master généraliste) capitalisent fortement sur l'ensemble des démarches de management de la qualité.

Des preuves de la capitalisation sur les démarches de reconnaissances externes sont présentes lors de cinq phases. Il s'agit des phases 2 (lancement de l'accréditation post-fusion), phase 4 (appropriation de l'accréditation), phase 5 (appropriation et alignement de l'accréditation), phase 6 (apprentissage et appropriation de l'accréditation) et phase 7 (apprentissage et alignement de l'accréditation). Presque toutes les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB sont concernées.

Le tableau 85 synthétise la contribution des démarches de reconnaissances externes durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

**Tableau 85 :** Contribution des démarches volontaires de reconnaissance externe au processus initial d'accréditation AACSB

Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
<b>8</b> <b>Personnels</b> <b>suffisants et soutien</b> <b>aux étudiants</b>	4	Nomination d'un Responsable pédagogique des associations estudiantines du PGE	
	6	Mise en place de rencontres trimestrielles entre les Présidents d'associations et la Direction	
<b>13</b> <b>Responsabilité</b> <b>éducative</b> <b>individuelle des</b> <b>enseignants</b> <b>14</b> <b>Responsabilité</b> <b>éducative des</b> <b>étudiants</b>	5	Mise en place d'un logiciel de détection de plagiat	
<b>15</b> <b>Management des</b> <b>programmes</b>	2		Identification et mesure des actions d'amélioration grâce aux processus qualité mis en place
			Nomination d'un chef de projet pour la conception ou le développement de nouveaux diplômes et spécialisations
			Données provenant des enquêtes donnent lieu à plan d'actions formalisé et suivi
	4		Définition d'une liste de mesures indirectes dans le cadre de l'AoL et implication des parties prenantes dans l'AoL
	5	Mise en place d'un logiciel de détection de plagiat Ephorus	
			Des critères internes et externes permettent de concevoir et développer des formations
			Processus et procédures définis, mis en œuvre et évalués
	6		Les Fiches d'Amélioration sont aussi un outil de collecte et de suivi des propositions d'amélioration
8	Charte de l'étudiant responsable		



Standard AACSB (2003)	Phase	Création	Evolution
18 <i>Learning Goal</i> de niveau master généraliste	4		Présentation des ILO du PGE sous forme de LG et LO

**Légende des phases :**

**Phase 2 :** Lancement de l'accréditation post-fusion ; **Phase 4 :** Appropriation de l'accréditation ; **Phase 5 :** Appropriation et alignement de l'accréditation ; **Phase 6 :** Apprentissage et appropriation de l'accréditation ; **Phase 8 :** Légitimation et confrontation interne externe

L'ensemble des démarches volontaires de reconnaissances externes contribue aux changements organisationnels nécessaires à l'alignement des prescriptions de l'accréditation AACSB. Leur capitalisation a favorisé le déploiement de l'accréditation internationale AACSB selon les standards version 2003.

**8.4.3 Recherche académique et production intellectuelle**

Les évolutions, en termes de recherche académique et de production intellectuelle, dans le cadre de la politique recherche déployée par les Directions de la recherche de l'Ecole, contribuent à l'atteinte des standards AACSB (2003).

Il s'agit de l'évolution stratégique du Laboratoire de recherche CESAG en HuManiS, l'affiliation du LaRGE et de certains enseignants-chercheurs, la mise en place d'axes de recherche, la création de la mission de Responsable d'un axe recherche, la création des Conseils de Laboratoires et des règlements intérieurs, l'Assemblée Générale recherche comprenant les membres des deux Laboratoires HuManiS et LaRGE.

Les résultats des politiques recherche successives se traduisent dans les publications au sein de revues à comité de lecture reconnues. L'Ecole utilise les classements nationaux reconnus. L'Ecole s'appuie sur l'existence de revues classées par les deux organismes de recherche faisant référence en France (CNRS et AERES). Cela facilite l'appropriation et la définition des attendus en termes de production intellectuelle pour les enseignants-chercheurs.

La croissance externe du corps professoral, grâce à la création de la position d'enseignant-chercheur affilié à l'Ecole, permet d'améliorer les ratios pour le corps professoral académique. Le marché est très tendu pour attirer des enseignants-chercheurs ou chercheurs publiants.

Les moyens dédiés à la recherche comme l'accompagnement des enseignants-chercheurs par le Service Administratif Recherche de l'Ecole, le soutien financier et l'aide aux activités de recherche, la création de la salle recherche, l'aménagement de la salle des doctorants, l'édition de *newsletters* recherche, le développement de l'utilisation des réseaux sociaux contribuent à l'atteinte des prescriptions de l'AACSB International. Le Service Administratif Recherche est

un service dédié à la recherche académique de l'Ecole comme d'autres services qui permettent la mise en œuvre des missions et activités en cohérence avec la stratégie définie. Ils sont indépendants de ceux gérés en central par l'Université.

Le développement des collaborations en termes de recherche internationale et au sein de l'Ecole est privilégié comme le projet *Innovation, Entrepreneurship and Finance* (INEF), réseau international de recherche composé de six établissements de l'enseignement supérieur<sup>30</sup>, dans le cadre du Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) et la mise en place d'appels à projets transversaux validés par un comité dédié. Ils viennent nourrir l'accréditation internationale AACSB.

#### 8.4.4 Corps professoral et son management

Les différents statuts et profils des personnels enseignants structurent le corps professoral et son management.

Les procédures de recrutement sont en cohérence avec les statuts de l'Ecole et de l'enseignement supérieur français (recrutement de professeurs invités, nécessité pour les enseignants vacataires d'avoir un employeur principal, validation des enseignants vacataires effectuant plus de 24 h d'enseignements en Conseil d'Ecole puis en Conseil d'Administration de l'Université). Le seuil minimal de 24 h est le seuil pour le calcul des différents ratios. L'Ecole compte plus de 400 vacataires au moment de l'accréditation. L'ensemble des processus de recrutement permet de faciliter la gestion du corps professoral.

Les activités pédagogiques et administratives sont managées en s'appuyant sur le référentiel des activités de l'enseignant mis en place par l'Université en 2011. Il s'agit d'un référentiel d'équivalence horaire entre les différentes tâches des enseignants-chercheurs.

La définition des procédures de recrutement et les activités des enseignants sont des éléments sur lesquels l'Ecole capitalise lors du déploiement de l'accréditation internationale AACSB.

#### 8.4.5 Ressources gestionnaires et moyens à déployer

Un certain nombre de fonctions ou de créations de postes sont directement en lien avec la stratégie déployée et non en lien à la mise en œuvre de l'accréditation internationale AACSB 2003.

C'est le cas de la Direction des études en PGE (de 2000 à 2008 puis à nouveau à partir de septembre 2014), de la création de la mission de *Community Manager*, lors de la phase 5

---

<sup>30</sup> Université de Hohenheim (Allemagne), HEC Liège (Belgique), EM Strasbourg (France), Université de Ca'Foscari Venezia (Italie), Southwestern University of Economics and Finance Chengdu (Chine) et Université Texas A&M (États-Unis). Coordonné par l'Université de Hohenheim

(Appropriation et alignement de l'accréditation), de la nomination d'un Directeur des Technologies de l'Information et de la Communication puis d'un Responsable des Systèmes d'Informations, du recrutement de personnels administratifs pour assurer le développement de l'Ecole et des services offerts aux étudiants comme les Chargées de mission des 3 valeurs de l'Ecole, l'Animatrice des valeurs et la stagiaire RSO. Ils contribuent aux orientations stratégiques des Directions Générales.

En réponse à la stratégie de développement et de modernisation des infrastructures, des évolutions voient le jour tout au long du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous pouvons citer le projet d'extension des locaux de l'Ecole, la location de locaux supplémentaires, les investissements dans les équipements pédagogiques et la création du Centre de Ressources de Langues notamment par les deux dernières Directions Générales. En revanche, les investissements pédagogiques viennent en appui de la démarche d'*Assurance of Learning*.

Certains processus opérationnels jugés stratégiques sont développés comme le processus de conception, développement et de suivi du budget.

La bibliothèque du PEGE continue ses présentations des ressources et ses sensibilisations à la recherche documentaire sur les bases de données. Les horaires d'ouverture élargis apportent un soutien à l'apprentissage des étudiants. La bibliothèque a d'ailleurs obtenu le label Noctambu par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche délivré aux bibliothèques ouvertes au moins 65 h par semaine.

#### 8.4.6 Structures de pilotage et de coordination

L'Ecole s'appuie sur un certain nombre d'instances existantes dans le cadre de ses statuts (Conseil d'Ecole, Comités Pédagogiques, Comité d'Orientation Stratégique mis en place après la fusion). Les étudiants sont aussi impliqués dans les prises de décisions au sein du Conseil d'Ecole et du CODIR (jusqu'en septembre 2011).

Pour assurer le déploiement des décisions et orientations stratégiques de l'Ecole, un Service Bourses et Actions Sociales, un Service des 3 valeurs/RSO et un Comité de pilotage des trois valeurs sont créés et mis en œuvre. Ils répondent au pilotage de la politique diversité mise en place en cohérence avec la valeur diversité et reconnue par le label Diversité délivré par l'AFNOR.

De plus, un Service *Executive Education* est mis en place dans le cadre des orientations stratégiques.

Un Département multimédia est créé puis supprimé durant le processus initial d'accréditation AACSB. Il avait la charge de développer des formations continues en e-learning.

#### 8.4.7 Recrutement, accueil, intégration et accompagnement des étudiants

Les politiques d'admission dans les programmes viennent soutenir la *mission statement* par la diversité et la qualité des profils recrutés (standard 6 Admission des étudiants lors de la phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation).

Le recrutement des étudiants, en PGE et en BAI, se fait par l'appartenance aux banques communes d'épreuves nationales notamment pour les diplômés « *business school* ». Le processus d'admission se fait en deux temps dans l'ensemble des programmes. La prospection des étudiants réalisée à partir d'outils de communication définis et budgétés par le service communication de l'Ecole (standard 3 Mission vis-à-vis des étudiants lors de la phase 3 de découverte de la réalité de l'accréditation) et la création de la fonction de *Community Manager* pour la gestion des réseaux sociaux pourvue par un étudiant du PGE (standard 3 lors de la phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation).

Pour assurer un vivier d'étudiants notamment en PGE, des créations de concours communs et du concours interne BAI Pass voient le jour ainsi que la mise en place d'un bureau à Paris et à Pékin. L'ouverture de bureaux internationaux facilite le développement et la qualité des processus opérationnels.

La politique de communication institutionnelle (site web, plaquettes, logo, charte graphique) contribue à attirer des candidats et à promouvoir l'Ecole au niveau national et international. L'utilisation des réseaux sociaux est aussi privilégiée.

Les processus opérationnels d'accueil, d'intégration, d'orientation, d'accompagnement et de suivi des étudiants s'améliorent durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (mise en place d'un accueil des étudiants au Service des Relations Internationales, aux différents Services de Scolarité des différents programmes, au Département Langues et Cultures Etrangères et au Cap Career, au Service Bourses et Actions Sociales). Des réunions avec les parents des étudiants du PGE et du Bachelor Affaires Internationales se tiennent en début d'année universitaire. Le Service Cap Career a pour mission d'accompagner la construction du projet de chaque étudiant en vue de son insertion professionnelle.

Les processus opérationnels d'accueil, d'orientation, de suivi et d'accompagnement des étudiants permettent de garantir l'impartialité et l'intégrité dans les différentes relations avec les étudiants. Ils contribuent aux standards 8 (personnels suffisants et soutien aux étudiants),

13 (responsabilité éducative individuelle des enseignants), 14 (responsabilité éducative des étudiants) dédiés de l'AACSB International.

#### 8.4.8 Management des programmes et des contenus pédagogiques

Le management des programmes et des contenus pédagogiques se structure autour du portefeuille de programmes et de son management (8.4.8.1), du management des contenus pédagogiques (8.4.8.2), du management des partenariats internationaux (8.4.8.3).

##### 8.4.8.1 Portefeuille de programmes et son management

Pour attirer les candidats dans les différents programmes et permettre de répondre aux besoins des entreprises, des créations et des développements de partenariats pédagogiques (doubles-diplômes internes Ecole et Université, spécialisations nationales) sont mis en œuvre. La création et le développement de formations innovantes au sein des différents programmes voient le jour (BJE, EMBA, Masters).

L'alternance est développée avec la possibilité de faire de l'apprentissage et des contrats de professionnalisation dans les différents programmes pour les étudiants en formation initiale.

Pour l'ouverture internationale, des tracks en français, en anglais et en allemand pour les étudiants du PGE sont créés et proposés aux étudiants pour répondre à la stratégie de trilinguisme du Directeur Général 3.

L'Ecole s'appuie aussi sur l'appartenance au réseau Alsace Tech pour proposer des électifs, des diplômes et des événements pédagogiques.

Le Programme doctoral offert (bac+8) et le partenariat avec ICN Nancy dans le cadre du EMBA généraliste conjoint sont mis en avant dans la stratégie de développement de l'Ecole.

Des critères internes et externes, pour la conception et le développement de formations ou de spécialisations, sont définis et appliqués dans le cadre du management du portefeuille de programmes.

##### 8.4.8.2 Management des contenus pédagogiques

Le management et le suivi des contenus pédagogiques sont assurés par des réunions pédagogiques avec les enseignants. Les mémoires et les rapports de stage sont soumis au logiciel de détection de plagiat Ephorus mis en place suite à l'action Qualéthique® déployée en 2009 / 2010.

Des règles sont déployées, d'une part en cohérence avec le fonctionnement universitaire, comme la diffusion du règlement des études et des examens dans le mois qui suit la rentrée

universitaire, la possibilité de consulter les copies et la contestation des notes, la mise en place de MOODLE et de l'ENT et d'autre part avec le fonctionnement de l'Ecole comme la Lettre d'engagement de l'étudiant en stage lors de la phase 5 (Appropriation et alignement de l'accréditation) pour répondre aux standards 13 (responsabilité éducative individuelle des enseignants) et 14 (responsabilité éducative des étudiants), la Charte de l'étudiant responsable lors de la phase 7 (Apprentissage et alignement de l'accréditation) et à la mise en place d'un guide de conduite à l'étranger lors de la phase 8 (Légitimation et confrontation interne externe).

#### 8.4.8.3 Management des partenariats internationaux

Indépendamment du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, les échanges dans les universités partenaires et l'offre de doubles-diplômes sont développés notamment à travers le réseau HERMES et le consortium SCRIBE 21. L'Ecole a une longue expérience des partenariats. Les étudiants du PGE sont envoyés dans les universités partenaires pour une année académique.

En conclusion du sous-paragraphe 8.4, des pratiques et des processus opérationnels sont mobilisés tout au long du processus initial d'accréditation AACSB (2003). Ils proviennent de : 1) l'adaptation au cadre réglementaire, 2) l'internalisation des pratiques provenant de l'externe après observation auprès de différents réseaux et parties prenantes, 3) la capitalisation des démarches volontaires de reconnaissances externes de la qualité et de l'excellence et 4) les stratégies et orientations stratégiques déployées par les Directions Générales successives.

## Conclusion du chapitre 8

Nous concluons ce chapitre dédié aux divers types de changements et aux diverses origines de ceux-ci. Les changements touchent aussi bien aux objectifs stratégiques qu'aux moyens à déployer par l'organisation ou à la culture de celle-ci.

Certains changements cités, dans le paragraphe 8.1, sont inhérents au contenu même des standards propres à la démarche d'accréditation internationale AACSB. Des développements soit par création ou par évolution dans les pratiques accompagnent le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB version 2003.

Les changements peuvent concerner les activités, les règles, les pratiques, les fonctions, les instances de pilotage, les ressources humaines et financières mais aussi immobilières. Ils touchent aussi à la culture. De plus, un travail de formalisation de structures, de pratiques, de processus et de fonctions contribue à l'amélioration des standards en lien avec le management du corps professoral, au management des programmes et à l'AoL.

Certaines pratiques sont institutionnalisées, à partir de la première candidature formelle d'accréditation, et à des degrés divers. L'institutionnalisation est influencée par les actions-réactions-interactions avec les différents comités d'accréditation et les compagnons externes guidant l'appropriation et l'apprentissage du contenu des standards AACSB version 2003. Ainsi, le processus initial d'accréditation est un processus de compagnonnage. Il est accompagné par des compagnons externes internalisés avec des rôles différents en fonction des enjeux d'accompagnement (« porte-parole » ; « porte-parole-traducteur » ; « traducteur »). De plus, une mise en confiance sur l'alignement aux prescriptions du contenu des 21 standards AACSB est opérée auprès de l'AACSB International.

L'organisation stabilise et légitime dans le temps, à partir de la phase 2 de lancement dans l'accréditation post-fusion un certain nombre de pratiques en lien avec les prescriptions des standards AACSB de la version 2003. Elles sont conservées, durant les six années du processus initial formel d'accréditation institutionnelle AACSB voire adaptées au changement de contexte interne de pilotage. C'est le cas lors des changements de Directeur délégués en charge du corps professoral. Une maturité des changements organisationnels est constatée.

Grâce à l'étude longitudinale menée, nous constatons une maturité au niveau de certains changements adoptés dès la première candidature à la pré-éligibilité lors de la phase 2 et maintenus jusqu'à la visite sur site (phase 9 de légitimation et de confrontation externe). Leur ancienneté remonte au début du processus formel, pour la plupart des changements emblématiques pour répondre aux prescriptions et injonctions du processus d'accréditation AACSB selon les standards 2003.

Certains changements sont des pratiques hybrides alliant la logique institutionnelle universitaire et la logique institutionnelle privée comme la prime à la publication qui s'appelle ensuite le concours recherche, le paiement des frais de déplacement, le paiement d'inscriptions aux séminaires et conférences de l'AACSB International, le recrutement d'enseignants-chercheurs contractuels ou de personnels administratifs contractuels ou la traduction de documents avec le soutien financier et l'appui d'E.M. Strasbourg-Partenaires. Cette association constitue une partie prenante importante dans le déploiement de l'accréditation internationale AACSB.

D'autre part, comme nous l'avons vu dans le paragraphe 8.4, l'Ecole s'appuie sur des pratiques existantes soit en interne soit en externe. Le cadre national permet une adaptation des exigences ministérielles au contexte de l'accréditation internationale AACSB. Les éléments du cadre national constituent des soutiens organisationnels. Nous pouvons citer le cas du COI et du COM, la nouvelle réglementation avec la LRU, la loi ESR et l'AERES, les listes de revues classées reconnues par le CNRS, l'AERES ou la FNEGE. La logique institutionnelle universitaire constitue un levier important mobilisé par le terrain de recherche.

Tous ces éléments de changement vont dans le sens de la modernisation des pratiques et des modes de fonctionnement en vue de répondre aux attentes des accréditations internationales. De nombreuses pratiques sont développées et sont créatrices de valeur pour l'organisation étudiée.

Le travail initié avec les démarches de management de la qualité contribue à l'harmonisation et la standardisation de pratiques durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Les pratiques de management de la qualité sont capitalisées. Toutes ces démarches simplifient l'appropriation et l'apprentissage du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (2003). En plus de l'accréditation internationale AACSB, les démarches mises en œuvre concernent la certification internationale ISO 9001 version 2000 et la certification de services Qualicert, la labellisation Qualéthique® et Diversité et les accréditations internationales EPAS et EQUIS.

L'accréditation internationale AACSB est un levier managérial pour faire évoluer les pratiques et les processus opérationnels.



## **Conclusion de la sous-partie relative au contenu des standards AACSB dans une perspective interne**

Les résultats de la recherche montrent que les 21 standards de l'AACSB version 2003 touchent aussi bien aux objectifs qu'aux moyens à déployer voire aux deux. La nature des standards touchant aux objectifs et aux moyens est la plus importante. Douze standards concernent les objectifs stratégiques. Ils touchent essentiellement à la *mission statement*, aux stratégies financières, au corps professoral et à l'AoL.

Quant à eux, la nature relative aux objectifs est la moins importante (trois standards concernés). Les standards qui touchent uniquement aux objectifs stratégiques à mettre en œuvre concernent les contributions intellectuelles, la mission vis-à-vis des étudiants et les objectifs d'amélioration continue.

Pour ce qui est des standards touchant, uniquement aux moyens à déployer, concernent l'admission, la rétention et le soutien des étudiants. D'autre part, ils touchent à la responsabilité éducative collective et individuelle des enseignants, à la responsabilité éducative des personnels et à celle des étudiants.

En termes de comportements stratégiques, à partir de la phase 2 « Lancement de l'accréditation post-fusion », nous constatons que l'ensemble des six réponses stratégiques sont mobilisées tout au long du processus initial d'accréditation AACSB du terrain de recherche. En revanche, toutes les tactiques ne sont pas mobilisées pour trois des réponses stratégiques. Les données font apparaître la non-mobilisation de certaines tactiques comme l'habitude, la contestation, l'attaque et la co-optation. Elles concernent les réponses stratégiques d'acquiescement, de défiance et de manipulation.

*A contrario*, la réponse stratégique d'engagement donne lieu à la mobilisation des trois tactiques associées (écoute, implication et confiance) tout comme la réponse stratégique de compromis et d'évitement.

Nous notons parfois l'utilisation simultanée de plusieurs tactiques pour une réponse stratégique donnée. Le cas est rencontré pour les réponses stratégiques d'engagement, d'acquiescement et d'évitement. Ce n'est pas le cas des réponses stratégiques de compromis, de défiance et de manipulation.

Nous constatons que les réponses stratégiques qui concernent les standards en lien avec les objectifs et les moyens à déployer ne donnent pas lieu à une réponse stratégique de compromis associée à une tactique de négociation.

En ce qui concerne le comportement stratégique à l'égard des standards relatifs aux objectifs, nous constatons que certaines tactiques ne sont pas mobilisées avec les réponses stratégiques d'engagement (comme l'écoute et l'implication confiance), d'évitement (comme la protection et la dissimulation fuite), de défiance (comme l'ignorance) et de manipulation (comme le contrôle).

Nous constatons que trois comportements stratégiques ne sont pas mobilisés pour les standards dédiés aux moyens à déployer. Il s'agit des réponses stratégiques de compromis, d'évitement et de défiance. Ainsi, seule la réponse stratégique de manipulation est mobilisée dans la liste des comportements stratégiques de résistance. Sinon, les comportements stratégiques concernant les standards touchant aux standards relatifs aux moyens sont des comportements de conformité (engagement et acquiescement).

Les cinq réponses stratégiques identifiées par Oliver (1991) sont utilisées simultanément, lors de la phase 2 au moment du dépôt du premier dossier de pré-éligibilité, pour le standard 9 (suffisance du corps professoral).

Quatre sur les cinq réponses stratégiques d'Oliver (1991) sont mobilisées pour le standard 10 (qualification du corps professoral) au moment de la phase 2 et le standard 11 (soutien et management du corps professoral) lors de la phase 5 au moment du dépôt du *Standards Alignment Plan*. S'y ajoute, pour le standard 11, une réponse d'engagement.

Les standards 7 (rétention des étudiants) et 20 (niveau éducatif des diplômés à bac+5) ne nécessitent pas de réponses stratégiques de résistance. Seule l'acquiescement est une réponse mobilisée pour ces deux standards.

Quant aux standards 6 (admission des étudiants), 8 (personnel suffisant et soutien aux étudiants) et 12 (responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral), ils vont au-delà de l'acquiescement. Ils font appel aussi à une réponse stratégique d'engagement notamment lors de la phase 8 de légitimation et confrontation interne et externe. Les standards 17 (niveau éducatif des diplômés à bac+3) et 21 (*Learning Goal* de niveau bac+8) se rapprochent de ce comportement stratégique. Ils mobilisent des réponses d'acquiescement mais il est nécessaire d'utiliser le compromis pour le standard 17 lors de la phase 9 « Légitimation et confrontation externe » et la défiance pour le standard 21 lors de la phase 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Nous rencontrons majoritairement les réponses d'acquiescement lors des phases 3 « Découverte de la réalité de l'accréditation », 5 « Appropriation et alignement de l'accréditation », 8 « Légitimation et confrontation interne et externe » et 9 « Légitimation et

confrontation externe » du processus initial d'accréditation. La réponse stratégique d'engagement est rencontrée majoritairement lors de la phase 5.

Les standards en lien avec uniquement les objectifs stratégiques ne sont pas impactés par la réponse de défiance.

Les réponses stratégiques de manipulation concernent uniquement les moyens nécessaires à déployer pour se conformer aux prescriptions des standards.

Nous constatons qu'il existe un pluralisme de natures dans les prescriptions des standards qui sont vécues de différentes manières compte tenu des réponses stratégiques mobilisées lors des différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Les réponses stratégiques de compromis aux prescriptions des standards AACSB (2003) donnent lieu à une recherche d'équilibre entre les attentes du processus initial d'accréditation et à la conformité aux missions et activités de l'Ecole. Cela correspond à un équilibre en lien avec les objectifs stratégiques définis et les moyens à déployer. Cette réponse touche aux objectifs assignés, aux moyens alloués et aux processus organisationnels en lien avec le pilotage, la recherche académique et la pédagogie.

Concernant le comportement stratégique d'évitement, toutes les tactiques sont mobilisées pour répondre aux prescriptions des standards AACSB (2003). Les tactiques de dissimulation sont mobilisées pour assurer la conformité au contenu des standards dans les délais requis. Cette tactique concerne quatre moments clés saillants du processus initial formel d'accréditation (entrée dans le processus formel d'accréditation, état des lieux et plans d'actions pour l'alignement, mise en œuvre des plans d'actions pour arriver à l'alignement et juste avant la visite d'accréditation). Cette tactique laisse le temps d'assurer l'alignement pour la visite d'accréditation. Les réponses stratégiques d'évitement correspondent à un manque de transparence dans la manière de fonctionner au sein de l'Ecole. Il s'agit d'un comportement stratégique d'exclusion de certaines prescriptions des 21 standards de l'AACSB selon la version 2003 difficiles à mettre en œuvre car nécessitant du temps pour le déploiement.

Les réponses stratégiques de compromis, d'évitement et de manipulation font suite à demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec le management de l'Ecole, le management du corps professoral et le management des programmes.

Les réponses stratégiques de défiance concernent des demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec les données, le corps professoral, le portefeuille de programmes et les *Learning Goals et Learning Objectives*.

Les standards 9 et 15 ont quant à eux mobilisés toutes les quatre réponses stratégiques de résistance. Il s'agit des standards relatifs à la suffisance du corps professoral et du management du portefeuille de programmes.

En ce qui concerne les changements, le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB permet une remise en question et une amélioration constantes des orientations stratégiques. Il pousse plus loin sur la route de l'excellence académique et de la reconnaissance internationale. Il s'agit d'un processus d'apprentissage cumulatif.

Le contenu des 21 standards AACSB donnent lieu à des adaptations pour se conformer aux attentes internes et/ou externes et pour lever les tensions générées. Le contexte interne et externe génère des paralysies organisationnelles, des ruptures et des dissolutions conduisant à des réponses stratégiques de résistance.

De nouvelles pratiques sont créées et institutionnalisées tandis que d'autres existantes indépendamment du processus initial d'accréditation sont remises en question voire adaptées pour répondre à l'accréditation internationale. Nous analysons plus particulièrement ces dernières.

Les changements sont de plusieurs sortes et correspondent aux attendus en termes : de *mission statement* et de son déploiement, de corps professoral et de son management, de ressources gestionnaires nécessaires, de structures de pilotage et de coordination, d'accompagnement des étudiants, de management des programmes et d'*Assurance of Learning*.

Les origines des changements mobilisés proviennent de sources variées. Certaines pratiques sont institutionnalisées grâce à l'appui des compagnons externes. Les compagnons externes accompagnent l'accélération des changements en lien avec la démarche d'accréditation internationale AACSB. Une notion de vitesse apparaît dans le déploiement de la démarche d'accréditation internationale AACSB.

Le processus initial d'accréditation est un processus de compagnonnage. Il est accompagné par des compagnons externes internalisés avec des rôles différents en fonction des enjeux d'accompagnement mais aussi des compagnons internes. Nous retrouvons trois configurations d'accompagnement par les compagnons externes. Nous définissons une typologie classificatoire des compagnons externes avec des rôles différents (« porte-parole » ; « porte-parole-traducteur » ; « traducteur »).

Il y a un continuum croissant d'implication, en termes de temps dédié dans l'organisation, du compagnon externe. Il y a passage du rôle de « porte-parole » à celui de « porte-parole-traducteur » puis à celui de « traducteur ». Le « porte-parole-traducteur » est à cheval sur deux

rôles. Il endosse les deux rôles qui ne sont pas endossés individuellement. Il existe aussi un lien avec la rémunération octroyée.

Les compagnons externes influencent, en fonction du rôle endossé, faiblement, modérément ou de façon importante le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg. Les compagnons externes contribuent à l'appropriation et à l'apprentissage du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils accompagnent le déploiement du processus initial d'accréditation et l'alignement aux différents standards AACSB version 2003.

Pour accompagner l'Ecole dans le déploiement de l'AoL, de nouvelles pratiques de pédagogie sont issues des compagnons experts de la pédagogie universitaire. D'autres pratiques provenant du compagnon externe accompagnant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB sont adaptées au contexte français de l'Ecole et sont internalisées puis institutionnalisées. Ces pratiques sont observées dans d'autres contextes organisationnels ou lors de conférences et séminaires

Par leur expertise, les compagnons externes atténuent les tensions et contradictions de certaines demandes conflictuelles du processus initial d'accréditation AACSB en proposant des réponses alternatives et des interprétations de certaines prescriptions et injonctions des standards pour permettre l'alignement dans les délais au processus prescrit par l'AACSB International.

L'institutionnalisation de nouvelles pratiques, règles, activités et processus opérationnels dépend des actions-réactions-interactions de l'ensemble des compagnons externes

Le périmètre d'accréditation est un enjeu important pour l'AACSB International. L'accréditation est octroyée pour un périmètre donné d'où son importance lors de toutes les phases du processus initial d'accréditation. Le périmètre a une incidence forte sur le calcul des différents ratios.

Les compagnons externes « porte-parole » ont un rôle de légitimation de la démarche d'accréditation en donnant du sens au processus d'accréditation AACSB par leur connaissance de l'AACSB International et du contenu des standards.

Ils possèdent une légitimité dans le processus d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils sont soit issus de l'organisme international d'accréditation soit sont fortement impliqués dans les comités et instances de l'AACSB International. Ils sont membres actifs de l'organisme d'accréditation et missionnés par l'organisme d'accréditation internationale pour sensibiliser à la démarche d'accréditation internationale AACSB.

Il s'agit de compagnons externes, mis à disposition par AACSB International, internalisés par le temps qu'ils dédient et passent au sein de l'organisation.

Le compagnonnage externe est réalisé par des pairs assignés par l'organisme d'accréditation. Ils allient aussi bien le rôle de « porte-parole » que de « traducteur ». Ils représentent l'AACSB International et accompagnent le processus d'accréditation par leurs conseils afin d'être aligné aux prescriptions AACSB des standards de la version 2003.

Le terrain de recherche s'appuie sur d'autres compagnons externes qui sont internalisés, en tant que personnel de l'Ecole, comme les consultants externes missionnés par l'Ecole. Il s'agit de stagiaires de l'enseignement supérieur provenant de la Faculté des Sciences de l'Education mais aussi de chargés de missions externes soit spécialistes des accréditations internationales soit en innovations pédagogiques.

En fonction de leur mission au sein de l'Ecole, les compagnons « traducteurs » contribuent à donner confiance dans l'alignement aux standards dans les délais prescrits par l'AACSB International. Ils jouent un rôle important.

Entre les différents compagnons externes mais aussi avec l'AACSB International, une relation de confiance s'instaure autour de la volonté commune de réussite.

La finalité est de mettre en confiance les membres des différents comités dans la capacité à obtenir l'accréditation internationale. Au début, les compagnons externes construisent les bases des fondamentaux à acquérir grâce à l'appropriation puis à l'apprentissage.

Nous constatons une certaine maturité des structures, des règles et des pratiques institutionnalisées. Nous observons une institutionnalisation en profondeur et non de façon superficielle avec un degré d'institutionnalisation variable en fonction de l'ancienneté du changement mis en œuvre. Certains progrès sont marquants pour les standards 2, 10, 11, 16, 18 et 19. Dès la phase 4 du processus initial d'accréditation AACSB, des preuves d'appropriation des standards sont apportées.

L'ensemble des démarches volontaires de reconnaissances externes contribue aux changements organisationnels nécessaires à l'alignement des prescriptions de l'accréditation AACSB. Leur capitalisation a favorisé le déploiement de l'accréditation internationale AACSB selon les standards version 2003.

L'accréditation AACSB ne fonctionne pas comme une certification ou un label qualité comme le Directeur Général 3 le supposait. Il est à noter que le contexte interne en termes de démarche qualité de cette première candidature fait suite à l'accréditation EPAS du PGE,

l'audit de suivi de la certification ISO 9001 version 2000 et de l'audit initial du label Qualéthique®.

Les deux boucles d'évaluation d'AoL ont été mises en péril par la jeunesse de certains des diplômés développés tout comme l'atteinte des ratios. Pour ces deux points, la contribution des compagnons externes a été primordiale.

La pluralité des demandes est managée bien que des tensions et conflits existent.





## Chapitre 9 : Discussion des résultats

Ce chapitre traite de la confrontation des résultats de la recherche, à la littérature relative à la Théorie Néo-Institutionnelle et aux accréditations internationales, répondant à la problématique de recherche « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** ».

Dans le paragraphe 9.1 « Le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB », nous discutons au regard de la littérature la mise en œuvre du processus initial d'accréditation AACSB en vue de l'obtention de l'accréditation internationale.

Pour ce faire, nous abordons dans le sous-paragraphe 9.1.1 « Un processus initial d'accréditation en plusieurs phases et interactions », le rôle et la contribution des facteurs de contingence (9.1.2), de l'appui des différents compagnons externes (9.1.3), de la mise en confiance de l'organisme d'accréditation (9.1.4), du déploiement de l'accréditation AACSB par appropriation, apprentissage, capitalisation et confrontation (9.1.5) et du déploiement de l'accréditation AACSB par un engagement fort de la Direction Générale et par une gestion des risques (9.1.6).

Dans le paragraphe 9.2 « AACSB : un processus de changement institutionnel incomplet », nous discutons la maturité atteinte par le terrain empirique en termes de changement institutionnel.

Dans le paragraphe 9.3 « Raisons des comportements stratégiques de résistance lors de la mise en œuvre du processus initial d'accréditation AACSB », nous confrontons nos résultats à la littérature sur les demandes institutionnelles conflictuelles.

### **9.1 Le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB**

#### **9.1.1 Un processus initial d'accréditation en plusieurs phases et interactions**

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg est constitué de dix phases chronologiques. Ces phases alternent entre des moments de lancement, de découverte, d'appropriation, d'apprentissage et de confrontation. De plus, il se divise en deux sous-processus : le sous-processus informel discontinu et le sous-processus formel continu. Le sous-processus formel est marqué par des interactions entre le terrain de recherche et l'organisme international d'accréditation AACSB International.

Durant la période d'étude de 2000 à 2015, le processus initial d'accréditation AACSB concerne quatre Directions Générales successives et une Administration provisoire. Il dure six années dans le sous-processus formel et une année pour la gestion de la non-éligibilité qui a constitué une barrière à l'entrée du processus formel d'accréditation.

Nos résultats rejoignent ceux de Hedmo (2002, p. 259) définissant l'accréditation comme « *the process whereby an organization or agency recognizes an education institution or program as having met certain predetermined qualifications or standards, outlined by the accrediting organization. Inherent in accreditation activities is the process of self-study and evaluation, guided by standards which are written and endorsed by academic peers* ».

Nous confirmons ainsi les résultats de Astley et Van de Ven (1983). Il s'agit d'un processus, en deux temps, alliant des interactions internes et externes. Le processus prescrit est codifié. Pour obtenir l'accréditation internationale AACSB, les différentes étapes à suivre sont codifiées et structurées au travers d'un processus prescrit par l'organisme international d'accréditation. Les différentes étapes doivent être franchies au fur et à mesure dans un cadre temporel pré-défini par l'AACSB international. Seul la durée du processus initial peut varier d'une *business school* à une autre sachant qu'il y a un minimum de deux années et un maximum de sept années.

La codification et décodification est nécessaire. Pour cela, un travail de transposition des standards nord-américains au système français est nécessaire. Il nécessite pour cela une traduction et interprétation au contexte de l'organisation.

Le sous-processus formel de l'EM Strasbourg est en interaction constante avec les différents compagnons externes mis à disposition par l'AACSB International et ceux choisis par le terrain. Les interactions se font aussi par l'ensemble de la documentation qui donne lieu à des recommandations et à des injonctions à effectuer. Les allers-retours entre les comités de l'AACSB International peuvent être source de blocage ou de recommandations d'amélioration.

Les processus d'accréditations internationales mobilisent différents moyens. Ils sont coûteux en temps et financièrement pour une organisation qui s'y engage (Heriot et *al.*, 2009). Cela concerne aussi bien le budget pour les déplacements dans les séminaires et conférences, le recrutement de ressources gestionnaires dédiées que les coûts de traduction de documents, de formation à l'anglais au moment des audits et visites sur site.

Comme pour Harvey (2004), nous observons que l'accréditation surcharge les établissements d'enseignement supérieur avec la production de documents de relations publiques dans une démarche volontaire d'accréditation internationale. Pour Julian et Ofori-Dankwa (2006), elle nécessite la mobilisation constante des acteurs organisationnels pour la préparation des

réponses aux diverses demandes et la production de documentation conduisant à de la bureaucratie voire à de l'« accreditocratie ». Ces résultats sont confirmés par les nôtres. Une équipe dédiée aux démarches qualité et aux accréditations internationales ainsi que les personnes ayant des fonctions clés sont sollicitées et prennent part au déploiement du processus initial d'accréditation. Des échanges de documents et des interactions entre les différents membres de l'AACSB International sont nécessaires. Ainsi, depuis la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion, onze documents sont produits par le terrain de recherche. Il s'agit de documents d'auto-évaluation ou de progrès réalisés allant de 5 pages à 100 pages (sans les annexes et les différents tableaux de ratios requis). Un accompagnement pour la traduction d'un certain nombre d'entre eux est aussi nécessaire tout comme l'aide des membres de l'AACSB International et de consultants pour la compréhension de la démarches d'accréditation internationale. De plus, nos résultats démontrent la nécessité de mobiliser des compagnons externes « traducteurs » rémunérés. Les accréditations internationales représentent un effort financier et humain de la part des *business schools* qui s'y lancent. « Il en va de même de la multiplication des audits et conseils vendus plus ou moins chers (plutôt plus que moins) à ces institutions dans le but d'accéder à la certification » (Pesqueux, 2003, p. 208). Il est aussi à souligner le fait que « les accréditations internationales se voient souvent reprocher leurs coûts élevés » (Nioche, 2007, p. 228).

En effet, un certain nombre d'éléments doivent être anticipés en amont de la démarche d'éligibilité et du déploiement du processus d'accréditation. Pour dépasser cette accreditocratie induisant une paralysie organisationnelle, nos résultats montrent que l'appel à un consultant chargé de mission en pédagogie universitaire, une consultante experte de l'accréditation internationale AACSB et la mise en place d'un Contrat d'Objectifs et de Moyens avec l'Université évitent le risque d'accreditocratie.

Il est à noter des simplifications qui sont apportées à l'accréditation internationale AACSB selon la version 2013 par l'AACSB International depuis avril 2013. D'une part, il n'existe plus qu'une étape : le processus initial d'accréditation, et d'autre part, plus qu'un document qui évolue tout au long du processus d'accréditation. En outre, une plateforme de communication et de partage « *My accreditation* » est mise à disposition. Ces évolutions facilitent le nombre de documentation à échanger et le suivi.

### 9.1.2 Facteurs de contingence impactant le processus initial d'accréditation AACSB

Des événements marquants, issus des dynamiques internes et externes, jalonnent le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg. Les évolutions stratégiques, les changements de Directions Générales et les fusions (internes et externes) expliquent le

lancement formel du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB par opposition à l'accréditation institutionnelle EQUIS. Ces paralysies organisationnelles internes et externes se retrouvent au niveau du processus mais aussi du contenu des standards.

Le contexte de fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg puis des trois universités strasbourgeoises donne lieu à des paralysies organisationnelles, à des *statu quo*, à des ruptures dans le fonctionnement et à des dissolutions organisationnelles. Pour Musselin et Dif-Pradalier (2014, p. 285), pour la création de l'Université unique, il s'agissait aussi de « mettre aussi en conformité les universités françaises avec des normes organisationnelles présentées comme des normes mondiales ».

Quant à eux, les changements de Directions Générales successives conduisent à des paralysies organisationnelles voire à des ruptures organisationnelles dans le fonctionnement suite aux différentes orientations stratégiques définies. Ces paralysies ralentissent l'avancée des projets d'accréditations internationales suite aux périodes de transition liées aux changements de Direction Générale et à l'Administration provisoire.

L'instabilité générée rejoint certains critères d'éligibilité définis par les organismes internationaux d'accréditation. L'EFMD requiert une stabilité de gouvernance, de minimum deux années, pour prétendre à la demande d'éligibilité EQUIS.

Pour Julian et Ofori-Dankwa (2006), l'accréditation américaine est susceptible de paralyser les écoles internationales dans leur capacité à s'adapter à un environnement changeant. Nous nuancions, mais aussi confirmons, ce constat par l'identification de facteurs de contingence liés à l'instabilité de la gouvernance, à la jeunesse et au développement accéléré d'une organisation qui peuvent être sources de paralysies organisationnelles, lors d'un processus initial d'accréditation, faute d'anticipation de celui-ci.

La recherche de réponses alternatives, en termes de comportements stratégiques pour assurer l'alignement dans les délais impartis définis par AACSB International peut empêcher la paralysie organisationnelle. Les réponses de mise en confiance permettent de lever la paralysie organisationnelle.

D'autres raisons, comme la taille de l'organisation, la réputation internationale et l'autonomie dans les prises de décision, sont entrées en conflit avec les exigences d'éligibilité et induisent des réponses stratégiques de résistance à travers la recherche d'un équilibre de l'ensemble des attentes. Nous complétons les propositions de Gutiérrez-Rincón (2014) avec un facteur externe la réputation internationale et un facteur interne l'autonomie dans la prise de décisions.

Les facteurs de contingence peuvent ainsi retarder le processus et générer des tensions internes pour le déploiement du processus initial d'accréditation. Pour éviter cela, une

anticipation et une gestion prospective des pressions institutionnelles sont nécessaires. Une filtration des différentes demandes institutionnelle est réalisée tout au long du processus initial d'accréditation AACSB pour assurer l'alignement aux prescriptions et injonctions du processus initial d'accréditation.

Pour répondre aux différentes situations conflictuelles rencontrées, face aux éléments de contingence, des stratégies de réponses alternatives et des arrangements institutionnels sont trouvés lors du déploiement des différentes démarches d'accréditations internationales. Ces deux éléments sont les filtrations des demandes institutionnelles provenant de la perspective interne.

Les filtrations des différentes demandes institutionnelles, provenant du déploiement du processus initial d'accréditation et du contenu des 21 standards AACSB (2003), sont les types d'efforts mis en place par l'organisation. Elles prennent en compte les dynamiques internes et externes en lien avec les différents facteurs institutionnels (changements de Direction Générale, évolutions stratégiques, fusions, dynamique de développement).

Le contexte interne/externe ainsi que les motivations internes/externes sont soit convergents soit divergents avec les critères d'éligibilité et le contenu des standards AACSB. Nous confirmons les résultats d'Oliver (1991). L'évolution du contexte interne et externe engendre différents modes de réponses stratégiques allant de la passivité à la résistance.

Nos résultats montrent une gestion des risques d'arrêts du processus d'accréditation institutionnelle AACSB. Une stratégie est trouvée avec la mise en place de réponses de mise en confiance auprès de l'organisme d'accréditation internationale AACSB.

Certaines réponses de résistance entrent en conflit avec la jeunesse de l'organisation et la jeunesse de certains programmes (post-fusion) et la faible taille de l'Ecole (pré-fusion). Nous confirmons et asseyons empiriquement les résultats de Gutiérrez-Rincón (2014). Elle explique que la taille joue aussi un rôle dans le type de réponse mobilisée pour assurer la légitimité de l'organisation.

Le développement rapide de l'Ecole, post-fusion, suite à la création de nouvelles formations, au développement de la pluridisciplinarité, à la création de partenariats, a une incidence importante sur le management des programmes et du corps professoral. Le développement accéléré donne lieu à des contraintes de temps d'alignement et de conformité aux prescriptions. Le contexte stratégique influence le processus visant l'obtention de l'accréditation.

Les institutions sont animées de périodes de changement et de périodes de stabilité (Tolbert et Zucker, 1983 ; Scott, 2001).

Les facteurs de contingence constituent des chocs exogènes (Fligstein, 1991 ; Hoffman, 1999) impactant la stabilité des organisations par rapport au champ organisationnel (DiMaggio et Powell, 1983).

Tout comme pour Oliver (1991) et Gutiérrez-Rincón (2014), nos résultats montrent que les facteurs de contingences sont des pressions institutionnelles importantes. Nous précisons à l'aide de nos résultats des éléments de contexte interne et externe.

Nous complétons les résultats d'Oliver (1991) et Gutiérrez-Rincón (2014) relatifs aux facteurs institutionnels et aux dimensions prédictives en y ajoutant une différenciation du contexte aussi bien interne qu'externe. D'un point de vue externe, nos résultats montrent que la réputation internationale et la fusion sont des facteurs de contexte externe importants. D'un point de vue interne, les évolutions stratégiques, les changements de Direction Générale, l'instabilité de la gouvernance, la jeunesse liée à la création d'une nouvelle organisation, la taille de l'organisation, l'autonomie dans les prises de décisions et le développement accéléré d'une organisation sont des facteurs prédictifs qui sont aussi des pressions institutionnelles.

### 9.1.3 Appui de compagnons externes dans le déploiement du processus initial d'accréditation AACSB

Le processus initial d'accréditation est un processus de compagnonnage. Il est accompagné par des compagnons externes internalisés avec des rôles différents en fonction des enjeux d'accompagnement mais aussi des compagnons internes. Nous retrouvons trois configurations d'accompagnement par les compagnons externes. Nous définissons une typologie classificatoire des compagnons externes avec des rôles différents (« porte-parole » ; « porte-parole-traducteur » ; « traducteur »).

Les compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » contribuent à l'appropriation et à l'apprentissage du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Ils accompagnent le déploiement processus initial d'accréditation et l'alignement aux différents standards AACSB version 2003. Quant à eux, les compagnons externes « porte-parole » ont un rôle de légitimation de la démarche d'accréditation en donnant du sens au processus d'accréditation AACSB par leur connaissance de l'AACSB International et du contenu des standards. Ils sont soit issus de l'organisme international d'accréditation soit sont fortement impliqués au sein de l'organisme. Ils sont internalisés par le temps qu'ils dédient et passent au sein de l'organisation étudiée.

L'introduction de nouveaux types de profils d'acteurs (Zilber, 2002) que nous nommons dans nos résultats les compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » incite à la remise en cause et à des changements notamment dans les pratiques. En effet, « l'introduction de nouveaux types de profils d'acteurs incite à la remise en cause des manières de faire et de penser initiales » (Brulé et Trouinard (2010, p. 47)).

Nous confirmons ces résultats. Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB version 2003 donne lieu à une internalisation de compétences et d'expertises des compagnons externes comme par exemple celle de la consultante en charge de l'accréditation internationale AACSB et celle du Chargé de mission en pédagogie universitaire.

Les compagnons externes sont des experts voire des pairs comme décrit par Hedmo (2002, p. 259), « *inherent in accreditation activities is the process of self-study and evaluation, guided by standards which are written and endorsed by academic peers* ». Ces résultats rejoignent la philosophie de l'AACSB International qui est un processus accompagné par des pairs.

Par leur expertise, les compagnons externes atténuent les tensions et contradictions de certaines demandes conflictuelles du processus initial d'accréditation AACSB en proposant des réponses alternatives et des interprétations de certaines prescriptions et injonctions des standards pour permettre l'alignement dans les délais au processus prescrit par l'AACSB International.

L'Ecole bénéficie du retour d'expérience des compagnons externes en proposant des pratiques mimétiques reproduites par les compagnons de par leur expérience. Certaines de ces pratiques sont des pratiques hybrides alliant les deux logiques institutionnelles.

Les interprétations des représentations et des prescriptions du processus d'accréditation et des standards varient d'un établissement à un autre selon la *mission statement* et le niveau des diplômes délivrés. Nous le constatons à travers nos résultats par les différentes injonctions de l'AACSB lié à l'orientation recherche du terrain de recherche et à la présence d'un programme doctoral.

Pour Lawrence et Suddaby (2006), l'institutionnalisation dépend des actions-réactions-interactions de l'ensemble des acteurs du champ organisationnel. Avec nos résultats, nous ajoutons aux acteurs du champ le rôle des compagnons externes. Les changements mis en œuvre sont, d'une part, en lien avec les interactions via des allers-retours avec l'AACSB International et les injonctions formulées lors des comités de suivi du processus initial d'accréditation validant ou non les changements opérés pour répondre à l'alignement, et d'autre part, sont en lien avec les compagnons externes.



#### 9.1 4 Mise en confiance auprès de l'organisme d'accréditation sur la tenue des délais

En fonction de leur mission au sein de l'Ecole, les compagnons « traducteurs » contribuent à donner confiance dans l'alignement aux standards dans les délais prescrits par l'AACSB International. Ils jouent un rôle important.

Entre les différents compagnons externes mais aussi avec l'AACSB International, une relation de confiance s'instaure autour de la volonté commune de réussite. La finalité est de mettre en confiance les membres des différents comités dans la capacité à obtenir l'accréditation internationale. Au début, ils construisent les bases des fondamentaux à acquérir grâce à l'appropriation puis à l'apprentissage.

Cette réponse alternative est en lien avec la nécessité d'être pré-éligible et alignée dans les délais impartis du processus initial prescrit. Elle est aussi mobilisée pour mettre en confiance dans la poursuite du processus initial entamé par une autre Direction Générale. Cette réponse de mise en confiance impacte fortement la stratégie de l'Ecole et sa volonté d'être accréditée dans les délais impartis.

Certains changements sont institutionnalisés grâce à l'appui des compagnons externes. Comme pour Leblebici et *al.* (1991), l'accréditation institutionnelle AACSB illustre les changements de pratiques des acteurs situés dans des champs connexes (Tellier, 2003). Les collaborations formelles ou informelles sont ainsi sources de changement. Nous confirmons cela avec nos résultats.

Les compagnons sont un soutien organisationnel pour l'institutionnalisation de nouvelles pratiques (Wijen et Ansari, 2007). De plus, les rencontres lors des conférences et séminaires constituent des leviers dans l'identification de pratiques nouvelles inhérentes aux contenus des standards 2003 et du contenu du processus initial d'accréditation.

Les compagnons externes sont des transporteurs (Zilber, 2002). Ils représentent et donnent voix aux logiques institutionnelles (Pache et Santos, 2010). Les pressions institutionnelles sont importées et interprétées par les acteurs qui les représentent et leur donnent du sens (Greenwood et Hinings, 1996). L'Ecole capitalise sur le retour d'expérience et l'expertise des compagnons externes « porte-parole », « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs ».

Les compagnons « traducteurs » (Akrich et *al.*, 1988 ; Campbell, 2005) sont mobilisés pour comprendre et adapter localement, par des arrangements institutionnels, les pratiques observées ailleurs (Leca et *al.*, 2006 ; Lounsbury et Crumley, 2007).



### 9.1.5 Déploiement de l'accréditation AACSB par appropriation, apprentissage, capitalisation et confrontation

Le processus initial d'accréditation AACSB est un *learning process* se construisant dans le temps avec l'aide des compagnons externe. Ils contribuent à l'appropriation et l'apprentissage du processus d'accréditation institutionnelle AACSB et des standards version 2003. Cette appropriation et cet apprentissage de l'accréditation internationale AACSB conduisent à l'atteinte d'une certaine maturité et de changements en profondeur. Certaines pratiques sont institutionnalisées, à partir de la première candidature formelle d'accréditation, et à des degrés divers. L'Ecole s'appuie sur des pratiques existantes soit en interne soit en externe. Le cadre national permet une adaptation des exigences ministérielles au contexte de l'accréditation internationale AACSB. Les éléments du cadre national constituent des soutiens organisationnels

Nos résultats concourent, comme ceux de Scherer et *al.* (2005) à identifier les défis nécessaires pour mettre en œuvre le processus initial d'accréditation AACSB.

L'apprentissage externe est réalisé par la confrontation aux différents compagnons « porte-parole », « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » et aux participations aux différents événements de l'AACSB International. L'apprentissage en interne provient aussi de la mise en place de démarches qualité et de d'excellence reconnues. Notons que l'Ecole est lancée dans d'autres démarches volontaires de reconnaissance externe de la qualité et de l'excellence (certification ISO 9001 version 2000, labellisation Qualéthique® et Diversité) et d'excellence qui sont volontaires (accréditation internationale de programme EPAS pour le Programme Grande Ecole).

Le processus initial d'accréditation s'appuie sur l'apport et la capitalisation des démarches de management de la qualité. Il existe un pluralisme de demandes émanant de ces démarches de management de la qualité qu'il convient de filtrer et de théoriser.

Il s'agit d'un pluralisme institutionnel vécue par une organisation lorsqu'elle opère dans des sphères institutionnelles multiples (Kraatz et Block, 2008). Dans ce cadre, les organisations sont soumises à de multiples régulations, ordres normatifs et logiques culturelles diverses.

L'apprentissage est accéléré dès les premières phases du processus initial d'accréditation. Il est la conséquence de l'effet des pairs qui sont les compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs ».

L'apprentissage fait suite à la confrontation à la réalité de l'accréditation qui a constitué une barrière à l'entrée. Jusque-là, tant qu'il n'y a pas de dépôt formel, l'accréditation est quelque

chose qui reste vague. L'accréditation reste de l'ordre de l'intention et du mythe aussi. Il existe une perception de facilité.

#### 9.1.6 Déploiement de l'accréditation AACSB par un engagement fort de la Direction Générale et par une gestion des risques

Un comportement stratégique d'engagement associant les tactiques d'écoute, d'implication et de confiance, à quatre moments saillants, débutant dès le premier dépôt formel de la candidature à la pré-éligibilité, contribue à la finalisation du processus et à l'obtention de l'accréditation internationale AACSB.

Il s'agit d'un levier important dans la gestion du temps prescrit par l'AACSB International. Les moments saillants coïncident avec des moments clés de vérité du sous-processus formel d'accréditation et sont au nombre de quatre. Ils sont sujets à risque pour le bon déroulement du processus initial d'accréditation AACSB.

Dans nos résultats, l'accréditation internationale nécessite un engagement pour l'excellence qui va au-delà de ce que Cornuel (2007) explique ou les résultats de Walton et Dawson (2001) soutenant que la perception managériale est précieuse si elle provient de directeurs ou directeurs généraux, acteurs privilégiés dans une *business school*, pour accompagner le processus d'accréditation. Elles favorisent l'engagement managérial au plus haut niveau de la direction (Walton et Dawson, 2001).

Comme Pache et Santos (2010), les résultats montrent la manière dont les membres de l'organisation expérimentent, évaluent, managent et répondent à des demandes institutionnelles conflictuelles. Une évaluation du risque est menée par l'organisation étudiée. De plus, les auto-évaluations sont confrontées aux prescriptions et injonctions du processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International.

Nos résultats permettent d'identifier, au-delà de la simple réponse de résistance croissante d'une organisation (compromis, évitement, défiance et manipulation), les conditions des réponses stratégiques. Nous identifions une réponse active conditionnée par le contexte externe et les contraintes des pressions institutionnelles émanant de l'organisme international d'accréditation.

Goodrick et Salancik (1996) montrent que plus les buts et les pratiques sont ambigus et plus l'organisation possède une capacité discrétionnaire pour réconcilier les logiques en compétitions. Les incohérences, les contradictions entre les différentes logiques institutionnelles dans l'environnement constituent des marges de manœuvre.

Bien que l'École ait encore une année pour le déploiement de l'accréditation, par rapport au temps imparti par l'AACSB International pour finaliser le processus initial d'accréditation, la gestion du temps est un élément clé de nos résultats. Elle explique les comportements et les réponses stratégiques mobilisées.

## **9.2 Un processus de changement institutionnel incomplet**

Le modèle de Greenwood et *al.* (2002), en six étapes, a permis de lire le changement institutionnel et de comprendre les perturbations provoquées par l'arrivée des organismes d'accréditations internationales proposant leur accréditation institutionnelle ou de programme.

Nos résultats viennent conforter ceux d'Hedmo (2004), de Mottis et Thévenet (2003), Nioche (2007) et de Zammuto (2008) en termes de diffusion et d'adoption des accréditations internationales. Dès le lancement de celles-ci, les accréditations internationales constituent des pressions isomorphiques au sein du terrain de recherche et au sein du champ des *business schools* françaises. Nos résultats rejoignent ceux d'Abrahamson et Rosenkopf (1993) relatifs aux pressions qui influencent l'adoption des accréditations internationales. Certaines *business schools* ont été les premières et d'autres ont suivi bien plus tard pour adopter les accréditations internationales.

Pour les *business schools*, l'accréditation internationale représente aussi un changement stratégique (Gioia et *al.* 1994 ; Gioia et Thomas, 1996) et implique l'adhésion comme nous l'avons identifié avec le comportement stratégique d'engagement au sein d'un groupe exclusif d'organisations accréditées. Nous pouvons dire que le comportement d'engagement peut être transposé à un critère d'éligibilité favorisant le déploiement du processus d'accréditation au sein de l'organisation.

A travers nos résultats, nous constatons que le processus initial d'accréditation internationale AACSB, durant les 15 années d'étude, s'est structuré autour des quatre premières étapes clés du modèle de changement institutionnel de Greenwood et *al.* de 2002 (secousse, désinstitutionnalisation, pré-institutionnalisation et théorisation).

Les deux dernières étapes du modèle de changement institutionnel (diffusion et ré-institutionnalisation) ne sont pas franchies au regard des résultats empiriques.

Les *business schools* françaises adoptent très rapidement les accréditations internationales comme le suggèrent les étapes du changement du modèle de Greenwood et *al.* de 2002 (de la secousse à la ré-institutionnalisation).

L'étape de désinstitutionnalisation est une étape clé nécessaire pour pouvoir prétendre à l'accréditation nord-américaine AACSB. Elle constitue une année de transition qui sera propice

au choix de l'accréditation internationale AACSB. Les disparitions des deux entités puis des trois universités (URS, ULP et UMB) suite à la désinstitutionnalisation sont des opportunités pour prétendre à l'accréditation institutionnelle AACSB et obtenir les soutiens nécessaires en termes d'autonomie, de légitimité et de moyens financiers pour déployer les accréditations internationales par le terrain de recherche. Cette fusion des trois universités strasbourgeoises qui avait « la volonté de créer une université couvrant l'ensemble du savoir et visible au niveau international a orienté le processus » (Musselin et Dif-Pradalier, 2014, p. 287).

Ces éléments sont anticipés. L'étape de désinstitutionnalisation et de nomination d'un Directeur Général externe aux organisations dissoutes donne naissance à plusieurs alternatives en termes d'accréditations internationales (EPAS pour le PGE et AACSB pour l'Ecole).

Les résultats de la recherche montrent que les accréditations internationales sont soit un « *must have* » soit un « mythe » pour un établissement souhaitant les obtenir. Nos résultats révèlent aussi la nécessité de diffusion et de ré-institutionnalisation du changement institutionnel au sein de l'EM Strasbourg lors de la ré-accréditation AACSB prévue en 2020.

Bien que les démarches d'accréditations internationales soient volontaires, les écoles de management en font un élément de « *must have* » indispensable. Celles-ci se sont très vite imposées dans le champ organisationnel des *business schools* françaises. Elles prennent une place importante et viennent modeler les actions stratégiques des dirigeants de *business schools*. L'obtention d'accréditation constitue une pression institutionnelle forte qui s'est imposée en quelques années.

Oliver (1991) s'intéresse aux caractéristiques externes des demandes institutionnelles auxquelles les organisations sont soumises. Quant à eux, Pache et Santos (2010) s'intéressent à la représentation interne de ces demandes institutionnelles aussi bien à leur nature qu'à leur degré. Ces dernières influencent les stratégies mobilisées. Nos résultats contribuent à l'enrichissement avec de nouveaux facteurs institutionnels le cadre d'Oliver (1991) enrichi par Gutiérrez-Rincón (2014). Il s'agit de la jeunesse de l'institution, du développement accéléré, de l'autonomie dans la prise de décisions et de la réputation internationale.

Un processus de légitimation (interne et externe) s'effectue dans le temps (Rao, 1994) comme en témoigne le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg selon les standards 2003.

L'appartenance à un club spécifique se réfère à une « identité sociale » (Asforth et Mael, 1989) ou à un « groupe stratégique d'identité » défini comme « *a set of mutual understandings, among members of a cognitive intraindustry group, regarding the central, enduring and*

*distinctive characteristics of the group*» (Peteraf et Shanley, 1997, p. 166). Nous offrons une représentation métaphorique de l'accréditation internationale AACSB. Pour être intronisé et faire partie de ce cercle très fermé d'écoles accréditées dans le monde, il est nécessaire de passer, une à une, les différentes étapes du processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International. Chacune des étapes du processus initial d'accréditation constitue un rite initiatique et a pour finalité la création d'une relation mutuellement bénéfique entre l'établissement candidat et l'organisme d'accréditation. Il s'agit de se conformer à un rite de passage.

Les nouveaux membres de l'association comme les nouveaux établissements accrédités sont mis en valeur dans les diverses publications, lors des conférences et séminaires par l'identification dans la liste des participants et apposée sur le badge nominatif avec une couleur spécifique avec soit la mention « *new member* » soit « *AACSB accredited* ».

L'obtention de l'accréditation est comme une cérémonie d'intronisation qui passe par la mise en ligne de l'annonce, des communiqués de presse de part et d'autre. Il existe un important cérémonial autour de l'accréditation AACSB.

Les pairs sont mis en avant et reconnus dans ce système d'accréditation internationale volontaire qui s'auto-alimente avec les nouvelles écoles accréditées. Il y a un rituel d'appartenance à cette association. C'est une reconnaissance par exemple auprès des pairs pour l'organisation qui devient membre et qui obtient ensuite l'accréditation. L'établissement accrédité est mis en avant par ce rituel.

Ne pas être accréditée, désavantagerait une école dans un contexte concurrentiel (Deephouse, 1996 ; Deephouse et Suchman, 2008). Le travail sur les règles d'adhésion peut être vu comme une stratégie institutionnelle (Lawrence, 1999). Nous constatons cela dans nos résultats. Les critères d'éligibilité, mis en place par les organismes internationaux d'accréditation, constituent une première règle d'adhésion et une barrière à l'entrée. Le déploiement de l'accréditation internationale AACSB à travers l'alignement au contenu des 21 standards version 2003 peut constituer aussi une barrière à l'obtention de l'accréditation. Le terrain de recherche étudié rencontre des obstacles en lien avec ces barrières. La candidature à la pré-éligibilité constitue une réelle barrière à l'entrée si celle-ci n'est pas préparée en se familiarisant au processus initial d'accréditation et aux standards de l'AACSB

Nos résultats rejoignent les travaux sur la légitimité et l'identité des accréditations internationales (Durand et McGuire, 2005 ; Mills et al., 2006 ; Lejeune, 2009). En effet, la recherche de légitimité est constatée au niveau de toutes les périodes stratégiques. Elle passe par le positionnement de l'Ecole au regard des deux logiques institutionnelles en présence

(*business school* universitaire). Tout le processus initial d'accréditation AACSB de l'Ecole donne lieu à des revendications identitaires. Cela inclut les logos, le nom et les déclarations d'identité (Hatch et Schultz, 2002). Le rôle de l'identité à construire jalonne les cinq périodes stratégiques de l'Ecole. Il s'agit d'un enjeu fort pour le terrain de recherche durant la période étudiée. La communication et le marketing constituent des éléments stratégiques importants au regard des données collectées. Il fallait asseoir l'identité d'école de management puis l'appartenance à l'Université en tant qu'école interne (« la nouvelle référence », « *be distinctive* »).

Les fusions sont un accélérateur pour faire évoluer et changer la vision et le positionnement de la *business school* universitaire alsacienne. Bien qu'elles soient un frein dans la mise en œuvre de certaines démarches d'accréditations internationales en 2007 et en 2009 (pré et post-fusion), elles sont des opportunités d'évolutions réglementaires. En ce qui concerne la légitimité réglementaire, les opportunités offertes par le contexte légal universitaire sont saisies et rendues visibles en termes d'autonomie grâce à la mise en place du Contrat d'Objectifs Internes (COI) avec l'Université Robert Schuman en 2008 puis du Contrat d'Objectifs et de Moyens (COM) avec l'Université de Strasbourg en 2012. Il s'agit d'une anticipation et de la capitalisation des éléments des périodes stratégiques précédentes avant le lancement formel.

D'autre part, la légitimité intervient à plusieurs titres dans la perspective interne. Au niveau des compagnons externes, la légitimité intervient dans les trois rôles endossés avec l'appartenance à l'organisme international d'accréditation ou à la connaissance du contenu des standards.

### **9.3 Raisons des comportements stratégiques de résistance lors de la mise en œuvre du processus initial d'accréditation AACSB**

Les résultats en termes de réponses et tactiques stratégiques adoptées lors des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'Ecole et au regard des 21 standards AACSB 2003 sont de plusieurs sortes.

Les réponses alternatives permettent d'assurer l'alignement aux délais prédéterminés. Comme pour Kraatz et Block (2008), nous retrouvons un pluralisme institutionnel dans les résultats sur les comportements stratégiques. Nous constatons des modèles d'actions qui ne poussent pas qu'au mimétisme mais à des réponses différentes et proposent des latitudes et des marges de manœuvre.

### 9.3.1 Des découplages et des réponses alternatives comme levier d'action

De multiples réponses alternatives sont mobilisées. Il s'agit de découplage en lien avec les instances, les omissions délibérées, les améliorations suggérées à l'AACSB International non mises en œuvre. Elles constituent un levier pour faire face aux prescriptions et injonctions des standards AACSB (2003). Elles conduisent à l'alignement requis pour obtenir l'accréditation AACSB.

De plus, les stratégies alternatives de découplages sont mobilisées en fonction des différentes pressions provenant du contenu des prescriptions et injonctions de l'organisme international d'accréditation AACSB tout au long du sous-processus initial formel d'accréditation. Nous observons des découplages comme le mentionnent Meyer et Rowan (1977).

La conformité aux demandes institutionnelles conflictuelles est parfois problématique lors du déploiement du processus initial d'accréditation. Oliver (1991) ne propose pas de réponses alternatives. Elle n'explique pas sous quelles conditions telle ou telle réponse stratégique est mobilisée. Nous rejoignons les résultats de Pache et Santos (2010) dans nos résultats relatifs à la perspective interne adoptée.

Nos résultats sont remis dans un contexte de demandes conflictuelles organisationnelles mais aussi intra-organisationnelles et pas uniquement sous l'angle des pressions institutionnelles externes.

Les réponses stratégiques doivent être remises dans un contexte dynamique d'orientations stratégiques.

### 9.3.2 Des demandes conflictuelles lors du sous-processus formel d'accréditation AACSB

Les tensions et les contradictions générées, dans la recherche de l'alignement aux standards AACSB (2003), aux injonctions des comités de l'AACSB International sont vécues comme des demandes conflictuelles. Celles-ci donnent lieu à des comportements stratégiques de résistance (compromis, évitement, défiance et manipulation avec leurs différentes tactiques associées). L'École n'a pas mené un alignement *stricto sensu* sans réflexion sur les incidences sur les pratiques, sur l'organisation et les moyens à déployer pour y parvenir.

Il existe une filtration des demandes institutionnelles et des injonctions par rapport au processus initial d'accréditation institutionnelle selon les standards version 2003.



De récents développements au niveau de la TNI reconnaissent que l'exposition à des conflits lors de prescriptions institutionnelles requiert de la part des organisations un certain niveau de choix stratégiques.

L'existence de demandes antagonistes défie le caractère pris pour acquis des arrangements institutionnels, sensibilise les acteurs organisationnels à des moyens d'actions alternatifs et requiert de leur part de prendre des décisions pour prioriser la demande, la satisfaire, l'altérer ou la négliger afin de sécuriser les soutiens et la survie.

Etant une organisation hybride, le terrain combine des logiques institutionnelles différentes (Scott et Meyer, 1991) et est confronté aux enjeux relatifs aux tensions entre ces logiques susceptibles d'engendrer des conflits (Glynn, 2000 ; Zilber, 2002). Le terrain propose des pratiques hybrides compatibles par exemple avec le soutien d'EM Strasbourg-Partenaires pour les primes puis le concours recherche (Lok, 2010).

Il ne faut pas oublier les stratégies qui font face aux tensions et conflits grâce à des systèmes de défense des intérêts. Il y a des défenses adaptatives se mettant aussi en place pour répondre aux demandes institutionnelles conflictuelles vécues en interne.

#### **9.4 Changements lors du processus initial d'accréditation AACSB**

Des changements au niveau organisationnel et au niveau des pratiques sont mis en place pour répondre aux 21 standards AACSB de la version 2003 durant le processus initial d'accréditation. Nous rejoignons les travaux de Mottis et Thévenet (2003, p. 218), « elles contraignent à des évolutions, à des remises en question permanentes dans lesquelles beaucoup d'acteurs mettent en jeu des aspects importants de leur carrière », sur les changements opérés au niveau du corps professoral avec la classification en académiquement qualifié et les contraintes de publication. Par ailleurs, d'un point de vue culturel, elles impactent la culture de l'organisation et nécessitent des changements culturels (Proitz et al., 2004 ; Julian et Ofori-Dankwa, 2006) pour la recherche de l'alignement à certains standards comme la suffisance du corps professoral, la qualification du corps professoral et l'AoL.

Nous complétons les travaux de Bryant (2013) décrivant les attendus des accréditations EQUIS et AACSB. Nos résultats apportent des exemples en termes de changements organisationnels mis en œuvre. De plus, nos résultats éclairent l'interprétation des standards AACSB (2003) (Kilpatrick et al., 2008) et leur traduction au niveau du contexte d'une *business school* universitaire française.



Cook (1993) ; Stephen et O'Hara (2001) ; Hollister et Koppel (2008) et Walker (2009) traitent des stratégies mises en œuvre pour faire évoluer les programmes au regard des standards AACSB. Avec nos résultats, nous expliquons les évolutions mises en œuvre et les stratégies déployées pour l'obtention de l'accréditation AACSB sur une période de 15 années et surtout lors du sous-processus formel. Pour Istileulova (2013), les accréditations internationales sont sources de transformations pour une *business school*.

Les accréditations internationales sont aussi un moyen de formaliser des processus, conduisant éventuellement à une sorte d'« accréditocratie » (Julian et Ofori-Dankwa, 2006 ; Romero, 2008) ce qui peut entraîner des organisations moins flexibles et innovantes dans leurs décisions. Nos résultats confirment la formalisation de processus. Un processus en particulier peut être source d'accréditocratie. Il concerne le processus en lien avec le soutien et le management du corps professoral pour répondre aux standards liés à la qualification du corps professoral et à son pilotage. Le processus donne lieu à des procédures et règles pour le recrutement d'enseignants-chercheurs dans les disciplines déficitaires. Il existe des contraintes de l'accréditation sur certains processus formalisés.

Les évolutions d'une organisation sont décrites comme un processus d'institutionnalisation en trois étapes (Tolbert et Zucker, 1994). Nos résultats rejoignent leurs résultats.

Les pratiques sont des « routines et comportements partagés » (Whittington, 2006, p. 619), des « *recognized forms of activity* » (Barnes, 2001, p. 19) qui viennent nourrir le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003.

Nous enrichissons la Théorie Néo-Institutionnelle, à travers les concepts de réponses stratégiques à des demandes institutionnelles conflictuelles dans un contexte de complexité institutionnelle.



### **Conclusion de la partie 3 résultats, interprétation et discussion**

Grâce à une étude de cas processuelle et contextuelle, comportant un volet rétrospectif et un volet en temps réel, nous avons analysé en profondeur un processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Sous une première perspective externe de l'adoption et du déploiement de l'accréditation internationale AACSB, nos résultats contribuent à une meilleure compréhension sous l'angle du changement institutionnel puis des comportements stratégiques mobilisés du choix de l'accréditation internationale à obtenir.

Sous une seconde perspective interne, nos résultats permettent de comprendre, dans un premier temps, les conflits institutionnels générés par la nature des demandes de l'AACSB International et leur gestion par l'organisation étudiée, et dans un second temps, de comprendre les changements organisationnels et de pratiques mis en œuvre pour répondre aux prescriptions et des injonctions des 21 standards AACSB (2003).

Nos résultats enrichissent le modèle d'Oliver (1991) et Gutiérrez-Rincón (2014) et confirment celui de Pache et Santos (2010) et Greenwood et *al.* (2002).



# **CONCLUSION GENERALE**



L'objectif de la recherche est de comprendre, dans un premier temps, le comportement stratégique d'une *business school* universitaire faisant le choix d'obtenir les accréditations internationales et plus particulièrement l'accréditation institutionnelle AACSB, puis dans un second temps, la nature des demandes institutionnelles émanant du contenu des standards AACSB (2003) et les éventuels conflits générés ainsi que les changements nécessaires ou non pour y parvenir.

Durant cette recherche, le phénomène faisant l'objet d'observation et d'analyse est le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003.

Nous analysons aussi bien les antécédents que les conséquences pour une organisation universitaire hybride. Dans un premier temps, nous retraçons et expliquons les décisions prises à l'égard des accréditations internationales. Puis, dans un second temps, nous traitons des comportements stratégiques et des changements institutionnels et organisationnels induits ou non par la recherche d'une accréditation internationale et plus particulièrement l'accréditation internationale AACSB.

Nous avons adopté deux perspectives, l'une externe et l'autre interne, du processus initial d'accréditation AACSB et du contenu des prescriptions et injonctions des 21 standards version 2003 dans une approche mixte pour analyser les données.

Nous nous sommes intéressées aux prescriptions et injonctions émanant du processus d'accréditation institutionnelle AACSB selon la version 2003 et aux choix opérés par le terrain de recherche pour y faire face. Nous avons expliqué et interprété les tensions éventuelles générées et leur gestion pour les atténuer, les rejeter ou y répondre dans le contexte d'une *business school* universitaire. Nous avons dégagé la nature des tensions et les conditions dans lesquelles elles s'opèrent. Puis, nous avons expliqué les origines, les types de changements organisationnels opérés ou non et les différentes contributions au processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Les enjeux de cette recherche se situent à plusieurs niveaux : au niveau académique, managérial et sociétal.

Nous répondons à la problématique de recherche suivante « **Comment une *business school* universitaire française répond stratégiquement aux injonctions du processus initial d'accréditation internationale AACSB et change ses pratiques pour être conforme aux standards 2003 ?** », déclinée en quatre questions de recherche.

Nous avons combiné le cadre d'analyse d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) ainsi que celui du changement institutionnel de Greenwood et *al.*

(2002), issus de la Théorie Néo-Institutionnelle, pour analyser et comprendre les données relatives au processus initial d'accréditation AACSB collectées grâce à nos différentes postures méthodologiques sur le terrain étudié.

Nous nous sommes focalisées sur trois niveaux d'analyse pour avoir une vision processuelle rétrospective et en temps réel au travers d'une étude de cas unique longitudinale en profondeur.

La conclusion générale est divisée en cinq parties. Nous présentons tout d'abord les principaux résultats de la recherche (1), puis les différents apports de la recherche (2) aussi bien les apports théoriques que méthodologiques et managériaux. Nous poursuivons avec la transférabilité de nos résultats (3). Nous abordons ensuite les limites de notre travail de recherche (4) et les nouvelles pistes de recherche qu'il ouvre (5).

## **1. Principaux résultats de la recherche**

Les principaux résultats de la recherche sont classés en quatre grandes rubriques en réponse à nos quatre questions de recherche. Les résultats de la recherche identifient les facteurs entravant et les facteurs facilitant le choix, l'adoption et le déploiement d'un processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. L'EM Strasbourg déploie les différentes étapes du processus initial d'accréditation prescrit par l'AACSB International, avec son faisceau de contraintes et d'opportunités.

### **1.1 Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB**

L'analyse longitudinale permet de mettre au jour les différentes périodes stratégiques et les différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, divisé en deux sous-processus : un sous-processus informel et un sous-processus formel, est constitué de dix phases. Le sous-processus formel dure six années et est continu. Il est sujet à des allers-retours et des échanges de documents avec les différents comités de l'AACSB International. Il s'achève avec l'obtention de l'accréditation internationale AACSB.

Le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB selon les standards 2003 de l'EM Strasbourg bénéficie de facteurs de contingence intervenant dans la mise en œuvre du processus d'accréditation comme l'instabilité de gouvernance, la rotation des Directeurs Généraux, la jeunesse de l'Ecole et des diplômés, le développement accéléré post-fusion et la faible taille sont gérés pour permettre le déploiement de la démarche d'accréditation internationale. Le choix de l'accréditation internationale AACSB s'est fait par défaut faute de pouvoir candidater formellement à l'accréditation institutionnelle EQUIS délivrée par l'EFMD.



Ce choix s'explique par les facteurs de contingence qui ont généré de l'instabilité, des paralysies et des dissolutions organisationnelles.

Les facteurs de contingence peuvent constituer de réels freins dans la mise en œuvre du processus initial d'accréditation s'il n'y a pas d'anticipation des évolutions nécessaires à mettre en place pour s'aligner aux prescriptions et injonctions comme notamment le recrutement d'enseignants-chercheurs qualifiés académiquement (AQ). D'où la nécessité d'apprentissage, d'appropriation, d'analyse des manques et de planification des actions qui constituent une étape préliminaire en amont de la candidature à la pré-éligibilité.

Mais, il est aussi contraint dans sa mise en œuvre par d'autres facteurs de contingence comme l'appartenance à l'Université, unité reconnue comme entité demandant l'accréditation. L'autonomie dans les prises de décisions, critère d'éligibilité, est un facteur qui peut empêcher le déploiement de l'accréditation internationale AACSB. Nous identifions les barrières à l'entrée et les barrières à l'obtention de l'accréditation au travers des obstacles rencontrés avec les demandes institutionnelles conflictuelles auxquelles le terrain se trouve confronté. Comme, la faible taille qui nécessite de parvenir à une taille critique en termes d'enseignants impliqués dans l'Ecole (*Participating*) et étant académiquement qualifiés (AQ) pour répondre aux ratios à atteindre par discipline, programme, localisation et en global. Cela peut rapidement devenir un frein.

En outre, les délais sont un enjeu important dans le déploiement du processus initial institutionnel AACSB du terrain étudié. En effet, les délais prescrits et imposés par l'organisme international peuvent être un frein induisant des risques d'arrêt de la démarche à tout moment. Les différents comités de l'organisme d'accréditation, durant les différentes étapes et les allers-retours entre l'organisme et le candidat, peuvent mettre un terme, faute d'alignement aux attendus ou d'éléments probants pour y parvenir. La tenue des délais est à appréhender tout au long du sous-processus formel. Une gestion du risque pour garantir une continuité dans le processus entamé et une continuité suite aux changements de Direction Générale est nécessaire.

Le processus initial d'accréditation AACSB (2003) bénéficie positivement de l'apport de différents compagnons externes que nous avons classés en fonction du rôle, de l'implication et de la rémunération en « porte-parole », « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs ». Les compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » permettent d'interpréter et traduire les prescriptions et injonctions du processus prescrit et des 21 standards AACSB durant le sous-processus formel. Ils accompagnent et facilitent l'appropriation puis l'apprentissage des attendus de l'accréditation internationale. Le processus d'accréditation internationale AACSB nécessite de l'apprentissage et de l'appropriation. Une acquisition de

connaissances et d'expertise du processus d'accréditation et du contenu des 21 standards AACSB est essentielle.

En outre, le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB capitalise sur l'ensemble des démarches volontaires de qualité et d'excellence mises en place ou envisagées par le terrain de recherche durant toute la période relative au déploiement du processus d'accréditation.

En dernier lieu, il bénéficie du comportement stratégique d'engagement des deux dernières Directions Générales. Ce comportement stratégique d'engagement est important dans le déploiement du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Celui-ci passe par la mobilisation de l'écoute des besoins et attentes des différentes parties prenantes et leur implication face aux pressions institutionnelles provenant de l'organisme d'accréditation. Il associe aussi la création de relations mutuellement bénéfiques fondées sur la confiance. Le rôle des parties prenantes, notamment E.M. Strasbourg-Partenaires et EM Strasbourg Alumni est un atout clé.

Le processus initial d'accréditation est sujet à risque et nécessite un comportement stratégique d'engagement de la Direction Générale. Un simple acquiescement, relayé uniquement dans le discours, ne suffit pas pour déployer l'accréditation internationale AACSB. L'intention d'en faire uniquement un objectif stratégique d'obtention de l'accréditation ne facilite pas le processus initial d'accréditation AACSB. La réponse stratégique d'engagement met l'accréditation institutionnelle AACSB au centre des préoccupations et englobe l'ensemble des parties prenantes. Elle pose un management stratégique par les accréditations (levier managérial) qui va au-delà d'un management des démarches internationales d'accréditations (objectif stratégique).

Différentes approches managériales sont mobilisées, durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, dans le cadre des accréditations ; soit il s'agit d'un management des accréditations internationales de façon séquentielle soit d'un management par les accréditations internationales de façon inclusive en leur donnant du sens et servant d'outil de management de la qualité dans un contexte de pluralisme de demandes en lien avec l'ensemble des démarches de reconnaissances externes.

## 1.2 Comportements stratégiques en fonction des enjeux externes et internes

Les différentes Directions Générales poursuivent leur but en dépit des complexités liées aux facteurs de contingence. Il existe une intention d'entrée dans les démarches d'accréditations avec pour objectif de les obtenir.

Le processus initial d'accréditation AACSB génère des comportements stratégiques au moment du choix des accréditations internationales à mettre en œuvre prioritairement.

Plusieurs types de comportements stratégiques de résistance sont mobilisés pour diverses raisons. Nous pouvons citer le besoin, dans une perspective externe, de rattraper le retard pris dans le déploiement des démarches d'accréditations internationales et gagner en légitimité vis-à-vis des concurrents. Dans une perspective interne, d'autres comportements stratégiques sont adoptés pour permettre de déployer, dans les temps, l'ensemble des changements organisationnels et dans les pratiques du processus initial d'accréditation AACSB.

L'Ecole fait usage de nombreux comportements stratégiques pour le choix des accréditations internationales à déployer en fonction du contexte interne qui est le sien durant la période d'étude. L'EM Strasbourg mobilise toutes les réponses stratégiques d'Oliver (1991) face aux différentes accréditations internationales de 2000 à 2015 mais pas toutes les tactiques (habitude, imitation, pacification, négociation, dissimulation, protection et ignorance). Elles varient cependant d'une période stratégique à une autre.

La période stratégique de post-fusion et de développement (2009 à 2011) mobilise les cinq réponses stratégiques d'Oliver (de l'acquiescement à la manipulation). D'une part, ces comportements sont liés principalement à la volonté d'entrer dans les démarches d'accréditations internationales. D'autre part, ils s'expliquent par des éléments liés en premier lieu aux critères d'éligibilités définis par l'EFMD à savoir une stabilité de gouvernance de minimum deux années et en second lieu au refus de l'éligibilité par l'*EQUIS Committee*. La fusion de l'IECS et de l'IAE Strasbourg est source de retard dans le déploiement des accréditations internationales.

Les facteurs de contingence peuvent fragiliser l'avancée du projet d'accréditation institutionnelle qu'il s'agisse de l'accréditation institutionnelle AACSB ou EQUIS. Compte tenu de ce contexte interne et externe empêchant la candidature à l'éligibilité EQUIS, le choix de l'accréditation internationale AACSB s'est imposé à deux moments en 2006 puis ensuite en 2009. Les critères d'éligibilité sont défavorables au dépôt formel d'une candidature auprès de l'EFMD. Les facteurs de contingence explicatifs identifiés sont divergents avec les démarches d'accréditations internationales et leurs critères d'éligibilité. Ils contraignent les processus d'accréditations internationales.

Ensuite, les réponses et tactiques stratégiques se font passives au fur et à mesure de l'appropriation, de l'apprentissage et de la compréhension du processus initial d'accréditation AACSB. Elles coïncident avec l'entrée dans le sous-processus formel d'accréditation institutionnelle AACSB à partir de la phase 4 d'appropriation de l'accréditation et elles

concernent ensuite les phases 5 à 9 (phase 5 d'appropriation et alignement de l'accréditation, phase 6 d'apprentissage et appropriation de l'accréditation, phase 7 d'apprentissage et alignement de l'accréditation, phase 8 de légitimation et confrontation interne externe et phase 9 de légitimation et confrontation externe).

### 1.3 Des changements organisationnels et dans les pratiques

Le terrain de recherche mobilise toute la palette des réponses stratégiques offertes par le modèle d'Oliver (1991) en réponse à l'institutionnalisation de la démarche d'accréditation internationale AACSB à des fréquences et des degrés variables. Les réponses de résistance sont induites par un certain nombre de demandes de l'organisme d'accréditation et des standards qui génèrent des tensions, des perturbations et des conflits institutionnels pour assurer l'alignement dans les délais impartis sans oublier le contexte interne et externe. Elles donnent lieu à la mise en place de réponses spécifiques de résistance.

Les réponses stratégiques de résistance sont en lien avec un alignement qui n'est pas assuré durant les différentes phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous nous sommes intéressées aussi au périmètre d'accréditation influençant un certain nombre de standards.

La réponse stratégique de compromis concerne majoritairement des standards AACSB touchant aux objectifs et aux moyens à déployer. Elles sont au nombre de dix et concerne huit standards. Sur les huit standards, deux standards sont concernés par la réponse stratégique de compromis. Il s'agit du standard 9 relatif à la suffisance du corps professoral et du standard 15 relatif au management des programmes. De plus, la phase 5 d'appropriation et d'alignement de l'accréditation a été confrontée à des réponses stratégiques de compromis.

La réponse stratégique d'évitement concerne les trois natures de standards (objectifs et moyens ; objectifs et moyens) et touche à onze standards. Elle concerne quasiment toutes les phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB à compter de la phase 2 de lancement de l'accréditation post-fusion.

La réponse stratégique de défiance touche aussi bien à des standards en lien avec les objectifs et les moyens à déployer que ceux en lien avec les moyens. En revanche, cette réponse stratégique ne concerne pas des standards touchant aux objectifs à déployer.

Quant à la réponse stratégique de manipulation concerne essentiellement les standards relatifs aux moyens à déployer.

Certains standards sont venus créer des tensions organisationnelles, d'autres sont vécus comme des demandes institutionnelles conflictuelles. Les standards 9 et 15 ont mobilisé toutes

les quatre réponses stratégiques de résistance. Il s'agit des standards relatifs à la suffisance du corps professoral et du management du portefeuille de programmes. Les réponses stratégiques de compromis, d'évitement et de manipulation font suite à demandes institutionnelles provenant des standards qui sont entrés en conflit avec le management de l'Ecole, le management du corps professoral et le management des programmes.

La gestion des demandes institutionnelles pour garantir l'alignement aux 21 standards AACSB (2003) ont donné lieu à des changements organisationnels et dans les pratiques. Ils sont d'origines diverses. Ils sont induits soit par le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, par la stratégie menée par les Directions Générales successives, soit par les exigences légales et réglementaires.

Les changements peuvent concerner les activités, les règles, les pratiques, les fonctions, les instances de pilotage, les ressources humaines et financières mais aussi immobilières. Ils touchent aussi à la culture. De plus, un travail de formalisation de structures, de pratiques, de processus et de fonctions contribue à l'amélioration des standards en lien avec le management du corps professoral, au management des programmes et à l'AoL.

Certaines pratiques sont institutionnalisées, à partir de la première candidature formelle d'accréditation, et à des degrés divers. L'institutionnalisation est influencée par les actions-réactions-interactions avec les différents comités d'accréditation et les compagnons externes guidant l'appropriation et l'apprentissage du contenu des standards AACSB version 2003.

#### 1.4 Le changement institutionnel dans la dynamique des accréditations

Les démarches d'accréditations internationales se sont diffusées rapidement dans le champ des *business schools* françaises. L'EFMD est challengé fin des années 1990 par l'AACSB International qui souhaite déployer son accréditation institutionnelle en Europe. Se sentant menacé sur son territoire pour sa survie et son monopole par sa position en Europe, il attaque en créant sa propre accréditation institutionnelle EQUIS en 1997.

Des efforts se mettent en place pour maintenir le *statu quo* et l'ordre institutionnel avec tout d'abord des séminaires communs par exemple. Il y a un travail institutionnel défensif dans un premier temps pour défendre la domination en Europe en tant qu'organisme leader de développement de l'éducation au management et maintenir le *statut quo* en Europe avec le britannique AMBA. Des stratégies de positionnement se mettent en place par l'EFMD pour différencier son accréditation en lui donnant une image élitiste (mythe des quotas). Il s'agit d'un vrai champ de bataille avec le nouvel acteur entrant. La légitimité des organismes d'accréditations est en jeu. Il y a un effort de reproduction des routines et des mythes.

Soit les accréditations internationales sont considérées comme un « *must have* » incontournable, à acquérir absolument, pour démontrer la qualité d'un établissement avec une dimension internationale forte. Soit elles sont considérées comme un « mythe » pour d'autres institutions qui n'en obtiennent pas, pour diverses raisons, notamment faute de pouvoir répondre à certains critères d'éligibilité (taille critique en enseignants-chercheurs, budget, réputation internationale, autonomie dans les prises de décisions). Les critères d'éligibilité constituent une barrière à l'entrée.

De plus, nos résultats montrent que l'identité et l'autonomie sont très importantes. Elles sont un élément qui apparaît de façon similaire dans toutes les Directions Générales.

Par comparaison, l'Ecole n'atteint pas les mêmes étapes du changement institutionnel que le champ organisationnel (les six étapes du changement institutionnel allant des secousses à la réinstitutionnalisation).

Le tableau 86 présente la dynamique de changement institutionnel au niveau du champ organisationnel et du terrain.

**Tableau 86 :** *Changements institutionnels au niveau du champ des business schools françaises et de l'Ecole en fonction des périodes stratégiques*

Période stratégique		Changement institutionnel au niveau du champ des <i>business schools</i> françaises	Changement institutionnel au niveau de l'Ecole
Reconnaissance Grande Ecole	2000 à 2005	Secousses Désinstitutionnalisation Pré-institutionnalisation	Secousses
Pré-fusion	2005 à 2007	Théorisation	Secousses
Création de l'EM Strasbourg par fusion	2007 à 2008	Théorisation	Désinstitutionnalisation
Post-fusion et développement	2008 à 2011	Diffusion	Pré-institutionnalisation
Consolidation	2011 à 2015	Ré-institutionnalisation	Théorisation

L'EM Strasbourg n'anticipe pas suffisamment les changements et les bouleversements liés aux démarches d'accréditations internationales par rapport au rythme de changement du champ organisationnel face à celles-ci.

## **2. Apports de la recherche**

Nous décrivons dans les trois paragraphes qui suivent les principales contributions théoriques (2.1), méthodologiques (2.2) et managériales (2.3) de cette étude.

### **2.1 Contributions théoriques**

Nous proposons des contributions à l'avancement des connaissances sur les accréditations internationales et le changement institutionnel. Nous enrichissons les concepts permettant l'analyse des comportements stratégiques lors d'un processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

Nous nous intéressons aux tensions générées par les demandes institutionnelles à travers leur gestion et les types de changements induits ou non en réponse au processus initial d'accréditation institutionnelle dans le contexte d'une organisation universitaire hybride.

Concernant la nature des standards AACSB (2003), nous enrichissons le concept de nature des demandes institutionnelles en identifiant les standards en lien avec les objectifs stratégiques, ceux en lien avec les moyens à déployer et ceux touchant aux deux natures.

De plus, nous proposons une nouvelle définition pour le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB. Nous trouvons dans la littérature uniquement la définition d'accréditation et non celle du processus pour l'obtenir. Nous entendons par processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) trois choses :

- 1) l'adhésion et l'appartenance à un réseau mis à disposition par l'organisme international d'accréditation AACSB,
- 2) la recherche de conformité au processus prescrit par AACSB International incluant l'éligibilité,
- 3) l'alignement aux 21 standards AACSB selon la version 2003.

Nous enrichissons le cadre théorique d'Oliver (1991) (enrichi par Pache et Santos en 2010 et Gutiérrez-Rincón en 2014) d'une sixième réponse stratégique « l'engagement » avec les trois tactiques d'écoute, d'implication et de confiance à l'aide de l'empirie d'une *business school* universitaire. Celle-ci est grisée dans le tableau 87.

L'implication des parties prenantes et leur soutien face à des pressions institutionnelles provenant du processus initial d'accréditation, contribuent à la réponse stratégique d'engagement. L'AACSB International devient une partie prenante incontournable.

**Tableau 87** : Réponses stratégiques (Oliver 1991 ; Pache et Santos 2010, Gutiérrez-Rincón 2014) enrichies par notre nouvelle réponse stratégique

Réponse stratégique	Tactique	Exemples
<b>Engagement</b>	Ecoute	Écouter les besoins et attentes des différentes parties prenantes
	Implication	Impliquer l'ensemble des parties prenantes
	Confiance	Créer des relations mutuellement bénéfiques avec les différentes parties prenantes
<b>Acquiescement</b>	Habitude	Suivre les normes invisibles, prises pour acquises
	Imitation	Mimer les modèles institutionnels
	Conformité	Obéir aux règles et accepter les normes
<b>Compromis</b>	Équilibre	Équilibrer les attentes des nombreux intervenants
	Pacification	Apaiser les intervenants institutionnels
	Négociation	Négocier avec les parties prenantes institutionnelles
<b>Évitement</b>	Dissimulation	Dissimuler la non-conformité
	Protection	Relâcher les liens institutionnels
	Fuite	Changer d'objectif, d'activité ou de domaine
<b>Défiance</b>	Ignorance	Négliger les normes et les valeurs explicites
	Contestation	Désapprouver les pratiques et les exigences
	Attaque	S'en prendre aux sources de pressions institutionnelles
<b>Manipulation</b>	Co-optation	Introduire dans le champ des entités influentes
	Influence	Agir sur les valeurs et les critères
	Contrôle	Dominer des éléments et des processus institutionnels

Nous enrichissons également les résultats d'Oliver (1991) et Gutiérrez-Rincón (2014) par de nouveaux facteurs institutionnels en lien avec le contexte interne et externe. Nous identifions l'autonomie dans la prise de décisions, la fusion, la jeunesse de l'institution, la faible taille, le développement accéléré, la rotation des Directeurs Généraux et la réputation internationale comme prédicteurs de réponses stratégiques.

De plus, nous opérationnalisons les différents cadres d'analyse dans le contexte d'une accréditation internationale : l'accréditation institutionnelle AACSB (2003) et la mise en œuvre de son processus initial d'accréditation au sein d'une *business school* universitaire.



## 2.2 Contributions méthodologiques

Nous détaillons les quatre contributions méthodologiques de la recherche doctorale.

Le premier apport méthodologique de cette recherche consiste à apporter un éclairage sur un processus d'accréditation internationale en train de se faire grâce à une étude longitudinale processuelle et contextuelle d'un cas unique, en temps réel et rétrospective, d'une organisation universitaire hybride. Il s'agit d'une hybridation université et grande école dont le rapprochement est prôné depuis quelques années par les pouvoirs publics. Cela constitue une réalité du terrain de recherche et complexifie l'objet de recherche à étudier.

Le second apport méthodologique se situe au niveau des postures méthodologiques privilégiées durant cette recherche. Nos postures principales, de praticien-réflexif et de praticien-chercheur, contribuent à une connaissance en profondeur de la mise en œuvre d'un processus d'accréditation internationale.

Le troisième apport méthodologique de cette recherche réside, dans les différents niveaux d'analyse adoptés. Nous nous intéressons à trois niveaux d'analyse pour étudier, comprendre et expliquer le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB : le niveau institutionnel, le niveau inter-organisationnel et le niveau organisationnel.

Le quatrième apport méthodologique consiste en l'opérationnalisation de deux cadres d'analyse compatibles, celui d'Oliver (1991) enrichi par Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) et celui de Greenwood et *al.* (2002) appliqués au déploiement du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB et à la gestion des demandes conflictuelles générées par les diverses prescriptions et injonctions se rapportant au processus et au contenu des 21 standards AACSB (2003).

## 2.3 Contributions managériales

La recherche nous permet d'avancer plusieurs contributions managériales que nous classons en plusieurs catégories en fonction des bénéficiaires et clients cibles. Nous prescrivons des recommandations pour le pilotage et le suivi des accréditations internationales à destination des Directeurs Généraux de *business schools* et des Chargés, Responsables, Directeur sdes accréditations internationales et à destination de l'organisme international d'accréditation AACSB International.

Nous précisons, dans un premier temps, les résultats pour l'organisation nous employant et pour nos propres activités (2.3.1) puis, dans un second temps, pour les Directeurs

d'établissements et les Chargés des accréditations internationales (2.3.2) et, dans un troisième temps, pour l'organisme international d'accréditation AACSB International (2.3.3).

### 2.3.1 Pour la Direction Générale de l'EM Strasbourg

Notre travail de recherche, permet de réaliser un diagnostic pour diffuser et ré-institutionnaliser les démarches d'accréditations internationales au sein de l'EM Strasbourg en fonction des résultats obtenus sur le changement institutionnel.

De surcroît, les différents résultats de la recherche vont contribuer à l'accompagnement de la mise en place du processus de ré-accréditation internationale AACSB à l'horizon 2020.

De par nos fonctions et nos missions au sein du terrain de recherche, les contributions managériales identifiées infra vont aussi permettre de faire évoluer nos pratiques professionnelles quotidiennes.

#### 2.3.1.1 En termes de pilotage des accréditations internationales

Pour le pilotage des démarches d'accréditations internationales, nous préconisons de :

##### **(1) Structurer les démarches de « qualité » et « d'excellence »**

Il s'agit de donner du sens et une cohérence à l'ensemble des démarches de reconnaissances externes en les expliquant au travers des finalités, de leur philosophie et des synergies existantes pour ne pas simplement empiler les différentes démarches.

##### **(2) Manager par les accréditations internationales**

Nous préconisons d'aligner la stratégie institutionnelle et la stratégie d'accréditations internationales qui sont exigeantes et ont une forte dimension internationale.

##### **(3) S'engager dans les démarches d'accréditations internationales**

L'accréditation internationale AACSB nécessite un comportement stratégique d'engagement de la part des Directions Générales de l'Ecole pour notamment écouter les besoins et attentes des parties prenantes et pour créer des relations mutuellement bénéfiques fondées sur la confiance.

##### **(4) Assurer la transition et la continuité des processus d'accréditations internationales et avertir l'organisme international d'accréditation**

Lors des changements de Direction Générale, nous constatons le besoin de mettre en place des plans de transition pour lever toute ambiguïté sur la continuité, sur les enjeux, sur les délais et sur les actions prioritaires à entreprendre.

### **(5) Renommer le service en charge des accréditations internationales**

Pour insister sur la dimension qualité permettant de capitaliser sur l'ensemble des démarches externes de reconnaissance existantes, nous recommandons de renommer le Service Organisation et Process devenu, le 1<sup>er</sup> septembre 2015, Service Accréditations Internationales en Service Qualité et Accréditations Internationales.

### **(6) Soumettre des exclusions de formations et diplômes**

En cas de doute sur le périmètre d'accréditation, nous recommandons de soumettre une demande formelle de clarification du périmètre à l'*Accreditation Coordinating Committee*.

### **(7) Construire un tableau de bord prospectif**

Une autre contribution managériale serait la mise en place d'un tableau de bord prospectif pour piloter les accréditations internationales et avoir des indicateurs de suivi pour l'anticipation et la gestion du temps dans le processus formel.

### **(8) Concevoir un système d'information dédié aux accréditations internationales**

Nous préconisons la conception d'un système d'information spécifique pour : a) permettre à partir de la centralisation des CVs de calculer les différents ratios, b) gérer l'AoL à travers la digitalisation des outils d'évaluation et du calcul des apprentissages des étudiants par programme, mention, spécialisation, diplôme et localisation et c) historiser les données sur cinq années glissantes pour faciliter l'élaboration des différents dossiers.

### **(9) Inviter des pairs impliqués dans l'accréditation internationale AACSB**

Nous préconisons d'accueillir des « compagnons externes » nationaux ou internationaux pour expliquer, échanger et témoigner de leur expérience sur des thématiques spécifiques ou des demandes conflictuelles identifiées.

### **(10) Inclure les enseignants vacataires et les étudiants dans la démarche d'accréditation internationale**

Nous recommandons d'inclure des praticiens et des étudiants dans la démarche d'accréditation internationale pour recueillir leur retour concernant la *mission statement*, les différentes définitions pour notamment la qualification et le maintien de celle-ci et le système d'AoL pour avoir une implication au-delà des enseignants siégeant dans les différents comités consultatifs.

### **(11) Etre présent et visible auprès de l'AACSB International**

Nous conseillons : a) d'être présent dans les *think tanks* de l'AACSB International pour faire éventuellement du lobbying, b) de candidater pour prendre part aux différents comités de l'AACSB International, c) de présenter les spécificités et les points d'excellence de l'Ecole lors des conférences proposées par l'AACSB International et d) de sponsoriser et accueillir des séminaires.

#### 2.3.1.2 En termes de pilotage des activités de l'EM Strasbourg

Nous proposons aussi de :

##### **(1) Mettre en place des codirections pour équilibrer les logiques institutionnelles**

Nous conseillons, pour les fonctions stratégiques, de mettre en place des codirections (administratif contractuel et administratif fonctionnaire ; administratif et enseignant-chercheur ; enseignant-chercheur contractuel et enseignant-chercheur fonctionnaire ; enseignant-chercheur du LaRGE et enseignant-chercheur d'HuManiS).

##### **(2) Délimiter le périmètre et missions de trois fonctions clés**

Pour éviter d'être juge et partie dans les décisions prises, notamment en termes de programmes, nous recommandons de clarifier les relations décisionnelles et délimiter le périmètre du Directeur délégué en charge du corps professoral, de celui de la recherche et de celui des accréditations internationales.

##### **(3) Créer de nouveaux services administratifs opérationnels**

Nous préconisons de créer deux nouveaux services opérationnels, au sein de l'Ecole, rattachés à la Direction Générale :

- un service traduction : pour venir en appui aux activités d'internationalisation et accompagner le contexte tendu lors des phases de visite d'accréditation.
- un service prospective et développement : pour assurer et structurer une veille en vue d'anticiper les évolutions.

##### **(4) Imaginer des pondérations pour manager le corps professoral**

Nous pensons qu'un travail sur le temps dédié de l'enseignant-chercheur et enseignant est à définir, en fonction de la carrière de l'enseignant, avec des pondérations différentes entre les trois activités que sont l'enseignement et/ou la recherche académique et les responsabilités administratives et le service à la communauté.

### 2.3.1.3 En termes d'Assurance of Learning

#### **(1) Positionner, définir et déployer la politique d'innovation pédagogique**

Pour lier l'AoL, le management du corps professoral et les nouvelles accréditations HCERES, nous conseillons la mise en place et la gestion d'une politique d'innovation pédagogique pour notamment proposer des stratégies nouvelles d'apprentissages des étudiants.

#### **(2) Communiquer sur la démarche d'AoL**

Nous recommandons de communiquer et mettre à disposition, à l'ensemble des parties prenantes, les LG et les LO, la liste des outils d'évaluation, les résultats d'AoL et les plans d'action d'amélioration.

#### **(3) Former et favoriser l'engagement des parties prenantes dans l'AoL**

Nous préconisons de former l'ensemble du corps professoral à la démarche d'AoL et d'impliquer les enseignants dans la détermination des outils d'évaluation avec l'aide d'un(e) Chargé(e) de mission en pédagogie universitaire et innovation pédagogique.

### 2.3.1.4 En termes de communication, information et sensibilisation

Pour engager l'ensemble des parties prenantes dans les démarches d'accréditations internationales, nous conseillons un certain nombre d'actions de communication, d'information et de sensibilisation.

#### **(1) Définir et déployer un plan de développement pluriannuel de communication interne et externe**

Pour informer et sensibiliser, nous préconisons de planifier, diversifier et suivre la communication pluriannuelle, interne et externe, liée aux accréditations internationales à destination de l'ensemble des parties prenantes.

#### **(2) Définir et déployer un plan de formation pluriannuel aux accréditations internationales**

Pour former au processus et au contenu des standards AACSB, nous conseillons de définir et suivre un plan de formation pluriannuel à destination de toutes les parties prenantes (nouveaux arrivants, personnels enseignants permanents, vacataires et administratifs).

#### **(3) Mettre en place une journée d'intégration des nouveaux arrivants**

Nous préconisons une journée d'intégration des nouveaux arrivants. Celle-ci serait réalisée dans le premier trimestre d'arrivée et ferait suite à la présentation école et à la phase d'accueil. Elle serait ciblée en fonction du statut des nouveaux arrivants.

### 2.3.2 Pour les Directeurs d'établissements et Responsables en charge des accréditations internationales

Pour anticiper la candidature à l'éligibilité, nous conseillons vivement d'assister aux événements, conférences, séminaires et séminaires en ligne (*webinars*) proposés par l'AACSB International dès l'adhésion à l'AACSB International. Il convient de développer son réseau pour constituer une liste de *business schools* comparables, concurrentes, aspirantes et proposer le nom de potentiels *mentors* et *chairs* pour le déploiement de l'accréditation internationale AACSB.

Par ailleurs, nous recommandons de s'appropriier les différents guides (*guidelines*), les livres blancs (*white papers*), la documentation fournie en ligne sur le site institutionnel de l'organisme international d'accréditation et de prendre part au forum de partage.

Nous conseillons de définir le périmètre d'accréditation et d'être vigilant s'il existe un programme doctoral.

Si l'établissement appartient à un grand ensemble, nous insistons aussi sur la nécessité de clarifier l'autonomie dans les prises de décisions en mettant par exemple un contrat d'objectifs et de moyens pour garantir les marges de manœuvre dans les prises de décisions. Il est nécessaire d'anticiper cela avant le lancement du processus initial d'accréditation.

Avant la candidature formelle à l'éligibilité, nous préconisons de réaliser un diagnostic de l'existant, de définir, de planifier et de prioriser les actions d'alignement pour évaluer le temps nécessaire au déploiement.

Nous recommandons l'implication de l'ensemble des parties prenantes dans le déploiement du processus initial d'accréditation internationale et l'accompagnement par un(e) chargé(e) de mission en pédagogie universitaire.

### 2.3.3 Pour l'organisme international d'accréditation AACSB International

Nous préconisons à l'AACSB International de mettre à disposition les dates des différents comités sur une année pour anticiper les différentes soumissions en fonction des délais requis et avertir en cas de changement de dates.

Nous conseillons de veiller à la vérification des critères d'éligibilité d'une formation à inclure dans le périmètre de la visite d'accréditation en termes de diplomation nécessaire.

Nous suggérons d'harmoniser les pratiques entre les différents membres en contact avec un établissement déployant le processus initial d'accréditation pour assurer la cohérence entre les décisions prises.

### **3. Transférabilité de la recherche**

Nos résultats peuvent être transférables aux composantes universitaires françaises de type IAE mais peuvent à terme intéresser des composantes universitaires françaises comme les Facultés des Sciences Economiques, des Instituts d'Etudes Politiques ou des IUT.

Au niveau de l'Afrique du Nord et du Moyen-Orient, nos contributions peuvent s'appliquer à certaines universités ou écoles d'ingénieurs qui font face à une concurrence internationale importante. Certains établissements se retrouvent dans un contexte de compétition internationale et concurrentiel. Et, nous constatons une montée en puissance de la création de *business schools*.

Pour ce qui est de la validité externe de la recherche, les caractéristiques du terrain de recherche permettent de garantir la transférabilité des résultats pour pouvoir être extrapolés à d'autres contextes (Yin, 2003).

### **4. Limites de la recherche**

Nous précisons maintenant les limites de cette recherche.

- **Etude de cas unique contextualisée**

La première limite est intrinsèque à la méthodologie employée qui est fortement ancrée sur le terrain et contextualisée. Cette méthodologie a un « caractère faiblement reproductible » (Savall et Zardet, 2004, p. 104). Un unique cas est étudié au travers d'une seule accréditation. Les autres accréditations internationales (sous-cas enchâssés) sont comparées et regardées uniquement sous le prisme des décisions prises relatives au choix de l'accréditation internationale à déployer.

- **Généralisation des résultats**

Une étude de cas peut difficilement être reproduite par un autre chercheur. La validité externe pose problème. Elle présente des lacunes importantes pour la généralisation des résultats faute d'avoir suffisamment d'autres cas exactement comparables pour les rendre applicables à toute une organisation. Nous privilégions une étude de cas unique en profondeur au sein d'une *business school* universitaire pour appréhender l'objet de recherche. Bien qu'elle ait

l'avantage d'avoir une forte validité interne, les résultats de la recherche ne peuvent être généralisables (validité externe) sur un grand nombre d'organisations.

Pour délimiter le recueil de données, nous faisons appel à trois niveaux d'analyse : 1) le niveau institutionnel, 2) le niveau inter-organisationnel et 3) le niveau organisationnel. La recherche ne s'intéresse pas à la perception des acteurs organisationnels durant le processus initial d'accréditation institutionnel AACSB ni à l'efficacité ou non des changements menés sur les pratiques au quotidien pour répondre aux 21 standards AACSB (2003). La collecte des données ne mobilise pas d'entretiens formels sous forme, par exemple, de questionnaires semi-directifs auprès des acteurs organisationnels du terrain de recherche et des organismes d'accréditations internationales ou d'autres établissements déjà accrédités ou engagés dans le processus formel d'accréditation internationale.

- **Etude du processus initial d'accréditation AACSB**

Le processus de ré-accréditation AACSB ne fait pas l'objet de cette recherche doctorale. L'entrée dans la revue d'amélioration continue (*Continuous Improvement Review*), dans le cadre de la ré-accréditation en 2020, n'est pas étudiée. Cela risquait de biaiser par l'effet d'apprentissage et d'appropriation qui peut limiter la validité interne de la recherche. L'étude de la ré-accréditation imposerait d'allonger le temps de présence sur le terrain pour la collecte de données et de ce fait le temps de réalisation de la thèse.

- **Etude des standards AACSB selon la version 2003**

Le processus initial d'accréditation étudié est celui fondé sur les standards version 2003. La suite du processus de ré-accréditation (2015/2020), avec notamment le passage aux standards 2013, ne fait pas l'objet de cette étude. Cela risquait de biaiser par l'effet d'apprentissage et d'appropriation et limiter la validité interne de la recherche. Comme auparavant, cela impose aussi d'allonger le temps de présence sur le terrain pour la collecte des données et de ce fait le temps de réalisation de la thèse.

- **Contribution des autres démarches volontaires d'amélioration continue**

Le processus initial d'accréditation AACSB capitalise sur les autres démarches d'accréditations internationales et les autres démarches volontaires de reconnaissance externe de la qualité. Le processus initial d'accréditation AACSB ne peut être isolé entièrement (sauf sur des points qui relèvent uniquement de la philosophie et du processus d'accréditation lui-même).

## **5. Perspectives de recherche**



D'un point de vue académique, nous identifions de nouvelles pistes de recherche soulevées par notre travail de recherche que nous pouvons investiguer dans le futur.

Dans une perspective externe, nous voulons nous intéresser aux pratiques de l'AACSB International.

Dans un premier temps, nous sommes intéressées par la gestion du risque lié aux délais imposés lors des étapes à suivre dans le cadre du processus prescrit.

Dans un deuxième temps, nous voulons comprendre la gestion des compagnons externes « porte-parole » et « porte-parole-traducteurs » en termes de compétences par l'AACSB International. Des investigations complémentaires sont nécessaires auprès d'experts de l'AACSB International. Comme Mottis et Thévenet (2003, p. 218), nous nous interrogeons sur « quelle est la qualification des membres des équipes d'accréditation, quel est leur investissement personnel, quelle expérience ont-ils pour assumer leur mission ? ».

Dans un troisième temps, pour étendre la recherche entamée, nous voulons investiguer de façon plus approfondie la relation d'internalisation du *mentor*, proposé et accepté, par l'organisme évalué et son rôle de « traducteur » et de « porte-parole-traducteur » en réalisant des comparaisons de cette relation avec d'autres établissements accrédités depuis peu ou entrés dans l'étape finale d'accréditation avec la nomination du *chair*.

Une quatrième voie de recherche peut être de tester de manière quantitative certains de nos résultats pour généraliser les résultats et les confirmer ou infirmer. Les résultats de l'Ecole peuvent être comparés à d'autres organisations, similaires ou différentes, nationales ou internationales, pour identifier les différences et les similitudes.

Dans une perspective interne, nous pouvons aussi prolonger la recherche en nous intéressant aux acteurs organisationnels et aux parties prenantes pour comparer la filtration des différentes demandes au niveau individuel par rapport à celle de l'organisation. Nous pouvons aussi mener des entretiens semi-directifs ou faire intervenir des récits de vie pour nous concentrer sur leur représentation et leur ressenti vis-à-vis des accréditations internationales mises en place.

Il serait aussi possible de saisir les opportunités offertes par le passage aux standards 2013 pour comparer les contenus des standards de la version 2003 à la version 2013. Une autre voie consisterait à investiguer et analyser le processus de ré-accréditation de l'Ecole et le déploiement des standards AACSB selon la version 2013 et étudier l'impact de leur contenu notamment en termes d'engagement, d'impact et d'innovation (les trois piliers des standards 2013).

Nous intéresser à la légitimité et à l'identité de l'Ecole en lien avec l'accréditation AACSB serait également envisageable.

Par ailleurs, nous pouvons aussi transposer ce travail doctoral à l'accréditation institutionnelle EQUIS pour identifier et expliquer le pluralisme des prescriptions, le travail sur l'éligibilité et la nature et représentation des demandes conflictuelles et comparer les résultats à celle de cette recherche.

Après nous être intéressées aux motivations et aux conséquences d'une accréditation internationale, il serait légitime de nous attarder sur les bénéfices attendus pour une composante universitaire. Une dernière perspective de recherche peut consister à s'intéresser à l'efficacité des actions menées pour répondre au processus initial d'accréditation AACSB et à mesurer la création de valeur ou pas de l'accréditation.

D'un point de vue managérial, nous envisageons de rédiger un ouvrage académique et managérial apportant un éclairage sur la mise en place d'un processus initial d'accréditation en vue de la transférabilité aux composantes universitaires françaises ou étrangères ayant pour objectif de mettre en place un guide d'actions et de bonnes pratiques.

Les perspectives de recherche peuvent s'inscrire dans un programme de recherche à moyen et long terme.





## BIBLIOGRAPHIE

Abrahamson E. & Rosenkopf L., « Institutional and competitive bandwagons: Using mathematical modeling as a tool to explore innovation diffusion », *Academy of Management Review*, July 1993, Vol. 18, N°3, p. 487-517

Akrich M, Callon M. et Latour B., « A quoi tient le succès des innovations ? 1 : L'art de l'intéressement ; 2 : Le choix des porte-parole », *Gérer et Comprendre. Les Annales des Mines*, 1988, p. 4-17 & 14-29

Alford R. R. & Friedland R. (1985) « Powers of theory: capitalism, the state, and democracy », Cambridge University Press

Allard-Poesi, F. et Maréchal, C.-G., « Construction de L'objet de Recherche ». In Méthodes de recherche en management, Belgique, 2007, p. 34-56

Anderson P., Meyer A.; Eisenhardt K.; Carley K.; Pettigrew A., "Introduction to the Special Issue: Applications of Complexity Theory to Organization Science", *Organization Science*, May - Jun., 1999, Vol. 10, N°3, Special Issue, p. 233-236

Antunes D. & Thomas H., « The Competitive (Dis)Advantages of European Business Schools », *Long Range Planning*, juin 2007, Vol. 40, N°3, p. 382-404,

Ashforth, B. E., Mael, F. "Social identity theory and organization", *Academy of Management Review*, 1989, Vol. 14, N°1, p. 20-39

Ashkanasy N. M., « Introduction: Is accreditation good for business (schools)? », *Academy of Management Learning & Education*, 2008, Vol. 7, N°2, p. 244-244

Avenier M-J., « Les paradigmes épistémologiques constructivistes : post-modernisme ou pragmatisme ? », *Management & Avenir*, 2011/3, N°43, p. 372-391

Avenier M-J., Thomas C., « A quoi sert l'épistémologie dans la recherche en sciences de gestion ? Un débat revisité », *Le Libellio d'AEGIS*, Hiver 2012, Vol. 8, N°4, p. 13-27

Batalina J. & Dorado S, « Building sustainable hybrid organizations: the case of commercial microfinance organizations », *Academy of Management Journal*, 2010, Vol 53, N°6, p. 1419-1440

Becker J., « Agency, entrepreneurs, and institutional change. The role of strategic choice and institutionalized Practices in organizations », *Organization Studies*, Sept. 1999, Vol. 20, Issue 5, p. 777-799

Boldrini J-C. « Quand le chercheur est son propre objet de recherche. Le cas de Basile Torevac, innovateur relationnel et chercheur autopoïétique », *XXII Conférence Internationale de Management Stratégique*, 2013, p. 1-27

Bryant M., "International Accreditations as Drivers of Business School Quality Improvement", *Journal of Teaching in International Business*, 2013, N°24, p.155-67

Burlaud A., « L'enseignement de la gestion à l'université face à la concurrence internationale », *Revue française de gestion*, 2007/9-10, N°178-179, p. 135-156

- Brulé E. et Trouinard A.), « Le changement dans la perspective néo-institutionnelle », In *Le management du changement coord. R. Soparnot, Vuibert*, 2010, p. 35-56
- Cameron K. S. & Quinn R. E., “Diagnosing and changing organizational culture: based on the competing value framework”, 1999, Addison-Wesley
- Casile M. & A. Davis-Blake, « When Accreditation Standards Change: Factors Affecting Differential Responsiveness of Public and Private Organizations », *Academy of Management Journal*, févr. 2002, Vol. 45, N°1, p. 180-195
- Charreire S. et Huault I., « Le constructivisme dans la pratique de recherche : une évaluation à partir de seize thèses de doctorat », *Finance Contrôle Stratégie*, septembre 2001, Vol. 4, N°3, p. 31-55
- Charreire Petit S et Durieux, F., « Explorer et Tester: Les Deux Voies de La Recherche ». In *Méthodes de recherche en management*, Belgique, DUNOD, 2007p. 58-83.
- Chow-Chua C, Goh M. et Boon Wan T., “Does ISO certification improve business performance “, *The International Journal of Quality & Reliability Management*, 2003, Vol. 20, N°8, p. 936-953
- Corcoran C. P., « Distinctions Among Accreditation Agencies For Business Programs », *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 2011, Vol. 4, N°9, p 27-30
- Corley K. G. & Gioia D. A., « *Building theory about theory building: what constitutes a theoretical contribution?* », *Academy of Management Review*, 2011, Vol 36, N°1, p. 12-32
- Corley K. G. & Gioia D. A, “*The rankings game: managing business school reputation*”, *Corporate Reputation Review*, 2000, Vol 3, N°4, p. 319-333
- Cornuel E., « L’enseignement du management, une propriété pour l’Europe », *Revue française de gestion*, 2007/9-10, Vol. 33, N°178-179, p. 3-16
- Cornuel E. & Hommel U., « Business Schools as a Positive Force for Fostering Societal Change », *Business and Professional Ethics Journal*, 2012, Vol. 31, N° 2, p. 289–312
- Cret B., « Stratégie d’établissement, stratégie d’accréditation », *Revue française de gestion*, 2007, N° 178-179, p. 232-250
- Cret B., « Accreditations as local management tools », *High Educ*, avr 2011, Vol. 61, N° 4, p. 415-429
- Dacin M. T., Goodstein J. & Scott W. R., “Institutional Theory and Institutional Change: Introduction to the Special Research Forum”, *Academy of Management Journal*, 2002, Vol. 45, N°1, p. 45-57
- Deephouse D. L., “Does isomorphism legitimate?”, *Academy of Management Journal*, August 1996, Vol. 39, N°4, p. 1024-1039
- Deephouse D. L & Carter S. M., “An examination of differences between organizational legitimacy and organizational reputation”, *Journal of Management Studies*, March 2005, Vol. 42, Issue 2, p. 329-360
- De Fournas Patrice, « Quelle identité pour les grandes écoles de commerce françaises ? (HEC-ESSEC-ESCP) », Thèse de doctorat de l’Ecole Polytechnique 2007

Delmare F. & Shane S., "Legitimizing first: organizing activities and the survival of new ventures », *Journal of Business Venturing*, May 2004, Vol. 19, p. 385-410

Demoulin J., Tribout S., « Construire des espaces de réflexivité pour analyser et transformer les pratiques professionnelles : un travail de légitimation », dans *revue ¿ Interrogations ¿*, N°19

DiMaggio P. J., Powell W. W., "The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields", *American Sociological Review*, Apr., 1983, Vol. 48, N°2, p. 147-160

DiMaggio P. J., Powell W. W., "Le néo-institutionnalisme dans l'analyse des organisations ». *In: Politix*. Quatrième trimestre 1997, Vol. 10, N°40, p. 113-154

Dumez H., « Qu'est-ce que la recherche qualitative ? Problèmes épistémologiques, méthodologiques et de théorisation », *Annales des Mines – Gérer et comprendre*, 2013/2, N°112, p. 29 – 42

Dumez H., "Méthodologie de la recherche qualitative", les 10 questions clés de la démarche compréhensive, Paris, Vuibert, 2013

Durand, R., McGuire, J., "Legitimizing agencies in the face of selection: the case of AACSB", *Organization Studies*, 2005, Vol. 26, N°2, p. 165-196

Ehie I. C. & Karathanos D., "Business faculty performance evaluation based on the new AACSB accreditation standards", *Journal of Education for Business*, 1994, Vol. 69, Issue 5, p. 257-262

Eisenhardt, K. M., « Building theories from case study research », *Academy of Management Review*, 1989, Vol. 14, N°4, p. 532-550

Emirbayer M. & Mische A., "What is agency?", *American Journal of Sociology*, Vol. 103, Jan. 1998, N°4, p. 962-1023

Espiratu A., "Is there a dividend to an institution for having an accredited college of business?", *Journal of American Academy of Business*, 2007

Fligstein N., « The structural transformation of American industry: an institutional account of the causes of diversification in the largest firms, 1919-1979", *The new institutionalism in organizational analysis*, 1991

Forgues, B. and Vandangeon-Derumez, C., « Analyses Longitudinales ». In *Méthodes de recherche en management*, Belgique, DUNOD, 2007, p. 439–465.

Gieryn T. F., "Boundary-work and the Demarcation of science from Non-Science: Strains and Interests in Professional ideologies of scientists", *American Sociology Review*, Dec.1983, Vol. 48, N°6, p. 781-795

Gieryn T. F., "Cultural boundaries of science: credibility on the line", *University of Chicago Press*, 1999

Gioia, D.A & Thomas J.B, « Identity, image and issue interpretation: sensemaking during strategic change in academia », *Administrative Science Quaterly*, 1996, vol. 41, N°3, p. 370-403

Gioia, D. A., Thomas, J.B, Clark, S. M. & Chittipeddi, K., "Symbolism and strategic change in academia: the dynamics of sensemaking and influence", *Organization Science*, 1994, Vol. 5,

N°3, p. 363-383

Glaserfeld E., "The radical constructivist view of science", *Foundation of Science*, March 2001, Vol. 6, Issue 1-3, p. 31-43

Glynn M. A., "When cymbals become symbols: conflict over organizational identity within a symphony orchestra", *Organization Science*, 2000, Vol. 11, N°3, p. 285-298

Glynn M. A & Loundsbury M., "From the critics' corner: Logic blending, discursive change and authenticity in a cultural production system", *Journal of Management Studies*, July 2005, Vol. 42, , Issue 5, p. 1031-1055

Gomillon D. L., "The role of industry certification in an AACSB-accredited institution", *Proceedings of the EDSIG Conference, 2016*, Las Vegas, v 2, p. 1-12

Goodrick E. & Salancik G. R., "Organizational discretion in responding to institutional practices: hospitals and cesarean births", *Administrative Science Quarterly*, March 1996, Vol. 41, N°1, p. 1-28

Goodstein J. D., "Institutional pressures and strategic responsiveness: employer involvement in work-family issues", *Academy of Management Journal*, April 1994, Vol. 37, N°2, p. 350-382

Greenwood R., Diaz A. M., Li S. X. & Lorente J. C., « The multiplicity of institutional logics and the heterogeneity of organizational responses », *Organization Science*, 2010, Vol. 21, Issue 2, p. 521-539

Greenwood R. & Hinings C. R., « Understanding radical organizational change: Bringing together the old and the new institutionalism », *Academy of Management Review*, 1996, p. 1022–1054

Greenwood R. & Suddaby R., "Institutional entrepreneurship in mature field: the big five accounting firms", *Academy of Management Journal*, Feb. 2006, Vol. 49, N°1, p. 27-48

Greenwood R., Suddaby R. & Hinings C. R., "Theorizing change: the role of professional association in the transformation of institutionalized fields", *Academy of Management Journal*, 2002, Vol. 45, N°1, p. 58-80

Grenier, C. et Josserand, E. « Recherches Sur Le Contenu et Recherches Sur Le Processus », *In Méthodes de recherche en management*, Belgique, 2007, p. 104–136

Grosse R., "The Role and Value of Global Business Research: Perspective of a Business School Dean", *Journal of Teaching in International Business*, 2013, Vol. 24, Issue 3-4, p. 228-237

Gutiérrez-Rincón V., "Beyond the internal dynamics of organizational responses to conflicting institutional demands", *Estudios Gerenciales*, 30, 2014, p. 376-383

Hamalainen, K., Haakstad J, Linderberg, T., & Sjolund, M., « Quality assurance in the nordic higher education – accreditation-like practices», Helsinki: European Network for Quality Assurance in Higher Education, 2001

Hargrave T. J. & Van de Ven A. H., « A collective action model of Institutional innovation », *Academy of Management Review*, 2006, Vol. 31, N°4, p. 864-888



Harvey L., "The Power of Accreditation: Views of academics", *Journal of Higher Education Policy and Management*, July 2004, Vol. 26, N° 2, p. 207-223

Hedmo T., "The Europeanisation of business education" In Amdam R.P., Kvalshaugen R., Larsen E. D et al. (Eds.), *Inside the business schools: the content of European business education*, Copenhagen Business School Press, 2002, p. 247-266

Hedmo T., "Rule-making in the transnational space – the development of European accreditation of management education", Uppsala Universitet, 2004, Doctoral Thesis N°109

Helfer J-P., « Normalisation et différenciation » Une opposition seulement apparente, *Revue française de gestion*, 2007/9-10, N°178-179, p. 251-261

Hendricks K.B. & Singhal V.R., "Does implementing an effective TQM program actually improve operating performance? Empirical evidence from firms that have won quality awards", *Management Science*, 1997, Vol. 43, N°9, p. 1258-1274

Henninger E. A., "the American assembly of collegiate schools of business under the new standards: implementation for changing faculty work", *Journal of Education for Business*, Vol. 73, 1998, Issue 3, p. 133-136

Hensmans M., "Social movement Organizations: a metaphor for strategic actors in institutional field", *Organization Studies*, March 2003, Vol. 24, Issue 3, p. 355-381

Heriot K. C., Franklin G. & Austin W. W., "Applying for initial AACSB accreditation: an exploratory study to identify cost", *Journal of education for Business*, 2009, Vol. 84, Issue 5, p. 283-289

Hinings C. R., Greenwood R., Reay T., & Suddaby R., "Dynamics of change in organizational fields", *In Handbook of Organizational change and innovation* publié par Poole et Van de Ven, 2004

Hirsch P. M., & Lounsbury M., "Ending the family quarrel. Toward a reconciliation of "old" and "new" institutionalisms", *American Behavioral Scientist*, 1997, Vol. 40, Issue 4, p. 406-418

Hodge T. A., « Accreditation of Business Schools », 2010. A thesis submitted in fulfillment of the requirements for the Degree of Master of Commerce in Management

Hoffman A. J., "Institutional evolution and change: environmentalism and the U.S. Chemical Industry", *Academy of Management Review*, August 1999, Vol. 42, N°4, p. 351-371

Holm P., "The dynamics of institutionalization: transformation processes in Norwegian fisheries", *Administrative Science Quarterly*, Sep., 1995, Vol.40, N°3, p. 398-422

Hommel U., « Upheaval in the global market for management education and implications for CEE business schools », *Society and Economy*, 2009, Vol. 31, N° 2, p. 235–252

Huault I., « Paul DiMaggio et Walter Powell. Des organisations en quête de légitimité », *Les grands auteurs en management*, 2009

Istileulova Y., "International Accreditation as a Transformational Change: Case Study of Business School in Kazakhstan", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2013, Vol. 106, p. 1555-1566

Istileulova Y. & Peljhan D., "How accreditation stimulates business school change: evidence from the Commonwealth of independent states", *Dynamic Relationships Management Journal*,

May 2013, p. 15-30.

Julian S. D. & Ofori-Dankwa J. C., « The Effect of Accreditation on Business Schools: A Contingency Model », in *Academy of Management Proceedings*, 2003, p. F1-F6.

Julian S. D. & Ofori-Dankwa J. C., « Is Accreditation Good for the Strategic Decision Making of Traditional Business Schools? », *Academy of Management Learning & Education*, juin 2006, Vol. 5, N°2, p. 225-233

Kostova T., Roth K & Dacin T. M., « Institutional theory in the study of multinational corporation: a critique and new directions », *Academy of Management Review*, Oct., 2008, Vol. 33, N°4, p. 994-1006

Kourik J. L., Maher P. E, Akande B. O, “The impact of accreditation in global academic business institutions”, *Proceedings of ASBBS*, 2011, Volume 18, N°1, p. 241-247

Koys J. D., “Judging Academic Qualifications, Professional Qualifications, and Participation of Faculty Using AACSB Guidelines”, *Journal of Education for Business*, 2008, Vol. 83, Issue 4, p. 207-213

Kraatz M. S. et Block E. S., “Organizational implication of institutional pluralism”, in *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, Edited by Greenwood R., Oliver C. Sahlin K. and Suddaby R, 2008

Lallé B., « Production de la connaissance et de l'action en sciences de gestion. Le statut expérimenté de « chercheur-acteur » », *Revue française de gestion*, 2004/1, n°158, p. 45 – 65

Lambert G., Loos-Baroin J., « Certification ISO 9000 et création de connaissances opérationnelles ou conceptuelles : une étude de cas », *Revue Finance, Contrôle, Stratégie*, 2004, Vol. 7, N°1, p. 53-79

Langley, A. 1999. « Strategies for Theorizing from Process Data. » *Academy of Management Review*, October 1, 1999, Vol. 24, N°4, p. 691-710

de La Ville V-I., « La recherche idiographique en management stratégique : une pratique en quête de méthode ? », *Finance Contrôle Stratégie*, septembre 2000, Vol. 3, N°4, p. 73-99

Lavergne C. De, « La posture du praticien-chercheur : un analyseur de l'évolution de la recherche qualitative », *Recherches qualitatives, Actes du colloque Bilan et perspectives de la recherche qualitative*, 2007, Hors série, N°3, p. 28-43

Lawrence J. J. & Dangerfield B., “Integrating professional reaccreditation and quality award processes”, *Quality Assurance in Education*, 2001, Vol. 9, Issue 2, p. 80-91

Lawrence T. B., “Institutional strategy”, *Journal of Management*, 1999, Vol. 25, Issue 2, p. 161-187

Lawrence T. B., Suddaby R. & Leca B., “Institutional work: refocusing institutional studies of organization”, *Journal of management inquiry*, 2009, p. 52-58

Lawrence T. B. & Suddaby R., (2006) “Institutions and institutional work”, *The Sage Handbook of Organization Studies*, publié par Clegg S. R., Hardy C., Lawrence T. B, Nord, W. R., p. 215-254

Lawrence T. B., Suddaby R. & Leca B., “Institutional Work: Actors and Agency in Institutional Studies of Organizations”, Cambridge University Press, 2009

Lawrence T. B., Hardy C. & Phillip N., "Institutional Effects of Interorganizational Collaboration: The Emergence of Proto-Institutions", *Academy of management Journal*, Feb., 2002, Vol. 45, N°1, p. 281-290

Leblebici H., Salancik G. R., Copay A. & King T., "Institutional Change and the Transformation of Interorganizational Fields: An Organizational History of the U.S. Radio Broadcasting Industry", *Administrative Science Quarterly*, Sep., 1991, Vol. 36, N°3, p. 333-363

Leca B. Gond J.P, Déjean F. & Huault I., "Institutional entrepreneurs as competing translators: a comparative study in an emerging activity" *XVème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Annecy / Genève, 13-16 Juin 2006, p. 1-40

Lecocq X., « Niveaux d'analyse et réification », *Le Libellio d'Aegis*, Hiver 2012, Vol 8, N°4, p.5-11

Lejeune C., « *Organizational change in higher education: an identity-based view* », Thèse de doctorat, Faculté des sciences économiques, sociales, et politique, Université Catholique de Louvain, Sept. 2009, p. 1-193

Lejeune C., Vas A., « Performance et culture organisationnelle des écoles de gestion internationales : une étude exploratoire », *Working paper 07/06*, Université Catholique de Louvain

Lejeune C., Vas A., « Construction d'un modèle de changements identitaires : le processus d'accréditation au sein des écoles de gestion », *Working paper 09/08*, Université Catholique de Louvain

Le Moigne J.L., « Pourquoi je suis un constructiviste non repentant », *Revue du MAUSS*, 2001/1, N°17, p. 197-223

Levy L. D., & Egan D., "A Neo-Gramscian Approach to Corporate Political Strategy: Conflict and Accommodation in the Climate Change Negotiations", *Journal of Management Studies*, June 2003, Vol. 40, Issue 4, p. 803-829

Lindsay D. H. & Campbell A., "An examination of AACSB accreditation status as an accounting program quality indicator", *Journal of Business and Management*, Spring 2003, p. 125-135

Lok J., "Institutional logics as identity projects", *Academy of Management Journal*, 2010, Vol. 53, N°6, p. 1305-1335

Lounsbury M., "Institutional Transformation and Status Mobility: The Professionalization of the Field of Finance", *Academy of Management Journal*, Feb., 2002, Vol. 45, N°1, p. 255-266

Lounsbury M. & Crumley E. T., "New Practice Creation: An Institutional Perspective on Innovation", *Organization Studies*, July, 2007, Vol. 28, Issue 7, p. 993-1012

Lorange P., "Strategy means choice: also for today's business school", *Journal of Management Development*, 2005, Vol. 24, N°9, pp. 783-790 Emerald Group Publishing Limited

Lowrie A. & Willmott H., "Accreditation Sickness in the Consumption of Business Education: The Vacuum in AACSB Standard Setting", *Management Learning*, 2009, Vol. 40, Issue 4, p. 411-420

Mahoney J., Rueschenmeyer D., "How Institutions Evolve: Insights from Comparative Historical Analysis" Chapitre 6 de l'ouvrage *Comparative Historical Analysis in the Social Sciences*, New York, Cambridge University Press, 2003, p 208-240

McKee M.C, Mills A. J., Weatherbee T., "Institutional field of dreams:exploring the AACSB and the new legitimacy of Canadian business schools", *Canadian Journal of Administrative Sciences*, Dec 2005, p. 288-301

McKenna J. F., Cotton C. C., Stuart Van Auken S., (1995) "Business school emphasis on teaching, research and service to industry: does where you sit determine where you stand", *Journal of Organizational Change Management*, 1995, Vol. 8, Issue 2, p.3-16

McKenna J. F., Cotton C. C. & Van Auken S., "The new AACSB accreditation standards: a prospect of tiering?", *Journal of Organizational Change Management*, 1997, Vol. 10, Issue 6, p.491-502

Meyer J. W., Rowan B., "Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony", *The American Journal of Sociology*, 1977, Vol. 83, N°2, p. 340–363

Miles M. B. & Huberman A. M., *Analyse des données qualitatives. Traduction de la 2<sup>e</sup> édition américaine par Martine Hlady Rispal (Université Bordeaux 4 Révision scientifique de Jean-Jacques Bonniol. 2<sup>e</sup> édition. Bruxelles: De Boeck Université, 2003*

Miller H. E. & Davidson S., « Accreditation: Two Views », *Journal of Accountancy*, mars 1978, Vol. 145, N°3, p. 56-65

Mills J. H., Weatherbee T., Colwell S.R., « *Ethnostatistics and sensemaking. Making sense of university and business school accreditation and rankings*», *Organizational Research Methods*, October 2006, Vol. 9, N°4, p. 491-551

Mottilla D. T., Hatfield L., Taylor R. & Stone S., "The View from the Trenches: A Steering Committee's Retrospective on Implementing the New AACSB Accreditation Standards", *Journal of Education for Business*, 1997, Vol. 72, Issue 5, p. 289-292

Mottis N. et Thévenet M., « Faut-il faire crédit à l'accréditation ? », *Revue Française de Gestion*, 2003/6, N°147, p. 213-218

Munir K. A., "The Social Construction of Events: A Study of Institutional Change in the Photographic Field", *Organization Studies*, Vol. 26, Issue 1, 2005, p. 93-112

Murray M., Perez J. & Guimares M., "A Model for Using a Capstone Experience as One Method of Assessment of an Information Systems Degree Program", *Journal of Information Systems Education*, 2008, p. 197-208

Musca G., « Une stratégie de recherche processuelle : l'étude longitudinale de cas enchâssés », *M@n@gement*, 2006/3, Vol. 9, p. 153-176

Musselin C., « Vers un marché international de l'enseignement supérieur ? », *Critique internationale*, 2008/2, N° 39, p. 13-24

Musselin C. et Dif-Pradalier M., « Quand la fusion s'impose : la (re) naissance de l'université de Strasbourg », *Revue française de sociologie*, 2014/2, Vol. 55, p. 285-318

Nioche J.-P., « La montée en puissance des accréditations non étatiques », *Revue Française de Gestion*, 2007/9-10, N°178-179, p. 219-232.

Nobre T., « Pour une lecture en hypertexte des organisations par la recherche-action : le cas du changement à l'hôpital », *Finance Contrôle Stratégie*, décembre 2006, Vol. 9, N°4, p. 143-168

Oliver C., "Strategic Responses to Institutional Processes", *The Academy of Management Review*, Jan., 1991, Vol. 16, N°1, p. 145-179

Oliver C., "The Antecedents of Deinstitutionalization", *Organization Studies*, Oct., 1992, Vol. 13, Issue 4, p. 563-588

Orwig B., Finney R. Z., "Analysis of the mission statements of AACSB-accredited schools", *Competitiveness Review: An International Business Journal*, 2007, Vol. 17, Issue 4, p.261-273

Pache A-C. & Santos F., "When worlds collide: the internal dynamics of organizational responses to conflicting institutional demands", *Academy of Management Journal*, 2010, Vol 35, N°3, p. 455-476

Pache A-C. & Santos F., « Inside the hybrid organization: selective coupling as a response to competing institutional logics », *Academy of Management Journal*, 2013, Vol. 56, N°4, p. 972-1001

Palmquist M. "Shaping the Identity of the International Business School - Accreditation as the Road to Success?", Spring semester 2009, Master thesis

Perret V., « À quoi sert l'épistémologie en management stratégique? Débat entre Véronique Perret et Hervé Dumez (Modérateur : Pierre Romelaer). » 2012.p. 84 in *Le Libellio d'AEGIS*, Vol. 8, N°2.

Pesqueux Y., « Les accréditations des cursus de management : clonage ou amélioration qualitative ? », *Revue Française de Gestion*, 2003/6, N°147, p. 201-211

Pesqueux Yvon, « La gestion, exception sectorielle ou prototype de la « privatisation » de l'enseignement supérieur ? », *Revue Française de Gestion*, 2007/9-10, N°178-179, p. 43-54

Peteraf M. & Shanley M., "Getting to know you: a theory of strategic group identity", *Strategic Management Journal*, 1997, Vol. 18 (Summer Special Issue), p. 165 -186

Pettigrew A. M., "On Studying Organizational Cultures", *Administrative Science Quarterly*, Dec., 1979, Vol. 24, N°4, Qualitative Methodology. pp. 570-581.

Pettigrew A. M., "Contextualist research and the study of organizational change processes", *Research Methods in Information Systems. Elsevier Science*, 1985, p. 53-75

Pettigrew A. M., "Longitudinal field research on change: theory and practice", *Organization Science*, 1990, Vol. 1, N°3, p. 267-292

Pettigrew A. M., « What is a processual analysis » *Scandinavian Journal of Management*, 1997, Vol. 13, N°4, p. 337-348

Pettigrew A. M., Woodman R. W., Cameron K. S., "Studying organizational change and development: challenges for future research", *Academy of Management Journal*, 2001, Vol. 44, N°4, p. 697-713

Powell W. W. & Colyvas J. A; "Microfoundations of institutional theory", in *The Sage Handbook of Organizational Institutionalism*, Edited by Greenwood R., Oliver C. Sahlin K. and Suddaby R, 2008



- Proitz, T. S, Stensaker, B & Harvey. L. "accreditation, standards and diversity: an analysis of EQUIS accreditation reports", *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 2004, Vol. 29, N°6, p. 735-750
- Rao H., Monin P. & Durand R. "Institutional Change in Toque Ville: Nouvelle Cuisine as an Identity Movement in French Gastronomy", *American Journal of Sociology*, January 2003, Vol. 108, N°4, p. 795-843
- Ramey G. W., (1993) "Dr Don Parker Speaks on: "The Changing Face of AACSB Accreditation: Implications for Faculty", *Journal of Organizational Change Management*, 1993, Vol. 6, Issue 1, p.41-46
- Rao H. Morrill C. & Zald, M. N., "Power Plays: How Social Movements and Collective Action Create New Organizational Forms", *Research in Organizational Behavior*, 2000, Vol. 22, p. 237-281
- Roberts, W.A., Jr., Johnson, R. & Groesbeck, J., "The faculty perspective on the impact of AACSB accreditation", *Academy of Educational Leadership Journal*, 2004, Vol. 8, N°1, p. 111-125.
- Roller, R. H, Andrews, B. K. & Bovee, S. L., "Specialized accreditation of business schools: a comparison of alternative costs, benefits, and motivations", *Journal of Education for Business*, 2003, Vol. 78, N°4, p. 197-204
- Romero, E. J. "AACSB accreditation addressing faculty concerns", *Academy of Management Learning and Education*, 2008, Vol. 17, N°2, p. 245-255
- Sabra Nadeem M., Abbas Q., Javed U., "In Quest to Quality: Are We on the Right Path?", DOI: 10.7763/IPEDR. 2014. V70. 27
- Savall H. et Zardet V., « Recherche en sciences de gestion : approche qualimétrique : observer l'objet complexe », Paris, Economica, 2004
- Scherer R. F., Javalgi (Raj) G., Bryant M., Tukul O., "Challenges of AACSB international accreditation for business schools in the United States and Europe", *Thunderbird International Business Review*, Nov./Dec., 2005, Vol. 47, Issue 6, p. 651-669
- Seo M-G., & W. E. Douglas Creed W. E. D., "Institutional Contradictions, Praxis, and Institutional Change: A Dialectical Perspective", *Academy of Management Review*, 2002, Vol. 27, N°2, p. 222-247
- Sewell W. H., Jr., "A Theory of Structure: Duality, Agency, and Transformation", *American Journal of Sociology*, Jul., 1992, Vol. 98, N°1, p. 1-29
- Sinning K. E. & Dykxhoorn H. J., "Processes Implemented for AACSB Accounting Accreditation and the Degree of Faculty Involvement", *Issues in Accounting Education*, May 2001, Vol. 16, N°2, p. 181-204.
- Slone R. R., LaCava J., "Responding to the New B-school Challenges: An In-process Observation", *Journal of Organizational Change Management*, 1993, Vol. 6, Issue 1, p.64-71
- Smets M., Greenwood M., Lounsbury M., "An institutional perspective on strategy practice", 2015, In D. Golsorkhi, L. Rouleau, D. Seidl & E. Vaara (Eds), *The Cambridge handbook of strategy as practice*, 2 ed.:283-300. Cambridge: Cambridge University Press

- Smith K. J., Haight G. T. & Rosenberg D. L., "An Examination of AACSB Member School Processes for Evaluating Intellectual Contributions and Academic and Professional Qualifications of Faculty", *Journal of Education for Business*, 2009, Vol. 84, Issue 4, p. 219-228
- Stensaker, B., "Trance, transparency and transformation: the impact of external quality monitoring on higher education", *Quality in Higher Education*, 2003, Vol. 9, N°2, p. 151-159
- Stensaker, B. & Harvey, L. "Old wine and the bottles? A comparison of public and private accreditation schemes in higher education", *Higher Education Policy*, 2006, Vol. 19, p. 65-85
- Strang D. & John W. Meyer J. W., "Institutional conditions for diffusion", *Theory and Society*, Aug. 1993, Vol. 22, Issue 4, p. 487-511
- Suchman M. C., "Managing legitimacy: strategic and institutional approaches", *Academy of Management Review*, 1995, Vol. 20, N°3, p. 571-610
- Suddaby R., KD Elsbach K. D., R Greenwood R, Meyer, J. & Zilber T. B., "Organizations and Their Institutional Environments - Bringing Meaning, Values, and Culture Back In: Introduction to the Special Research Forum", *Academy of Management Journal*, 2010, Vol. 53, N°6, p. 1234-1240
- Taylor R. L. & Stanton A. D'A., « Academic publishing and teaching effectiveness: an attitudinal study of AACSB accredited business school faculty », *Academy of Educational Leadership Journal*, 2009, p. 93-106
- Tellier A., "La dynamique des champs organisationnels : quels enseignements tirer du cas de la vidéo numérique", *Finance Contrôle Stratégie*, déc. 2003, Vol. 6, N°4, p. 59-92
- Thomas L., Billsberry J., Ambrosini V., & Barton H., « Convergence and Divergence Dynamics in British and French Business Schools: How Will the Pressure for Accreditation Influence these Dynamics? », *British Journal of Management*, 2013, p. 305-31
- Thornton P. H., "The Rise of the Corporation in a Craft Industry: Conflict and Conformity in Institutional Logics", *Academy of Management Journal*, 2002, Vol. 45, N°1, p. 81-101
- Thornton P. H. et Ocasio W., « Institutional logics and the historical contingency of power in organizations: executive succession in the higher educating publishing industry, 1958-1990", *the American Journal of Sociology*, Nov. 1999, Vol. 105, N°3, p. 801-843
- Tolbert P. S., & Zucker L. G., "Institutional sources of change in the formal structure of organizations: The diffusion of civil service reform, 1880-1935". *Administrative Science Quarterly*, 1983, Vol. 28, p. 22-39
- Trapnell J. E., « AACSB international: The value proposition and a look to the future », *Journal of Management Development*, 2007, Vol. 26, issue 1, p. 67-72
- Urgel J., « EQUIS accreditation value and benefits for international business schools", *Journal of Management Development*, 2007, Vol. 26, Issue 1, p. 73-83
- Van Damme D., « Tendances et modèles de l'assurance internationale de la qualité de l'enseignement supérieur en relation avec le commerce des services d'éducation », *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 2002/3, N°14, p. 107-158

Vas A., « Les attributs du changement comme facteurs de résistance : une approche diachronique »

Vas A., « La vitesse de propagation du changement au sein des grandes organisations », *Revue Française de Gestion*, 2005/2 n° 155, p. 135-151

Vas A. et Lejeune C., « La gestion du changement à l'université : une approche interprétativiste », *XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique*, Montréal, 6-9 Juin 2007

Walker J., "Language and Culture Requirements in International Business Majors at AACSB-Accredited Business Schools", *Journal of Teaching in International Business*, 2009, Vol. 20, Issue 4, p. 293-311

Walton E.J. & Dawson S., « Managers' perception of criteria of organizational effectiveness », *Journal of Management Studies*, 2001, Vol. 38, N°2, p. 173-199

Westphal, J. D., Gulati, R; & Shortell, S.M., "Customization or conformity? An institutional and network perspective on the content and consequences of TQM adoption", *Administrative Science Quarterly*, 1997, Vol. 42, p. 366-394

Whittington R., "Learning More from Failure: Practice and Process", *Organization Studies*, 2006, Vol. 27, Issue: 12, p.1903-1906

Womack Q. J., Krueger T. M., "The impact of initial accreditation from AACSB on the enrollment of three South Texas Universities", *Journal of Business Behavioral Sciences*, 2015, Vol 27, N°1, p. 156-165

Yin R., Case study research. Design and methods. Thousand Oaks: Sage Publication, 1994

Yunker P. J., "A survey of business school heads on mission-linked AACSB accreditation standards", *Journal of Education for Business*, 1998, Vol. 73, Issue 3, p. 137-143

Yunker J. A., "Viewpoint: Doing things the hard way – problems with mission-linked AACSB accreditation standards and suggestions for improvement", *Journal of Education for Business*, 2000, Vol. 75, Issue 6, p. 348-353

Zammuto, R. F., "Accreditation and globalization of business", *Academy of Management Learning and Education*, 2008, Vol. 7, N°2, p. 256-268

Zilber T. B. « Institutionalization as an interplay between actions, meanings, and actors: The case of a rape crisis center in Israel », the *Academy of Management Journal*, Feb., 2002, Vol. 45, N°1, p. 234-254







## Liste des figures

**Figure 1** : Vue synoptique des motivations et conséquences de la démarche d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) dans une perspective externe

**Figure 2** : Vue synoptique de l'influence des tensions générées par les exigences, prescriptions et injonctions dans la démarche d'accréditation institutionnelle AACSB (2003) dans une perspective interne

**Figure 3** : Les postures privilégiées sur le terrain pour la collecte des données durant la période d'étude

**Figure 4** : Architecture de la thèse

**Figure 5** : Cadre conceptuel de la recherche

**Figure 6** : Chronologie de la recherche

**Figure 7** : Schéma synoptique les différentes certifications, accréditations et labellisations envisagées ou obtenues depuis avril 2004

**Figure 8** : Schéma des standards traitant du corps professoral

## Liste des annexes

**Annexe 1** : Bref historique de l'IECS et de l'IAE Strasbourg

**Annexe 2** : *Continuous Improvement Timeline 2019-2020 Visit Year*

**Annexe 3** : Synthèse des attendus des 21 standards AACSB de la version 2003

**Annexe 4** : Synthèse du contenu du dossier de pré-éligibilité

**Annexe 5** : Synthèse du contenu du rapport de visite

**Annexe 6** : Ratios minima attendus pour les disciplines, les programmes et les différentes localisations

**Annexe 7** : Matrice détaillée globale contenant l'ensemble des comportements stratégiques en fonction du contenu des 21 standards de la version 2003 et des phases du processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg et du périmètre d'accréditation

## Liste des graphiques

**Graphique 1 :** Modélisation de la trajectoire du processus initial de l'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg

## Liste des tableaux

**Tableau 1** : Les différents rôles des accréditations internationales identifiés dans la littérature

**Tableau 2** : Les perceptions internes positives des accréditations internationales

**Tableau 3** : Les perceptions internes négatives des accréditations internationales

**Tableau 4** : Organisations constituant le champ organisationnel dans la littérature néo-institutionnelle (Brulé et Trouinard, 2010, p. 36)

**Tableau 5** : Réponses stratégiques (Oliver 1991)

**Tableau 6** : Facteurs institutionnels et prédicteurs des réponses stratégiques (Oliver, 1991)

**Tableau 7** : Les étapes du modèle de changement institutionnel de Greenwood et al. (2002)

**Tableau 8** : Opérationnalisation des réponses stratégiques face aux demandes institutionnelles provenant du processus initial d'accréditation AACSB (2003)

**Tableau 9** : Opérationnalisation des réponses stratégiques face aux demandes institutionnelles provenant du contenu des 21 standards AACSB version 2003

**Tableau 10** : Les différentes postures sur le terrain pour collecter les données

**Tableau 11** : Nos fonctions et missions principales depuis avril 2001 au sein de l'IECS puis de l'EM Strasbourg

**Tableau 12** : Les différentes participations aux conférences et séminaires de l'AACSB International durant la période en temps réel

**Tableau 13** : Périodes stratégiques associées aux Directions Générales de l'Ecole

**Tableau 14** : Processus initial et contenu de l'accréditation institutionnelle AACSB prescrit par l'AACSB International (standards revus en 2012)

**Tableau 15** : Les dix phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg

**Tableau 16** : Documents internes développés et transmis à l'AACSB International et documents externes reçus dans le cadre du processus initial d'accréditation de l'EM Strasbourg

**Tableau 17** : Synthèse des documents, avec le nombre de pages maximal, à transmettre à l'AACSB International durant le processus initial d'accréditation

**Tableau 18** : Standards associés aux divers documents de ratios à joindre

**Tableau 19** : Changements de Directions Générales durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB du terrain de recherche

**Tableau 20** : Documents internes développés et transmis à l'AACSB International externes reçus dans le cadre du processus initial d'accréditation formel et informel de l'EM Strasbourg

**Tableau 21** : Sous-processus initial formel d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg

**Tableau 22** : Comportements stratégiques de l'Ecole à l'égard des différentes démarches d'accréditations institutionnelles (AACSB et EQUIS) et de ceux relatifs aux démarches d'accréditations de programmes (EPAS et AMBA) au cours de la période d'étude

**Tableau 23** : Ensemble des réponses et tactiques mobilisées en blanc et ensemble des réponses et tactiques non-mobilisées en gris durant la période 2000 à 2015

**Tableau 24** : Réponses et tactiques mobilisées durant le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg en fonction des périodes stratégiques

**Tableau 25** : Réponse stratégique d'engagement enrichissant les réponses stratégiques d'Oliver (1991), Pache et Santos (2010) et Gutiérrez-Rincón (2014) dans le cas d'un processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 26** : Réponses et tactiques mobilisées durant le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg en fonction des moments de vérité

**Tableau 27** : Changements institutionnels au niveau du champ des business schools françaises durant les différentes périodes

**Tableau 28** : Changements institutionnels de l'Ecole en fonction des périodes stratégiques

**Tableau 29** : Changements institutionnels au niveau du champ des business schools françaises et de l'Ecole en fonction des périodes stratégiques et des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

**Tableau 30** : Intitulés des 21 standards version 2003 de l'AACSB adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012

**Tableau 31** : Classement des 21 standards AACSB (2003) en fonction de la nature de la prescription

**Tableau 32** : Intitulés des 12 standards version 2003 de l'AACSB en lien avec les objectifs stratégiques et les moyens à déployer (adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012)

**Tableau 33** : Intitulés des trois standards version 2003 de l'AACSB en lien avec les objectifs stratégiques (adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012)

**Tableau 34** : Intitulés des six standards version 2003 de l'AACSB en lien avec les moyens à déployer (adaptés et traduits des business accreditation standards mis à jour en 2012)

**Tableau 35** : Liste des documents comparés durant le processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

**Tableau 36** : Comparaison des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB de l'EM Strasbourg à travers les documents requis par l'AACSB International

**Tableau 37** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 38** : Réponses et tactiques non mobilisées durant le processus initial d'accréditation AACSB de l'EM Strasbourg

**Tableau 39** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) relatifs aux objectifs et aux moyens et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 40** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) relatifs aux objectifs et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 41** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses et tactiques stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) relatifs aux moyens et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 42** : Matrice synthétique des réponses stratégiques mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 43** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques d'acquiescement (A) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 44** : Matrice synthétique des réponses stratégiques d'acquiescement (A) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 45** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques d'engagement (E) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 46** : Matrice synthétique des réponses stratégiques d'engagement (E) mobilisées présentes en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 47** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques de compromis (C) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 48** : Matrice synthétique des réponses stratégiques de compromis (C) mobilisées présentes en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 49** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques d'évitement (Ev) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 50** : Matrice synthétique des réponses stratégiques d'évitement (Ev) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 51** : Matrice synthétique de l'ensemble des réponses stratégiques de défiance (D) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2



**Tableau 52** : Matrice synthétique des réponses stratégiques de défiance (D) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003) et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 53** : Matrice synthétique des réponses stratégiques de manipulation (M) mobilisées en fonction du contenu des standards AACSB (2003), du périmètre d'accréditation et en fonction des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle de l'EM Strasbourg à partir de la phase 2

**Tableau 54** : Ensemble des comportements stratégiques de résistance mobilisés à l'égard du contenu des standards AACSB version 2003

**Tableau 55** : Réponses stratégiques en fonction de la nature des standards AACSB (2003) et des phases du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB

**Tableau 56** : Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles provenant du contenu des standards générant des comportements stratégiques de compromis

**Tableau 57** : Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles provenant des standards générant des comportements stratégiques d'évitement

**Tableau 58** : Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles provenant des standards générant des comportements stratégiques de défiance

**Tableau 59** : Typologie des demandes institutionnelles conflictuelles induisant des comportements stratégiques de manipulation

**Tableau 60** : Origine des changements opérés ou non suite aux diverses injonctions provenant ou non des standards AACSB (2003)

**Tableau 61** : Impact de la mission statement sur les activités et les pratiques durant les phases du processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 62** : Impact du standard 4 dédié aux objectifs d'amélioration continue sur les activités, les règles, les pratiques et les processus organisationnels

**Tableau 63** : Impact du standard 5 dédié aux stratégies financières sur les activités, les règles et les pratiques

**Tableau 64** : Standards associés aux tableaux de ratios

**Tableau 65** : Impact du standard 2 dédié aux contributions intellectuelles sur les activités, les règles, les pratiques et les processus opérationnels durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 66** : Impact du standard 9 dédié à la suffisance du corps professoral lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 67** : Impact du standard 10 dédié à la qualification AQ sur les activités, les règles, les pratiques et les processus opérationnels lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 68** : Impact du standard 10 dédié à la qualification PQ sur les activités et les règles lors des phases du processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 69** : Impact du standard 11 dédié au soutien et au management du corps professoral sur les activités, les règles, les pratiques, les outils et les processus opérationnels durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 70** : Changements en termes de ressources gestionnaires pour piloter et accompagner les missions et activités en lien avec le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 71** : Structures internes de pilotage et de coordination mises en œuvre durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 72** : Impact du standard 7 dédié à la rétention des étudiants sur les activités, les pratiques et la documentation lors du processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 73** : Impact du standard 15 dédié au management des programmes sur les activités de l'Ecole durant le processus initial d'accréditation

**Tableau 74** : Changements et évolutions de la démarche d'AoL pour les diplômés de niveau bachelor de l'Ecole durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 75** : Impact du standard 17 relatif au niveau éducatif de niveau bachelor sur les activités et pratiques de l'Ecole durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 76** : Impact des standards 18 et 19 relatifs aux LG de niveau bac+5 généralistes et spécialisés sur la démarche d'AoL durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 77** : Impact de la démarche d'AoL sur les contenus des maquettes pédagogiques des diplômés de niveau master durant le processus initial d'accréditation

**Tableau 78** : Changements documentaires en lien avec le standard 21 traitant des LG et LO de niveau doctorat durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 79** : Classification des différents compagnons externes en fonction de leur rôle au sein de l'Ecole

**Tableau 80** : Recensement de l'intervention des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » au niveau du périmètre et des standards de la version 2003 durant les phases du sous-processus formel d'accréditation AACSB

**Tableau 81** : Recensement de l'intervention des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » au niveau du périmètre et des standards de la version 2003 durant les phases du processus initial d'accréditation en lien avec le processus

**Tableau 82** : Contribution des compagnons externes « porte-parole-traducteurs » et « traducteurs » dans la mise en confiance de l'alignement aux standards AACSB version 2003 durant le processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 83** : Preuves d'appropriation (Ap) en fonction des standards concernés et des phases du sous-processus formel d'accréditation AACSB

**Tableau 84** : Standards faisant l'objet d'apprentissage (A) durant les phases du processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 85** : Contribution des démarches volontaires de reconnaissances externes au processus initial d'accréditation AACSB

**Tableau 86** : Changements institutionnels au niveau du champ des business schools françaises et de l'Ecole en fonction des périodes stratégiques

**Tableau 87** : Réponses stratégiques (Oliver 1991 ; Pache et Santos 2010, Gutiérrez-Rincón (2014) enrichies par notre nouvelle réponse stratégique



# ANNEXES

# **ANNEXE 1**

## ANNEXE 1

### Bref historique de l'IECS et de l'IAE de Strasbourg

Historique IECS	Historique IAE
<p><b>1919</b> : création de l'IECS, Institut d'Enseignement Commercial Supérieur, par la Chambre de Commerce et d'Industrie de Strasbourg.</p> <p><b>1956</b> : transformation de l'IECS, en Institut autonome de l'Université de Strasbourg et relevant du Ministère de l'Education Nationale, en accord avec la CCI.</p> <p><b>1971</b> : réforme des Universités françaises : l'IECS devient l'Institut Européen d'Etudes Commerciales Supérieures, unité d'enseignement et de recherche de l'Université Robert Schuman.</p> <p><b>1987</b> : création de la Fondation IECS pour le soutien financier de l'Ecole dont le but est de contribuer sous toutes ses formes à la promotion, au développement et au rayonnement de l'IECS Strasbourg.</p> <p>De plus, une rénovation du cycle d'étude introduisant une année obligatoire d'étude à l'étranger a été mise en œuvre.</p> <p><b>1994</b> : entrée de l'IECS Strasbourg dans la Banque Commune d'Épreuves Ecrites des Hautes Etudes Commerciales (HEC) pour les épreuves écrites d'admissibilité.</p> <p><b>1997</b> : lancement du réseau HERMES (<i>Higher Education and Research in Management of European universities</i>), université européenne multi-sites basée sur le principe du double-diplôme.</p> <p><b>1999</b> : installation dans les locaux du Pôle Européen de Gestion et d'Economie (PEGE). Ce site au cœur de Strasbourg permet à l'Ecole de bénéficier d'installations communes, avec l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) et l'Université Louis Pasteur (ULP), notamment la plus grande bibliothèque de gestion et d'économie de l'Est de la France.</p>	<p><b>1957</b> : création de l'Institut d'Economie Appliquée aux Affaires (IEAA) auprès de l'Université de Strasbourg.</p> <p><b>1985</b> : l'IEAA devient l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) et renforce ses liens avec le réseau national.</p> <p><b>1988</b> : l'IAE déménage à l'ensemble Saint-Georges où il partagera les locaux avec l'IECS.</p> <p><b>1989</b> : l'IAE de Strasbourg accueille la 9<sup>ème</sup> journée des IAE.</p> <p><b>1994</b> : l'IAE organise la 39<sup>ème</sup> Conférence Mondiale de l'<i>International Council for Small Business</i> (ICSB).</p> <p><b>1997</b> : 40<sup>ème</sup> anniversaire de l'IAE fêté au Parlement Européen de Strasbourg.</p> <p><b>1999</b> : installation au Pôle Européen de Gestion et d'Economie (PEGE).</p> <p><b>2001</b> : création du Réseau PHARE, réseau des entreprises partenaires de l'IAE. Journée de la PME (organisée en partenariat avec la Confédération Générale des Petites et Moyennes Entreprises (CGPME) suivie de la 1<sup>ère</sup> Cérémonie de Remise des Diplômes.</p> <p><b>2004</b> : 1<sup>ère</sup> fête des Lauréats d'Alsace Entreprendre à l'IAE de Strasbourg en présence du Préfet et du Président de la Région Alsace.</p> <p><b>2007</b> : 50<sup>ème</sup> anniversaire de l'IAE de Strasbourg.</p>

**2000** : l'IECS Strasbourg devient membre de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) et plus précisément du Chapitre des Grandes Ecoles de Management.

**2001** : mise en place de la démarche qualité et de progrès, adoption d'un système de management par processus.

**2004** : l'IECS Strasbourg obtient la certification ISO 9001 version 2000 délivrée par l'Association Française pour l'Amélioration et le management de la Qualité (AFAQ), ainsi que le Grade de Master pour son cursus Grande Ecole.

**2005** : l'IECS Strasbourg remporte le 1<sup>er</sup> Prix Performance Alsace (PPA) attribué par le Mouvement Français pour la Qualité (MFQ) (anciennement Prix Qualité Alsace).

**2007** : renouvellement du Grade de Master pour son programme MGE et de la certification ISO 9001 version 2000.



# **ANNEXE 2**

## CONTINUOUS IMPROVEMENT REVIEW TIMELINE

### 2019-2020 Visit Year

The Continuous Improvement Review Process is displayed below as a timeline. This five-year review cycle remains constant throughout the cycle of consecutive review for a school, irrespective of whether a continuous improvement review 2 is required. Therefore, Year 1 represents the academic year immediately following an on-site review, regardless of whether or not an accreditation decision has been made. The next visit will occur in Year 5. The Continuous Improvement Review Committee is responsible for oversight of the Continuous Improvement Review process for review.

Year 1 (July 1, 2015 – June 30, 2016)	Year 2 (July 1, 2016 – June 30, 2017)	Year 3 (July 1, 2017 – June 30, 2018)	Year 4 (July 1, 2018 – June 30, 2019)	Year 5 (July 1, 2019 – June 30, 2020)
<ul style="list-style-type: none"> <li>Review and Refine Strategic Management Plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Review and Refine Strategic Management Plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Review and Refine Strategic Management Plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Review and Refine Strategic Management Plan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Review and Refine Strategic Management Plan</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Complete Key Data and Accreditation Data Sections of the <i>Business School Questionnaire</i> for prior academic year</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complete Key Data and Accreditation Data Sections of the <i>Business School Questionnaire</i> for prior academic year</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complete Key Data and Accreditation Data Sections of the <i>Business School Questionnaire</i> for prior academic year</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complete Key Data and Accreditation Data Sections of the <i>Business School Questionnaire</i> for prior academic year</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Complete Key Data and Accreditation Data Sections of the <i>Business School Questionnaire</i> for prior academic year</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>July 1, 2017 - Submit Continuous Improvement Review Application(s)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Peer Review Team and visit date confirmed. See <a href="#">Accreditation Policies &amp; Procedures</a> for Volunteer Deployment and Selection</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Distribute Completed Continuous Improvement review Report(s) 60 Days Prior to Visit</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>CIRC or AAC rules on exclusions and the scope of the accreditation visit</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Begin communications with Peer Review Team</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Accreditation Statistical Reports will be distributed to applicant and team members by AACSB at least 60 days prior to visit date upon request only</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Date and Peer Review Team Nomination Request sent to school (February 2018)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Work with Peer Review Team Chair to finalize the Visit Schedule</li> </ul>
		<ul style="list-style-type: none"> <li>Return Date and Peer Review Team Nominations form to AACSB (March 2018)</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>Peer Review Team Visit</li> </ul>

Source : [www.aacsb.edu/accreditation/business/continuous-improvement-review](http://www.aacsb.edu/accreditation/business/continuous-improvement-review)

# **ANNEXE 3**

### ANNEXE 3

#### Contenu des 21 standards version 2003 de l'AACSB adaptés et traduits des *business accreditation* standards mis à jour en 2012

Numéro de standard	Description du standard	Documentation associée à joindre pour les rapports
1. <i>Mission statement</i>	L'école publie une <i>mission statement</i> ou son équivalent qui la guide pour la prise de décisions. La <i>mission statement</i> dérive d'un processus incluant une variété de parties prenantes. La <i>mission statement</i> est appropriée pour l'enseignement du management et découle de la <i>mission statement</i> de l'institution à laquelle elle appartient. Périodiquement, la <i>mission statement</i> est revue et révisée par l'école. Le processus de revue implique les parties prenantes appropriées.	
2. Contributions intellectuelles	La mission porte une attention à la production intellectuelle de qualité permettant de faire progresser/avancer la connaissance en management/gestion qu'elle soit en termes de théorie, de pratiques, et ou de pédagogie/d'apprentissage. Le portefeuille de contributions intellectuelles est cohérent avec la mission et les programmes offerts.	Tableaux 2.1 et 2.2 (optionnelle) Puis tableau 10.1 pour la synthèse (sur les 5 dernières années)
3. Mission vis-à-vis des étudiants	La <i>mission statement</i> ou la documentation en appui spécifie la population d'étudiants que l'école a l'intention de servir.	
4. Objectifs d'amélioration continue	L'école spécifie des <i>action items</i> constituant un effort prioritaire d'amélioration continue	
5. Stratégies financières	L'école a des stratégies financières pour fournir les ressources appropriées et suffisantes pour atteindre sa mission et ses <i>actions items</i> .	
6. Admission des étudiants	Les politiques d'admission des étudiants dans les différents programmes offerts par l'école sont claires et cohérents avec la <i>mission statement</i> .	
7. Rétention des étudiants	L'école a des standards académiques et des pratiques de rétention qui produisent des diplômés de haute qualité. Les standards académiques et les pratiques de rétention sont cohérents avec la mission.	
8. Personnels suffisants et soutien aux étudiants	L'école maintient du personnel en soutien pour assurer des activités stables et de qualité à destination des étudiants. Les activités de soutien aux étudiants reflètent la mission et les programmes ainsi que la caractéristique des étudiants.	

<p><b>9.</b> Suffisance du corps professoral</p>	<p>L'école maintient un corps professoral suffisant pour assurer des activités stables et de qualité des enseignements dans les programmes offerts Le déploiement des ressources enseignantes reflète la mission et les programmes. Les étudiants de tous les programmes, de toutes les disciplines et dans toutes les localisations ont l'opportunité de recevoir des enseignements d'un corps professoral qualifié de manière appropriée.</p>	<p>Tableau 9.1 sur les 5 dernières années</p>
<p><b>10.</b> Qualification du corps professoral</p>	<p>Le corps professoral de l'école possède et maintient son expertise en vue d'accomplir sa mission et s'assurer que celle-ci se produise. L'école a défini clairement des processus pour évaluer la contribution à la mission de chaque enseignant individuellement. L'école spécifie, pour les enseignants académiquement qualifiés et pour les enseignants professionnellement qualifiés, la qualification initiale requise (préparation académique et/ou expérience professionnelle) aussi bien que les exigences nécessaires à un enseignant pour maintenir sa qualification/compétence (contributions intellectuelles, développement professionnel ou pratique).</p>	<p>Tableaux 10.1 et 10.2 sur les 5 dernières années</p>
<p><b>11.</b> Soutien et management du corps professoral</p>	<p>L'école a des processus en place bien documentés et communiqués pour gérer et soutenir la progression de carrière du corps professoral en cohérence avec la mission. Cela inclut :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La détermination appropriée des attributions/devoirs en termes d'enseignement, des attentes en termes de production intellectuelle et de toute autre composante relative à la responsabilité professionnelle de l'enseignant vis-à-vis de l'école.</li> <li>• La mise à disposition du personnel et d'autres mécanismes pour soutenir le corps professoral dans l'atteinte des exigences que l'école a défini pour eux sur l'ensemble des activités en lien avec la mission.</li> <li>• L'orientation, l'accompagnement et le tutorat.</li> <li>• Un processus périodique et formel de revue, de promotion et de récompense.</li> <li>• Le maintien d'un plan de ressources en enseignant pour l'ensemble du corps professoral.</li> </ul>	
<p><b>12.</b> Responsabilité éducative de l'ensemble du corps professoral et des personnels</p>	<p>Le corps professoral de l'ensemble de l'école, celui de ces sous-unités, les enseignants individuellement, ses administrateurs et son personnel partagent la responsabilité :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• D'assurer que le temps adéquat nécessaire pour les activités d'apprentissage est dédié à l'ensemble des enseignants et aux étudiants est alloué.</li> <li>• D'assurer un contact adéquat étudiant-enseignant à travers les expériences d'apprentissage.</li> <li>• De mettre en place de hautes exigences académiques pour la réussite et de fournir le leadership nécessaire pour ces exigences.</li> <li>• D'évaluer l'efficacité de l'instruction et de la réussite de l'ensemble des étudiants.</li> <li>• D'améliorer en continue les programmes d'instruction.</li> <li>• D'innover dans les processus d'instruction.</li> </ul>	
<p><b>13.</b> Responsabilité éducative individuelle des enseignants</p>	<p>L'enseignement de chaque enseignant :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se déroule de manière intègre vis-à-vis des collègues et des étudiants.</li> <li>• Se déroule dans le maintien de ses connaissances à jour et son développement.</li> <li>• Permet l'implication active des étudiants dans le processus d'apprentissage.</li> </ul>	

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Encourage la collaboration et la coopération de l'ensemble des participants.</li> <li>• Assure de fréquents et rapides retours sur la performance des étudiants.</li> </ul>	
<b>14.</b> Responsabilité éducative des étudiants	<p>Les étudiants individuellement :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Agissent avec intégrité avec les enseignants et les autres étudiants.</li> <li>• S'engagent de manière appropriée, avec attention et dévouement à travers le matériel d'apprentissage mis à disposition.</li> <li>• Maintiennent leur engagement quand ils sont challengés lors d'activités d'apprentissages difficiles.</li> <li>• Contribuent à l'apprentissage des autres.</li> <li>• Accomplissent les exigences/standards définis, par les enseignants.</li> </ul>	
<b>15.</b> Management des programmes	<p>L'École utilise de nombreuses sources documentaires, des processus systématiques pour développer, suivre, évaluer, réviser ce qui a trait à la délivrance du contenu du programme et à l'évaluation de l'impact du programme d'apprentissage.</p> <p>Le management du programme inclut des données d'entrée provenant de toutes les parties prenantes appropriées tel que les personnels enseignants en gestion ou dans d'autres disciplines, les personnels administratifs, les étudiants, les alumni et la communauté que sert l'école.</p> <p>Le standard requiert l'utilisation d'un processus systématique pour manager le programme mais ne requiert pas de cours spécifiques dans le programme.</p>	
<b>16.</b> LG de niveau bac+3	<p>Les <i>bachelors</i> ou les diplômes de niveau bac+3 : connaissances et compétences. En adaptant les exigences à la mission de l'école et aux circonstances culturelles, l'école spécifie des LG et démontre l'atteinte des LG par les étudiants.</p>	
<b>17.</b> Niveau éducatif des <i>bachelors</i> ou les diplômes de niveau bac+3	<p>Les <i>bachelors</i> ou les diplômes de niveau bac+3 doivent suffisamment fournir de temps, couvrir de contenu, permettre l'effort des étudiants et l'interaction avec les enseignants pour assurer l'accomplissement des LG.</p>	
<b>18.</b> LG de niveau master généraliste	<p>Diplômes master en management général (par exemple MBA) : connaissances et compétences.</p> <p>La participation à ce programme présuppose les bases générales des connaissances et compétences d'un niveau bac+5.</p> <p>L'apprentissage en niveau master est développé de manière beaucoup plus intégrative, interdisciplinaire qu'en niveau <i>bachelor</i>.</p> <p>En adaptant les exigences à la mission de l'école et aux circonstances culturelles, l'école spécifie des LG et démontre l'atteinte des LG de niveau master par les étudiants.</p>	

<p><b>19.</b> LG de niveau master spécialisé</p>	<p>Diplômes master en management spécialisé : connaissances et compétences.          La participation à ce programme présuppose les bases générales des connaissances et compétences d'un niveau bac+5 et à un niveau plus avancé.          L'apprentissage en niveau master est développé de manière beaucoup plus intégrative, interdisciplinaire qu'en niveau <i>bachelor</i>.          En adaptant les exigences à la mission de l'école et aux circonstances culturelles, l'école spécifie des LG et démontre l'atteinte des LG dans chaque master spécialisé du programme par les étudiants.</p>	
<p><b>20.</b> Niveau éducatif des masters</p>	<p>Les diplômes de niveau master doivent suffisamment fournir de temps, couvrir de contenu, permettre l'effort des étudiants et l'interaction avec les enseignants - pour assurer l'accomplissement des LG.</p>	
<p><b>21.</b> LG de niveau doctorat</p>	<p>Diplôme de niveau doctorat : connaissances et compétences.          Les programmes doctoraux permettent d'étudier pour avoir une carrière académique ou professionnelle hautement spécialisée.          Les étudiants dans ces programmes démontrent leur capacité à créer des connaissances à travers des recherches originales dans leur discipline de spécialisation.</p>	

# **ANNEXE 4**



## ANNEXE 4

### Attendus du dossier de pré-éligibilité AACSB

Le dossier de pré-éligibilité (*Accreditation Eligibility Application*) attendu par AACSB International et les membres du PAC se décompose en deux parties :

#### 1. Partie 1 : réponses à 7 critères d'éligibilité (critères A à G)

- critère A : être membre de l'AACB International
- critère B : offrir des programmes diplômant en management
- critère C : soutenir financièrement en continu les programmes
- critère D : revoir l'ensemble des programmes quel que soit leur localisation
- critère E : démontrer la diversité des programmes en cohérence avec la mission et le contexte culturel
- critère F : établir des exigences de comportements éthiques pour les administrateurs, enseignants et étudiants
- critère G : avoir des diplômés sur les deux dernières années

#### 2. Partie 2 : réponses aux questions relatives à l'état de préparation à l'entrée dans le processus d'accréditation

##### I. Description de l'institution, de la *business school* et de la situation actuelle au regard des standards

- Date de création de l'institution, de la *business school*, description du système éducatif et des relations avec les instances gouvernementales notamment pour la reconnaissance des diplômes
- *Mission statement* de la *business school*
- Données sur les recrutements d'étudiants
- Liste de 6 *business schools* jugées comparables
- Description des liens administratifs avec l'institution
- Participation et implication des parties prenantes dans le processus d'accréditation (financier notamment) et les contributeurs
- Soutien dans le processus d'accréditation

- Classification des enseignants en *Participating (P)* et *Supporting (S)*
- Classification des enseignants en *Academically Qualified (AQ)* / *Professionally Qualified (PQ)*

## II. Informations relatives à l'*Assurance of Learning (AoL)*

- Démarche qualité mise en place pour évaluer la qualité des programmes
- Processus utilisés pour évaluer les LO et comment cela impacte les programmes
- Processus pour s'assurer de l'atteinte de la haute qualité des programmes et pour permettre l'amélioration continue

# **ANNEXE 5**

## ANNEXE 5

### Contenu du *Team Visit Report*

#### I. Recommandation de l'équipe suite à la visite

Suite à la visite sur site, la *Peer Review Team* (PRT) fait une proposition de décision quant à l'obtention ou non de l'accréditation. Celle-ci sera entérinée ou non par la suite par les différentes instances de l'AACSB International.

#### II. Identification des domaines qui doivent être traités et améliorés avant la ré-accréditation

La PRT identifie des thématiques à prendre en compte dans la planification stratégique avant le processus de ré-accréditation.

#### III. Forces et faiblesses évaluées standard par standard

3.1. Evaluation de la qualité globale, de l'amélioration continue et de la capacité à atteindre les résultats désirés

3.2. Analyse standard par standard

3.2.1. Réponses aux remarques de la *Pre-Visit letter*

3.2.2. Analyse standard par standard en fonction des 3 parties des standards

#### IV. Félicitations pour les forces, les innovations et les caractéristiques uniques

#### V. Opportunités d'amélioration au regard des standards d'accréditation

#### VI. Résumé de la visite

# **ANNEXE 6**

## ANNEXE 6

### Ratio minima attendus prescrits par l'AACSB International

Ils concernent les tableaux à joindre à tous les documents transmis à l'AACSB International dans le cadre du processus d'accréditation.

Ils sont décrits ci-dessous :

- **En ce qui concerne le standard 9 « Suffisance du corps professoral » pour le tableau 9.1**

Suffisance du corps professoral par discipline et localisation

$$\textit{Participating} / (\textit{Participating} + \textit{Supporting}) > 60\%$$

Suffisance du corps professoral en global pour l'institution

$$\textit{Participating} / (\textit{Participating} + \textit{Supporting}) > 75\%$$

- **En ce qui concerne le déploiement des enseignants AQ (Académiquement Qualifiés) pour le tableau 10.1**

$$AQ / (AQ + PQ + A) \geq 50\% \textit{ (minimum pour les diplômés de niveau bac + 3)}$$

*Ce taux augmente en fonction du niveau du programme*

$$(AQ + PQ) / (AQ + PQ + A) \geq 90\%$$

*AACSB International autorise 10% d'Autre (ni AQ ni PQ)*

**Légende** : AQ = Académiquement Qualifié, PQ = Professionnellement Qualifié, A = Autre (ni AQ ni PQ)

# **ANNEXE 7**

Standard AACSB version 2003	Phase 1 : lancement de l'accréditation pré-fusion	Phase 2 : lancement de l'accréditation post-fusion	Phase 3 : découverte de la réalité de l'accréditation	Phase 4 : appropriation de l'accréditation	Phase 5 : Appropriation et alignement de l'accréditation
	Candidature informelle pré-éligibilité (2002 / 2003 à 2006 / 2007)	Candidature formelle pré-éligibilité 1 (2006 / 2007 à 2008 / 2009)	Reconnaissance Business Unit (décembre 2009)	Candidature formelle pré-éligibilité 2 (2007 / 2008 à 2009 / 2010)	SAP -SAP révisé (2006 / 2007 à 2010 / 2011)
Périmètre		<b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : exclusion des diplômes en gestion délivrés par l'Université sans demande formelle ( <b>processus</b> )	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : clarification formelle du périmètre d'accréditation vis-à-vis de l'Université auprès de l'Accreditation Coordinating Committee (ACC) en mettant en avant l'autonomie dans les prises de décisions concernant l'Ecole grâce à son statut d'école interne à l'université (L 713-9) ( <b>processus</b> )	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : en tant qu'entité reconnue comme souhaitant être accréditée, l'Ecole fait très peu référence à l'Université ( <b>appropriation</b> )	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : réflexion d'exclusion de diplômés orientés droit par l'Accreditation Coordinating Committee (ACC). La phrase a été modifiée pour insister sur le fait de faire une demande formelle d'exclusion ( <b>processus - appropriation</b> ) <b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : la licence professionnelle à destination des gendarmes n'est pas décrite. Les LG et LO ne sont définis ( <b>exclusion informelle - processus</b> )
1		<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : définition, validation et communication de la mission statement de l'EM Strasbourg <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : description de l'Université, des services offerts par celle-ci et des relations avec l'Ecole	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'Ecole élabore son plan stratégique et sa mission statement en fonction des orientations qu'elle juge nécessaires compte tenu de son environnement concurrentiel	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : revue de la mission statement pour la détailler et l'aligner aux exigences de l'AACSB en termes de contenus	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : processus de définition de la mission statement alliant collégialité et prise en compte des retours de l'ensemble des parties prenantes <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : différents canaux sont utilisés pour communiquer et faire vivre la mission statement auprès de l'ensemble des acteurs de l'Ecole <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : une clarification entre programme et diplôme est apportée dans l'ensemble du document. Plusieurs paragraphes sont ajoutés pour insister sur le contexte de l'enseignement supérieur en management en France, sur les données clés de l'Université, sur le positionnement unique de l'Ecole, sur les avantages d'être une composante universitaire, sur le recrutement d'enseignants-chercheurs de l'Université, sur le soutien financier de l'Université et d'EM Strasbourg-Partenaires. Le portefeuille de programme est décrit avec la distinction des diplômés généralistes et spécialisés. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : pour continuer à montrer l'autonomie de l'Ecole vis-à-vis de l'Université, la mission statement de l'Université a été supprimée au profit de l'explication du soutien de l'Ecole et de son positionnement dual <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : "induction" est remplacé par "orientation". La localisation hors site du BMAI a été introduite. Le diplôme Grande Ecole est reconnu par la CEFDG. La mission statement guide la mise en oeuvre de ses programmes ( <b>apprentissage</b> ) <b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : révision de la mission statement à l'automne 2011 par un groupe de travail dédié. Le programme doctoral est exclu de la mission statement ( <b>compagnonnage</b> ) <b>Découplage</b> : toutes les parties prenantes ne sont pas associées au processus de développement de la nouvelle mission statement
2		<b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : mise en place de primes à la publication (pouvant aller jusqu'à 4000 €) pour valoriser les activités de recherche et inciter à la production intellectuelle	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du processus décisionnel et de l'autonomie dans la définition de la politique recherche en cohérence avec les statuts de l'Ecole	<b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : définition et mise en place d'une grille de productivité académique et de valorisations sous forme de primes de la production intellectuelle divisée en deux catégories (PRL) et autres contributions intellectuelles <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : présentation des deux organismes de recherche en France (CNRS et AERES) avec leurs listes de revues classées <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : définition et formalisation de la politique recherche en février 2010, communication lors de l'AG du 30 mars 2010 (validation en CE le 25 avril 2010).	<b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : prime incitative et de valorisation de la production intellectuelle alignée sur la politique recherche et octroi de 4 bourses doctorales pour le financement de doctorants de l'ED Augustin Cournot inscrits dans les laboratoires de l'Ecole <b>Réponse d'acquiescement - tactiques d'imitation et de conformité</b> : grille de production intellectuelle en cohérence avec la politique nationale (classement Eco-gestion section 37 CNRS et SHS de l'AERES) <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : mise en place d'une politique recherche et de management du corps professoral communiquée en AG recherche par le Directeur délégué en charge du corps professoral et la Directrice recherche <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les enseignants sont encouragés à utiliser les études de cas dans les cours de spécialisation et dans les cours avancés pour développer la capacité des étudiants à résoudre des problèmes réels (cf. standards 17 à 20) <b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : création et mise en oeuvre du Comité Stratégique Recherche pour fédérer les deux laboratoires de recherche ( <b>découplage</b> )
3		<b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : mise en place de primes à la publication (pouvant aller jusqu'à 4000 €) pour valoriser les activités de recherche et inciter à la production intellectuelle	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la prospection des étudiants se fait à partir d'outils de communication développés par l'Ecole en cohérence avec la politique communication définie et budgétée (600 000 € en 2008 et 2009). L'Ecole dispose de son propre logo et de sa charte graphique. Elle s'appuie sur ses deux associations EM Strasbourg-Partenaires et EM Strasbourg Alumni. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les classements des diplômés de l'Ecole et notamment le PGE contribue à attirer des étudiants		<b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : création de la fonction de community manager pour la gestion des réseaux sociaux. Cette fonction est pourvue par un étudiant du PGE. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : deux notes de bas de page sont ajoutées pour apporter des précisions sur l'apprentissage comme demandé par le PAC <b>Réponse d'acquiescement - tactique d'imitation et de conformité</b> : alignement au processus de Bologne (LMD, crédits ECTS, mobilité, transférabilité) reconnaissance par la CEFDG du Diplôme Grande Ecole <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : pré-requis des diplômés et des profils à recruter en adéquation avec le statut hybride de l'Ecole (nombre d'année d'étude, diplômes obtenus, ancienneté professionnelle, diplômes obtenus, âge) <b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : pas d'explication des notations de mention - spécialisation des diplômés d'état <b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les données sur le ciblage régional, national, international des étudiants des quatre programmes ne prennent en compte que le régional et national / international <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les étudiants ciblés au niveau régional, national et international sont en cohérence avec les besoins des entreprises. La dimension internationale est mise en avant. Les données sont produites. La provenance géographique des étudiants a été ajoutée. Deux nouveaux critères apparaissent. Le nombre d'étudiants par programmes est communiqué.
4		<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : présentation de l'alignement des orientations stratégiques à la mission statement			<b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : description du processus de recrutement du DG et explication que la DG était Directrice de la recherche et Directrice du laboratoire HuManIS ( <b>compagnonnage</b> ) <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : description de la démarche qualité avec les reconnaissances obtenues et visées <b>Réponse de compromis - tactique de négociation</b> : le bilan des actions items de la précédente direction est joint en annexe <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : notion de programme pas maîtrisée pour le programme bachelors, nomination d'un Directeur délégué (même que pour le PGE) - pas de COPED ( <b>découplage</b> ) <b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : formalisation du plan stratégique pour fin septembre 2011. Il sera joint au prochain rapport de progrès ( <b>mise en confiance</b> ) <b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : les actions items ne sont pas communiquées pour 2011 / 2014 <b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : un nouveau Contrat d'Objectif avec l'Université de Strasbourg sera élaboré en septembre 2011



R é p o n s e s  e t  t a c t i q u e	5	<p><b>Découplage</b> : mise en oeuvre d'un contrôle de gestion (comptabilité analytique) suite au recrutement au 1 septembre 2009 d'un contrôleur de gestion</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du processus décisionnel et de l'autonomie vis-à-vis des finances, du recrutement, du management et de la valorisation des ressources humaines, de la signature de partenariats au regard des statuts de l'Ecole</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la contribution financière de l'Université est de 6% du budget de fonctionnement de l'Ecole</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication et de confiance</b> : le budget de fonctionnement du Service organisation et process a augmenté de 64% et EM Strasbourg-Partenaires soutien financièrement les déplacements relatifs à l'accréditation AACSB et le recrutement des EC contractuels (<b>compagnonnage - apprentissage - processus</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les évolutions sur 5 ans sont présentées</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : description du processus de conception, développement et suivi du budget. Le suivi du budget est assuré par le comité d'audit (<b>découplage</b>) et par l'existence de décisions budgétaires modificatives</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : investissements dans les équipements pédagogiques et les locaux, création du CRL, élargissement des horaires d'ouverture de la bibliothèque du PEGE (label Noctambus), projet d'extension des locaux (plan campus)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : pas de projection sur le programme bachelor (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : formalisation du plan stratégique pour fin septembre 2011. Il sera joint au prochain rapport de progrès (<b>mise en confiance</b>)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : pas de mise en place d'une comptabilité analytique (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Responsés de manipulation et tactique de contrôle</b> : mission d'audits internes et externes (communication, système d'informations et BA)</p> <p><b>Rupture</b> : fermeture du service multi-média en octobre 2011</p>
	6				<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les politiques d'admission soutiennent la mission statement par la diversité et la qualité des profils recrutés et sont disponibles sur le site web, les brochures dédiées. Les sélections se déroulent en deux étapes (concours ou dossier académique et oral de motivation)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement et tactique de conformité</b> : le nombre de candidatures et d'inscrits sont fournis pour les quatre programmes sur les 3 dernières années pour mettre en avant les populations que l'Ecole cible en cohérence avec la mission statement</p>
	7				<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les politiques d'admission sont les garantes de la qualité des étudiants recrutés. Cela maximise les chances de succès des étudiants</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les services administratifs en contact et des enseignants conseillent et accompagnent les étudiants</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : consultation des copies par les étudiants avec possibilité de contestation de notes, compensation des notes conformément au processus de Bologne</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : mise en place d'un tutorat d'étudiant de 1A par des étudiants de 3A pour les étudiants de PGE et des sessions de rattrapage pour les 2A et 3A, communication des attendus pour la diplomation grâce au règlement des études et des examens</p> <p><b>Découplage</b> : le décrochage potentiel des étudiants est repéré grâce au suivi des absences. Des rendez-vous sont planifiés avec le responsable de diplôme pour étudier la situation et envisager des solutions, sessions de rattrapage</p>
	8		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du processus décisionnel et de l'autonomie vis-à-vis du recrutement et du management des ressources humaines au regard des statuts de l'Ecole</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'Ecole dispose de l'ensemble des services administratifs nécessaires à l'atteinte de la mission statement et à son fonctionnement. Elle ne dépend pas de l'Université. Elle peut recruter des fonctions qui lui semblent nécessaires.</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : octroi de primes au personnel administratif par rapport à la contribution aux processus qualité (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : création de la fonction de Directeur délégué en charge des accréditations (<b>mise en confiance</b>)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les différents services en contact sont communiqués et mis à disposition des étudiants notamment durant le processus d'accueil et d'intégration. Les personnels administratifs et enseignants sont disponibles pour suivre et accompagner les étudiants. Nomination d'un responsable des associations. Mise en place de tutorats en langue. Présentation des ressources de la bibliothèque durant 1h30. Mise en place de MOODLE. Développement du Passeport Manager servant à la mesure de l'atteinte de LO (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : évolution de la masse salariale budgétée suite à la volonté de recruter 8 personnels administratifs par an</p>
	9		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les heures de face-à-face sont l'unité de mesure utilisée. Elles sont alignées sur le volume horaire des enseignements (18h dans le Programme Master Universitaire et EMBA et 30h dans le PGE)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : définition de ce qui est attendu d'un enseignant Participating</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les heures de face-à-face pour le programme bachelor ne sont pas communiquées</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : l'application des définitions de Participating / Supporting faute d'informations suffisantes à exploiter dans les CVs des enseignants (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : les enseignants sont classés par thématique de recherche dans les tableaux de Participating / Supporting (<b>apprentissage</b>)</p> <p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : mauvais calcul du temps dédié à la mission de l'Ecole du Directeur (<b>apprentissage</b>)</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : les ratios des diplômés en gestion délivrés par l'Université ne sont pas calculés (<b>exclusion informelle - apprentissage - processus</b>)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le classement des enseignants dans des disciplines a été revu (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la définition de Participating a été revue. Des clarifications ont été apportées dans le contenu des différentes catégories permettant la classification de Participating (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : une seule unité de mesure pour le face-à-face est utilisée (20h). Il n'y a pas de distinction par programme</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : clarification du temps dédié à la mission de l'Ecole et revu du volume horaire pris comme référence dans le calcul (20h de cours = 5% du temps dédié à la mission) (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : la participation aux activités de l'Ecole ne donne pas lieu à un nombre minimal d'activité à réaliser pour être classé en Participating (<b>apprentissage</b>)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les enseignants sont classés en Participating et Supporting</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : 4 séminaires à destination des étudiants du EMBA généraliste en partenariat avec ICN Nancy seront animés par des EC participating de l'EM sur le site de l'Ecole (nouvelle convention à formaliser avec ICN Nancy)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'Ecole reconnaît la non atteinte des ratios de Participating et Supporting pour ce standard</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les heures de face-à-face servant de seul sont cohérentes avec les formats de cours (8h en EMBA et 24h pour les autres programmes) (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les données de Participating du tableau 9.1 sont agrégés par disciplines, sous-disciplines, par programmes, localisations et en global</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : la définition de Participating contient des points de suspension (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse de déviation - tactique de fuite</b> : les ratios bas en Participating en bachelor donne lieu à un plan d'actions sans précision des actions à entreprendre pour remédier à la situation</p> <p><b>Ruptures partielles</b> : direction déléguée du Bachelor assuré par le Directeur délégué du PGE, signature en septembre 2011 d'une nouvelle convention de partenariat avec ICN Nancy</p>
10		<p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : la définition d'AO prend en compte une liste de 6 activités de production intellectuelle dans laquelle l'enseignant-chercheur doit au minimum réaliser deux activités</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : la définition de PQ prend en compte la formation initiale et la nécessité de maintenir leur compétence sans précision</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les CVs des enseignants sont peu exploitables voire inexistants et non mis à jour (<b>découplage pour le calculs de ratios</b>)</p> <p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : les enseignants sont classés par thématique de recherche dans les tableaux d'AO / PQ (<b>apprentissage</b>)</p> <p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : mauvais calcul du temps dédié à la mission de l'Ecole du Directeur (<b>apprentissage</b>)</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : les ratios des diplômés en gestion délivrés par l'Université ne sont pas calculés (<b>processus - exclusion informelle - apprentissage</b>)</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : création de la fonction d'enseignant-chercheur affilié pour atteindre les ratios par discipline, par programme, par localisation et en global</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le classement des enseignants dans des disciplines a été revu (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : clarification de la définition d'AO en termes de qualification initiale, de durée et d'attendus en production intellectuelle sur une période de 5 années glissantes. Mise en place d'un système de points à acquérir (40 points sur 5 ans) et 1 PFI</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les critères pour être classés en PQ ont été revus et clarifiés (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : le maintien de la qualification n'est pas mesurable - pas de seul défini</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : pas de prise en compte de la recommandation du PAC (introduire 2 PFI comme seul pour le maintien de la qualification d'un AO pour les aligner aux programmes délivrés (bac+5 à bac+6))</p> <p><b>Découplages</b> : pas de clarification du maintien de la qualification pour les PQ et évaluation de la qualification chaque année</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : revue de la définition d'AO avec le mentor (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique d'imitation et de conformité</b> : définition d'AO avec le nombre de points et de PFI alignée aux exigences de l'AACSB et au système national de production intellectuelle</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la définition de PQ prend en compte la quotité de travail minimale requise pour être classé dans la catégorie de PQ (employeur principal)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de fuite</b> : la définition de PQ n'introduit pas le niveau d'expertise requis (qualification initiale - diplôme) ni les activités de développement professionnel nécessaires au maintien de la qualification (<b>apprentissage</b>)</p> <p><b>Découplage</b> : évaluation annuelle de la qualification d'un PQ difficile faute de mise à jour et de collecte des CVs</p>	

S t r a t é g i q u e s	11		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du processus décisionnel et de l'autonomie vis-à-vis du recrutement et du management des ressources humaines au regard des statuts de l'École</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du processus de recrutement, de nomination du Directeur Général de l'École et de ses prérogatives (<b>mise en confiance</b>)</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactiques d'implication et de confiance</b> : création de la fonction de Directeur délégué en charge du corps professoral, de la fonction de Coordinateur de disciplines et du Comité en charge du corps professoral (<b>mise en confiance</b>)</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : pilotage du corps professoral à l'aide du suivi de la grille de productivité académique définie par l'École afin d'inciter et de valoriser la production intellectuelle sous forme de primes</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : mise en place de séminaires pédagogiques pour accompagner les enseignants et préparer la mise en oeuvre de l'AOI (<b>processus - compagnonnage - apprentissage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : formalisation du processus de management du corps professoral et structuration autour des 4 grandes disciplines des coordinateurs. Mise en place de la procédure de collecte, de centralisation et de traitement des données issues des CVs détaillés incluant les activités de développement et de maintien des compétences via l'itinéraire (fiche de renseignements) (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : définition du processus d'évaluation et du maintien de la qualification du corps professoral à une fréquence d'une fois par an par le Comité en charge du corps professoral (<b>découplage pour les PO</b>)</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : mise en place de séminaires pédagogiques dédiés à l'AOI (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactiques d'imitation et de conformité</b> : l'École recrute des enseignants-chercheurs contractuels sur son budget propre</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les missions et activités du Directeur délégué en charge du corps professoral et du Comité ad hoc sont définies</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les critères de recrutement des enseignants <i>supporting</i> sont communiqués aux responsables pédagogiques via la fiche de recrutement (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la promotion externe et la valorisation de la recherche sont assurées par l'édition de newsletters semestrielles, la politique de recherche de l'Université impose que 50% du temps dédié soit réalisé dans des laboratoires Equipe d'Accueil de l'Université</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : ajustement mutuelle des ressources disponibles (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : la recherche a une place importante au détriment de la gestion des vacataires. L'évaluation des enseignants permanents et annuelle alors que celle des vacataires ne l'est pas (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : les critères de recrutement sont revus tous les 5 ans (cf. standard 10) (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique de pacification</b> : la définition de PO laisse les Coordinateurs de disciplines et les Responsables de diplôme juger et apprécier les profils à recruter ou garder</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : le recrutement d'enseignants vacataires ou <i>supporting</i> est mené par un comité <i>ad hoc</i> (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : enseignant est validé au bout de 2 ans (sous contrat 7)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : un comité <i>ad hoc</i> valide le recrutement des professeurs invités</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : la politique d'affectation des ressources n'est pas formalisée et communiquée</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : chaque discipline revêt une fois par an les besoins en vue de l'affectation de nouveaux enseignants (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Découplages</b> : les Responsables de diplômes sont les référents pédagogiques des nouveaux enseignants et les responsables d'axe recherche pour la partie recherche, pas de collecte annuelle et centralisation des CVs, pas de système d'information adapté</p>
	12			<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : référence aux statistiques prohibées par la loi et aux textes de loi relatifs à un comportement éthique</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : les valeurs sont déployées au sein de l'École, les ressources sont affectées pour leur pilotage</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : les enseignements requièrent une forte implication des étudiants (projets, travaux en groupe...)</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : les enseignements requièrent une forte implication des étudiants (projets, travaux en groupe...)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactiques de conformité et de conformité</b> : la responsabilité des étudiants s'explique grâce au système ECTS</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'École s'appuie sur les textes de loi et les commissions disciplinaires</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les enseignants sont invités aux réunions pédagogiques</p> <p><b>Découplages</b> : le règlement intérieur à destination des étudiants sera abandonné, seul le PGE dispose de deux questionnaires d'évaluation des enseignements et de la vie à l'École, les attentes académiques sont formalisées dans le guide des études, le TLC se charge de définir la politique d'innovation pédagogique</p>
	13				<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'écoute</b> : les étudiants sont associés aux prises de décisions (Conseil d'École et CODIR)</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : l'École a mis en place un logiciel de détection de plagiat, une lettre d'engagement des étudiants lors des stages. Pour l'international, il est envisagé de créer une lettre d'engagement similaire. Mise en place des comités de liaison au niveau du PGE. Les valeurs sont un LG communs à l'ensemble des formations</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : les valeurs sont adossées à des pratiques reconnues par les organismes de labellisation</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'École s'appuie sur les textes de loi et les commissions disciplinaires, les syllabi contiennent les éléments de pédagogie. Les règlements des études et des examens centralisent les éléments relatifs à la diplomation</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : les guides des études contiennent des éléments relatifs aux comportements (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Découplage</b> : le représentant des étudiants ne fait pas partie du CODIR, comportements souhaités et prohibés décrits dans les guides des études</p>
	14				<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : l'École a mis en place un logiciel de détection de plagiat, une lettre d'engagement des étudiants lors des stages. Pour l'international, il est envisagé de créer une lettre d'engagement similaire. Mise en place des comités de liaison au niveau du PGE. Les valeurs sont un LG communs à l'ensemble des formations</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : les valeurs sont adossées à des pratiques reconnues par les organismes de labellisation</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'École s'appuie sur les textes de loi et les commissions disciplinaires, les syllabi contiennent les éléments de pédagogie. Les règlements des études et des examens centralisent les éléments relatifs à la diplomation</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : les guides des études contiennent des éléments relatifs aux comportements (<b>découplage</b>)</p>
15		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la démarche qualité mise en oeuvre permet d'identifier et de mesurer les actions d'amélioration mises en oeuvre au sein des programmes</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la conception et le développement de nouveaux diplômés ou de nouvelles spécialisations donnent lieu à la nomination d'un chef de projet qui assure le pilotage du dossier de conception et de développement (<b>apprentissage ISO 9001 version 2000</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les données provenant des diverses enquêtes donnent lieu à des plans d'action d'amélioration</p> <p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : les LO sont identifiés au niveau des cours (<b>apprentissage</b>)</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactiques d'implication et de confiance</b> : l'École est engagée dans des processus qualité et d'excellence de reconnaissance de ses activités et valeurs. Elle adhère à plusieurs réseaux nationaux et internationaux (<b>mise en confiance</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du processus décisionnel et de l'autonomie dans la définition de la politique pédagogique, la conception et le développement de formations en cohérence avec les statuts de l'École</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : nomination d'un Directeur des technologies de l'information et de la communication en février 2009 en charge de la conception de bases de données pour la collecte et la centralisation des évaluations d'AOI (<b>mise en confiance</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les structures internes de management des programmes, du corps professoral et de la recherche ont été structurées, définies et décrites en les avec l'AOI (<b>apprentissage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : définition des LG et LO pour les différents programmes et proposition d'un outil de mesure (Passport Manager)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : création du Conseil pédagogique en charge de l'analyse des résultats de l'AOI pour tous les programmes et de la validation des maquettes de l'École</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : communication de la liste des mesures indirectes dans le cadre de l'AOI et implication des parties prenantes dans l'évaluation</p> <p><b>Découplages</b> : pas de définition et de mise en oeuvre des LG et LO pour tous les programmes. Le Passport Manager ne sera pas un outil de mesure d'un LO du PGE, pas de stratégie de développement de base de données pour l'AOI, rôle minimal du Conseil pédagogique (TLC) dans l'AOI.</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactiques d'écoute, d'implication et de confiance</b> : processus de développement de l'AOI a été accompagné par l'accueil d'un stagiaire en sciences de l'éducation (<b>compagnonnage</b>), le recrutement d'un chargé de la pédagogie et de la consultance AACSB (<b>compagnonnage</b>). Les matrices d'alignements ont été présentées au mentor durant sa première visite (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactiques d'imitation et de conformité</b> : les reconnaissances de diplômes sont assurées par des instances nationales voire de l'Université.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le titre du schéma de validation des diplômés est revu. Une note de bas de page s'appuie sur l'identité duale</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : des critères internes et externes permettent de concevoir et développer des formations</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les LG et LO sont harmonisés pour l'ensemble des programmes (<b>apprentissage ISO 9001 version 2000</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la politique qualité reconnue permet une évaluation des processus, des procédures et instructions mises en place et garantit la cohérence du système de management mis en place (<b>apprentissage ISO 9001 version 2000</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : le TLC se charge de la cohérence du portefeuille de programmes et de l'analyse de l'AOI (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les guides des études, les brochures et les syllabi contiennent les LG. Ils sont ensuite déclinés en LO en cohérence avec la mission <i>statement</i> (<b>découplage</b>). Les résultats de l'AOI sont transmis aux membres des COPEP et du TLC (<b>découplage</b>). Un système d'informations est en cours de mise en place (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Découplages</b> : Si pour l'AOI, les enquêtes carrières ne sont pas systématiques, rôle d'instance pédagogique du TLC, la déclinaison des LG / LO au niveau des syllabi</p>

	16				<p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : les outils de mesures pour les bachelors seront définies et les deux boucles d'évaluations sont planifiées pour mise en oeuvre (mise en confiance)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les LG et LO sont identifiés pour les diplômés du programme bachelors. Il reste à définir les outils de mesure</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : la licence professionnelle à destination des gendarmes n'est pas décrite. Les LG et LO ne sont définis (<b>exclusion informelle - processus</b>)</p>	
	17				<p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : dès septembre 2011, un audit interne du BAI sera mené au regard des exigences de l'AACSB</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les outils de mesure seront identifiés au regard des maquettes pédagogiques</p>	
	18				<p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : une synthèse de la typologie des outils utilisés au regard de la classification AACSB est proposée (<b>compagnonnage - apprentissage - processus</b>)</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : dès septembre 2011, la première boucle d'évaluation du PGE sera mise en oeuvre. Le plan d'évaluations des autres formations seront définis et mis en oeuvre pour assurer les deux boucles d'amélioration</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la formulation des LG et LO du PGE a été améliorée à l'aide du stagiaire en pédagogie (<b>compagnonnage</b>). Cette nouvelle version a été partagée avec les enseignants du programme (<b>compagnonnage</b>). Le plan d'évaluation avec les différents outils de mesures est communiqué et expliqué</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : Les résultats d'AoL sont communiqués aux enseignants et aux équipes administratives (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les outils de mesure seront identifiés au regard des maquettes pédagogiques pour tous les diplômés de niveau bac + 5 hormis le PGE</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : une phrase sur les trois LG communs et celui différencié entre l'EMBA généraliste et les EMBA spécialisés est ajoutée. Une précision est apportée sur les LG de l'EMBA généraliste dérivé en partenariat avec l'ICN Nancy</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : la description des EMBA ne précise pas la nature de ceux-ci (généraliste - spécialisés)</p>	
	19				<p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les Masters Universitaires spécialisés et les EMBA spécialisés ne sont pas cités</p>	
	20				<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les différentes maquettes des diplômés de niveau bac+5 sont expliquées.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la durée de 18 mois pour le EMBA généraliste est expliquée par rapport aux EMBA spécialisés. Ces ajouts font suite aux demandes de clarification du PAC.</p>	
	21				<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le programme doctoral est mentionné comme un programme de l'Ecole. Il est inclus dans le périmètre d'accréditation.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le programme doctoral est mentionné comme un programme de l'Ecole. Il est inclus dans la mission statement revue mais ne fait plus partie du périmètre d'accréditation. Le doctorat est délivré par l'Ecole Doctorale Augustin Cournot.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : standard hors périmètre de l'accréditation</p>	
		Eligibilité Informelle	Eligibilité 1	BU	Eligibilité 2	SAP - SAP revue

Phase 6 : apprentissage et alignement de l'accréditation	Phase 7 : apprentissage et alignement de l'accréditation	Phase 8 : légitimation et confrontation interne externe	Phase 9 : légitimation et confrontation externe
PIR 1 (2007 / 2008 à 2011 / 2012)	PIR 2 (2008 / 2009 à 2012 / 2013)	Candidature à l'accréditation - SER (2009 / 2010 à 2013 / 2014)	Visite d'accréditation (2009 / 2010 à 2013 / 2014 et données 2014 / 2015)
<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : exclusion formelle des trois diplômes orientés en droit (compagnonnage - processus)			<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : inclusion de la prochaine revue du doctoral (processus)
<b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : communication en annexe en plus du PIR d'un suivi des actions menées sur l'ensemble des standards (Further achievement) (mise en confiance) <b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : l'École est confiante dans l'atteinte de l'alignement à l'horizon annoncé pour l'audit sur site à l'automne 2014 au vu des résultats sur les standards à améliorer (mise en confiance - processus). <b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : des actions qui seront entreprises en 2012 / 2013 sont communiquées pour garantir l'alignement aux standards en vue de la visite sur site à l'automne 2014. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la mission statement est disponible sur le site web, l'intranet et les brochures. <b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : la mission statement, les LG et LO de tous les programmes sont affichés sur les murs (découplage)	<b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : revue de la mission statement avec le mentor en septembre 2013 (compagnonnage) <b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : rappel des standards jugés non atteints en juillet 2011 et présentation de l'état d'avancement dans l'attente. L'École s'assure de continuer à être aligné sur les autres standards (cf. Further Achievement) (processus - mise en confiance) <b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : une planification des moments d'alignement aux standards du gap analysis en mai et juin 2014 est transmise en introduction. <b>Découplage</b> : pas de communication de la mission statement revue	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : revue de la mission statement planifiée pour fin 2015	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la mission statement guide les décisions au sein des activités de l'École. Elle est alignée à la chaîne de valeur de l'École. Les trois valeurs sont bien ancrées dans les pratiques et les enseignements.
	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : soutien de l'École aux activités de recherche, de développement des compétences et à leur reconnaissance. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : seule business school en France à être une composante d'une université reconnue internationalement (dans le top 100 des universités dans le classement de Shanghai) lui permettant d'avoir des laboratoires de recherche pouvant accueillir des enseignants-chercheurs. En novembre 2011, le LaRGE et HUManIS (créé en 1981) ont été évalués respectivement A et B par FAERES. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : description des conditions d'intégration d'un laboratoire de recherche. En 2012 / 2013, le LaRGE compte 25 EC (dont 18 membres de l'EM Strasbourg, 2 EC contractuels à l'EM Strasbourg et 13 doctorants) et HUManIS (80% des EC de l'EM Strasbourg) <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : classement 41ème parmi toutes les business schools en France en 2013 par Le Point et 8ème par EducPro. > Positionnement recherche	<b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : concours recherche d'incitation et de valorisation de production intellectuelle <b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : recrutement en septembre 2014 de 6 EC contractuels, 2 EC titulaires et 2 ATER <b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : appels à projets pour favoriser les collaborations <b>Réponse d'acquiescement - tactiques d'imitation et de conformité</b> : mise en place d'une politique d'aide à la publication <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : création de la salle recherche pour les EC permanents <b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : la composition et la finalité du Comité recherche n'est pas indiquée <b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : création du Comité recherche en 2014 (découplage) <b>Découplages</b> : appartenance LaRGE : standard 2 insiste sur le laboratoire HUManIS, prise en compte des activités de consulting pour répondre aux exigences version 2013 <b>Evocation des standards 2013</b> : évolutions à mettre en place	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la politique de production intellectuelle et les moyens mis en œuvre permettent l'alignement à la mission statement et l'atteinte des objectifs de production notamment académique et managériale
		<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : ciblage des étudiants en fonction des programmes offerts par l'École	<b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : ciblage des étudiants en fonction des programmes. Les processus d'admission sont spécifiques et en adéquation avec le profil des étudiants à recruter
		<b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : mise en avant des partenariats et des relations mutuellement bénéfiques pour la mise en œuvre de la stratégie et la mission statement <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les actions items 2014 / 2017 sont décrits <b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : le bilan des actions items pour 2011 / 2014 n'est pas produit <b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : pour le cycle d'AoL 2015 / 2020 mise en place de mesures pour la seconde langue et l'interculturalité pour le POE (découplage) <b>Découplage</b> : certains outils devant servir à la mesure de certains LO n'ont pas été mis en œuvre durant le cycle d'AoL.	<b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : développement de l'École soutenu par les collectivités et autres partenaires institutionnels régionaux <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : existence d'une culture de l'amélioration continue et d'un ancrage régional fort. <b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les actions items pour 2014 / 2017 sont en phase avec la mission statement et la stratégie visée. Les ressources sont planifiées.

1

2

3

4

<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : préparation du COM avec l'Université de Strasbourg pour assoir l'autonomie de l'Ecole (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les recrutements d'enseignants prévus en 2012 et 2013 sont budgétés grâce à l'augmentation des frais spécifiques du PGE</p>		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : pilotage, coordination et suivi des finances (COM, dialogue de gestion, réunions hebdomadaires avec la DG)</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : soutien financier assuré par les différentes parties prenantes</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : autonomie dans la levée de fonds en vue de la soutenabilité de l'Ecole vis-à-vis de l'Université</p>	5
		<p><b>Réponse d'engagement - tactiques de confiance et d'implication</b> : élargissement du partenariat à l'ESC Montpellier</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : autonomie dans la gestion des admissions et cohérence avec le système universitaire, national et international</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les processus d'admission sont maîtrisés par l'Ecole et sont cohérents en fonctions des diplômes délivrés, du positionnement de l'Ecole et de sa mission statement.</p>	6
		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : harmonisation des pratiques de suivi des étudiants en difficulté avec la mise en place d'une grille à compléter</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les processus d'accueil, d'intégration, d'orientation et de suivi des étudiants sont cohérents et permettent aux étudiants de réussir</p>	7
		<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : séminaires pédagogiques animé par le Chargé de mission innovation pédagogique à destination des étudiants de PGE et BA (<b>compagnonnage</b>)</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication</b> : engagement des étudiants administratifs et enseignants dans le processus d'accréditation (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les missions et activités des personnels administratifs soutiennent les activités d'enseignements, de recherche et d'accompagnement des étudiants. Une relation de proximité est mise en place (<b>high touch</b>)</p>	8
<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : suite à départ à la retraite, une enseignante permanente à mi-temps est recrutée en comptabilité - contrôle. Trois nouveaux enseignants permanents sont recrutés (AQ).</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : inclusion des professeurs invités dans les différents tableaux suite à discussion avec le mentor (<b>compagnonnage</b>). Certains répondent aux critères de <i>Participating</i>.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les ratios de <i>Participating</i> en global sont au-delà des 75% minimum attendus (augmentation de 71,97% en 2010 / 2011 à 78,26% en 2011 / 2012). En revanche, les ratios ont diminué en Comptabilité - Contrôle - Banque - Finance (74,59% en 2010 / 2011 à 70,22% en 2011 / 2012) suite au départ de 3 personnes en comptabilité (un départ à la retraite et deux démissions fin 2010 / 2011). L'Ecole n'a pas pu pallier ces départs non anticipés. Les ratios ne sont pas atteints pour deux diplômes délocalisés (Mulhouse et Paris). Leur fermeture est en discussion.</p> <p><b>Découplage</b> : l'enseignante à temps partiel n'est pas AQ mais PQ.</p> <p><b>Rupture</b> : arrêt du Master management d'événements délocalisé sur Paris</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : rappel des activités permettant d'être qualifié de <i>Participating</i> (au minimum au nombre de deux) et de <i>Supporting</i>.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les ratios sont atteints en global, pour chaque discipline, programme et localisation. Trois années sont communiquées à titre de comparaison (2012 / 2013, 2011 / 2012, 2010 / 2011).</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactiques d'imitation et de conformité</b> : alignement sur la définition de la CEFDC pour qualifier le corps professoral permanent</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactiques d'imitation et de conformité</b> : charge des EC permanents (25% 50% 25 %) et des enseignants permanents non docteurs (75% 25%)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : revue annuelle des définitions de <i>Participating / Supporting</i> et validation des enseignants vacataires par le CODIR académique (auparavant FMC puis CODIR)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique de pacification</b> : différentes catégories, profils et statuts de certains enseignants permanents</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de protection</b> : les enseignants non docteurs sont un héritage du passé (IECS / IAE)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le calcul des différents ratios sont à réaliser aussi par diplôme. L'Ecole a démontré qu'elle était en mesure de produire ces calculs (<b>mise en confiance</b>). Le doctorat devra également être inclus dans les calculs de ratios comme diplôme de l'Ecole inclus dans le périmètre d'accréditation (<b>processus</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la définition de <i>Participating</i> valorise l'implication des enseignants vacataires professionnels. Ils contribuent à la mission statement. La définition de <i>Supporting</i> est cohérente avec la mission statement.</p>	9
<p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance</b> : pour 2012 / 2013, l'Ecole fera appeler à 15 professeurs invités AQ.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les définitions d'AQ et PQ révisées ont été validées par le FMC le 5 septembre 2012 et seront communiquées aux différents Responsables pédagogiques le 29 novembre 2012.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les ratios d'AQ+PQ sont proches des 90% attendus (89,30% contre 86,40% en 2010 / 2011). Le ratio en RH - Management est passé de 90% en 2010 / 2011 à 89% en 2011 / 2012. Le ratio d'AO minimum de 50% est atteint dans toutes les disciplines sauf pour la sous-discipline supply chain management (augmentation de 27,8% à 41,79% et le ratio d'AQ+PQ ratio est à 100%). Les ratios pour le Programme Bachelor progressent (87% d'AQ+PQ). Le déploiement d'AQ et d'AQ+PQ sont atteints pour les diplômes délocalisés au Maroc et à Paris et non pour ceux de Mulhouse et Nancy.</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : revue de la définition d'AQ avec le mentor (<b>compagnonnage</b>) pour élargir les publications pas uniquement aux PRJ. La nouvelle définition prend en compte 2 <i>Peer Review Publications</i> (et non plus 2 PRJ). De plus d'autres contributions intellectuelles ont été ajoutées donnant lieu à 10 ou 5 points chacune.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le CODIR et le FMC ont revus les définitions d'AQ et PQ grâce aux conseils du mentor et de la consultante à l'automne 2013 en cohérence avec la mission statement et l'environnement universitaire (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : réintroduction de 2 PRJ comme minimum à publier dans la définition d'AQ</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : introduction de la liste FNREG dans les listes de production académique pour les catégories 4 au côté de celle du CNRS / AERES / SHS</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : Pour être recruté (<b>qualification initiale</b>) il convient d'avoir au minimum un bac-5 ou équivalent dans la discipline d'enseignement. Un enseignant est considéré PQ s'il a passé 4 ans sur les 5 dernières années dans un poste à responsabilité. La définition de PQ a été divisée en deux voies de <b>maintien de la qualification</b> : grâce à une position de leadership dans l'organisation ou grâce au développement des qualifications professionnelles.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : une grille pour le développement des compétences est proposée (6 activités). Il n'y a pas d'association de points.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : Pour les ratios d'AQ, ils sont atteints en global et pour tous les programmes, toutes les localisations et les disciplines sauf en Supply Chain Management. Une enseignante doctorante est recrutée pour 2013 / 2014, un EC MCF en mai 2014 et un EC contractuel en 2014 / 2015 (P et AQ). 2 EC contractuels ont été recrutés en stratégie en 2013 / 2014. Les ratios d'AQ+PQ sont atteints en global pour tous les programmes, toutes les localisations et disciplines sauf en Contrôle, Stratégie et SI. L'Ecole espère atteindre le Standard 10 en 2013 / 2014 (<b>mise en confiance</b>)</p> <p><b>Découplages</b> : pas de SI adapté pour le suivi des qualifications initiales PQ et de leur maintien, l'évaluation de la qualification PQ se fait chaque année sur ds CVs obsolètes, trois coordinateurs de disciplines (Comptabilité - Contrôle - Banque Finance ; RH - Management - Stratégie ; Systèmes d'Information - Supply Chain Management - Marketing).</p>	<p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : pas d'explication à quelle définition les enseignants permanents non-docteurs sont soumis (PQ ?)</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence</b> : plus de 10% de Other tolérés s'expliquent par des disciplines qui se chevauchent entre sciences de gestion et sciences de l'ingénieur ou l'informatique</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les définitions de PQ et AQ sont appropriées. Le système de points développé est aligné aux revues CNRS.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : un système de points aligné sur les activités de <i>Participating</i> et de développement professionnel permet de suivre la définition de PQ.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le calcul des différents ratios sont à réaliser aussi par diplôme. L'Ecole a démontré qu'elle était en mesure de produire ces calculs. Le doctorat devra également être inclus dans les calculs de ratios comme diplôme de l'Ecole inclus dans le périmètre d'accréditation (<b>processus</b>).</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : certains enseignants ayant un doctorat peuvent être classés en PQ. Des calculs sont refait avec les explications de la PRT (<b>compagnonnage</b>). Des ajustements ont été réalisés en donnant plus de poids au suivi de mineure pour le programme master notamment (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la définition des disciplines sous forme de groupe (G) est difficile à manager car elles incluent peu d'enseignants. (<b>compagnonnage</b>)</p>	10

<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> le Comité en charge du recrutement des professeurs invités est décrit et les critères sont communiqués.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> en septembre 2013, l'Ecole prévoit de recruter 3 EC titulaires (1 MCF et 2 PU un à la mutation et l'autre par concours) et 3 EC contractuels en fonction des besoins dans les disciplines.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> pour le maintien des compétences, 5 séminaires pédagogiques sont ajoutés pour l'année académique 2012 / 2013 (ex : charge étudiante). Des sessions individuelles peuvent être demandées. Le Chargé de mission Innovation pédagogique accompagnera aussi l'amélioration des évaluations d'enseignements (<b>compagnonnage</b>). Des septembre 2013, des sessions de public coaching et des séminaires méthodologiques seront ajoutés. De plus, 3 soutenances de HDR et 3 candidatures au concours de PU sont planifiées.</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de fuite :</b> pour améliorer les ratios de P et AO, en septembre 2012, 3 nouveaux enseignants permanents sont recrutés (1 MCF en RH, 1 EC contractuel en marketing et un enseignant pour prendre la responsabilité du BA) - 8 autres enseignants en temps partiels sont recrutés (2 en supply chain management, 1 en marketing et 5 en management) (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence :</b> le maintien de la qualification est évaluée par le FMC à chaque fin d'année académique pour l'année qui vient (<b>découplage</b>).</p> <p><b>Découplages :</b> le plan stratégique prévoit le recrutement d'EC. Recrutement d'un Responsable de diplôme non-docteur et d'enseignants en temps partiel non docteurs, l'évaluation de la qualification se fait en fin d'année mais pour l'année académique qui vient de s'écouler.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les enseignants-chercheurs sont soit titulaires (MCF ou PU) après la réussite d'un concours national soit contractuels en CDD puis CDI au bout de 2 ans. Sur les 67 EC en 2012 / 2013, 40 sont des titulaires.</p> <p><b>Réponses d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les départs à la retraite ont été remplacés par des AO en fonction des besoins dans les disciplines déficitaires. L'Ecole recrute aussi bien des EC titulaires que des EC contractuels.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique d'initiation :</b> réflexion autour d'un sabbatique pour les enseignants-chercheurs contractuels</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique de pacification :</b> l'Ecole ne recrute plus d'enseignants permanents non docteurs</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de protection :</b> les enseignants permanents non docteurs sont un héritage du passé</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence :</b> existence de départements (<b>découplage</b>)</p> <p><b>Découplage :</b> l'organisation par départements disciplinaires n'existe pas à l'Ecole</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> la politique de recrutement de 4 EC par an permet d'améliorer les ratios d'AO. Les disciplines déficitaires sont prioritaires en termes d'affectation de nouveaux EC répondant aux critères d'AO (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les politiques de management, d'allocation et d'accompagnement du corps professoral et les processus afférents sont adaptés (<b>appropriation</b>)</p>	11
		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> mise en place d'un guide de l'étude de cas et d'un contrat pédagogique pour les étudiants en difficulté</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les personnels administratifs et enseignants sont disponibles pour les étudiants. Les trois valeurs sont les garantes de la gestion des relations entre les différents acteurs.</p>	12
<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'écoute :</b> les présidents d'associations et la Direction se rencontrent régulièrement (une fois par trimestre).</p>		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> mise en place de comités, pratiques, règles pour assurer l'impartialité et l'intégrité dans les différents relations</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les différentes chartes mises en place permettent de responsabiliser les différents acteurs et de lutter contre toute forme de discrimination. Elles favorisent l'égalité des chances.</p>	13
	<p><b>Réponse d'engagement - tactique de confiance :</b> présentation des effectifs des différents programmes pour garantir la représentativité des résultats de l'AoL (<b>mise en confiance - compagnonnage - processus</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> modification de la présentation du cycle d'évaluation de l'ensemble des LO deux fois sur une période de quatre ans pour l'ensemble des programmes et en généralistes et spécialisés.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> rôle important du CODIR dans la mise en oeuvre de la mission, de la stratégie et dans le processus de prise de décision (réunion hebdomadaire et mensuelle).</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> mise en place d'un guide de conduite à l'étranger</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les activités pédagogiques mises en place permettent d'engager les étudiants dans l'atteinte des objectifs pédagogiques et dans la vie de l'Ecole. Les valeurs de l'Ecole sont ancrées auprès des étudiants (<b>appropriation</b>)</p>	14
<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'implication et de confiance :</b> mise en oeuvre du plan d'actions planifié avec l'aide de la consultante (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'engagement - tactique d'écoute :</b> les Fiches d'Amélioration (FA) permettent aussi de collecter et centraliser les besoins d'amélioration.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> le Conseil pédagogique a revu la formulation des LG et LO 3 communs à l'ensemble des programmes pour faciliter l'évaluation. Ils ont été adoptés en juillet 2012 par l'ensemble des COPEDs.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> le Conseil pédagogique s'assure de l'harmonisation des pratiques et procédures ainsi que les COPEDs. Les évolutions et améliorations des maquettes et diplômes s'appuient sur les données d'entrée de toutes les parties prenantes.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> le schéma de validation des diplômés, de collecte d'informations et de prise de décision a été revu.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> en cohérence avec la mission statement, les LG et LO des 4 programmes ont été définis. Ils ont été mis en oeuvre pour le PGE en 2010 / 2011. Les LG et LO sont présentés par programme et type de diplôme (généraliste et spécialisé) et avec les LG / LO communs partagés.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> le planning d'évaluation 2010-2011 – 2014-2015 des deux bouches par partie et par programme est communiqué sous forme de tableau.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> la première promotion de diplômés du Bachelor Jeune Entrepreneur sera sortie en juin 2014. Il a accueilli la première promotion en septembre 2011.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les LG et LO du programme bachelors ont été définis pour chacun des diplômés (LG / LO communs et spécifiques)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les diplômés du BAI continuent pour la majorité d'entre eux en PGE (13 étudiants, 10 ont passé les examens du concours écrits et oraux d'entrée et sont éligibles pour l'entrée dans un PGE).</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> après analyse des résultats, des plans d'actions ont été élaborés et seront mis en oeuvre en 2013 / 2014</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> l'alignement du standard 16 sera effectif à partir de novembre 2013 pour le BAI et la licence Distrip management. Etant donné la création récente du BJE (2011), l'alignement sera assuré en fin d'année 2013 / 2014 à compter de juin 2014 (<b>mise en confiance - compagnonnage - processus</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre :</b> compte tenu de la première diplomation du BJE en juin 2014, des évaluations intermédiaires des LG et LO ont été menées sur les étudiants de première et seconde année (<b>mise en confiance - compagnonnage - processus</b>)</p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence :</b> la première boucle d'évaluation du BAI et de la licence professionnels Distrip management a été réalisée en juillet 2013, sur les données de l'année universitaire 2011 / 2012 (<b>compagnonnage</b>). La seconde a été réalisée en novembre 2013 en se basant sur les données de 2012 / 2013. Les deux boucles de mesure ont été menées (2011 / 2012 et 2012 / 2013)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> mise en place d'une politique académique et d'instances de validation internes et externes des différents diplômés</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> révision des outils d'évaluation des LO annoncée pour le BAI pour le cycle d'AoL à venir (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> l'analyse des résultats et des outils utilisés pour l'AoL permettent de rendre compte de l'appropriation de l'AoL (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> les diplômés sont mentionnés (hors les délocalisés)</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation :</b> pas de mention des diplômés délocalisés</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation et de fuite :</b> pas d'explication relative aux LG communs</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactiques de dissimulation et de fuite :</b> pas d'explication de la méthodologie utilisé et de l'histoire de l'AoL</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation :</b> pas d'explication du lien avec la base line <i>be distinctive</i></p> <p><b>Réponse de manipulation - tactique d'influence :</b> explication des résultats d'AoL disparates par la disparité des promotions</p>	<p><b>Réponse d'engagement - tactiques d'écoute et d'implication :</b> les parties prenantes ont une place importante dans la conception et le développement de programmes innovants et répondant aux besoins et attentes du marché.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> un système de management des programmes est mis en place. Il permet la création de formations innovantes de qualité et reconnues.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité :</b> le système AoL est défini, suivi, évalué, revu et systématisé pour l'ensemble des programmes. Les LG et LO sont alignés à la mission statement. Il est mature (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre :</b> le nombre important de diplômés / spécialisations par programme nécessitent un management des ressources en adéquation et une définition spécifique des LG et LO.</p>	15

<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : révision des LG / LO du programme bachelors en septembre 2012.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les LG et LO du Bachelier Jeune Entrepreneur sont définis (Programme Bachelors).</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : la mise en oeuvre du plan d'actions a été retardé suite à la rupture de la convention et au transfert à l'École du BAI. Les outils d'évaluation des LG / LO seront définis en octobre 2012 pour une première boucle d'évaluation en 2012 / 2013.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'alignement du standard 17 sera effectif à partir de novembre 2013 pour le BAI et la licence Dist'up management. Etant donné la création récente du BJE (2011), l'alignement sera assuré en fin d'année 2013 / 2014 à compter de juin 2014 (<b>mise en confiance - accompagnement - processus</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : le TLC ne fait plus partie des instances impliquées dans le pilotage des programmes.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication du contenu des différentes maquettes pédagogiques</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : bien que certains LG et LO soient spécifiques à chacun des diplômes, la PRT recommande de les différencier par diplôme pour aller au-delà de la simple différenciation des outils de mesure (<b>compagnonnage</b>)</p>	16
<p><b>Réponse d'engagement - tactique d'écoute</b> : suite à l'audit interne mené sur le BAI, la responsabilité de celui-ci est entièrement du ressort de l'École (transfert). Dès septembre 2012, la maquette pédagogique sera revue.</p> <p><b>Rupture</b> : la convention liant l'École à la CCI depuis septembre 2008 pour le BAI n'est pas reconduite. Décision actée en mai 2012 en CE.</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'alignement au standard 18 sera effectif en mai 2014, avec la dernière mesure du LO "travail en groupe" des masters généralistes et spécialisés et des EMBA spécialisés et "leadership" du EMBA généraliste (<b>mise en confiance - accompagnement - processus</b>)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'analyse des résultats et des outils utilisés pour l'AOL permettent de rendre compte de l'appropriation de l'AOL (<b>appropriation</b>)</p>	<p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : inclure une dimension académique dans les contenus des maquettes de niveau bac+3 (<b>compagnonnage</b>)</p>	17
<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : suite à la démission de la Directrice déléguée en charge de l'Executive Education en janvier 2012, le pilotage de ce programme est assuré par la Directrice déléguée des Masters Universitaires.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : animation du premier COPED EMBA en juillet 2012 par la nouvelle Directrice déléguée dont le thème est le processus d'AOL. Révision des LG et LO des EMBA et identification des outils de mesure.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les procédures spécifiques d'évaluation, les cibles à atteindre avec les différentes échelles, les résultats d'évaluation des LO, le résumé des résultats et les plans d'actions sont transmis pour le PGE et les Masters Universitaires</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : revue et redéfinition des outils de mesure du PGE en décembre 2011 et édition de ceux des masters universitaires généralistes et spécialisés (LO : Connaissance et aptitude à évaluer / Outil d'évaluation) (<b>compagnonnage</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : mise en place en avril 2012 d'un comité de pilotage en vue de mettre en place un outil de mesure adapté aux 3 valeurs sous forme de scénarios pour une première évaluation en 2012 / 2013 (<b>apprentissage audit EPAS PGE</b>)</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : la première boucle partielle d'évaluation (assessment I) a été réalisée pour le PGE et les Masters Universitaires par partie (partie A / B) entre juin et septembre 2012 à partir de certaines données 2010 / 2011.</p> <p><b>Réponse de compromis - tactique d'équilibre</b> : N'ont pas été évalués les LO 2.1 "travail en groupe" et LO 3.1 "trois valeurs" par manque d'outils de mesure disponibles.</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les masters universitaires ne sont distingués en généraliste et spécialisés</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : il n'est pas fait mention du EMBA généraliste avec ICN Nancy</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : pour garantir la robustesse et la diversité des outils d'évaluation, un cours de synthèse (capsstone course) par Master Universitaire et EMBA a été identifié et utilisé comme outil en 2012 / 2013. Une liste est produite.</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'alignement au standard 19 sera effectif en mai 2014 (<b>mise en confiance - accompagnement - processus</b>)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : explication des contenus, DD...</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'approche AOL pour les masters spécialisés est claire et systématique. Les résultats sont communiqués aux enseignants (<b>appropriation</b>)</p>	18
<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : pour les EMBA spécialisés, les outils de mesures pour chaque LO et les compétences visées ont été transmis. Les LG 3 et 4 ont été aussi reformulés.</p> <p><b>Réponse d'évitement - tactique de dissimulation</b> : les masters spécialisés ne sont pas précisés.</p>		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : existence de diplômes conjoints (ICN, Reulflingen, DD internes et externes, contenus...)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : l'approche AOL pour les masters spécialisés est claire et systématique. Les résultats sont communiqués aux enseignants (<b>appropriation</b>)</p> <p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : bien que certains LG et LO soient spécifiques à chacun des diplômes, la PRT recommande de les différencier par diplôme pour aller au-delà de la simple différenciation des outils de mesure (<b>compagnonnage</b>)</p>	19
<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : intégration du mémoire de fin d'étude comme outil d'évaluation des EMBA spécialisés. Un cours sur le leadership a été ajouté aux maquettes pour pouvoir mesurer cette compétence en 2012 / 2013. Ainsi les LG 1, 2 et le LO 4.3 des EMBA spécialisés seront réalisés aussi en 2012 / 2013 (décembre 2012 et juin 2013).</p>		<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : les différentes maquettes sont expliquées</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le contenu des différentes maquettes de niveau bac+5 sont cohérentes</p>	20
<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : la mission statement revue suite au changement de direction ne fait plus mention du doctoral (<b>compagnonnage</b>)</p>		<p><b>Réponse de défiance - tactique d'ignorance</b> : Les doctorants sont suivis par des EC permanents de l'École et sont rattachés aux deux laboratoires (nb de thèses soutenues)</p>	<p><b>Réponse d'acquiescement - tactique de conformité</b> : le doctoral est à inclure dans le périmètre d'accréditation même s'il est géré par l'ED. L'AOL est à mettre en place (<b>généraliste - processus</b>)</p>	21
PIR 1	PIR 2	SER	Visite d'accréditation	

Fatiha BOUTERÂA

# Comportements stratégiques et changements institutionnels lors du processus initial d'accréditation internationale AACSB (2003). Le cas d'une *business school* universitaire française : l'EM Strasbourg.

## Résumé

Les objectifs de la thèse sont de comprendre : 1) les mécanismes de diffusion, d'adoption et d'institutionnalisation des accréditations internationales, 2) les comportements stratégiques mobilisés à l'égard notamment du processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB, 3) les réponses stratégiques et organisationnelles pour gérer les demandes institutionnelles conflictuelles provoquées par les injonctions des 21 standards AACSB (2003) et 4) les changements opérés en vue de l'alignement aux injonctions du processus initial prescrit et des 21 standards AACSB (2003).

Dans une perspective néo-institutionnaliste, nous mobilisons un cadre d'analyse alliant les comportements stratégiques et le changement institutionnel. Pour répondre aux objectifs de la recherche, une étude de cas longitudinale rétrospective et en temps réel sur 15 ans d'une *business school* universitaire française est menée. Les résultats de la recherche permettent d'enrichir notamment le cadre d'analyse d'Oliver (1991) d'une sixième réponse stratégique et de trois tactiques dans le cas d'un processus initial d'accréditation institutionnelle AACSB.

**Mots clés :** accréditation institutionnelle AACSB, standards 2003, changements institutionnels, pressions institutionnelles, réponses stratégiques, logique institutionnelle, pluralisme institutionnel, demandes institutionnelles conflictuelles

## Résumé en anglais

This research aims to understand: 1) the mechanisms of diffusion, adoption and institutionalization of international accreditations, 2) the strategic behaviors adopted to respond to the initial AACSB accreditation process, 3) the strategic and organizational responses to the conflictual demands originated by the 21 AACSB 2003 standards and 4) the changes occurred in order to ensure the organizations' alignment to the 21 AACSB 2003 standards and to the required process.

Based on a neo-institutional perspective, we used two conceptual frameworks about strategic responses and institutional change. In order to comply with our objectives, we have conducted a 15-year longitudinal case study both retrospectively and in real time within the only French business school operating inside a university. The principal result of the research is the identification of a 6<sup>th</sup> new strategic response for Oliver's (1991) framework as well as three tactics to be adopted in the initial AACSB accreditation process.

**Keywords:** AACSB accreditation, 2003 business standards, institutional changes, institutional pressures, strategic responses, institutional logics, institutional pluralism, conflicting demands