

Une analyse multimodale de l'auto-évaluation institutionnelle dans les processus d'accréditation de l'enseignement supérieur

Abderrahim Agnaou
Al Akhawayn University in Ifrane
a.agnaou@aui.ma

Hayat El Asri
Al Akhawayn University in Ifrane
h.elasri@aui.ma

Said Nouamani
Al Akhawayn University in Ifrane
s.nouamni@aui.ma

Résumé

L'accréditation dans l'enseignement supérieur joue un rôle essentiel pour renforcer la responsabilité, garantir la qualité et aligner les pratiques institutionnelles sur les normes internationales. Au cœur de ce processus se trouve l'auto-évaluation institutionnelle, un mécanisme conçu pour promouvoir l'apprentissage interne et orienter l'évaluation externe. Cependant, des doutes persistent quant à l'authenticité et à la fiabilité des rapports d'auto-évaluation, qui reflètent souvent des récits construits stratégiquement plutôt que les réalités institutionnelles. Cet article examine de manière critique la crédibilité de l'auto-évaluation institutionnelle, en identifiant des facteurs clés de réussite tels que l'implication des parties prenantes et le leadership partagé, ainsi que des obstacles comme les biais, les contraintes de ressources et les pressions liées à la conformité. S'appuyant sur diverses études de cas internationales, l'article présente le Cadre d'auto-évaluation réflexive (CAER), un modèle qui met l'accent sur la transparence, l'adaptation au contexte et l'apprentissage organisationnel. En comparant le CAER à des modèles existants comme l'ESG et le PDCA, l'article offre des perspectives théoriques et pratiques pour renforcer la légitimité de l'auto-évaluation. Les résultats contribuent aux débats internationaux sur l'assurance qualité, la gouvernance de l'enseignement supérieur et l'évolution de la finalité de l'accréditation.

Mots-clés : auto-évaluation institutionnelle ; accréditation ; assurance qualité ; enseignement supérieur ; amélioration organisationnelle.

A multimodal analysis of institutional self-assessment in higher education accreditation processes

Abstract

Accreditation in higher education plays a crucial role in strengthening accountability, ensuring quality, and aligning institutional practices with international standards. At the heart of this process lies institutional self-assessment, a mechanism designed to promote internal learning and guide external evaluation. However, doubts persist regarding the authenticity and reliability of self-assessment reports, which often reflect strategically constructed narratives rather than institutional realities. This article critically examines the credibility of institutional self-assessment, identifying key success factors such as stakeholder engagement and shared leadership, as well as obstacles such as bias, resource constraints, and compliance pressures. Drawing on various international case studies, the article presents the Reflective Self-Assessment Framework (RSAF), a model that emphasizes transparency, contextual adaptation, and organizational learning. By comparing the CAER (Centre for Academic Evaluation) with existing models such as ESG (Environmental, Social, and Governance) and PDCA (Plan-Do-Check-Act), this article offers theoretical and practical perspectives for strengthening the legitimacy of self-evaluation. The findings contribute to international debates on quality assurance, higher education governance, and the evolving purpose of accreditation.

Keywords: institutional self-evaluation; accreditation; quality assurance; higher education; organizational improvement

1. Introduction

Face à la pression croissante exercée sur les établissements d'enseignement supérieur du monde entier pour démontrer transparence, responsabilité et impact, la question de la crédibilité de leurs processus internes de qualité est plus que jamais d'actualité. L'accréditation est largement reconnue comme une pierre angulaire de l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur, servant à la fois de mécanisme de responsabilisation institutionnelle et de moteur d'amélioration continue (Stensaker et al., 2011 ; Garwe et al., 2024). Définie comme la reconnaissance formelle de la qualité académique et de l'intégrité institutionnelle par des organismes externes autorisés, l'accréditation garantit aux parties prenantes, notamment les étudiants, les employeurs et les gouvernements, la crédibilité et l'efficacité des programmes de formation (Salmi & Hauptman, 2006). Dans un contexte éducatif de plus en plus mondialisé et concurrentiel, où la mobilité et l'employabilité sont liées à la confiance accordée aux diplômes, l'accréditation est devenue bien plus qu'une simple formalité administrative : c'est un impératif stratégique (Hou et al., 2015).

Dans le présent article, le terme accréditation est employé au sens anglo-saxon du terme et ne doit pas être confondu avec l'« accréditation » au sens administratif généralement retenu dans les systèmes francophones. Dans les contextes nord-américain et anglo-saxon, le terme accreditation renvoie à un dispositif structuré d'assurance qualité externe, fondé sur des standards académiques et institutionnels, combinant auto-évaluation interne, évaluation par les pairs et amélioration continue. Il s'agit moins d'une autorisation administrative initiale que d'un processus cyclique de régulation de la qualité, visant à évaluer la performance

institutionnelle, la cohérence stratégique et l'atteinte des objectifs et résultats d'apprentissage. Lorsque le terme « accréditation » est utilisé dans cet article, il renvoie explicitement à cette acception qualitative et évaluative, et non à une simple reconnaissance réglementaire ou à une habilitation administrative des diplômes ou programmes académiques.

L'auto-évaluation institutionnelle, qu'elle soit menée par des organismes d'accréditation (NECHE, NWCCU, MSCHE, etc.) ou non, constitue un élément essentiel du processus d'accréditation. Elle consiste en une évaluation interne structurée permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'analyser leurs performances, leurs politiques et leurs pratiques au regard de normes externes (Harvey & Newton, 2007 ; Kayingo et al., 2022). Ce processus introspectif vise à favoriser l'apprentissage institutionnel, à renforcer la gouvernance et à préparer les établissements à l'évaluation externe. Contrairement aux évaluations externes, l'auto-évaluation met l'accent sur la responsabilité interne, permettant aux établissements d'identifier leurs points forts et leurs axes d'amélioration (Legowo et al., 2019).

Bien que le modèle d'auto-évaluation soit largement reconnu pour son potentiel à instaurer une culture d'amélioration continue de la qualité (Vanpham & Dangnguyen, 2023), des interrogations persistent quant à son authenticité et son impact. Des chercheurs s'inquiètent du fait que les rapports d'auto-évaluation reflètent souvent des récits idéalisés plutôt que des évaluations critiques et factuelles des réalités institutionnelles (Newton, 2002 ; Brubakk et al., 2015). Les institutions peuvent être incitées à présenter des récits favorables, conformes aux normes d'accréditation, plutôt qu'à exposer leurs lacunes opérationnelles, ce qui entraîne un décalage entre la documentation et la pratique réelle (Onyura et al., 2023). La tension entre amélioration et conformité est un paradoxe persistant dans la recherche en assurance qualité (Harvey & Williams, 2010).

De plus, l'efficacité de l'auto-évaluation varie considérablement selon les contextes et est influencée par l'engagement du leadership, la culture institutionnelle, les cadres réglementaires et les ressources disponibles (Chen & Hou, 2016 ; Hinchcliff et al., 2013). Dans certains cas, l'auto-évaluation constitue un outil de transformation pour la réforme interne, tandis que dans d'autres, elle se réduit à un exercice ritualisé d'une valeur pratique limitée (Lejeune et al., 2018). Ces divergences soulèvent des questions importantes quant aux conditions dans lesquelles l'auto-évaluation peut refléter fidèlement la réalité institutionnelle et contribuer à une véritable amélioration de la qualité.

Cet article examine dans quelle mesure l'auto-évaluation institutionnelle reflète la réalité dans le contexte de l'accréditation de l'enseignement supérieur. Il vise à :

- Identifier les principaux facteurs qui influencent la crédibilité des rapports d'auto-évaluation ;
- Analyser comment l'auto-évaluation est façonnée par les cadres d'accréditation externes et la dynamique institutionnelle interne ; et
- Proposer des stratégies pour améliorer l'adéquation entre les récits d'auto-évaluation et la performance institutionnelle réelle.

Cet article contribue au débat sur l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur en analysant de manière critique l'interaction entre l'introspection institutionnelle et la responsabilité externe. S'appuyant sur la littérature internationale et des études de cas illustratives, il offre des perspectives conceptuelles et des orientations pratiques aux décideurs politiques, aux organismes d'accréditation et aux dirigeants d'établissements d'enseignement supérieur qui souhaitent renforcer la légitimité et l'utilité des pratiques d'auto-évaluation.

Cette analyse s'inspire de la théorie de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1978), qui distingue l'apprentissage en simple boucle, où les établissements ajustent leurs pratiques pour répondre aux attentes externes, et l'apprentissage en double boucle, où les hypothèses et les valeurs sous-jacentes sont remises en question et réformées. Ce cadre théorique permet d'expliquer la variabilité des réponses institutionnelles à l'auto-évaluation : certains se contentent d'une conformité superficielle pour obtenir leur accréditation, tandis que d'autres utilisent ce processus pour catalyser une réforme en profondeur. Comprendre la position des établissements sur ce spectre est essentiel pour évaluer la crédibilité et l'efficacité de leurs pratiques d'auto-évaluation.

2. Fonction et cadre de l'auto-évaluation dans l'accréditation

L'auto-évaluation est largement considérée comme la pierre angulaire des processus d'accréditation institutionnelle. Elle sert à la fois d'outil de diagnostic et de mécanisme d'apprentissage, permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'évaluer leurs pratiques au regard de normes de qualité définies (Stensaker et al., 2011 ; Legowo et al., 2019). Contrairement aux évaluations externes, généralement périodiques et sommatives, l'auto-évaluation est continue et formative. Elle favorise la réflexion interne, encourage l'implication des parties prenantes et, idéalement, conduit à des améliorations concrètes (Harvey & Newton, 2007).

En pratique, l'auto-évaluation comprend une combinaison d'évaluations qualitatives et quantitatives, couvrant généralement des domaines tels que la mission et la gouvernance de l'établissement, les programmes d'études, les qualifications du corps professoral, les résultats des étudiants, les services de soutien et la viabilité financière (Chen & Hou, 2016). Les méthodologies couramment utilisées dans ce processus comprennent les audits internes, les enquêtes auprès du corps professoral et des étudiants, les indicateurs clés de performance (KPI : *Key Performance Indicators*), les groupes de discussion et les analyses comparatives (Vanpham & Dangnguyen, 2023). L'objectif est de fournir un compte rendu complet et factuel de la performance institutionnelle, favorisant à la fois l'apprentissage interne et la reddition de comptes externe.

Il est essentiel de noter que l'auto-évaluation s'inscrit dans un écosystème réglementaire comprenant des cadres d'accréditation nationaux et internationaux. Aux États-Unis, par exemple, la Higher Learning Commission (HLC) et la Southern Association of Colleges and Schools (SACS) définissent des normes détaillées qui encadrent la structure et le contenu des auto-évaluations et mettent l'accent sur l'efficacité institutionnelle, les résultats d'apprentissage et l'alignement stratégique (Pavlakakis & Kelley, 2016). De même, les Normes et Lignes directrices européennes (ESG) élaborées par l'Association européenne pour l'assurance qualité dans l'enseignement supérieur (ENQA) soulignent l'importance de l'implication des parties prenantes, de la transparence de la gouvernance et d'une culture de la qualité dans l'évaluation institutionnelle (Kayingo et al., 2022).

Ces cadres de référence remplissent de multiples objectifs : ils assurent clarté et cohérence, permettent la comparabilité entre les institutions et au-delà des frontières, et incitent à la conformité et à l'amélioration. Toutefois, ils influencent également la conception des auto-évaluations. Les institutions peuvent aligner leurs processus internes non seulement pour évaluer objectivement la performance, mais aussi pour

répondre aux attentes perçues des évaluateurs externes, parfois au détriment d'une véritable réflexion (Newton, 2002 ; Lejeune et al., 2018).

Par ailleurs, le leadership joue un rôle crucial dans la qualité des pratiques d'auto-évaluation. Les modèles de leadership partagé, où la responsabilité de l'assurance qualité est partagée entre l'administration, le corps professoral et les étudiants, tendent à favoriser un engagement plus profond et une culture d'amélioration continue plus forte (Hinchcliff et al., 2013 ; Mumford et al., 2013). Lorsque les parties prenantes à tous les niveaux de l'institution sont activement impliquées, l'auto-évaluation est plus susceptible de produire des analyses pertinentes et des réformes significatives. Par conséquent, bien que l'auto-évaluation vise à responsabiliser les institutions en matière de qualité, sa mise en œuvre est fortement influencée par des facteurs contextuels tels que la structure de direction, les priorités institutionnelles, les ressources disponibles et les contraintes réglementaires. Comprendre ces dynamiques est essentiel pour déterminer si l'auto-évaluation reflète véritablement la réalité institutionnelle ou si elle ne fait que construire un récit stratégique de performance.

3. Défis institutionnels : biais, ressources et résistance

Malgré les atouts théoriques de l'auto-évaluation pour soutenir l'apprentissage institutionnel et la préparation à l'accréditation, sa mise en œuvre pratique est souvent loin d'atteindre son objectif. Plusieurs défis systémiques et culturels compromettent l'objectivité, la profondeur et l'impact des processus d'auto-évaluation. Parmi ceux-ci, trois se distinguent par leur persistance dans les systèmes d'enseignement supérieur du monde entier : les biais et la subjectivité, les limitations de ressources et la résistance au changement.

3.1 Biais et subjectivité dans les rapports

L'auto-évaluation est vulnérable aux biais institutionnels, en particulier lorsque le processus est perçu comme un exercice de performance visant à satisfaire les organismes d'accréditation plutôt qu'à interroger de manière critique les réalités internes. Les établissements se présentent souvent sous leur meilleur jour, mettant sélectivement l'accent sur leurs points forts tout en minimisant leurs faiblesses, afin d'obtenir ou de conserver leur accréditation (Stensaker et al., 2011 ; Newton, 2002 ; Pomey et al., 2010).

Ce phénomène ne résulte pas simplement d'une présentation erronée intentionnelle ; il est souvent ancré dans la culture institutionnelle. Les enseignants et les administrateurs peuvent intérioriser la conviction que faire preuve de vulnérabilité pourrait nuire à la réputation de l'établissement ou compromettre leur position au sein de l'organisation. De ce fait, le rapport d'auto-évaluation devient un récit idéaliste plutôt qu'un compte rendu factuel des performances réelles (Brubakk et al., 2015 ; Farrell et al., 2018). Cette tension entre plaidoyer et analyse réduit l'utilité de l'auto-évaluation comme outil de diagnostic et limite sa capacité à engendrer des améliorations concrètes.

Pour y remédier, les organismes d'accréditation externes exigent généralement l'utilisation de preuves vérifiables et demandent aux établissements d'étayer leurs affirmations par des documents, des KPI et des mesures de résultats (Ghaffarian et al., 2024). Par ailleurs, les mécanismes d'évaluation par les pairs et les visites inopinées sont de plus en plus utilisés pour valider la fiabilité des auto-évaluations (Farrell et al., 2018). Néanmoins, le risque de partialité demeure, notamment dans

les environnements où le contrôle externe est faible ou lorsque la direction institutionnelle privilégie l'image au détriment du fond.

3.2 Limitations des ressources et contraintes structurelles

La qualité de l'auto-évaluation est fortement influencée par les ressources institutionnelles. Une auto-évaluation efficace requiert du temps, du personnel qualifié, une infrastructure de données et des investissements financiers, ressources souvent inégalement réparties entre les établissements, notamment dans les contextes à faibles revenus ou aux ressources limitées (Greenfield et al., 2012 ; El-Jardali et al., 2014). Les établissements plus petits ou moins bien financés peuvent manquer des capacités internes nécessaires pour mener des évaluations approfondies, ce qui se traduit par des rapports superficiels ne rendant pas compte de la complexité opérationnelle (Gharibi et al., 2023).

De plus, dans de nombreux établissements d'enseignement supérieur, l'auto-évaluation est considérée comme une activité de conformité périodique plutôt que comme une fonction stratégique continue. Cette approche ponctuelle tend à surcharger les services d'assurance qualité pendant les cycles d'accréditation tout en les sous-finançant entre ces périodes. Sans engagement et investissement soutenus, le processus d'auto-évaluation devient fragmenté et réactif, ce qui compromet son efficacité en tant qu'outil d'amélioration continue (Karegeya et al., 2023).

3.3 Résistance institutionnelle au changement

Un dernier obstacle, mais non des moindres, à une auto-évaluation authentique est la résistance organisationnelle. Même lorsque les faiblesses sont correctement identifiées, les institutions peuvent s'opposer aux changements nécessaires pour y remédier. Cette résistance découle souvent de normes profondément ancrées, de la crainte des critiques ou de la perception que l'assurance qualité représente une charge administrative plutôt qu'une opportunité de développement (Nguyen et al., 2017 ; Coria et al., 2010).

Dans certains cas, le personnel enseignant et administratif peut percevoir l'auto-évaluation comme un processus descendant, ce qui entraîne un désengagement ou une attitude défensive. Lorsque la culture institutionnelle privilégie la tradition et la continuité à l'innovation et à la réforme, il est peu probable que les conclusions de l'auto-évaluation se traduisent en actions (Tabrizi et Gharibi, 2021). De plus, lorsque l'accréditation est perçue principalement comme un processus de conformité, les institutions peuvent se contenter du strict minimum pour satisfaire aux exigences, ce qui limite l'adhésion des parties prenantes internes (Chen et Hou, 2016).

La nature cyclique de cette dynamique, où une auto-évaluation insuffisante conduit à des réformes superficielles qui, à leur tour, renforcent le scepticisme quant à la valeur du processus, peut à terme compromettre le potentiel transformateur de l'accréditation. Pour sortir de ce cercle vicieux, il est nécessaire de déployer des efforts concertés afin de repenser l'auto-évaluation comme une opportunité d'apprentissage et de développement, soutenue par l'engagement de la direction, une participation inclusive et la confiance institutionnelle.

4. Le rôle des organismes d'accréditation externes

Les organismes d'accréditation externes jouent un double rôle dans l'élaboration des processus d'auto-évaluation institutionnels : ils agissent à la fois comme régulateurs et comme facilitateurs. Leur influence se fait sentir non seulement à travers les normes qu'ils définissent, mais aussi à travers les mécanismes qu'ils mettent en

place pour aider les établissements à évaluer et à améliorer leurs pratiques de qualité. Ces organismes établissent les points de référence externes par rapport auxquels les établissements conçoivent leurs évaluations internes, et ils influencent considérablement la portée, le format et le ton de ces rapports.

4.1 Lignes directrices et cadres de référence

Les organismes d'accréditation, qu'ils soient régionaux, nationaux ou internationaux, publient généralement des cadres de référence et des critères détaillés qui structurent le processus d'auto-évaluation. Ces lignes directrices précisent ce que les établissements doivent évaluer, comment ils doivent recueillir et présenter les preuves, et quels résultats sont considérés comme des indicateurs de qualité (Pavlakakis & Kelley, 2016 ; Kayingo et al., 2022). En Europe, les Normes et lignes directrices pour l'assurance qualité dans l'Espace européen de l'enseignement supérieur (ESG), élaborées par l'ENQA, exigent des établissements qu'ils procèdent à des évaluations internes de la qualité périodiques, incluant la participation des étudiants et une démarche d'amélioration continue (Pomey et al., 2004 ; ENQA, 2015).

La clarté et l'exhaustivité de ces cadres de référence sont essentielles. Lorsque les normes sont bien définies et accompagnées d'exemples ou d'outils, les établissements sont plus susceptibles de réaliser des auto-évaluations à la fois rigoureuses et pertinentes (Chen & Hou, 2016). Par exemple, l'Accreditation Council for Business Schools and Programs (ACBSP) fournit des grilles d'évaluation et des outils d'évaluation détaillés pour aider les établissements à recueillir des preuves et à aligner leurs pratiques sur les attentes de l'organisme (Asgari et al., 2020). Ces ressources permettent de réduire l'ambiguïté et d'aider les établissements à passer d'une démarche de conformité à une démarche d'amélioration continue de la qualité.

4.2 Mécanismes de rétroaction et évaluation par les pairs

L'un des principaux atouts de nombreux modèles d'accréditation réside dans l'intégration de mécanismes de rétroaction externes. L'évaluation par les pairs, où des évaluateurs externes examinent les rapports d'auto-évaluation et effectuent des visites sur site, constitue un contrôle essentiel des biais internes et une source de recommandations pour le développement (Brubakk et al., 2015 ; Farrell et al., 2018). Ces évaluations offrent aux établissements un regard extérieur sur leurs points forts et leurs axes d'amélioration, et peuvent servir à valider ou à remettre en question leur discours interne.

Les systèmes d'accréditation les plus aboutis insistent également sur la boucle de rétroaction : l'idée que les évaluations externes doivent alimenter les cycles internes ultérieurs d'évaluation de la qualité. Les établissements qui intègrent activement la rétroaction d'accréditation dans leur planification et leurs opérations sont plus susceptibles de développer une culture d'assurance qualité solide (Makhoul, 2019). Cependant, cela dépend fortement de la manière dont la rétroaction est formulée. Si elle est trop prescriptive ou punitive, les établissements risquent de réagir sur la défensive. Si elle est constructive et participative, elle est plus susceptible de favoriser l'engagement et l'amélioration (Onyura et al., 2023).

4.3 Intégration aux processus institutionnels

Idéalement, l'auto-évaluation et l'évaluation externe devraient se renforcer mutuellement. Des systèmes d'accréditation robustes favorisent l'alignement entre la mission institutionnelle, les pratiques opérationnelles et les normes de qualité, aidant ainsi les établissements à intégrer l'assurance qualité comme une fonction

stratégique et routinière (Stensaker et al., 2011). En pratique, toutefois, cet alignement n'est pas toujours aisé. Les établissements peuvent avoir des difficultés à adapter des normes génériques à leur contexte spécifique ou se sentir contraints de modifier leur discours pour correspondre au langage et à la logique des organismes externes (Lejeune et al., 2018).

Pour favoriser une meilleure intégration, certains organismes d'accréditation ont adopté des approches plus souples et adaptées au contexte. Par exemple, le modèle taïwanais d'assurance qualité à deux volets permet aux établissements de s'auto-accréditer tout en respectant les normes nationales, leur offrant ainsi autonomie et responsabilité (Chen & Hou, 2016). De tels modèles montrent comment les cadres d'accréditation peuvent être conçus pour responsabiliser les établissements plutôt que de les contraindre.

5. Leçons tirées d'études de cas et meilleures pratiques

Les études de cas mobilisées dans cette section s'appuient à la fois sur l'enseignement supérieur et le secteur de la santé, deux domaines fortement régulés et soumis à des exigences élevées de qualité, de responsabilité publique et d'accréditation. Le recours au secteur de la santé, où les dispositifs d'auto-évaluation sont historiquement plus structurés et étroitement liés à des résultats mesurables, permet d'identifier des mécanismes transférables susceptibles d'éclairer et de renforcer les pratiques d'auto-évaluation institutionnelle dans l'enseignement supérieur.

Dans la suite de cet article, nous nous focalisons comme annoncé en titre sur l'auto-évaluation dans le secteur de l'enseignement supérieur et de la recherche en vue d'obtenir une des accréditations américaines en intégrant toutes les influences sectorielles potentielles comme c'est le cas dans le secteur de la santé.

Bien que les processus d'auto-évaluation institutionnelle soient confrontés à des défis importants, un nombre croissant d'études de cas démontrent que, dans des conditions optimales, l'auto-évaluation peut conduire à une transformation profonde de la qualité. Ces exemples illustrent comment l'implication des parties prenantes, l'évaluation fondée sur les données et l'alignement avec la culture institutionnelle peuvent créer des systèmes d'auto-évaluation robustes et crédibles, soutenant directement l'accréditation et l'amélioration continue.

5.1 Engagement collaboratif et appropriation par le corps professoral

L'un des facteurs de réussite les plus constants observés dans les études de cas d'auto-évaluation est l'implication active du corps professoral et des parties prenantes internes. Dans une étude menée auprès d'établissements d'enseignement supérieur de médecine à Djeddah, en Arabie saoudite, Al-Shareef et al. (2023) ont constaté qu'une implication significative du corps professoral tout au long du processus d'auto-évaluation améliorait considérablement la préparation de l'établissement à l'accréditation. Les professeurs n'étaient pas de simples fournisseurs de données, mais des co-constructeurs du récit, ce qui a permis d'accroître la transparence, l'appropriation et la réactivité aux commentaires. De même, dans le cadre de l'accréditation des écoles de commerce par l'AACSB, McIntyre et Gilbert (2021) soulignent l'importance de susciter l'engagement du corps professoral envers l'assurance qualité grâce à des processus de planification structurés et participatifs. Leur étude présente un modèle en sept étapes comprenant la sensibilisation des parties prenantes, des cycles d'évaluation réguliers et l'alignement des indicateurs d'auto-évaluation sur les priorités du corps professoral.

Ces pratiques ont permis de maintenir une préparation continue à l'accréditation, plutôt que de recourir à des préparatifs réactifs de dernière minute.

5.2 Modèles adaptés au contexte

Le modèle d'accréditation à deux niveaux de Taïwan illustre une innovation adaptée au contexte national. Chen et Hou (2016) indiquent qu'en permettant aux établissements d'enseignement supérieur d'élaborer leurs propres normes internes tout en se conformant aux attentes nationales, ce modèle favorise à la fois le contrôle de la qualité et la diversité institutionnelle. Les établissements dotés de systèmes d'assurance qualité internes performants peuvent opter pour l'auto-accréditation, ce qui les encourage à intégrer des processus d'auto-évaluation rigoureux à leurs modèles de gouvernance. Cette approche montre comment la flexibilité et la pertinence contextuelle peuvent renforcer l'appropriation et l'efficacité. De même, Vanpham et Dangnguyen (2023) ont observé dans les écoles professionnelles vietnamiennes que des facteurs contextuels tels que la flexibilité réglementaire, la continuité du leadership et l'autonomie locale déterminaient le succès ou l'échec des pratiques d'auto-évaluation. Les établissements qui ont adapté les normes internationales aux besoins locaux, plutôt que de les copier intégralement, ont fait état d'un engagement plus significatif et de résultats plus probants.

Bien que la plupart des travaux portent sur l'enseignement supérieur, des parallèles avec l'accréditation dans le secteur de la santé soulignent l'importance d'une auto-évaluation participative et fondée sur des données probantes. Par exemple, Pomey et al. (2010) et Brubakk et al. (2015) démontrent que lorsque les processus d'accréditation hospitalière intègrent la participation du personnel, des mécanismes de rétroaction transparents et des boucles de responsabilisation, ils entraînent des améliorations mesurables de l'apprentissage organisationnel et de la sécurité des patients.

Ces observations intersectorielles suggèrent qu'une auto-évaluation efficace n'est pas propre à une discipline ou à une région. Elle repose plutôt sur trois principes universels : l'implication des parties prenantes, l'évaluation fondée sur des données probantes et l'alignement avec la mission et les capacités de l'établissement.

6. Discussion

L'auto-évaluation institutionnelle est souvent idéalisée comme un mécanisme de réflexion critique et d'amélioration continue. Pourtant, comme le démontre cet article, un écart persiste entre son objectif initial et les réalités de sa mise en œuvre. Les résultats de la littérature et des études de cas révèlent une dualité : l'auto-évaluation est à la fois un outil puissant d'apprentissage organisationnel et un processus potentiellement compromis par les pressions externes, les jeux politiques internes et les asymétries de ressources.

6.1 Le paradoxe conformité-amélioration

L'une des tensions les plus importantes identifiées dans cette analyse est le paradoxe entre amélioration et conformité. Si les cadres d'accréditation visent à encourager les établissements à s'engager dans une évaluation honnête et prospective, les enjeux liés aux résultats d'accréditation incitent souvent à des rapports défensifs ou embellis (Newton, 2002 ; Onyura et al., 2023). De ce fait, l'auto-évaluation peut se concentrer davantage sur la démonstration de la conformité aux normes externes que sur la mise au jour et la correction des véritables lacunes institutionnelles. Si les modèles d'accréditation tels que les Normes et Lignes

directrices européennes (ESG), le cycle PDCA (Planifier-Déployer-Contrôler-Améliorer) et les cadres de gestion de la qualité totale (GQT) structurent les pratiques et favorisent la responsabilité institutionnelle, ils peinent souvent à intégrer la réflexivité contextuelle et la transparence culturelle. À la différence de ces modèles, le Cadre d'auto-évaluation réflexive (CAER) privilégie explicitement la co-construction avec les parties prenantes, l'évaluation externe constructive et la contextualisation adaptative. Il déplace l'attention de la simple conformité procédurale vers un apprentissage dialogique en alignant les mécanismes d'évaluation sur les dimensions stratégiques, culturelles et infrastructurelles. Il offre ainsi une approche plus holistique et transformatrice de l'auto-évaluation dans l'enseignement supérieur.

Cette dimension performative limite le potentiel transformateur de l'auto-évaluation. Les établissements peuvent se concentrer sur la construction d'un récit de « réussite » plutôt que de s'engager dans une analyse critique permettant une amélioration durable. Pour pallier ce problème, les établissements et les organismes d'accréditation doivent s'efforcer de réduire la crainte des évaluations négatives et de promouvoir une approche axée sur le développement, qui perçoit les lacunes comme des opportunités plutôt que comme des échecs.

6.2 Capacité institutionnelle et culture de la qualité

La crédibilité et la profondeur de l'auto-évaluation sont étroitement liées à la capacité d'un établissement à maintenir des systèmes d'assurance qualité. Les contraintes de ressources, en particulier dans les établissements les moins bien financés, peuvent entraîner des efforts d'auto-évaluation superficiels ou irréguliers (El-Jardali et al., 2014 ; Gharibi et al., 2023). Lorsque les systèmes de données sont défaillants ou que le personnel est surchargé, les évaluations ont tendance à s'appuyer sur des témoignages anecdotiques, manquent de triangulation et passent à côté d'opportunités d'analyse des tendances.

Cependant, la capacité ne se limite pas aux ressources ; elle concerne également la culture organisationnelle. Comme le démontrent les études de cas, les institutions qui intègrent une réflexion de qualité à leur planification stratégique et à leurs structures de gouvernance sont plus susceptibles de s'engager dans une auto-évaluation pertinente. Le leadership partagé, l'implication du corps professoral et la prise de décision systématique fondée sur les données sont des caractéristiques culturelles qui favorisent un climat où l'auto-évaluation est valorisée, attendue et mise en œuvre (Hinchcliff et al., 2013 ; Mumford et al., 2013).

Le contexte national et régional dans lequel une institution évolue influence également la nature de son auto-évaluation. Par exemple, dans les systèmes centralisés comme l'Arabie saoudite ou le Vietnam, les processus d'assurance qualité sont étroitement réglementés par les ministères ou les agences nationales, ce qui limite souvent l'autonomie institutionnelle et favorise une culture de conformité (Nguyen et al., 2017 ; Al-Shareef et al., 2023). À l'inverse, dans des systèmes comme les Pays-Bas ou la Finlande, où les modèles d'évaluation par les pairs sont plus courants, les institutions bénéficient d'une plus grande latitude pour définir et interpréter les indicateurs de qualité (Stensaker et al., 2011). Ces différences contextuelles influent non seulement sur la conception des processus d'auto-évaluation, mais aussi sur la capacité des institutions à s'engager dans une réflexion honnête et une réforme interne.

6.3 Le rôle des organismes externes : facilitateurs et non simples évaluateurs

Les organismes d'accréditation externes exercent une influence considérable sur la manière dont les institutions conçoivent et mettent en œuvre l'auto-évaluation. Lorsque leurs directives sont rigides, trop techniques ou punitives, les établissements sont plus enclins à considérer le processus comme une simple formalité de conformité (Stensaker et al., 2011). En revanche, lorsque les organismes définissent des attentes claires, proposent un retour d'information constructif et des normes flexibles adaptables au contexte institutionnel, ils contribuent au renforcement des capacités plutôt qu'à l'accès aux services (Chen & Hou, 2016 ; Kayingo et al., 2022). Les futurs modèles d'accréditation devraient donc s'attacher à accompagner les établissements dans l'intégration des pratiques d'assurance qualité, ce qui permettrait de proposer des évaluations plus formatives, des mécanismes d'apprentissage continu entre pairs et des outils de développement organisationnel. Ce faisant, les établissements pourraient adopter des pratiques d'auto-évaluation plus transparentes, contextualisées et stratégiquement pertinentes.

6.4 Repenser la validité de l'auto-évaluation

Une question plus fondamentale soulevée par cet article est la suivante : que signifie pour une auto-évaluation de « refléter la réalité » ? L'exactitude d'une auto-évaluation ne se limite pas à un simple inventaire de faits ; elle implique également une interprétation, la prise en compte du contexte et des jugements de valeur. La légitimité de l'auto-évaluation dépend donc non seulement de la qualité des données, mais aussi de la transparence institutionnelle, de l'implication des parties prenantes et de la volonté de mettre en lumière les zones de risque et d'incertitude. Comme le soutiennent Brubakk et al. (2015), les évaluations organisationnelles complexes doivent concilier objectivité et subjectivité, données probantes et expérience. Les institutions devraient être encouragées à rendre compte non seulement de leurs réalisations, mais aussi des défis auxquels elles sont confrontées, des incertitudes qu'elles gèrent et des stratégies qu'elles expérimentent. Cette dimension réflexive de l'auto-évaluation est peut-être sa caractéristique la plus sous-exploitée, mais aussi la plus prometteuse.

Les principaux enseignements tirés de la littérature et des analyses de cas sont synthétisés dans le tableau ci-dessous.

Dimension	Facilitateurs	Obstacles	Actions recommandées
Leadership et culture	- Leadership partagé - Ouverture à la critique - Culture de la qualité	- Résistance au changement - Reporting défensif - Peur de l'échec	Promouvoir une culture axée sur l'apprentissage ; valoriser la réflexion honnête
Implication des parties prenantes	- Participation active du corps professoral - Participation inclusive	- Consultation symbolique - Approches descendantes	Développer l'appropriation par la co-création et les boucles de rétroaction
Données et infrastructure	- KPI fiables - Systèmes de données intégrés	- Données incohérentes - Capacités techniques limitées	Investir dans l'infrastructure et la formation ; Assurer la triangulation des données
Organismes d'accréditation externes	- Retour d'information formatif - Normes claires et flexibles	- Cadres rigides - Importance excessive accordée à la conformité.	Encourager les modèles d'accréditation axés sur le développement.
Pratique d'auto-évaluation	- Évaluation fondée sur des données probantes - Cycles d'examen continus	- Rapports ponctuels - Exagération stratégique.	Intégrer l'auto-évaluation dans la planification stratégique et les cycles d'assurance qualité.

Adaptation contextuelle	- Flexibilité dans l'application des normes - Autonomie institutionnelle	- Modèles uniformes - Inadéquation avec les réalités locales.	Permettre une interprétation contextuelle et des parcours qualité auto-définis.
--------------------------------	---	--	---

Tableau 1 : Facilitateurs, obstacles et recommandations pour améliorer l'auto-évaluation institutionnelle

6.5 Le Cadre d'auto-évaluation réflexive (CAER)

L'une des principales conclusions de cette étude est le décalage persistant entre l'intention et la pratique de l'auto-évaluation institutionnelle. Bien que l'auto-évaluation soit formellement présentée comme un outil de développement au sein des systèmes d'accréditation, elle fonctionne souvent comme un discours stratégique axé sur la conformité. Pour combler cet écart, cet article présente le Cadre d'auto-évaluation réflexive (CAER), un modèle conceptuel qui repense l'auto-évaluation non pas comme un exercice technique d'auto-déclaration, mais comme un processus d'apprentissage institutionnel dialogique, itératif et profondément ancré.

Le CAER s'inspire conceptuellement de la théorie de l'apprentissage organisationnel (Argyris et Schön, 1978), et plus particulièrement de la distinction entre l'apprentissage en boucle simple (où les institutions ajustent leurs comportements pour se conformer aux normes externes) et l'apprentissage en double boucle (où les institutions interrogent et révisent leurs hypothèses, normes et valeurs sous-jacentes). Elle répond également aux lacunes des principaux modèles d'accréditation tels que les cadres ESG et AACSB, qui fournissent une structure mais manquent souvent de mécanismes pour assurer la réflexivité institutionnelle, l'adaptation contextuelle et la co-construction avec les parties prenantes.

Ce cadre se compose de six dimensions interdépendantes, comme illustré dans la figure ci-dessous.

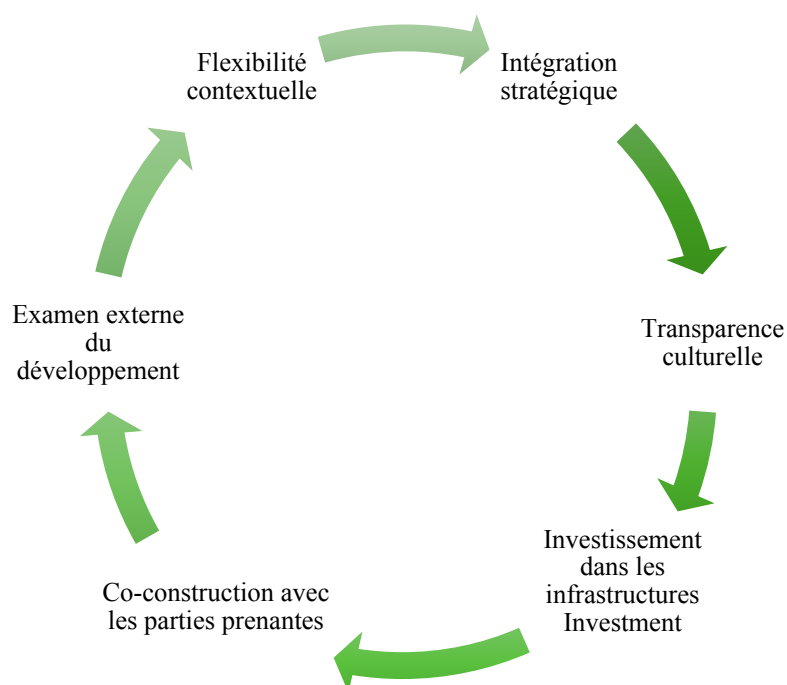


Figure 1 : Les dimensions du Cadre d'auto-évaluation réflexive (CAER)

6.5.1. Intégration stratégique

L'auto-évaluation réflexive doit être intégrée au cycle stratégique à long terme de l'établissement et non considérée comme un exercice périodique lié aux échéances d'accréditation. Cela implique d'aligner les processus d'assurance qualité sur la planification institutionnelle, la budgétisation et les mécanismes de suivi des performances. L'intégration stratégique garantit que les conclusions de l'auto-évaluation contribuent de manière significative à l'allocation des ressources, à la refonte des programmes et aux décisions de gouvernance.

6.5.2. Transparence culturelle

La culture institutionnelle joue un rôle déterminant dans l'authenticité de l'auto-évaluation. Le cadre CAER met l'accent sur la création d'environnements psychologiquement sûrs où la réflexion critique est normalisée et où les faiblesses peuvent être révélées sans crainte de représailles. Plutôt que d'encourager les rapports défensifs, ce cadre favorise la transparence, où les échecs sont perçus comme un atout pour le développement plutôt que comme un handicap pour la réputation.

6.5.3. Investissement dans l'infrastructure

L'auto-évaluation réflexive exige des systèmes de données robustes, un développement professionnel continu et un personnel d'assurance qualité dédié. Le CAER met en avant le rôle du renforcement des capacités, notamment dans les systèmes sous-financés ou fortement centralisés, où les mécanismes d'évaluation interne sont fragiles. Les investissements doivent dépasser le cadre des infrastructures techniques et inclure des systèmes d'interprétation des données, de partage des connaissances et de mémoire organisationnelle.

6.5.4. Co-construction avec les parties prenantes

Contrairement aux modèles traditionnels qui privilégient une approche descendante de l'assurance qualité, le CAER encourage une appropriation partagée de l'auto-évaluation à tous les niveaux institutionnels. Le corps professoral, les étudiants, le personnel administratif et les partenaires externes ne sont pas de simples sources de données passives, mais des acteurs clés de la construction du sens. La co-construction garantit que le processus d'auto-évaluation reflète les réalités institutionnelles vécues et est plus susceptible de déboucher sur des réformes concrètes et pertinentes.

6.5.5. Évaluation externe constructive

Les organismes d'accréditation influencent considérablement la perception et la mise en œuvre de l'auto-évaluation. Le CAER les encourage à adopter une approche constructive plutôt que purement critique. Un retour d'information formatif, des comités d'évaluation par les pairs et une adaptation au contexte augmentent la probabilité que les établissements s'engagent dans une réflexion sincère plutôt que dans une simple conformité stratégique. Cela contribue également à réduire l'écart de crédibilité entre les données documentées et la réalité.

6.5.6. Réflexivité contextuelle

Enfin, le CAER préconise une contextualisation adaptative des normes. Les institutions diffèrent par leur taille, leur mission, leur culture et leur environnement réglementaire. Une adhésion rigide à des référentiels imposés de l'extérieur peut

s'avérer contre-productive. L'auto-évaluation réflexive exige des institutions qu'elles interprètent les normes à la lumière de leurs défis, opportunités et écosystèmes de connaissances locaux qui leur sont propres.

Ces six dimensions se renforcent mutuellement. Par exemple, la co-construction avec les parties prenantes a peu de chances de réussir sans transparence culturelle, tout comme l'intégration stratégique repose sur une infrastructure solide et un engagement fort de la direction. Le CAER ne doit pas être perçu comme une liste de contrôle séquentielle, mais comme un système dynamique de pratiques institutionnelles qui, lorsqu'elles sont alignées, transforment l'auto-évaluation, passant d'une simple conformité à un véritable apprentissage.

Ce modèle offre une valeur pratique dans plusieurs domaines :

- Pour les établissements, il offre un outil de diagnostic permettant d'évaluer et de repenser leurs systèmes d'auto-évaluation en mettant l'accent sur l'inclusivité, les données probantes et l'adaptabilité.
- Pour les décideurs politiques, il met en lumière les conditions dans lesquelles l'auto-évaluation peut contribuer de manière significative aux objectifs nationaux et régionaux d'assurance qualité.
- Pour les organismes d'accréditation, il sert de guide pour repenser les approches d'évaluation afin de les rendre plus formatives, plus adaptées et mieux contextualisées.

Le CAER enrichit les modèles existants (par exemple, ESG, ACBSP, AACSB) en plaçant la réflexivité, l'orientation vers l'apprentissage et la fluidité contextuelle au cœur de l'évaluation institutionnelle. Cette réorientation est particulièrement cruciale dans les systèmes d'enseignement supérieur post-pandémie, où l'agilité, l'intégrité et la pertinence sont devenues des impératifs stratégiques.

7. Conclusion et recommandations

Cet article a examiné dans quelle mesure l'auto-évaluation institutionnelle, telle que pratiquée dans le cadre des processus d'accréditation de l'enseignement supérieur, reflète la réalité institutionnelle. Bien que l'auto-évaluation présente un potentiel considérable en tant que mécanisme d'apprentissage interne, d'amélioration continue et d'alignement stratégique, sa crédibilité est souvent compromise par les pressions liées à la performance, les limitations de ressources et une résistance culturelle à la critique. Les principaux résultats révèlent que les établissements sont fréquemment confrontés à un paradoxe entre conformité et amélioration, où le désir de satisfaire aux exigences d'accréditation éclipse l'objectif d'une auto-évaluation honnête. Les biais, l'insuffisance des infrastructures de données et la fragmentation de l'engagement contribuent à la construction de récits édulcorés susceptibles de masquer des faiblesses critiques. Pourtant, des études de cas issues de divers systèmes d'éducation et de santé montrent que l'auto-évaluation peut devenir un outil de transformation, lorsqu'elle repose sur des processus transparents et fondés sur des données probantes, soutenus par la direction et ancrés dans une culture de la qualité. Bien que cet article s'appuie sur des études de cas illustratives et une base de littérature diversifiée, il ne prétend pas couvrir l'ensemble des contextes institutionnels, et des travaux empiriques complémentaires pourraient approfondir et étendre ses conclusions. Pour combler le fossé entre les aspirations et la réalité en matière d'auto-évaluation institutionnelle, cet article propose six interventions stratégiques. Premièrement, l'auto-évaluation doit être intégrée à la stratégie institutionnelle et non considérée comme une réponse ponctuelle et réactive aux cycles d'accréditation. Elle doit être intégrée aux processus de planification continue,

l'assurance qualité étant alignée sur le rythme opérationnel et stratégique de l'établissement. Deuxièmement, les établissements doivent promouvoir une culture d'honnêteté et d'apprentissage, où la transparence, la réflexion critique et l'apprentissage par l'échec sont encouragés et valorisés. Les rapports défensifs doivent être remplacés par un environnement qui valorise l'ouverture et l'autocritique constructive. Troisièmement, l'investissement dans l'infrastructure d'assurance qualité est essentiel. Les établissements doivent renforcer leurs capacités de collecte, d'analyse et de communication de données robustes, en particulier dans les environnements aux ressources limitées où les systèmes internes sont souvent fragiles. Quatrièmement, l'implication de diverses parties prenantes, notamment le corps professoral, le personnel, les étudiants et les partenaires externes, renforce la légitimité et garantit que les résultats de l'auto-évaluation soient exhaustifs et exploitables. Cinquièmement, les organismes d'accréditation externes devraient privilégier les modèles d'accréditation développementaux qui mettent l'accent sur le retour d'information formatif, l'apprentissage entre pairs et la flexibilité contextuelle plutôt que sur une évaluation rigide. Enfin, les institutions doivent privilégier la réflexivité et l'adaptation contextuelle, en veillant à ce que l'auto-évaluation reflète non seulement des données quantitatives de performance, mais aussi une prise en compte sincère des défis, des valeurs et des incertitudes institutionnels. Cette réflexivité renforce la crédibilité et fait de l'auto-évaluation un outil plus pertinent pour l'apprentissage et la transformation institutionnels.

Références

- Al-Alawy, K., Moonesar, I., Obaid, H., Gaafar, R., & Bawadi, E. (2021). A mixed-methods study to explore the impact of hospital accreditation. *Inquiry: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*, 58. <https://doi.org/10.1177/0046958020981463>
- Al-Shareef, A., AlQurashi, M., Jabarti, A., Alnajjar, H., Alanazi, A., Al-Moamary, M., ... & Alqarni, K. (2023). Perception of the accreditation of the national commission for academic accreditation and assessment at different health colleges in jeddah, saudi arabia. *Cureus*. <https://doi.org/10.7759/cureus.43871>
- Asgari, N., Hessam, S., Asl, I., & Vahdat, S. (2020). Determining core components in accreditation of limited surgery facilities in iran. *Galen Medical Journal*, 9, e1729. <https://doi.org/10.31661/gmj.v9i0.1729>
- Brubakk, K., Vist, G., Bukholm, G., Barach, P., & Tjomsland, O. (2015). A systematic review of hospital accreditation: the challenges of measuring complex intervention effects. *BMC Health Services Research*, 15(1). <https://doi.org/10.1186/s12913-015-0933-x>
- Chen, K. and Hou, A. (2016). Adopting self-accreditation in response to the diversity of higher education: quality assurance in taiwan and its impact on institutions. *Asia Pacific Education Review*, 17(1), 1-11. <https://doi.org/10.1007/s12564-016-9415-z>
- Coria, M., Deluca, M., & Martínez, M. (2010). Curricular changes in accredited undergraduate programmes in argentina. *Quality in Higher Education*, 16(3), 247-255. <https://doi.org/10.1080/13538322.2010.506708>
- El-Jardali, F., Hemadeh, R., Jaafar, M., Sagherian, L., El-Skaff, R., Mdeihly, R., ... & Ataya, N. (2014). The impact of accreditation of primary healthcare centers: successes, challenges and policy implications as perceived by healthcare providers and directors in lebanon. *BMC Health Services Research*, 14(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-86>

- Farrell, M., Hutchisson, M., Lilly, M., Vickery, M., & Gornik, H. (2018). Reasons for delay of accreditation for vascular testing laboratories applying for accreditation by intersocietal accreditation commission. *Journal for Vascular Ultrasound*, 42(3), 116-119. <https://doi.org/10.1177/1544316718794330>
- Garwe, E., Zunguze, M., & Kanda, M. (2024). Beyond evaluation: improving quality and impact through programme accreditation. *Forum Edu. Stud.*, 2(3), 522. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i3.522>
- Ghaffarian, A., Cheraghi, A., & Ferdosi, M. (2024). Accreditation modules according to hospital types: A scoping review. *Iranian Journal of Public Health*. <https://doi.org/10.18502/ijph.v53i9.16454>
- Gharibi, F., Moshiri, E., Tavani, M., & Dalal, K. (2023). Challenges of implementing an effective primary health care accreditation program: a qualitative study in iran. *BMC Primary Care*, 24(1). <https://doi.org/10.1186/s12875-023-02232-0>
- Greenfield, D., Pawsey, M., Hinchcliff, R., Moldovan, M., & Braithwaite, J. (2012). The standard of healthcare accreditation standards: a review of empirical research underpinning their development and impact. *BMC Health Services Research*, 12(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-12-329>
- Harvey, L., & Newton, J. (2007). Transforming quality evaluation: Moving on. *Quality in Higher Education*, 13(2), 109–120. <https://doi.org/10.1080/13538320701662876>
- Hinchcliff, R., Greenfield, D., Westbrook, J., Pawsey, M., Mumford, V., & Braithwaite, J. (2013). Stakeholder perspectives on implementing accreditation programs: A qualitative study. *BMC Health Services Research*, 13(1). <https://doi.org/10.1186/1472-6963-13-437>
- Karegeya, J., Kengere, O., & Bogere, M. (2023). Accreditation and health service delivery in rwanda - a case study of accreditation project of king faisal hospital, kigali. *European Journal of Social Sciences Studies*, 9(2). <https://doi.org/10.46827/ejsss.v9i2.1586>
- Kayingo, G., Gordes, K., Kulo, V., & Cawley, J. (2022). Accreditation in the health professions: Implications for physician assistant education. *The Journal of Physician Assistant Education*, 33(4), 318–324. <https://doi.org/10.1097/jpa.0000000000000462>
- Kulo, V., Cawley, J., Fleming, S., Gordes, K., Jun, H., & Kayingo, G. (2023). Physician assistant faculty perceptions regarding ongoing self-assessment and accreditation. *The Journal of Physician Assistant Education*, 34(4), 271-277. <https://doi.org/10.1097/jpa.0000000000000554>
- Legowo, M., Indiarto, B., & Prayitno, D. (2019). Implementation of scrum work framework in the development of quality assurance information system. *Jurnal Penelitian Pos dan Informatika*, 9(2), 125–139. <https://doi.org/10.17933/jppi.v9i2.277>
- Lejeune, C., Schultz, M., & Vas, A. (2018). How does accreditation influence the dynamics of organizational identity for business schools?. *Management International*, 19(3), 83-97. <https://doi.org/10.7202/1043004ar>
- Makhoul, S. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact on teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35(4), 235–250. <https://doi.org/10.1108/jeas-08-2018-0092>
- McIntyre, F. and Gilbert, F. (2021). Maintaining aacsb international accreditation: from basics to best practices. *Organization Management Journal*, 18(5), 199-209. <https://doi.org/10.1108/omj-08-2021-1325>
- Mumford, V., et al. (2013). Economic evaluation of Australian acute care accreditation. *BMJ Open*, 3(2), e002381. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2012-002381>
- Newton, J. (2002). Views from below: Academics coping with quality. *Quality in Higher Education*, 8(1), 39–61. <https://doi.org/10.1080/13538320220127434>

- Nguyen, C., Evers, C., & Marshall, S. (2017). Accreditation of viet nam's higher education. *Quality Assurance in Education*, 25(4), 475-488. <https://doi.org/10.1108/qa-11-2016-0075>
- Onyura, B., et al. (2023). To prove or improve? Paradoxical tensions in accreditation. *Medical Education*, 58(3), 354–362. <https://doi.org/10.1111/medu.15218>
- Pavlakakis, A. and Kelley, C. (2016). Accreditation in the professions. *Journal of Research on Leadership Education*, 11(1), 68-90. <https://doi.org/10.1177/1942775116641663>
- Pomey, M., Contandriopoulos, A., François, P., & Bertrand, D. (2004). Accreditation: a tool for organizational change in hospitals?. *International Journal of Health Care Quality Assurance*, 17(3), 113-124. <https://doi.org/10.1108/09526860410532757>
- Pomey, M., Lemieux-Charles, L., Champagne, F., Angus, D., Shabah, A., & Contandriopoulos, A. (2010). Does accreditation stimulate change? a study of the impact of the accreditation process on canadian healthcare organizations. *Implementation Science*, 5(1). <https://doi.org/10.1186/1748-5908-5-31>
- Stensaker, B., Langfeldt, L., Harvey, L., Huisman, J., & Westerheijden, D. (2011). The impact of external quality assurance. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 36(4), 465–478. <https://doi.org/10.1080/02602930903432074>
- Szécsényi, J., Campbell, S., Broge, B., Laux, G., Willms, S., Wensing, M., ... & Goetz, K. (2011). Effectiveness of a quality-improvement program in improving management of primary care practices. *Canadian Medical Association Journal*, 183(18), E1326-E1333. <https://doi.org/10.1503/cmaj.110412>
- Tabrizi, J. and Gharibi, F. (2021). Developing national functional accreditation model for primary healthcares with emphasis on family practice in iran. *Korean Journal of Family Medicine*, 42(3), 232-239. <https://doi.org/10.4082/kjfm.20.0011>
- Vanpham, T. and Dangnguyen, L. (2023). Management of self-assessment and quality accreditation activities at vocational colleges in vietnam: policy, practice and some solutions. *JETT*, 14(3). <https://doi.org/10.47750/jett.2023.14.03.040>