

Évaluation et valorisation par un agent non économique externe pour l'obtention d'une ressource stratégique : le cas du grade de Master pour les écoles de commerce françaises

Talut, Guillaume

LARGEPA, Université Paris II Panthéon-Assas

Guillaume.talut@outlook.com

Parent, Tom

LARGEPA, Université Paris II Panthéon-Assas

parenttom@yahoo.fr

Résumé :

Peu de recherches s'intéressent aux labels des écoles de commerce vus sous le prisme de la Resources Based Theory (RBT). Aucune, à notre connaissance n'a montré que l'obtention de ressources conférant un avantage concurrentiel dépend de la valorisation de leurs stratégies par un agent externe national. Cette communication propose de contribuer à la compréhension des stratégies des écoles de commerce en s'intéressant à leur valorisation par la Commission d'Évaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG). Une première partie montre que les labels de qualité, et notamment le grade de Master, constituent une ressource stratégique déterminante, notamment pour les établissements de statut réputationnel secondaire opérant sur le marché national principalement. Une étude comparative des rhétoriques de trois établissements français met à profit une large base de données pour mettre en évidence l'adaptation des avis de la CEFDG selon la classe réputationnelle de l'établissement évalué.

Mots-clés : Évaluation, CEFDG, Théorie des Ressources, Éducation, Étude de cas

Evaluation et valorisation par un agent non économique externe pour l'obtention d'une ressource stratégique : le cas du grade de Master pour les écoles de commerce françaises

INTRODUCTION

La Théorie Basée sur les Ressources ou Resources Based Theory (RBT) constitue une des théories les plus influentes dans le domaine de la recherche en stratégie. Elle permet notamment d'expliquer un avantage concurrentiel durable et soutenable à partir de ressources particulières désignées sous le terme de « ressources stratégiques ». Pour autant, les chercheurs ont peu recours à la RBT lorsqu'ils étudient des entreprises éducatives (Thomas et al. ; 2014) alors même que les travaux concernant ce type d'organisations se sont multipliés, qu'il s'agisse de leur histoire (Chessel et al., 2001 ; Blanchard, 2012, 2014), de leurs stratégies et de leur développement (Dameron et Durand ; 2017), voire de leur mode d'évaluation locaux (Nioche, 2007 ; Brown, 2013 ; Rowlands, 2013) ou globaux (Van Damme, 2001 ; Crêt, 2007 ; Stensaker, 2011 ; Hedmo, 2011 ; Hedmo & al. ; 2017). Nous proposons donc d'ouvrir une réflexion sur les ressources stratégiques au sein des écoles de commerce françaises.

Depuis leur émergence au XIX^{ème} siècle et au cours du siècle suivant, les écoles sont parvenues à déployer des stratégies de légitimation (Blanchard, 2012), où les labels de qualité délivrés par la puissance publique ont revêtu un rôle majeur. Depuis 2001, en France, les écoles sont soumises à la régulation nationale d'un agent non économique externe qui les évalue et les valorise au même titre que d'autres agences : la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG) dont l'évaluation débouche - entre autres - sur la délivrance du grade de Master. A travers la mobilisation de la RBT, il s'agit de montrer dans quelle mesure le grade de Master constitue une ressource stratégique pour les établissements de statut réputationnel différents. Pour répondre à cette question, la première partie détaille l'historique du développement des écoles de commerce françaises et précise les spécificités du contexte français en repositionnant la contribution des labels d'évaluation dans la réputation des établissements à échelle mondiale. Une étude qualitative sous la forme de trois études de cas

mettra à profit 37 documents dont les résultats permettront d'aboutir à des résultats donnant lieu à une discussion. Cette recherche explore un sujet qui nous permet de développer des pistes de recherche qui semblent prometteuses.

1. LE CONTEXTE HISTORIQUE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR FRANÇAIS

1.1. TROIS CATEGORIES HISTORIQUES D'ETABLISSEMENTS

L'enseignement supérieur français se caractérise par le développement de trois « systèmes » aux régimes et au mode de fonctionnement particuliers : le système universitaire, le système des écoles publiques, et le système des écoles privées. Ces trois systèmes présentent plusieurs différences héritées de l'histoire. Les universités bénéficient d'une réputation construite au cours des siècles et doivent leur développement à l'intervention de la puissance publique à partir du XVIIIème siècle. Les écoles publiques, dont l'essor intervient à la fin du XVIIIème siècle, ont pour mission de former des ingénieurs au service de l'Etat, de l'industrie, et tirent leur légitimité du patronage de la puissance publique qui y concentre beaucoup de moyens pour y attirer les meilleurs esprits. Les écoles privées, peu nombreuses avant le XXème siècle, émergent peu à peu sur des initiatives locales et construisent progressivement leur légitimation en imitant les autres selon les impératifs des époques.

1.2. DES MODES D'EVALUATION PARTICULIERS

Le système français correspond donc moins à un dispositif global orienté par la puissance publique qu'à de multiples dispositifs aux conditions d'existences et aux évolutions conditionnées par des facteurs particuliers. Plus précisément, l'instauration de dispositifs de garantie de la qualité par la puissance publique s'effectue de manière particulière, généralement en fonction des diplômes délivrés et/ou des catégories d'établissements définis par l'Etat, voire au regard de la protection des statuts ou des professions auxquelles conduisent certaines formations. Les périmètres d'action des dispositifs d'évaluation sont spécifiques et parfois se superposent¹.

¹ C'est notamment le cas de certains établissements de formation à la gestion tels les *Instituts d'Administration des Entreprises* (IAE), sujets par exemple à deux évaluations, la première de le *Haut Conseil de l'Evaluation de la Recherche et de l'Enseignement Supérieur* (HCERES anciennement AERES) au titre de leur statut juridique, et la seconde du Ministère de l'Enseignement Supérieur (MSR) dans le cadre des contrats quinquennaux.

Les établissements supérieurs non universitaires de formation à la gestion, désignés usuellement sous le terme d'école de commerce², constituent un cas particulier dans la mesure où ceux-ci jouissent d'une légitimité moindre que les universités et les écoles d'ingénieur, leurs enseignements étant considérés comme davantage pratiques qu'intellectuels. La partie suivante résume succinctement les différentes évaluations auxquelles les établissements supérieurs non universitaires de formation à la gestion sont sujets.

2. LES MODES D'ÉVALUATION DES ÉCOLES DE COMMERCE FRANÇAISES

2.1. DES ÉVALUATIONS D'ORIGINES DIVERSES (AACSB, EQUIS, AMBA) ET LA CEFDG

2.1.1. L'évaluation des écoles de commerce en France avant 1990

En France, historiquement, l'évaluation des écoles de Commerce incombe à la puissance publique. Les travaux de Marianne Blanchard (Blanchard, 2012) décrivent très précisément les phases d'essor, de constitution et de structuration des écoles de commerce pour lesquelles apparaissent au début des années 1930 des textes de réglementation. Au cours des trente années qui suivent, l'Etat développe et renforce un régime d'évaluation, instaurant notamment des modalités de contrôles pédagogiques et organisationnels des établissements. A partir des années 1980, sous l'effet de croissance amorcée dans les années 1970, les facteurs de développement des écoles de commerce mutent : leur structuration procède moins régie par la puissance publique que d'un mouvement endogène où la régulation de l'Etat se réduit.

2.1.2 Le changement des années 1990

Au cours des années 1990, la donne change ; le mouvement est à l'internationalisation (Crêt ; 2007). Plusieurs agences privées globales d'évaluation des formations supérieures de gestion s'organisent pour évaluer des établissements opérant hors de leurs frontières historiques. Trois agences opérant à échelle globale se distinguent : L'Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB), association américaine, créée en 1918 et plus ancien organisme d'accréditation ; le système européen European Quality Improvement System (EQUIS), système d'évaluation et d'accréditation mis en place en 1997 par l'European Foundation for Management Development (EFMD) et enfin l'Association of MBA (AMBA), organisme

² La suite de communication utilisera indistinctement l'un ou l'autre des deux termes.

britannique d'accréditation des programmes de type « postgraduate » ou Master of Business Administration (MBA).

Dans un régime de régulation publique affaibli, dans un contexte d'internationalisation de la concurrence, obtenir des accréditations dès le milieu des années 1990 s'avère à la fois une nécessité et une opportunité que saisissent rapidement les écoles de commerce françaises. Au début des années 2000, les trois principales écoles de commerce françaises³ sont « accréditées » par les deux principales agences d'évaluation, l'AACSB et le système EQUIS.

2.2. LE PROCESSUS DE BOLOGNE, ET LA PLACE DU « GRADE DE MASTER » DANS LA STRUCTURATION HIERARCHIQUE DES ETABLISSEMENTS PAR L'EVALUATION

Simultanément au développement d'évaluation d'organismes privés d'accréditations, la puissance publique européenne engage les pays membres sur la voie de l'évaluation. Ratifiée en 1999, la déclaration de Bologne entraîne en France la généralisation de l'évaluation de la qualité et la mise en place du schéma de formation dit « Licence / Mastaire / Doctorat ». Pour se conformer aux exigences de la déclaration, la puissance publique exhume l'ancienne notion juridique de « grade » (Musselin ; 2006), afin d'établir la comparaison à échelle européenne des diplômés de même « niveau » quelle que soit leur discipline de formation. L'existence juridique des seuls grades du Baccalauréat, de la Licence et du Doctorat nécessite la création par décret en 1999 du « grade de Mastaire »⁴ attribuable aux diplômés de formations supérieures en cinq ans. Pour autant la fragmentation du système de l'enseignement supérieur ne garantit pas aux établissements de statuts différents (universitaires / non universitaires) les mêmes droits de délivrance des diplômes nationaux correspondants. Un arrêté de 2002 régleme la délivrance du Diplôme National de Master (DNM) et la réserve, hormis quelques exceptions, aux universités⁵. Conséquemment, les établissements d'enseignement supérieur à la gestion, non universitaires pour l'immense majorité⁶, ne délivrent pas des DNM, mais des diplômes d'établissements conférant le grade de Master à leurs titulaires. Pour l'occasion, un agent non économique voit le jour en 2001 : la Commission d'Evaluation des Formations et Diplômes de Gestion (CEFDG). La création de la CEFDG, Commission d'évaluation spécifiquement

³ L'Ecole des Hautes Etudes Commerciales (HEC), l'École Supérieure des Sciences Economiques et Commerciales (ESSEC) et l'École Supérieure de Commerce de Paris (ESCP-EAP).

⁴ L'orthographe change en 2002 en « grade de Master ». Cette orthographe sera conservée dans la suite du propos.

⁵ C'est le cas par exemple de certaines formations du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM). Remarquons que les exceptions n'incluent pas les « Grands Etablissements », tels que l'université Paris-Dauphine.

⁶ A l'exception notable de l'EM Strasbourg, département de l'université Robert Schumann.

marque une évolution importante⁷ : d'une part, et pour la première fois de leur histoire, les écoles de commerce peuvent obtenir un grade de nature universitaire, hautement distinctif sur le territoire car reconnu à échelle européenne.

2.3. Une hiérarchie statutaire des écoles de commerce selon les labels d'évaluation de la qualité

Pour autant, le grade de Master considéré comme un label, s'intègre dans un champ d'activité non seulement régional, mais global au sein duquel opèrent les trois principales agences d'évaluation : l'AACSB, Le système EQUIS et l'AMBA. Dans un article de 2002, Dirk van Damme projette les modèles possibles de développement des régulations à échelle globale (Van Damme ; 2002). Sans entrer dans une discussion des quatre modèles de Dirk van Damme, l'observation montre au fur et à mesure du temps l'émergence d'un phénomène de superposition des produits des agences d'évaluation. Ce phénomène engendre une structuration statutaire des établissements par le nombre, et donne corps à un régime de régulation de stratification par le nombre des labels obtenus par les établissements (Hazelkorn ; 2015). L'obtention des labels des trois accréditeurs, appelée « triple couronne », constitue la plus haute des distinctions qu'un établissement de formation à la gestion puisse envisager (Thomas & al ; 2014). L'accès à la triple couronne nécessite le déploiement de moyens que les établissements ne sont pas tous en mesure de fournir, ce qui induit une hiérarchisation des établissements selon leur capacité à satisfaire les conditions d'évaluation des organismes d'évaluation.

Au côté des trois labels de qualité des agences d'accréditations « globales », le « grade de Master » fait figure de préalable et constitue depuis 2011 une condition d'éligibilité à l'accréditation EQUIS ainsi que d'entrée au sein de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE), principale organisation représentative des « grandes écoles ». L'arrimage des conditions d'accès ou de délivrance grade de Master montre bien l'enjeu de son octroi, mais manifeste aussi sa position subalterne dans la hiérarchie des labels : celui-ci est le premier et donc le moins distinctif de tous. Dans leur livre Stéphanie Dameron et Thomas Durand (Dameron & Durand ; 2017) ne semble pas en désaccord lorsqu'ils évoquent les différents niveaux d'existence pour

⁷ La majorité des demandes que traite la CEFDG concerne les trois « labels » de qualité que le MSR octroie à ces établissements après avis de la Commission : i) la « Reconnaissance par l'Etat », qui porte sur un établissement ; ii) le « Visa de l'Etat », qui porte sur un diplôme d'établissement ; iii) le « grade de Master », qui est conféré au titulaire d'un diplôme visé.

les écoles de commerce. Cela étant dit, encore reste-t-il à détailler là grands traits es modalités d’octroi du grade de Master.

2.4. LES MODALITES D’EVALUATION DE LA CEFDG

Pour opérer son évaluation, la CEFDG génère au cours de son développement (2001-2018) deux types d’injonction auxquelles doivent se conformer les établissements supérieurs non-universitaires de formations à la gestion ou les programmes de formations :

- Des critères d’évaluations, qui au fil du temps s’étouffent, et dont les dernières versions datent de juillet 2018⁸. Les critères sont de deux types *quantitatifs*, comme par exemple pour le nombre de professeurs permanents de la faculté, au sens de la Commission, ou encore le nombre d’étudiants boursiers et *qualitatifs*, comme par exemple la description du programme sujet à l’évaluation de la Commission.
- Des recommandations, formulées à l’issue des auditions des représentants des établissements et/ou des formations évaluées, dont certaines sont publiées sur le site de la CEFDG⁹.

A ce stade, la théorie des Ressources (RBT) semble particulièrement adéquate pour envisager le grade de Master comme ressource stratégique constitutive d’un avantage compétitif, dont les critères différenciateurs seraient objet de l’évaluation de la CEFDG.

3. LA RESOURCES BASED THEORY (RBT) : REVUE DE LA LITTERATURE

3.1. LA RESOURCES BASED THEORY, LES FONDEMENTS THEORIQUES

L’approche par les ressources est depuis peu considérée comme une théorie à part entière dans le management stratégique (Priem & Butler ; 2001). La théorie des ressources trouve son origine dans le livre publié par Penrose (Penrose ; 1959). L’auteure introduit les notions de ressources et de services. Pour elle les services sont à la source de l’avantage compétitif. Ces services dépendent de la capacité des entreprises à articuler les ressources de façon la plus efficace et la plus originale possible. Ces services issus de la combinaison de ressources

⁸ Consultable sur le site de la [CEF DG](#) : a) [Le référentiel d’évaluation](#) récapitulatif des critères de recevabilité des dossiers et d’évaluation ; b) [Le guide de synthèse](#) de l’évaluation qui spécifie la structuration des dossiers à soumettre dans le cadre de l’évaluation.

⁹ Voir le site de la CEF DG, dans la rubrique « [écoles et formations visées](#) ».

humaines et matérielles « créent ainsi, par interaction, des opportunités productives uniques, subjectives et spécifiques à chaque firme. La croissance est motivée par la recherche d'opportunités d'utilisation des ressources » (Prévot & al. ; 2010). L'entreprise est donc considérée comme une entité composée de nombreuses ressources. Un des articles fondateurs de la théorie des ressources les définit ainsi : « Les ressources de la firme incluent tous les atouts, capacités, processus organisationnels, attributs de la firme, informations, connaissances, etc. contrôlés par une firme qui permettent la conception et l'implémentation de stratégies qui augmentent l'efficacité et l'efficience » (Barney, 1991, p.101).

La RBT complète voire s'oppose aux travaux de Michael Porter, qui définit l'avantage concurrentiel selon un positionnement au sein de l'environnement (Porter ; 1980, 1996). M. Porter construit sa réflexion autour de l'idée d'une réussite par l'opposition aux autres entreprises, là où la RBT considère que ce sont les caractéristiques internes à l'entreprise qui sont source d'avantages compétitifs. Pour M. Porter les facteurs environnementaux expliquent la performance d'une entreprise, tandis que la théorie des ressources cherche à comprendre le lien entre les caractéristiques internes et la performance (Barney ; 1991, 2001 ; Wenerfelt ; 1984). Il s'agit donc moins d'une logique d'opposition que de valorisation et de centrage de ses propres moyens. La RBT nous permet donc d'expliquer les différences qui peuvent exister dans « la création et le maintien de l'avantage concurrentiel » (Prévot & al., 2010) par les entreprises, en considérant leurs ressources disponibles. A ce titre, le recours à la RBT permet à la fois de considérer le grade de Master comme une ressource stratégique et de faire le lien avec les capacités stratégiques des écoles.

3.2. LES RESSOURCES STRATEGIQUES ET L'ACRONYME VRIO

De manière très simple, selon la théorie des ressources, il existe différentes catégories de ressources. Seules celles considérées comme stratégiques procurent des avantages concurrentiels durables et soutenables. Pour qu'une ressource soit considérée comme stratégique, elle doit correspondre à l'acronyme VRIN, devenu VRIO (Barney, 1991, 2001 ; Barney et Hesterly, 2005) c'est-à-dire : **a**) valorisable, **b**) rare, **c**) inimitable, et **d**) non substituable qui font d'une ressource, une source d'avantage concurrentiel.

3.2.1. Valorisable et rareté

Barney (1991) précise que pour qu'une ressource soit considérée comme valorisable, elle doit permettre à l'organisation de concevoir et de mettre en œuvre des stratégies qui sont susceptibles d'augmenter son efficacité et son efficience. Toutefois, la valeur d'une ressource ne saurait être la seule justification de son caractère stratégique, si un grand nombre d'organisations possèdent cette ressource, il est logique qu'elle ne puisse être à l'origine d'un avantage concurrentiel. C'est ainsi que la rareté en plus de la valeur est indispensable à la caractérisation d'une ressource stratégique.

3.2.2. La non-substituabilité

L'importance de la rareté d'une ressource a donné lieu à de nombreuses critiques, et notamment que « l'idéologie de la rareté freine l'innovation radicale » (Weppe, Warnier, Lecocq, Fréry, 2012). Selon ces auteurs, reprenant les propos de Makadok « les firmes obtiennent des rentes ricardiennes en possédant une meilleure compétence dans l'identification sur le marché de facteurs ayant une productivité supérieure à leur coût d'acquisition » (Makadok ; 2001). La volonté d'obtenir cette rente ricardienne augmenterait le désir des firmes d'imiter le leader et freinerait donc l'innovation radicale. Dans le cas qui fait l'objet de notre recherche, c'est-à-dire l'obtention du grade de Master, la non-substituabilité de cette ressource justifie le fait que l'on ne peut prendre en compte cette critique, bien que légitime pour d'autres types de ressources. En effet, aucune innovation radicale ne saurait remplacer une norme réglementaire. N'ayant pas d'alternative, cette ressource ne peut donner lieu à une innovation radicale pour la contourner. Il faut donc se plier aux injonctions de l'agent non économique externe, la CEFDG dans notre cas, pour l'obtenir.

3.2.3. L'inimitabilité

Une ressource doit également être inimitable pour être constitutive d'un avantage stratégique. Une ressource rare et valorisable ne peut pas être à l'origine d'un avantage concurrentiel durable si les concurrents peuvent obtenir les services associés en développant une imitation. Le même raisonnement s'applique pour l'exigence de non-substitution de cette ressource.

La théorie des ressources complète les modèles environnementaux. En effet une ressource stratégique doit permettre d'exploiter des opportunités et de neutraliser les menaces de l'environnement (Barney, 1991). Il semble que ce point permette de consolider l'idée de

l'agrément du grade de Master comme ressource stratégique. Il permet en effet d'exploiter une opportunité (l'existence d'un agent non économique externe pouvant délivrer un grade de Master) et de neutraliser partiellement une des menaces de l'environnement des écoles de commerce (la menace de nouveaux entrants). Notre étude s'inscrit dans la ligne classique de la RBT, puisqu'elle tend à montrer que l'évaluation et la valorisation de la stratégie par un agent non économique externe constituent une ressource stratégique par la délivrance d'un label de qualité. Pour autant, les recherches appliquent majoritairement les RBT aux entreprises. Aussi à ce stade, il reste à montrer qu'il est possible de d'appliquer la même théorie aux écoles de commerce.

4. L'ECOLE DE COMMERCE : UNE ENTREPRISE EDUCATIVE

4.1. LES SPECIFICITES DE L'ECOLE DE COMMERCE

Dans la recherche en sciences de gestion, les écoles de commerce sont considérées comme des entreprises à part entière : celles-ci évoluent au sein d'un marché aux règles propres (Starkey, Tirastoo ; 2007 ; Blanchard, 2012) et développent des stratégies pour se différencier de la concurrence, avec pour préoccupations majeures leur revenus et leurs profits (Durand, Dameron, 2017). Le marché des entreprises éducatives semble à ce titre comparable à d'autres marchés, où les entreprises nationales les plus reconnues entreprennent un développement à l'international. Dans cette compétition globalisée, l'obtention des labels d'évaluation - notamment les accréditations EQUIS, AACSB, et AMBA évoquées précédemment - sont particulièrement recherchés car considérés comme des signaux d'excellence (Crêt ; 2007) et comme des éléments constitutifs d'avantages concurrentiels nationaux et internationaux (McKee, Mills, et Weatherbee, 2005). Les écoles sont donc soumises à des pressions externes pour exister sur le marché de l'éducation ; et notamment celles de plus en plus importantes des accréditations qui ne sont pas sans engendrer une homogénéisation des stratégies (Durand, Dameron, 2017). Sur les marchés nationaux comme internationaux, les écoles de commerce françaises sont donc en compétition et présentent des spécificités qui permettent de les étudier comme des entreprises.

4.2. L'ÉCOLE DE COMMERCE FRANÇAISE ET LA REGULATION GLOBALE SOUS LE PRISME DE LA RBT

Dans leur article Thomas et al. (Thomas & al. ; 2014) présentent l'école de commerce comme une entreprise sur un marché ayant une nécessité de différenciation pour se démarquer de la concurrence. Les auteurs sont à notre connaissance les seuls à avoir étudié « l'accréditation » d'une école de commerce au prisme de la RBT. Ceux-ci développent l'idée que les accréditations, dans la compétition internationale que se livrent les écoles de commerce, ne sont plus constitutives d'avantages concurrentiels durables. Dans le cadre d'un marché globalisé, l'approche ricardienne d'obtention d'un avantage concurrentiel (Peteraf ; 1993) semble, selon eux, à privilégier. Leur analyse considère le caractère différenciant d'une accréditation dans le cadre d'un étudiant faisant son choix sur le marché mondial et non sur son marché domestique. Lors du choix d'une école de commerce opérant uniquement sur le marché français, le grade de Master constitue, pour un étudiant, un critère différenciant, ce qui semble moins le cas pour le choix d'une école internationalisée. Pour les écoles, les spécificités du marché et les facteurs de différenciation ne sont donc pas les mêmes selon les cas de concurrences, locale ou internationale. Plus, les auteurs considèrent que les accréditations ne remplissent plus la caractéristique de rareté du modèle VRIN. Pour eux les labels quoiqu'essentiels ne sont qu'un prérequis constitutif d'une reconnaissance de la qualité des services délivrés. Les accréditations n'ont d'utilité que pour maintenir la preuve de cette qualité et établir des partenariats avec des établissements américains.

Aussi, plusieurs remarques semblent pertinentes pour remettre en perspective et de compléter les travaux des auteurs. Selon ces derniers, les accréditations, au niveau international, ne seraient donc que des prérequis à la visibilité des établissements et à leur possibilité d'exister à travers des partenariats. On peut donc dire que dans le cadre de la compétition internationale, la ressource accréditation est passée du statut d'avantage concurrentiel à celui de source de parité (Thomas et al., 2014). Surtout, l'article ne prend en compte que les meilleures écoles de commerce françaises et britanniques, c'est-à-dire celles faisant partie de la classe statutaire la plus prestigieuse. Pour les établissements de cette classe, les labels d'évaluation sont effectivement des prérequis. Pourtant si l'on considère l'ensemble des écoles de commerce, et plus particulièrement les écoles françaises, on est en droit de considérer que l'accréditation n'occupe plus la même place : la rareté de cette ressource devient de fait plus importante pour certaines classes d'établissements moins réputés, les labels d'évaluation, notamment le

grade de Master, redeviennent ressources distinctives. Précisons aussi que le grade de Master pour un diplôme est accordé de façon temporaire mais pour une durée qui permet de rendre la rente durable. Il n'est d'ailleurs pas requis pour entrer sur le marché national. La commission étant la seule à pouvoir délivrer cette accréditation, la ressource est difficilement imitable ou substituable. Les labels d'évaluation remplissent donc toutes les conditions pour être qualifiés de ressources stratégiques selon le modèle VRIO (Barney, 1991 ; Barney et Hesterly, 2005).

En définitive, pour reprendre la notion de hiérarchie statutaire précédemment évoquée, à l'échelle concurrentielle internationale, l'obtention des labels, notamment d'accréditation, conditionne la visibilité des écoles de commerce sur le marché (Crêt ; 2007) ainsi que leur réputation. Les labels constituent donc des ressources stratégiques majeures dans les jeux concurrentiels nationaux et internationaux. Au niveau national français, le grade de Master n'a pas le même niveau de rareté selon les classes d'établissements : le grade de Master représente une ressource stratégique d'importance majeure pour les établissements opérant uniquement sur le marché national mais d'importance plus relative pour les établissements disposant de labels d'accréditation et opérant à l'international. Ces premières observations invitent à étudier le comportement de la CEFDG, un agent non économique externe d'évaluation du supérieur, dans l'attribution du grade de Master aux écoles considérées selon leur classe réputationnelle.

4.3. PROBLEMATIQUE

Le grade de Master constitue donc une ressource stratégique dont l'importance varie selon les établissements. Celle-ci serait fonction du positionnement statutaire des établissements envisagé comme l'appartenance à une classe caractérisée par la détention de labels d'organismes d'accréditation globaux. Plus un établissement dispose des labels de qualité « globaux » (AACSB, EQUIS, AMBA) plus l'importance stratégique du grade de Master semble réduite. L'analyse doit permettre de répondre à deux questions : dans quelle mesure le grade de Master, vu comme une ressource stratégique, influence-t-il le développement des établissements ? Et dans quelle mesure le positionnement statutaire des établissements influence-t-il la valorisation de leurs capacités stratégiques par la Commission ?

5. METHODOLOGIE DEPLOYEE

Pour obtenir le grade de Master, les écoles passent l'évaluation de la CEFDG et, de fait, doivent mettre en place des rhétoriques orales (lors des auditions) ou écrites (via les documents d'évaluation). Une analyse empirique et comparative des rhétoriques écrites de plusieurs établissements appartenant aux différentes classes évoquées ici semble pertinente pour répondre à la problématique formulée. Une telle analyse permet effectivement de caractériser les argumentations déployées par des établissements de différents statuts et de les mettre en correspondance avec leur traitement par la CEFDG et les résultats de l'évaluation. L'analyse proposée bénéficie de la mise à disposition de matériaux collectés dans le cadre d'une thèse sur les pratiques d'évaluation de la CEFDG (Talut ; 2018). La partie ci-dessous détaille et précise la mise en œuvre de l'étude.

5.1. UNE ETUDE EMPIRIQUE : COLLECTE, NATURE ET TRAITEMENT DU MATERIAU UTILISE

L'organisation de la section suivante s'appuie sur les trois aspects fondamentaux des données qu'Yvonne Giordano met en avant pour présenter simplement les matériaux constitués : la *collecte*, la *nature* et le *traitement des données* (Giordano ; 2002).

5.1.1. Collecte des matériaux

A cette occasion de cette thèse, une collecte auprès des services du MSR a permis de constituer un jeu de plusieurs milliers de documents réalisés pour la plupart entre 2001 et 2018. L'étude bénéficie du travail de thèse qui a permis le formatage, l'organisation, le traitement de ce volume important de données. Une lecture flottante a permis la familiarisation avec ses contenus (Dumez ; 2013).

5.1.2. Nature des matériaux collectés

Les matériaux collectés dans le cadre des travaux de thèse sont de deux natures différentes :

- Des données d'observations primaires, produites lors des auditions des écoles par la Commission entre 2001 et 2013
- Des données secondaires :
 - Que constituent majoritairement les 20000 documents collectés, tels que par exemple des dossiers d'évaluation que les écoles soumettent à la Commission en vue de leur audition, des rapports internes à l'administration ou encore des rapports d'évaluation préalables à l'audition des représentants des formations.

- Des coupures de presse (l'étudiant, les échos etc.) complètent la base de données.

5.1.3. Traitement des données

Le matériau collecté permet de déployer une méthodologie descriptive (Latour ; 2007), afin de produire une « *thick description* » (Ryle, 1973 ; Latour, 2007) et d'établir plusieurs analyses. Premièrement, **a)** les documents collectés, qui couvrent, les dix-sept premières années d'existence de la Commission permettent d'établir une analyse contextuelle précise et circonstanciée des relations entre les formations demandeuses du grade de Master et la CEFDG. D'autre part, **b)** les dossiers des écoles, permettent d'étudier dans quelle mesure la Commission prend en compte la conformité des établissements et leur respect des injonctions. Enfin, **c)** des documents permettent de caractériser précisément les effets de l'attribution du grade de Master – ou de son retrait – sur les formations et les établissements.

5.1.4. Justification des établissements de la comparaison

L'analyse comparative semble particulièrement pertinente dans la mesure où elle assure l'étude les comportements stratégiques d'établissements aux trajectoires différentes dans leurs rapports à l'habilitation à la délivrance du grade de Master. Trois trajectoires d'établissements semblent intéressantes à étudier : **a)** la trajectoire *stable* d'un établissement très réputé, appartenant à la classe supérieure, c'est-à-dire triple couronné (AACSB, EQUIS, AMBA), et pour lequel le grade de Master représente un enjeu de plus faible importance dans la valorisation de son principal programme à échelle mondiale; **b)** la trajectoire *descendante* d'un établissement qui perd l'habilitation à l'octroi du grade de Master, et enfin **c)** une trajectoire de *progression* d'un établissement, pour lequel l'obtention du grade de Master constitue un objectif stratégique majeur.

5.2. DESCRIPTION DES ETABLISSEMENTS

La comparaison s'applique à trois établissements, respectivement désignés *établissement A*, *établissement B* et *établissement C*. Il s'agira de comparer leurs principaux programmes, souvent désignés sous le terme générique de « *Programme Grande Ecole* » (PGE).

5.2.1. Description des établissements

L'établissement A est école de commerce consulaire – c'est-à-dire dépendant d'une Chambre du Commerce et de l'Industrie – installé en banlieue parisienne et jouissant d'une réputation mondiale. Triple couronné, l'établissement est habilité à la délivrance de grade de Master pour deux de ses programmes¹⁰ ce qui constitue une différence réputationnelle majeure vis-à-vis des autres établissements.

L'établissement B est école consulaire de province qui obtient le grade de Master pour son principal programme en 2004, soit un an après le « wagon de tête » des meilleurs établissements¹¹, dont l'établissement A. L'établissement B présente deux particularités. La première, et fait quasi unique, l'établissement reçoit une demande exceptionnelle de la Commission de contrôler l'état d'avancement des améliorations à mi-échéance de l'habilitation à la délivrance du grade de Master. Seconde particularité, son Programme Grande Ecole est le premier à avoir subi un retrait « sec » de l'habilitation à l'octroi du grade de Master, c'est-à-dire sans réduction préalable de durée d'octroi¹². L'établissement C se distingue des deux précédents dans la mesure où celui-ci est de statut privé associatif « loi 1901 ». L'établissement, situé à Paris est reconnu par l'Etat depuis 1970. Son recrutement s'effectue après le bac. Dans le jargon usuel, l'établissement B est inclus dans la catégorie des « écoles postbac Parisiennes ». Avant 2006, son principal programme forme en quatre années après le bac avant de muter en une formation analogue au PGE traditionnel des écoles de commerce françaises. Le diplôme confère le grade de Master depuis 2011, et est, depuis 2017, habilité à le conférer pour la durée maximale de cinq ans.

5.2.2. Description du matériau utilisé

L'étude empirique inclut 37 des documents mis à disposition pour l'étude. Le tableau ci-dessous présente l'ensemble des documents utilisés pour l'analyse.

¹⁰ Seul un autre établissement parisien est habilité de même à l'octroi du grade de Master pour deux de ses diplômes. Hormis pour ses deux établissements, la règle informelle de la Commission fixe l'octroi du grade de Master à un seul diplôme.

¹¹ Qui correspondent aux établissements membres du *Chapitre* de la Conférence des Grandes Ecoles (CGE) en 2003.

¹² Il s'agit du seul retrait de grade de Master sans condition depuis la création de la CEFDG en 2001.

Etablissement A		
	Dossier des écoles	2
	Rapport des évaluateurs	4
	Documents de l'administration	1
	Autre document contextualisation	0
Etablissement B		
	Dossier des écoles	2
	Rapport des évaluateurs	4
	Documents de l'administration	2
	Autre document contextualisation	2
Etablissement C		
	Dossier des écoles	5
	Rapport des évaluateurs	6
	Documents de l'administration	6
	Autre document contextualisation	3
Tableau des documents utile pour produire l'analyse		

Précisons que la différence de nombre des documents utilisés dans le cadre d'analyse procède moins d'un déficit ou de la collecte que du nombre d'interactions, parfois hors de l'agenda prévisionnel de l'évaluation, entre les établissements et la CEFDG.

6. ANALYSE, RESULTATS ET DISCUSSION

6.1. LES TRAJECTOIRES DES TROIS ETABLISSEMENTS

Par souci de clarté et de synthèse, le tableau ci-dessous récapitule de manière synthétique les demandes de grade de Master des trois établissements entre 2001 et 2018 et les réponses de la Commission, exprimées en termes de durées d'octroi.

	Année	Durée d'octroi
Etablissement A		
	2003	4 ans
	2007	maximale
	2013	maximale
	2018	maximale
Etablissement B		
	2004	1 an
	2005	2 ans
	2007	2 ans
	2009	3 ans
	2012	retrait
Etablissement C		
	2005	refus
	2006	refus
	2009	refus
	2011	2 ans
	2013	4 ans
	2017	maximale
Tableau des avis de la Commission aux demandes d'octroi du grade de Master		

A la suite du tableau, le volet ci-dessous fournit les principaux éléments descriptifs des relations entre la Commission et les établissements et de la trajectoire de leurs formations

6.1.1. Le programme de formation « Grande Ecole » de l'Etablissement A

Entre 2001 et 2018, l'*établissement A* passe à quatre reprises devant la Commission pour l'octroi du grade de Master à son principal programme de formation. L'établissement obtient à chacun de ses passages les durées maximales d'habilitation, hormis en 2003. Précisons que la durée d'octroi de quatre ans attribuée à cette époque ne signifie pas un déficit de qualité mais de la volonté de la Commission d'ajuster les durées d'octroi aux vagues de l'évaluation périodique. De ce point de vue, l'*établissement A*, figure parmi les établissements les plus efficaces devant la Commission, obtenant le grade de Master pour des durées longues à chaque évaluation, en correspondance avec son statut de triple couronné.

L'analyse du dossier d'évaluation de l'établissement soulève trois remarques importantes. La première remarque **a)** correspond à la mise en avant de la prise en compte des recommandations de la Commission dans l'évolution de l'établissement et de son programme ; **b)** la seconde correspond au non-respect d'un critère fondamental de la Commission pour l'octroi du grade

de Master, enfin la dernière remarque, **c)** correspond aux effets que pourraient produire un désengagement partiel de la CCI.

Concernant le premier aspect, les verbatims du dossier fourni par l'établissement pour l'évaluation 2012-2013 font uniquement figurer les recommandations, d'ailleurs peu exigeantes, de la CEFDG dans le premier récapitulatif. En voici l'extrait :

« Principales recommandations émises par la CEFDG lors de la précédente évaluation :

- Développer la politique sociale de l'établissement en faveur des étudiants et réfléchir à une évolution des majeures pouvant présenter les métiers de demain.
- Dans la mesure du possible, veiller à se rapprocher d'une parité hommes/femmes dans le corps professoral permanent. » (Dossier de l'établissement ; novembre 2012)

A la suite du rappel des recommandations, le dossier décrit la stratégie, la gouvernance et les moyens mis en œuvre dans le programme, conformément au format de dossier requis par la Commission. Les propos détaillent les mesures en faveur de l'ouverture sociale, ce que soulignent positivement les deux membres de la Commission chargés de l'étude du dossier. Celui-ci n'apporte en revanche aucune précision sur la seconde recommandation relative à la parité de la faculté, ce que d'ailleurs ou la retranscription des discussions ne mentionnent d'ailleurs que marginalement. En sus, **b)** le dossier révèle la non-conformité à un standard de la Commission, celui relatif à la proportion du *corps professoral permanent* impliqué dans les cours du programme. Précisons que le standard

conditionne l'octroi du grade de Master. Quoique la Commission prenne note de la non-satisfaction de celui-ci, en témoigne le procès-verbal de la séance, la décision d'octroi n'en est pas modifiée. Il semble donc que pour *l'établissement A*, ni le non-respect d'une recommandation, ni la non-conformité aux standards ne semble de nature à produire une remise en cause de la capacité stratégique de l'établissement. Le troisième aspect **c)** concerne la sensibilité de l'établissement au désengagement partiel de la CCI, contributeur majeur au financement de l'établissement, et principal acteur de sa gouvernance. Là encore quoique les effets et les implications d'un désengagement, même partiel, de la CCI soulèvent des questions importantes, la Commission ne remet fondamentalement en cause la capacité stratégique de l'établissement triplement couronné.

Les comportements des *établissements B* et *C* se distinguent nettement de *l'établissement A*, d'une part dans la manière de signifier la prise en compte des recommandations de la

Commission dans le développement de leurs programmes respectifs et d'autre part de place du non-respect des standards dans la rhétorique de justification de l'évaluation de la Commission.

6.1.2. D'un PGE octroyant le grade de Master à son retrait : la trajectoire de l'établissement B

Entre 2001 et 2013 l'établissement B, connaît une histoire particulière. Pour l'évaluation de son principal programme, les responsables de formations passent à cinq reprises devant la Commission pour obtenir le grade de Master. Dès 2001, l'établissement ne figure pas parmi la liste des premiers établissements éligibles à être évalué pour le grade de Master, signe de l'existence de réserves quant à sa capacité à délivrer celui-ci. L'établissement obtient finalement l'habilitation de délivrance en 2004 pour une durée raccourcie à un an. L'année suivante, en 2005, l'établissement présente devant la Commission une demande renouvellement de l'habilitation à la délivrance du grade de Master. Chose unique dans son histoire, la Commission formule un avis favorable pour deux ans mais y adjoint une obligation de présentation d'un dossier de transition, et ce sans d'audition¹³. En 2007, la Commission prend la même décision : accorder pour deux ans le grade de Master en contraignant de la même manière l'établissement à fournir l'année suivante un dossier. Les deux décisions, uniques dans l'histoire de la Commission, traduisent la persistance des doutes sur la capacité de l'établissement à assumer le coût du grade de Master. En 2009, la Commission estime que la situation de l'établissement s'améliore et accorde la délivrance du grade de Master pour trois ans. L'année 2012 marque une première dans l'histoire de la Commission : celle-ci formule un avis de retrait de l'habilitation à la délivrance du grade de Master. Un aspect du dossier semble présider à cette décision. A l'instar de l'établissement A, l'établissement B subit le mouvement de désengagement des CCI. Les questions de gouvernance prennent le pas sur la non-conformité des standards de la Commission et les ratios de sélectivités dégradés. Quoique le dossier fourni pour l'évaluation apporte une réponse pour les questions de la Commission, celle-ci estime que la gouvernance de l'établissement et son financement restent trop fragiles pour supporter le poids du retrait annoncé de la CCI. A la différence de l'établissement A, les doutes persistants de la Commission sur la capacité stratégique de l'établissement B, au statut réputationnel inférieur, engendre la dégradation du diplôme. La perte du grade de Master n'est pas neutre.

¹³ Pour être davantage précis, les représentants de l'établissements seront tout même entendus en 2006 lors du passage devant la Commission pour le renouvellement de leur Visa, label préalable au grade de Master et délivré par la CEFDG dont il n'est pas question dans cette communication.

Un an après, l'établissement et son campus sont repris par un concurrent pour y héberger sa formation en trois ans.

6.1.3. L'établissement C et l'efficacité d'une « rhétorique de la conformation »

L'établissement C se distingue du précédent par une trajectoire de progression, notamment entre 2006 et 2011, laps de temps pour la transformation de son diplôme en quatre ans en un équivalent du PGE conférant le grade de Master. En 2018 le programme bénéficie du premier des labels de l'EFMD (plus précisément EPAS et non EQUIS). Toutefois les relations entre l'établissement et la Commission pour l'obtention des labels sont difficiles entre 2001 et 2005. A plusieurs reprises la Commission rejette ses demandes jugées peu réalistes¹⁴. La situation change en 2006 et plus notablement en 2009 où l'établissement débute le déploiement d'une « rhétorique de la conformité ».

L'analyse des dossiers fournis dans le cadre de l'évaluation montre l'importance d'une rhétorique déployée par l'établissement, notamment à partir de 2009. L'objectif de l'établissement consiste à prouver sa volonté de conformation aux injonctions de la Commission. Les verbatims du dossier des années 2009, 2011 et 2013 sont éclairants quant au perfectionnement de la rhétorique. Le dossier de l'année 2009 fait mention dans la Note de politique générale¹⁵ : « Tout en continuant à valoriser ses atouts, "l'école" entend [...] (intensifier) l'effort pour conformer l'Institut aux meilleurs standards nationaux et internationaux de qualité académique. ». L'établissement annonce de manière expresse sa volonté de se conformer aux injonctions de la Commission. Le déploiement de la rhétorique se consolide lors des années qui suivent. L'introduction de la première partie relative aux mesures prises et au positionnement stratégique de l'établissement en 2011 évoque : « Par rapport à la situation prévalant en 2006 [...] plusieurs mesures ont été prises afin de renforcer l'Ecole et de se conformer aux recommandations de la CEFDG ». En 2013 l'école mentionne que : « Par rapport à la situation prévalant à la fin de l'année 2010 de nombreuses mesures ont été prises afin de se **conformer** aux recommandations de la CEFDG et d'accompagner la mise en œuvre du plan stratégique. Ces mesures ont renforcé l'attractivité, la notoriété et la visibilité de l'Ecole. ». La version de 2018 présente la même structure mais formalise dans un tableau récapitulatif les mesures prises suite aux recommandations de la Commission. En sus, une

¹⁴ L'établissement formule par exemple une demande en 2005 d'autorisation de transformation de son programme de bac+4 en bac+5 et y adjoint deux demandes d'octroi du Visa et du grade de Master.

¹⁵ La Commission remanie la structure des dossiers en 2011, puis en 2017 et plus légèrement en 2018. La version actuelle est consultable sur le site de la Commission. www.cefdg.fr

colonne du tableau précise les « difficultés rencontrées ». Pas-à-pas l'école développe et formalise les conditions qui permettent le déploiement de la rhétorique de conformité. La stratégie de l'établissement semble efficace puisque l'établissement le grade de Master deux années après les premières traces de son développement. Précisons que l'établissement satisfait, en 2011, les critères obligatoires de la Commission relatifs au corps professoral permanent ainsi qu'à au volume de recherche. La Commission prescrit néanmoins pour ceux des critères des recommandations.

6.2. ANALYSE PAR COMPARAISONS CROISEES DES TRAJECTOIRES DES TROIS ETABLISSEMENTS

6.2.1 Comparaison des trajectoires des établissements A et C

La comparaison des deux trajectoires permet de formuler un premier résultat très simple, relatif à la conformité. Le positionnement statutaire n'est pas sans effets sur la prise en compte de la conformité des dossiers : là où la conformation formelle est avérée pour l'établissement C, la Commission enjoint l'établissement à procéder à des ajustements ; tandis que la non-conformité avérée d'un des critères les plus importants n'entraîne aucune conséquence négative sur la valorisation de l'établissement A, triplement couronné. Le positionnement statutaire de l'établissement C, moins réputé que A, ne semble pas étranger à la formulation de recommandations par la Commission.

6.2.2. Comparaison des trajectoires des établissements A et B

Les problématiques liées au désengagement des CCI et leurs conséquences sur la stabilité de la gouvernance ne produisent pas les mêmes conséquences en matière d'octroi des labels de qualité de la CEFDG. La Commission met clairement en doute les capacités stratégiques de l'établissement B à mettre en œuvre la réorganisation – notamment en matière de gouvernance – que les changements environnementaux rendent nécessaires. A contrario, les interrogations de la Commission quant à la capacité de l'établissement A à faire face aux mêmes incertitudes, toute proportions gardées, n'engendrent qu'une consignation écrite sans conséquence sur l'octroi du grade de Master. Là encore, l'effet de classe statutaire sur la valorisation des établissements ne semble pas à exclure.

En sus, la fermeture de l'établissement B à la suite du retrait du grade de Master manifeste le caractère vital de celui-ci, notamment pour des établissements appartenant à une classe

statutaire inférieure à celle de l'établissement A. Plus qu'une ressource distinctive (Thomas & al. ; 2014), le renouvellement de l'habilitation à l'octroi du grade de Master semble être une nécessité pour les établissements bien établis, au risque de mettre en péril leur situation.

6.2.3. Comparaison des trajectoires des établissements B et C

La comparaison entre les deux établissements permet de mettre en évidence les caractéristiques différenciatrices du déploiement d'une rhétorique de conformité et ses conséquences sur l'octroi du grade de Master. Dans le cas de l'établissement B, celle-ci s'inscrit dans un contexte particulier d'exprimer la prise en compte des recommandations de la Commission ; tandis qu'elle s'inscrit dans une stratégie de long terme dans le cas de l'établissement C.

Hors considérations de conformité, la réussite de l'établissement B à obtenir le grade de Master l'amène à poursuivre une quête de labels de qualité d'agences globales. En témoigne l'obtention du label EPAS. La Commission semble donc mener une politique d'accompagnement des établissements vers l'obtention de nouveaux labels ce qui n'est pas sans provoquer un effet pervers négatif : en distribuant les grades de Master à de nouvelles formations, la Commission contribue à réduire le caractère de rareté de son label et par la même, selon les principes de l'analyse VRIO, produit le propre effet de perte de son caractère stratégique.

CONCLUSION

En tant qu'agent non économique externe, la CEFDG exerce une influence sur les écoles de commerce françaises à travers l'octroi du grade de Master. Celui-ci revêt un caractère différenciant pour les écoles, notamment les plus modestes, dans la mesure où il est un préalable à l'obtention de nouveaux labels. Le grade de Master constitue donc une véritable ressource stratégique sur le marché national. Les résultats montrent en revanche que les établissements n'appartenant pas aux classes statutaires les plus prestigieuses sont davantage susceptibles d'être dépossédés. L'analyse comparative met d'ailleurs en lumière la conséquence de la perte du label pour un établissement de rang « moyen » : son existence est mise en péril. A contrario les écoles de commerce les plus prestigieuses, disposant des labels d'accréditation et incluses dans la classe réputationnelle la plus haute, souffrent moins des impératifs de la Commission.

Les résultats indiquent effectivement que la valorisation des capacités stratégiques des établissements par la Commission s'adapte aux positions statutaires des établissements : les

établissements triplement couronnés (AACSB, EQUIS, AMBA) sont moins susceptibles d'être sanctionnés lorsque la conformité aux standards de la Commission n'est pas respectée.

Enfin, l'analyse des trajectoires des établissements fait apparaître un paradoxe : en optant pour une démarche d'accompagnement des établissements, la Commission favorise leur obtention du grade de Master et donc leur éligibilité aux labels des organismes d'accréditations, labels davantage réputationnels. Par le jeu des répétitions et de l'octroi des labels, la Commission favorise donc le positionnement des établissements dans des classes statutaires pour lesquels son action perd en importance. Elle favorise donc les conditions qui rendent plus difficile toute action sur l'octroi des labels.

Aussi, pour résumer de manière synthétique, les différentes analyses confirment que le grade de Master constitue une ressource stratégique déterminante, notamment pour les établissements les moins intégrés dans le processus d'évaluation global de l'enseignement supérieur de gestion. La conformation stricte aux critères de la Commission reste contingente mais, de manière plus importante, la Commission crée les conditions de son propre déclassement.

Une des limites importantes de notre recherche est qu'elle ne permet pas de définir si le processus de décision et de mise en place stratégique (Boisson et al ; 2005) des écoles de commerce s'homogénéise sous la pression des agences d'évaluations, et notamment de la CEFDG. Si l'on remarque que l'obtention du grade de Master, dépendant de l'évaluation d'un agent externe non économique tel la CEFDG, influe directement sur l'existence d'une école, la recherche présente ne montre rien quant à l'impact de l'évaluation sur les processus de décision stratégique. Aussi, afin de déterminer la mesure dans laquelle les injonctions de la commission sont susceptibles d'influer sur les choix d'une école dans la formulation de sa stratégie d'obtention du grade de Master, une étude processuelle pourrait être réalisée. Une telle étude de cas mettrait en évidence le processus par lequel se décide une stratégie au sein d'une école de commerce. Il s'agirait aussi de vérifier si les critères d'évaluation de la CEFDG entrent en ligne de compte dans cette formulation.

REFERENCES

- Barney, J.B. (1991), Firm resources and sustained competitive advantage, *Journal of Management*, 17 : 1, 99–120.
- Barney, J.B. (2001), Is the Resource-based view a useful Perspective for Strategic Management Research ? Yes, *Academy of Management Review*, 26 : 1, 22-40.
- Barney, J.B., Wright, M. et D.J. Ketchen (2001), The resource-based view of the firm : Ten years after 1991, *Journal of Management*, 27 : 6, 625-641.
- Barney, J.B. et W.S. Hesterly (2005), *Strategic Management and competitive Advantage : Concepts*, Upper Saddle River, NJ : Pearson Education,.
- Blanchard, M. (2012), *Socio-histoire d'une entreprise éducative : Le développement des Écoles supérieures de commerce en France (fin du XIXe siècle – 2010)*, Thèse de doctorat en sociologie, Paris : Ecole des Hautes Etudes en Sciences Sociales.
- Blanchard, M. (2014), Le rôle de la concurrence dans l'essor des écoles supérieures de commerce », *Formation emploi*, 125, 7-28.
- Boissin, J-P., Castagnos, J-C. et G. Guieu (2005), *L'influence de la pensée de James March sur la recherche francophone ...*, *Management International*, 9 : 4, 65-76.
- Brown, R. (2012), Quality Assurance 1992-2012, *Perspectives : Policy and Practice in Higher Education*, 16 : 4, 113-17
- Chessel, M-E., Pavis, F. (2001), *Le technocrate, le patron et le professeur, une histoire de l'enseignement supérieur de gestion*, collection Histoire de l'Education, ed. Belin.
- Cret, B. (2007), *L'émergence de l'accréditation, origine et efficacité d'un label*, Thèse de doctorat en sociologie, Institut d'Etudes Politiques de Paris.
- Cret, B. (2007), Stratégies d'établissement, stratégies d'accréditation, *Revue française de gestion*, 178-179 : 9, 233-250.
- Dameron, S. et T. Durand (2017), *The Future of Management Education : Differentiation Strategies for Business Schools, Vol. 2*, Paris : Springer.
- Dumez, H. (2013), *Méthodologie de la recherche Qualitative*, Vuibert.

Durand, R. et J. McGuire (2005), Legitimizing Agencies in the Face of Selection: The Case of AACSB, *Organization Studies*, 26 : 2, 165-96.

GIORDANO, Y. (2003), *CONDUIRE UN PROJET DE RECHERCHE : UNE PERSPECTIVE QUALITATIVE*, ÉDITIONS EMS, PARIS.

Hazelkorn, E. (2015), Globalization and the reputation race, in *Rankings and the Reshaping of Higher Education : The Battle for World-Class Excellence*, London : Palgrave Macmillan, 220-223.

Hedmo, T., Sahlin-Andersson, K. et L. Wedlin (2011), *The Emergence of a European Regulatory Field of Management Education – Standardizing Through Accreditation, Ranking and Guidelines*.

Kraaijenbrink, J., Spender J.C. et A.J Groen (2010), The Resource-Based View. A Review and Assessment of its Critiques, *Journal of Management*, 36, 349-372.

Latour, B. (2007), *Changer la société, Refaire de la Sociologie*, Paris : La Découverte.

Makadok, R. (2001), Toward a synthesis of the resource based and dynamic capability views of rent creation. *Strategic Management Journal*, Vol. 22, 387-401.

McKee, M.C., A.J. Mills et T. Weatherbee (2005), Institutional field of dreams: Exploring the AACSB and the new legitimacy of Canadian business schools, *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 22 : 4, 288-300.

MUSSELIN, Christine (2006) ; « Les paradoxes de Bologne : l'enseignement supérieur français face à un double processus de normalisation et de diversifications » ; in Jean-P. Leresche, L. Benninghoff, M. Crettaz von Roten, F. et M. Merz (s.d.) ; « *La fabrique des sciences. Des institutions aux pratiques* » ; Lausanne : Presses polytechniques et universitaires romandes.

Nioche, J.P. (2007), La montée en puissance des accréditations non étatiques, *Revue française de gestion*, 178-179 : 9, 219-32.

Penrose, E.T. (1959), *The Theory of the Growth of the Firm*, Oxford : Oxford University Press.

Peteraf, M.A. (1993), The Cornerstones of Competitive Advantage: A Resource-Based View, *Strategic Management Journal*, 14 : 3, 179-191.

Porter, M.E. (1980), *Generic competitive strategies. Competitive strategy*, New York: Free Press.

- Porter, M. (1996), What is strategy ? *Harvard Business Review*, 74 : 6, 61-78.
- Prévot, F., Brulhart, F. et G. Guieu, (2010), Perspectives fondées sur les ressources : Proposition de synthèse. *Revue française de gestion*, 204 : 5, 87-103.
- Priem, R.L. et J.E, Butler (2001), *Is the resource-based "view" a useful perspective for strategic management research ?*, *Academy of Management Review*, 26 : 1, 22–40.
- Rowlands, J. (2013), The Symbolic Role of Academic Boards in University Academic Quality Assurance, *Quality in Higher Education*, 19 : 2, 142-57
- Ryle, G. (1973), *Thick Description: Toward an Interpretive Theory of Culture*, Essai.
- Starkey, K. et N. Tiratsoo (2007), *The Business School and the Bottom Line*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Stensaker, B. (2011), « *Accreditation of higher education in Europe – moving towards the US model ?* » ; *Journal of Education Policy* ; 26(6):757-69
- Thomas, L., Billsberry, J., Ambrosini, V. et H. Barton (2014), Convergence and Divergence in British and French B. Schools, *British Journal of Management*, 25, 305-319.
- Warnier, V., Weppe, X. et X. Lecocq (2013), Réponse à la critique, *Revue française de gestion*, 234 : 5, 73-81.
- Van Damme, D. (2002), *Tendance 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*, 14 : 3, 107-58.
- Weppe, X., Warnier, V. et X. Lecocq (2013), Ressources stratégiques, ressources ordinaires et ressources négatives : Pour une reconnaissance de l'ensemble du spectre des ressources, *Revue française de gestion*, 234 : 5, 43-63.
- Weppe, X., Warnier, V., Lecocq, X. et F. Fréry (2012), Quand les postulats d'une théorie induisent de mauvaises pratiques : La « théorie des ressources » selon J.B. Barney. *Revue française de gestion*, 228-229 : 9, 253-268.
- Wernerfelt, B. (1994), A Resource-based View of the Firm, *Strategic Management Journal*, 5, 171-180.