

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

STRUCTURE ORGANISATIONNELLE DYSFONCTIONNELLE ET
PRATIQUES DE DOTATION ET DE RÉTENTION : QUATRE ÉTUDES DE CAS
EN
MILIEU UNIVERSITAIRE PUBLIC MALGACHE

THÈSE PRÉSENTÉE
COMME EXIGENCE PARTIELLE DU
DOCTORAT EN ADMINISTRATION
OFFERT CONJOINTEMENT PAR
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES ET
L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOK

PAR
MARIE EVA ANDRIANTSARA

AOUT, 2024

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire, de cette thèse ou de cet essai a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire, de sa thèse ou de son essai.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire, cette thèse ou cet essai. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire, de cette thèse et de son essai requiert son autorisation.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

École de gestion

Structure organisationnelle dysfonctionnelle et pratiques de dotation et de rétention :

quatre études de cas en milieu universitaire public malgache

Marie Eva Andriantsara

Cette thèse a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

Christophe Bredillet

Président du jury

Diane Gagné

Directeur de recherche

Victor Y. Haines

Examineur externe

Raoul Gebert

Représentant de l'UdeS

Harimino Rakoto

Représentant du milieu de pratique

SOMMAIRE

À partir des années 2000, divers défis complexes en lien avec la mondialisation, l'évolution rapide de la technologie et la présence de partenaires de plus en plus exigeants affectent également la gouvernance des systèmes d'éducation supérieure à travers le monde (Gingras et Roy, 2012, Mercier, 2012). Sur le continent africain, depuis la crise des années 1980, le système public d'éducation supérieure n'a cessé d'être confronté à des dysfonctionnements liés au manque de financement et à la défaillance du mode de gouvernance (Sall et Ndjaye, 2007). Comme dans la majorité des pays d'Afrique, des dysfonctionnements semblables s'observent également dans le milieu de l'enseignement supérieur public malgache.

La revue de littérature incluant les écrits institutionnels réalisée au début de cette recherche a permis de faire le constat que le secteur universitaire public malgache souffre d'une problématique de dotation et de rétention en ressources humaines académiques en raison d'une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle et manquant de ressources. Depuis plus de 2 décennies, selon une étude de la Banque mondiale (2014), le système public d'éducation supérieure souffre d'extrême sous-financement à Madagascar. La revue de la littérature portant sur l'enseignement supérieur public malgache de la dernière décennie établit qu'entre 2014 et 2024, le milieu universitaire public malgache n'a bénéficié que d'une infime partie des fonds publics consacrés à l'éducation, soit l'équivalent de 13 % à 17 % des dépenses publiques de ce secteur. En matière de dépense, plus de 90 % des fonds consacrés à l'enseignement supérieur sont absorbés par les charges salariales, les bourses des étudiants et les charges de fonctionnement des campus.

Cette faiblesse des financements accordés et la lourdeur des charges de fonctionnement ne permettent pas de consacrer d'investissement adéquat en matière de

dotation et de rétention en ressources humaines académiques au sein du système universitaire public malgache. Outre les problèmes de précarité, à Madagascar, les missions du système d'éducation supérieure public sont encadrées par des procédures bureaucratiques composées d'une multitude de règles incohérentes, rigides, centralisées, non adaptées aux besoins et parfois non appliquées correctement (Harimino, Lande et Harison, 2018). La précarité financière du système, et la dysfonction bureaucratique de la gouvernance génèrent des irrégularités dans l'allocation de fonds requis pour assurer la dotation et la rétention en ressources professorales. Cette défaillance du soutien organisationnel en GRH entretient en aval des problèmes de manque et d'inégale répartition des effectifs académiques ainsi que des problèmes de grèves répétitives sur de très longues périodes en lien avec le non-paiement de certains avantages pécuniaires du personnel académique (Agence Malagasy de Presse, 21 novembre 2019 ; Michel, 2013).

Pour mieux explorer ces problématiques liées à la dotation et à la rétention du personnel académique du système public d'éducation supérieure malgache, une perspective de moyenne portée reposant sur la posture épistémologique du réalisme critique a été adoptée pour orienter l'étude de la réalité contextuelle retenue dans cette recherche. Pour le cadre opératoire, un devis d'étude de cas multiples et imbriqués ainsi qu'un modèle d'analyse transversale inductive ont été adoptés pour la collecte et l'analyse des données. Cette recherche a révélé qu'en contexte de structure organisationnelle dysfonctionnelle, les acteurs en GRH s'adaptent de deux manières : sur les aspects du contexte qu'ils ne peuvent pas changer, les acteurs composent avec un soutien organisationnel inefficace et gèrent les pratiques de dotation et de rétention défaillantes qui s'imposent à eux. En regard des aspects du contexte sur lesquels ils peuvent agir, les acteurs en GRH adoptent des comportements volontaristes et développent des pratiques de dotation et de rétention adaptées aux besoins de l'organisation et de ses ressources humaines.

RÉSUMÉ

Mots clés : GRH, dysfonction bureaucratique, mauvaise pratique de dotation et de rétention, multitude d'acteurs, contingence, processus dynamique.

En gestion de ressources humaines (GRH), plusieurs auteurs (Boselie et Brewster, 2015 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang et Messersmith, 2018, Wright, Nyberg et Ployhart, 2018) soulignent que la majorité des études préconise une analyse statique des liens entre les pratiques de GRH et la performance. Ces analyses se font sous l'a priori selon lequel les pratiques contribuent à la performance si elles sont mises en œuvre en utilisant une approche universaliste, de contingence ou de configuration. Il apparaît aussi que le processus de conception et de mise en œuvre des pratiques GRH pour agir sur la performance se réalise dans un système dynamique pouvant englober des variables intermédiaires qui donnent lieu à de mauvaises pratiques RH et génèrent des inefficacités organisationnelles et cela notamment en contexte de bureaucratie dysfonctionnelle. Nous avons alors posé la question : comment des acteurs en GRH composent-ils avec une structure bureaucratique dysfonctionnelle en regard de leurs pratiques de dotation et de rétention ? Pour y répondre, nous avons réalisé une recherche qualitative avec un devis d'étude de cas multiples et imbriqués. Bien que moins appréhendés sous cet aspect en GRH, nous ne pouvons faire l'économie d'utiliser un modèle plus dynamique lorsque le contexte présente des défis organisationnels internes. Dans un contexte de bureaucratie dysfonctionnelle, nous avons constaté que dans les réalités organisationnelles défailtantes, les pratiques de GRH sont construites et mises en œuvre à travers un processus dynamique avec la participation d'une multitude d'acteurs dans un contexte composé de défis et d'opportunités. Il en découle, à l'encontre des études utilisant une analyse statique, que les résultats ne sont pas toujours de bonnes pratiques qui contribuent à la performance. Le mode d'adaptation choisi par les acteurs pour composer avec une structure dysfonctionnelle peut donner lieu à de mauvaise pratique de dotation et de rétention.

ABSTRACT

In human resources management (HRM), several authors (Boselie et Brewster, 2015 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang and Messersmith, 2018, Wright, Nyberg and Ployhart, 2018) emphasize that the majority of studies recommend a static analysis of links between HRM practices and performance. These analyzes are carried out under the a priori that practices contribute to performance if they are implemented using a universalist, contingency or configuration approach. It also appears that the process of designing and implementing HR practices to influence performance is carried out in a dynamic system that can encompass intermediate variables which gives rise to poor HR practices and generates organizational inefficiencies, particularly in the context of dysfunctional bureaucracy. We then asked the question: how do HR actors deal with a dysfunctional bureaucratic structure with regard to their staffing and retention practices? To answer this, we carried out qualitative research with a multiple and nested case study design. Although less understood in this aspect in HRM, we cannot avoid using a more dynamic model when the context presents internal organizational challenges. In a context of dysfunctional bureaucracy, we found that in dysfunctional organizational realities, HRM practices are constructed and implemented through a dynamic process with the participation of a multitude of actors in a context composed of challenges and opportunities. It brings a confusion of research using static analysis, those results are not always good practices which contribute to performance. The mode of adaptation chosen by HR actors to deal with a dysfunctional structure can give rise to poor staffing and retention practices.

Keys words: HRM, context, dysfunctional structure, poor staffing and retention

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE.....	3
RÉSUMÉ	5
ABSTRACT	6
LISTE DES TABLEAUX.....	12
LISTE DES FIGURES	14
LISTE DES ABRÉVIATIONS	15
INTRODUCTION.....	18
PREMIER CHAPITRE MISE EN CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE..	28
1.1 L'HISTOIRE DES UNIVERSITÉS POUR COMPRENDRE LEUR MODÈLE DE GOUVERNANCE CONTEMPORAINE	28
1.1.1 L'évolution du milieu universitaire depuis son apparition dans l'Antiquité jusqu'aux crises des finances publiques des années 1980 ...	29
1.1.2 Les universités dans un monde contemporain plein de défis	38
1.2 LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE PUBLIC MALGACHE	45
1.2.1 Le cheminement historique	45
1.2.2 La gouvernance universitaire et le modèle malgache	49
1.3 LA STRUCTURE DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE PUBLIC MALGACHE ET SON FONCTIONNEMENT	61
1.3.1 L'organisation et le fonctionnement du système de gouvernance universitaire à Madagascar.....	62
1.3.2 La structure de gouvernance universitaire à Madagascar	66
DEUXIÈME CHAPITRE PROBLÉMATIQUE MANAGÉRIALE.....	77
2.1 LES RESSOURCES HUMAINES DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIQUES MALGACHES	79
2.1.1 Le corps professoral : les enseignants-chercheurs	79
2.1.2 Les chargés de cours	84
2.1.3 Le personnel administratif et technique	85
2.2 LES DÉFAILLANCES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DANS LE SYSTÈME PUBLIC D'ÉDUCATION SUPÉRIEURE	88
2.2.1 Une GRH en contexte de sous-financement et de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle	89

2.2.2	Problématique de gestion des ressources humaines au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches	97
-------	--	----

TROISIÈME CHAPITRE CADRE THÉORIQUE 118

3.1	DES CONCEPTIONS THÉORIQUES EN ORGANISATION POUR COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT D'UNE UNIVERSITÉ .	120
3.2	LA STRUCTURE.....	124
3.2.1	Les trois dimensions de la structure et leurs caractéristiques.....	126
3.2.2	La configuration structurelle bureaucratique	136
3.2.3	Les caractéristiques propres de la configuration structurelle bureaucratique des États africaine	139
3.3	CADRE THÉORIQUE	145
3.3.1	La bureaucratie idéale rationnelle de Max Weber	148
3.3.2	La dysfonction bureaucratique.....	154
3.3.3	Les dysfonctions bureaucratiques dans le contexte de l'administration publique africaine.....	161
3.4	LES ÉCRITS EN GRH PERMETTANT DE COMPRENDRE LES PRATIQUES DE DOTATION ET DE RÉTENTION À L'ÉTUDE	166
3.4.1	Des acteurs en GRH stratèges et rationnels	167
3.4.2	La perspective de la contingence pour comprendre les pratiques de GRH mises en place par les acteurs.....	168
3.4.3	Les tendances générales des écrits en GRH existant par rapport aux défaillances des pratiques mises en place par les acteurs intéressant cette recherche	174

QUATRIÈME CHAPITRE CADRE CONCEPTUEL 176

4.1	QUESTIONNEMENT ET LES PROPOSITIONS POUR OPÉRATIONALISER LA RECHERCHE.....	176
4.2	LES DIFFÉRENTS CONCEPTS FAISANT ABSTRACTION DE LA RÉALITÉ ÉTUDIÉE	179
4.2.1	La variable indépendante : le concept de structure	182
4.2.2	Les variables dépendantes : les concepts de dotation et de rétention en ressources humaines ; le comportement au travail (citoyenneté organisationnelle et contre-productif).....	184

4.2.3	Variables de contrôle	206
CINQUIÈME CADRE OPÉRATOIRE		210
5.1	DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE	211
5.1.1	La posture épistémologique choisie	211
5.1.2	Une stratégie de recherche qualitative	215
5.1.3	Une démarche de recherche abductive.....	216
5.1.4	Un devis de recherche par études de cas multiples et imbriqués	218
5.2	LA COLLECTE DES DONNÉES.....	223
5.2.1	Les démarches mises en place afin de respecter la certification éthique 223	
5.2.2	La recherche documentaire	226
5.2.3	L'entretien semi-dirigé.....	231
5.3	L'ANALYSE DES DONNÉES	239
5.3.1	L'analyse de contenu pour l'examen des données brutes	239
5.3.2	L'analyse transversale abductive pour l'interprétation des résultats.....	247
SIXIÈME CHAPITRE RÉSULTATS		250
6.1	CAS DE L'INSTITUTION UC1	253
6.1.1	Une pratique de dotation avec des soutiens organisationnels défaillants 255	
6.1.2	Des pratiques de rétention contingentes des mécanismes d'adaptation des acteurs en GRH à la structure précaire et rigide.....	273
6.2	CAS DE L'INSTITUTION UR2	300
6.2.1	Une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle soutien les acteurs en GRH dans leur pratique de dotation et de rétention.	302
6.2.2	Les acteurs en GRH développent des pratiques de dotation qui ne répondent ni aux besoins des établissements ni à ceux de l'institution.....	309
6.2.3	Les acteurs en GRH développent une pratique de rétention contingente du contexte, mais parfois déconnectée des besoins.....	324
6.3	CAS DE L'INSTITUTION IC3 :	343
6.3.1	La création différenciée de l'institution IC3 permet un soutien	

	organisationnel satisfaisant pour les acteurs en GRH	344
6.3.2	Un soutien organisationnel satisfaisant contribue à des pratiques de dotation et de rétention répondant aux besoins de l'institution.....	350
6.3.3	La différence de statut du personnel académique	361
6.3.4	La mainmise du pouvoir central sur la gestion des ressources financières internes de l'institution déstabilise en partie la pratique de rétention depuis 2017.....	364
6.4	CAS DE L'INSTITUTION IR4.....	367
6.4.1	le contexte historique de IR4 conduit au développement d'un soutien organisationnel précaire et dysfonctionnel pour les acteurs en GRH ...	368
6.4.2	Des réformes de gestion dans la structure publique créent des statuts d'emplois et des conditions de rémunération conflictuelles	373
6.4.3	Les difficultés d'adaptation à des réformes normatives amènent la mise en place des pratiques de dotation ne répondant pas aux besoins en ressources professorales depuis 2010	377
6.4.4	Une structure organisationnelle précaire et dysfonctionnelle, pousse au développement de pratique de rétention inefficace.....	393

SEPTIÈME CHAPITRE DISCUSSION 404

7.1	ANALYSE COMPARATIVE DES CAS POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE	404
7.1.1	Réponses à la question de recherche principale.....	405
7.1.2	Réponses à la première sous-question de recherche	433
7.1.3	Réponses à la deuxième sous-question de recherche.....	436
7.1.4	Une réforme en faveur de l'effectivité de l'autonomie de gestion et de production de ressources propres contribuera à la mise en place d'une GPEC adaptée	454
7.2	CONTRIBUTION THÉORIQUE DE LA RECHERCHE	461
7.2.1	Contribution à l'amélioration des connaissances au sujet de l'alignement des pratiques RH sur la stratégie d'affaire	461
7.2.2	Contribution d'amélioration de connaissances sur le processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH.....	465
7.2.3	Contribution à l'amélioration des connaissances sur les rôles les acteurs en GRH dans la conception et la mise en œuvre des pratiques.....	468
7.3	CONTRIBUTION PRATIQUE DE LA RECHERCHE.	471
7.4	FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE	473

CONCLUSION	477
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	483
ANNEXES	503
ANNEXE A : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TEST	504
ANNEXE B : DEUXIEME VERSION DU GUIDE D'ENTRETIEN.....	510
ANNEXE C : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES DEMANDES DE PRECISIONS	518
ANNEXE D : INFORMATION ET CONSENTEMENT	520
ANNEXE E : CERTIFICAT ETHIQUE.....	523
ANNEXE F : RECAPITULATIF DES CONSTATS GENERAUX AU SEIN DE UC1, UR2 ET IR4.....	525

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Textes de lois retenus pour l'étude	64
Tableau 2 : Évolution des effectifs du personnel des universités et des IST	86
Tableau 3 : Ratios professeurs/étudiants de 2006 à 2018	99
Tableau 4 : Répartition étudiants/professeur dans les 6 universités.....	100
Tableau 5 Répartition étudiants/professeur dans les ISTs.....	108
Tableau 6 : Récapitulatif des cinq mécanismes de coordination.....	130
Tableau 7 : Récapitulatif des cinq configurations structurelles	137
Tableau 8 : La structure (variable indépendante).....	183
Tableau 9 : Le concept de dotation	187
Tableau 10 : Le concept de rétention	189
Tableau 11 : Le comportement positif au travail.....	198
Tableau 12 : Les 11 composantes du comportement contre-productif.....	202
Tableau 13 : Le comportement contreproductif et ses dimensions	204
Tableau 14 : Opérationnalisation de la variable de contrôle	208
Tableau 15 : Grille de mots-clés pour la recherche des écrits institutionnels	228
Tableau 16 : Répartition des participants de UC1 par catégorie et établissement	254
Tableau 17 : Répartition des participants de UR2 par catégorie et établissement	301
Tableau 18 : Le style de direction du personnel d'encadrement.....	340
Tableau 19 : Répartition des participants de IC3 par catégorie et établissement.....	344
Tableau 20 : Contexte d'intervention des acteurs en GRH.....	345
Tableau 21 : Les bonnes pratiques de dotation et de rétention de IC3.....	351
Tableau 22 : Répartition des participants de IR4 par catégories et établissement	367
Tableau 23 : Contexte d'intervention des acteurs en GRH.....	407
Tableau 24 : Mécanisme d'adaptation des acteurs en GRH.....	428
Tableau 25 : L'interprétation et l'application des encadrements bureaucratiques par les acteurs en GRH.....	434
Tableau 26 : Les bonnes et les mauvaises pratiques RH mises en œuvre ensemble.	437
Tableau 27 : Une microstructure organisationnelle saine	456

Tableau 28 : Amélioration des connaissances au sujet de l’alignement des pratiques RH sur la stratégie d’affaires.....	463
Tableau 29 : Amélioration des connaissances sur le processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH	467
Tableau 30 : Amélioration des connaissances sur les rôles des acteurs en GRH dans la conception et la mise en œuvre des pratiques	470

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Agencement de la structure de gouvernance du système universitaire publique malgache	71
Figure 2 : Les dépenses publiques consacrées à l'éducation de 2014 à 2022.....	91
Figure 3 : Comparaison de la masse salariale et des dépenses de fonctionnement hors salaire du ministère de l'enseignement supérieure.....	93
Figure 4 : Cadre conceptuel	181
Figure 5 : Structure du réel étudié.....	213

LISTE DES ABRÉVIATIONS

FDEGMIA	La Faculté de Droit, des Sciences économiques, de Gestion et des Mathématiques, Informatiques et Application
EPA	Établissement public à caractère administratif
EPIC	Établissement public à caractère industriel et commerciale
GRH	Gestion des ressources humaines
GPEC	Gestion Prévisionnelle des Emplois et des Compétences
IST	Institut supérieur de technologie
IST-D	Institut supérieur de technologie de Diégo
IST-T	Institut supérieur de technologie d'Antananarivo
JICA	Agence japonaise de coopération internationale
LMD	Licence Master Doctorat
MEEFTP	Ministère de l'Emploi, de l'Enseignement technique et de la Formation professionnelle
MESUPRES	Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique
UQTR	Université de Québec à Trois-Rivières
SECES	Syndicats des enseignants et des chercheurs enseignants

REMERCIEMENTS

La rédaction d'une thèse de doctorat est un long périple ayant requis l'appui et l'accompagnement de plusieurs personnes à qui je tiens à témoigner mes gratitude. Mes premiers remerciements s'adressent à ma directrice de recherche, la professeure Diane Gagné de l'école de Gestion de l'Université de Québec à Trois-Rivières (UQTR) pour m'avoir appris à travailler de manière autonome tout au long de mon cheminement de thèse. La pertinence de ses commentaires lors de nos différents échanges et ses relectures méticuleuses m'ont permis de clarifier mes idées et de préciser mes propos.

J'adresse également mes remerciements aux professeur(e)s Christophe Bredillet de l'UQTR, Arnel Brice Adanhounme de l'UQTR, Raoul Gebert de l'Université de Sherbrooke et la professeure Chloé Fortin-Bergeron de l'UQTR d'avoir accepté d'être membres de jury de ma thèse ou membres de mon comité au cours de mon cheminement doctoral. Leurs questions, leurs commentaires et leurs conseils à chaque étape du processus doctoral ont contribué de manière significative à la rigueur de ma démarche de recherche.

Je remercie également les membres de jury siégeant en tant qu'évaluateur externe notamment Monsieur Victor Y. Haines et Madame Harimino Rakoto à titre de représentante de la pratique. Mes gratitude pour avoir accepté de consacrer du temps pour la lecture et l'évaluation de mes travaux. J'adresse aussi mes remerciements aux personnes-ressources membres du corps académiques et d'encadrement du système public universitaire malgache qui ont accepté de me rencontrer et qui m'ont permis d'explorer et d'analyser le fonctionnement de la dotation et de la rétention dans ce secteur.

Le présent travail de recherche n'aurait aussi pu être mené sans les soutiens matériels et financiers d'organismes et de personnes qui m'ont fait confiance : le Programme de bourse de la francophonie (PCBF), le Fonds de recherche du Québec société et culture (FRQSC), ma directrice de recherche la professeure Diane Gagné, la professeure Lova Zakariasy et le professeur Tsimitamby Briand.

Je remercie chaleureusement mes parents, mon frère et ma sœur pour avoir accepté de prendre soin de mon fils durant certaines périodes où j'ai dû m'absenter dans le cadre de cette thèse. Mes sincères gratitude pour vos appuis et soutiens. Mes remerciements s'adressent aussi à mes amis qui m'ont beaucoup secouée avec la question « cette thèse ce n'est pas encore fini ? l'éternelle étudiante ! » angoissante certes en période d'incertitude, mais m'a permis de garder le cap et d'apprendre la patience et la résilience.

INTRODUCTION

Ayant traversé un lent et long parcours de transformation au cours de l'histoire, depuis les deux dernières décennies du XX^e siècle, les universités composent avec un contexte très instable marqué par divers défis (Mercier, 2012). À partir des années 1980, le contexte économique mondial a été ponctué d'importantes crises budgétaires générant un début de déstabilisation dans le fonctionnement et la gouvernance du monde universitaire (Gingras et Roy, 2012). Cette crise des finances publiques touchant le milieu de l'éducation supérieure dans le monde a perduré jusqu'à la fin des années 1990 (Sall et Ndjaye, 2007).

Au XXI^e siècle, le milieu universitaire dans sa gouvernance compose avec un nouveau contexte de défis, cette fois-ci plus complexe, marqué par la mondialisation, l'évolution rapide de la technologie, les restrictions budgétaires et une grande variété de partenaires exigeants (Guilhot, 2000). Ces défis contemporains du contexte de l'éducation supérieure font l'objet de beaucoup de débats dans le domaine de la recherche (Capano et Regini, 2014). Depuis la crise des finances publiques des années 1980, les universités sont amenées à revoir certains aspects de leur pratique en matière de gouvernance par l'adoption de diverses mesures visant à limiter la dépendance au seul financement étatique (Mercier, 2012). Le milieu universitaire s'engage alors dans une logique de marché ou de réforme en matière de gouvernance pour réduire les coûts ou mieux collaborer avec le partenaire (*ibid.*). Dans certains milieux publics d'éducation supérieure du XXI^e siècle, les défis ainsi que les mesures prises pour les affronter ont apporté plus de mal que de bien aux ressources humaines, qui ont vu leurs conditions de travail se précariser (Granger, 2015).

Sur le continent africain, depuis la crise des années 1980, le milieu de l'éducation supérieure publique n'a cessé d'être confronté à divers dysfonctionnements

liés au manque de financement et à la défaillance du mode de gouvernance (Sall et Ndjaye, 2007). Majoritairement issue du modèle colonial, le milieu universitaire public africain francophone dépend la plupart du temps, pour sa gouvernance, d'une structure bureaucratique manquant de moyens et dysfonctionnelle en matière de gestion (Sall et Ndjaye, 2007). Cette défaillance conduit à des problèmes de précarité dans les conditions de travail et d'exode des cerveaux assurant les missions pédagogiques (Nembot, 2000). Des dysfonctionnements semblables sont également observés dans le milieu de l'éducation supérieure publique malgache, puisqu'il s'agit aussi d'une organisation de services publics dont le système de gouvernance relève entièrement de l'Administration publique, comme dans la majorité des pays d'Afrique francophones.

À Madagascar, la gestion des ressources humaines du système universitaire public est assurée par une structure régie par un ensemble de cadres bureaucratiques dont le contenu, l'interprétation et l'application présentent des dysfonctionnements (Harimino, Lande et Harison, 2018). Ces maux qui touchent la gestion des ressources humaines découlent, notamment, de la faiblesse des investissements publics et de l'absence d'outils adéquats de gestion des effectifs et des compétences, et qui affectent les missions universitaires de ces services publics malgaches (Banque mondiale, 2014). Chaque année depuis 2003, les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches font les gros titres de la presse locale pour cause de grèves liées à une problématique de gestion des ressources humaines (*Midi Madagascar le 23 décembre 2022*, Michel¹, 2013). Non seulement la gestion déficiente compromet déjà l'image de l'enseignement supérieur public malgache auprès des citoyens, mais les institutions en question sont reconnues comme étant d'importants foyers de revendications de toutes sortes et un exemple d'inefficacité des structures de services publics (*Midi Madagascar le 23 décembre, 2022*).

¹ Michel R. S. M. (2013). L'avenir de l'enseignement supérieur malgache. Document inédit

Ces fréquentes revendications touchent à la fois le corps professoral, les chargés de cours et le personnel administratif et technique pour des difficultés liées aux conditions de travail et aux salaires inadéquats (Banque mondiale, 2014). La problématique des grèves répétitives au sein du système universitaire public malgache a suscité notre intérêt pour cette recherche doctorale. Ces grèves témoignent de la présence de multiples défaillances sous-jacentes en pratique de gestion des ressources humaines. Concernant la gestion des ressources professorales, on observe une répartition inégale des effectifs et de leurs spécialités entre les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2013 ; 2014 ; 2016 ; 2018). Le gel du recrutement au début des années 1990 a eu pour résultat le départ à la retraite d'une large proportion du corps professoral du système public d'éducation supérieure malgache depuis 2010 (Banque mondiale, 2014).

Le système de gouvernance universitaire en place ne tient pas compte des besoins en spécialités requises pour maintenir la diversité d'offres de formations existantes et de l'effectif étudiant, aucune politique de préparation de la relève répondant à la réalité du milieu (Iniesta et Lacroix, n. d.). Entre 2006 et 2007, la moyenne d'âge des enseignants des universités publiques était de 55 ans, et l'âge de la retraite est à 60 ans (*ibid*). Entre les années 2006 et 2018, l'effectif des professeurs a certes doublé, passant de 895 à 1 809, mais cette augmentation cache d'importantes disparités à l'intérieur de chaque institution ainsi qu'entre les années (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2013 ; 2014 ; 2016 ; 2018). Ce problème de répartition des professeurs conduit au recours à des heures supplémentaires pour offrir les cours des différents programmes (Décret 2005-098).

Toutefois, le paiement de ces heures supplémentaires pèse lourd sur le système étatique malgache déjà précaire (Bashir, 2009). Dépendant de la disponibilité des fonds auprès de l'administration étatique, le paiement des heures supplémentaires enregistre des retards continus depuis le début des années 2000 (Michel, 2013). D'importantes parties des activités pédagogiques sont assurées par des chargés de cours (Banque mondiale, 2014). Ceux-ci signent ou non un contrat faiblement rémunéré (Iniesta et Lacroix, n. d.), et aucun texte réglementaire n'est prévu pour régir leur gestion et leurs conditions de travail. Cette absence d'encadrement des chargés de cours conduit à des pratiques d'embauche et de rémunération occasionnant des problèmes de rétention de ce groupe au sein du système d'éducation supérieure public malgache (Service scolarité IST-D, 2015).

Du côté de la gestion du personnel administratif et technique (PAT), le système universitaire public malgache emploie une proportion élevée de personnel non enseignant, soit 2,5 fois plus de personnel administratif et technique que de professeurs permanents depuis 2012 et la tendance n'a guère changé (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2012 ;2014 ;2016 ; 2018). Les PAT regroupent une variété de personnel occupant des postes de services de soutien des besoins généraux des universités (Banque mondiale, 2014). Eux aussi sont répartis inégalement. Certaines universités comptent beaucoup plus de PAT qu'il n'en faut, tandis que d'autres en manquent (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2014). De plus, le recrutement de ces catégories de personnel se fait avec un certain degré de favoritisme suivant la tendance des groupes politiques influents en place (Herizo, 2017). La perspective d'évolution de carrière est aussi limitée pour cette catégorie d'employés, selon un compte rendu de l'atelier de réforme du RGP (*Règlement général du personnel*) établi par l'Institut supérieur de technologie d'Antsiranana en 2016.

Outre les grèves fréquentes, la problématique de la gestion des ressources humaines du système public d'éducation supérieure malgache contribue également au développement d'une variété de comportements dommageables (Andriantsara et Gagné, 2021). Dès lors, dans certaines institutions, un climat de travail marqué par de fortes tensions s'installe entre les cadres dirigeants et les membres de l'équipe, tandis que dans d'autres, le personnel se démotive et néglige son travail (*ibid.*). L'ensemble de ces constats nous ont amenés à poser la question de recherche suivante : comment les acteurs en GRH du système public d'enseignement supérieur malgache composent-ils avec le contexte de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle manquant de moyens dans les activités de dotation et de rétention en ressources professorales et en chargés de cours ? Cette recherche doctorale est orientée par la proposition suivante : les acteurs en gestion des ressources humaines composent avec un contexte de gouvernance universitaire bureaucratique dysfonctionnelle développent des pratiques de dotation et de rétention des professeurs et professeures ainsi que des chargés et chargées de cours qui ne sont pas en mesure de satisfaire les besoins en matière de compétence, d'effectif et de conditions de travail requis au sein du système d'enseignement supérieur public malgache.

Dans la littérature, une multitude d'écrits en gestion des ressources humaines soutiennent qu'en contexte de défis, les acteurs adoptent une approche contingente et s'adaptent en développant de bonnes pratiques de gestion des ressources humaines (GRH), les considérant comme un levier stratégique qui contribue à maintenir le bon fonctionnement de l'organisation (Schmidt et Coll, 2004). Toutefois, dans le cadre de cette recherche, il faut faire le constat que le contexte de défis, lié aux dysfonctions bureaucratiques et aux sous-financements du système public de gouvernance universitaire malgache, amène les acteurs en GRH à développer des pratiques de dotation et de rétention des ressources professorales et des chargés et chargées de cours ne répondant pas aux besoins du système.

Pour comprendre la manière dont les acteurs en GRH composent avec une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle dans les pratiques de dotation et de rétention, nous avons inscrit notre recherche dans une perspective d'analyse organisationnelle de moyenne portée, reposant sur le précepte d'acteur rationnel et stratège et une vision du monde contingente inspirée des travaux de Crozier et Friedberg (1977). Nous avons retenu la théorie de la dysfonction bureaucratique (Blau, 1963 ; Crozier, 1963 ; Gouldner, 1949 ; Merton 1939 ; Selznick, 1949) comme cadre théorique pour aider à comprendre le contexte organisationnel au sein duquel les acteurs en GRH s'adaptent et perpétuent des pratiques inadéquates dans le cadre de leur mission de dotation et de rétention du personnel. Sur le plan théorique, nos objectifs sont dans un premier temps d'analyser la manière dont les acteurs en GRH développent des pratiques RH en contexte de défis structurels internes. Dans un deuxième temps, de comprendre certains aspects de la GRH en contexte de défis où les acteurs n'adoptent pas toujours les meilleures pratiques. Sur le plan pratique, nous souhaitons poser un diagnostic des pratiques de dotation et de rétention des ressources professorales, y compris les chargés de cours, pour ensuite valoriser les initiatives d'amélioration menées par les acteurs concernés par le problème. Nous pourrions ainsi suggérer aux différents acteurs de mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences adaptée, inspirée de l'approche contingente (Delery et Doty, 1996).

Le présent travail est composé de sept chapitres. Le premier chapitre (1) se consacre à la mise en contexte et mettra en lumière les différents changements économiques, politiques et sociaux à différents moments de l'histoire ayant façonné le système universitaire et sa gouvernance. Ce premier chapitre comportera trois principales sections. La première section portera sur l'histoire des universités, pour comprendre leur modèle de gouvernance contemporaine (1.1). Cette première section nous aidera à comprendre que le système universitaire et sa gouvernance comme on les connaît aujourd'hui ne sont pas une invention récente, mais le fruit d'une longue

évolution marquée par une succession de périodes de prospérité et de crise. La deuxième section portera sur l'évolution historique du système universitaire public malgache et son modèle de gouvernance (1.2). La section illustrera parallèlement au reste du monde comment le système universitaire malgache s'est mis en place progressivement, ainsi que les modèles de gouvernance universitaire du monde contemporain. Elle permettra de saisir comment différents modèles de gouvernance universitaire ont marqué l'époque contemporaine en fonction des défis économiques et sociétaux. À l'issue de cette section, nous allons conclure sur le modèle de gouvernance adapté au contexte de gouvernance du système public d'éducation supérieure malgache. La troisième section présentera le système d'enseignement supérieur public malgache et sa structure de gouvernance à l'étude dans cette recherche (1.3).

Le deuxième chapitre (2) du présent travail doctoral circonscrit la problématique managériale de la gestion des ressources humaines universitaires, objet de notre recherche. Il comportera trois principales sections. La première section abordera les différents acteurs composant les ressources humaines des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches (2.1). Dans cette section, nous présenterons les différents acteurs assurant les principales missions du milieu universitaire malgache, dont les activités pédagogiques et de recherche. La seconde section portera sur la précarité et les dysfonctions bureaucratiques entourant le système de GRH du milieu public de l'éducation supérieure malgache (2.2). Cette section aidera à comprendre l'état des lieux des dysfonctionnements entourant les pratiques de dotation et de rétention en ressources professorales et en chargés de cours au sein du système du système universitaire malgache. cette section se consacrera également à l'éclaircissement de la problématique de dotation et de rétention touchant la gestion des ressources humaines d'enseignement du système public universitaire malgache.

Le troisième chapitre (3) présentera le cadre théorique qui aidera à comprendre le fonctionnement et la structure du système de gouvernance universitaire à l'étude sur la base des écrits en théorie des organisations. Ce troisième chapitre est composé de quatre principales sections. La première section illustrera quelques conceptions théoriques des organisations non exhaustives et la manière dont ces écrits aident à comprendre le fonctionnement d'une université (3.1). La seconde section se consacrera à la présentation du concept de la structure organisationnelle pour aider à comprendre le fonctionnement du milieu universitaire à l'étude (3.2). La troisième section circonscritra deux approches de la bureaucratie retenue comme cadre théorique pertinent aidant à mieux illustrer la structure de gouvernance avec laquelle les acteurs en GRH composent pour la mise en place des activités de dotation et de rétention (3.3). La première approche concernera les principes bureaucratiques idéaux de Weber pour aider à comprendre les cadres réglementaires régissant le volet GRH du système public de gouvernance universitaire malgache. La deuxième approche portera sur la dysfonction bureaucratique, de manière à situer les dérives des structures publiques malgaches en matière de gouvernance. En dernier, seront illustrés les écrits en GRH permettant de comprendre les pratiques de dotation et de rétention à l'étude et la manière dont les acteurs les mettent en place (3.4)

Le chapitre (4) sera consacré à la présentation du cadre conceptuel de cette recherche. Ce chapitre débutera avec la présentation du questionnement et de la proposition de recherche retenue compte tenu de la problématique et du cadre théorique abordés dans le précédent chapitre (4.1). La question et la proposition de recherche éclairciront les orientations qui guideront l'opérationnalisation de la recherche. La deuxième section abordera le cadre conceptuel contribuant à l'exploration et à l'analyse de la réalité à l'étude dans cette recherche (4.2). Pour cela, nous allons aborder les concepts de dotation, de rétention et de comportement positif et négatif au travail avec leurs dimensions, leurs composantes et leurs indicateurs qui seront mobilisés pour l'approche du terrain.

Le chapitre 5 concerne le cadre opératoire de la recherche. Il abordera la démarche méthodologique (5.1), le processus de collecte des données et de devis de recherche (5.2) et le processus d'analyse des données (5.3). La section au sujet de la démarche méthodologique de la recherche (5-1) éclaircira la posture épistémologique choisie et le choix des stratégies qualitatives retenues. Dans la section sur la collecte des données et les devis de recherche (5.2), nous illustrerons les stratégies de collecte des données retenues et les différentes étapes de l'élaboration des outils de collecte des données. Enfin, dans la dernière section concernant le processus d'analyse des données (5.3), nous présenterons la méthode d'analyse des données brutes retenues et la manière dont les résultats seront interprétés.

Le chapitre 6 illustrera les résultats de notre recherche. Ce chapitre mettra en lumière l'analyse intra-cas des institutions retenues pour cette recherche. Pour le chapitre 6, nous présenterons le CAS UC1 en premier lieu (6.1), le cas UR2 (6.2) en second lieu, en troisième lieu le cas IC3 (6.3), et en quatrième lieu le cas IR4 (6.4). La présentation de chacun des cas est structurée en trois parties. Dans la première partie, il sera présenté le contexte structurel au sein duquel les acteurs en GRH interviennent pour la réalisation de ses missions en GRH. La seconde et la troisième partie éclairciront respectivement les pratiques de dotation et de rétention mise en place et mise en œuvre par les acteurs selon le mode d'adaptation qu'ils ont choisi.

Le chapitre 7 sera consacré à la discussion de nos résultats de recherche. Ce chapitre dédié à la discussion, comportera 3 parties. La première partie illustrera les réponses à nos questions de recherche à travers l'analyse comparative des cas (7.1). Cette première section détaillera les tendances de convergences et de divergences résultant des analyses comparatives des résultats de nos quatre cas ayant contribué à répondre à nos questions de recherche. Les contributions théoriques (7.2) et pratiques (7.3) de notre recherche seront ensuite présentées. Ces deux sections dédiées aux

contributions de la recherche clarifieront les apports de notre recherche tant sur le plan théorique que managériale. Finalement, nous discuterons des forces et des limites de cette recherche (7.4). Nous allons aborder dans le premier chapitre qui suit la manière dont le contexte économique et social au cours de l'histoire a façonné le système universitaire et sa gouvernance.

PREMIER CHAPITRE MISE EN CONTEXTE SOCIOHISTORIQUE

Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous nous intéressons à une problématique de gestion des ressources humaines universitaires dans une région en développement, Madagascar, où le système de gouvernance est régi par une structure organisationnelle bureaucratique dysfonctionnelle, manquant de moyens et devant faire face à la pression de la mondialisation. Pour arriver à cartographier une telle problématique, il est primordial de comprendre la manière dont le milieu universitaire fonctionne et interagit avec les différents éléments de son environnement. Pour cela, il faut d'abord analyser l'évolution du système d'éducation supérieure et de son mode de gouvernance à travers les époques. Dans le présent chapitre, comprendre la manière dont l'histoire des universités a façonné leur structure organisationnelle et notamment leur gouvernance s'inscrit dans la vision du monde contingente et le précepte des acteurs stratégiques retenu pour cette recherche. Le présent chapitre a pour objectif d'illustrer que la structure, le mode de gouvernance et le fonctionnement du système universitaire contemporain sont imprégnés des traces des différents processus de transformation économique, politique et sociétale au cours de l'histoire. Ceci nous amène à la première section de ce chapitre.

1.1 L'HISTOIRE DES UNIVERSITÉS POUR COMPRENDRE LEUR MODÈLE DE GOUVERNANCE CONTEMPORAINE

L'histoire des universités dans différentes régions du monde et à différentes périodes apporte des éléments de précision sur la manière dont les changements sociétaux, politiques et économiques ont façonné le milieu de l'enseignement supérieur. Les universités ayant évolué avec les différents moments clés de l'histoire ont connu une succession de périodes de prospérité et de crise (Charles, 2007 ; Charles

et Verger, 2012 ; Goody, 2012). L'université n'est pas une création du monde contemporain et le modèle de fonctionnement, de structure et de gouvernance des institutions universitaires comme on les connaît aujourd'hui provient de l'Europe médiévale et a fait l'objet d'un long chemin d'évolution au cours de l'histoire (Charles, 2007 ; Forest et Albatch, 2006). La présente section sera consacrée à une présentation de la tendance générale observée dans différentes régions du monde au sujet de l'évolution du milieu universitaire à travers les divers changements de contexte au cours de l'histoire.

Cette section comporte trois sous-sections. Sera présentée en premier lieu l'évolution du milieu universitaire depuis son apparition dans l'Antiquité jusqu'aux crises des finances publiques des années 1980 (1.1.1). Cette partie illustrera le cheminement des ancêtres des universités de l'Antiquité et du Moyen Âge suivi du profond changement de ce milieu depuis la période de l'ère industrielle du XIX^e siècle jusqu'aux crises des finances publiques des années 1980. En deuxième lieu sera exposée une autre phase marquante de l'histoire des universités : la période de contexte de crise fréquent et de changement perpétuel depuis les années 1980 (1.1.2). Cette partie se consacrera à la description de la manière dont les crises des finances publiques ont affecté les universités au cours des deux dernières décennies du XX^e siècle ainsi qu'aux nouveaux défis de l'enseignement supérieur du XXI^e siècle, avec les changements continus et complexes marquant cette époque. En troisième et dernier lieu sera abordé le cheminement historique du système universitaire public malgache à l'étude (1.1.3).

1.1.1 L'évolution du milieu universitaire depuis son apparition dans l'Antiquité jusqu'aux crises des finances publiques des années 1980

À l'origine, le système d'enseignement supérieur était rattaché à la religion. Partant des traces de centres d'éducation supérieure dans diverses régions du monde

antique jusqu'aux universités européennes de l'époque médiévale, l'enseignement de la théologie constitue un des traits communs de l'éducation supérieure de ces époques anciennes (Charles et Verger, 2012 ; Forest et Albatch, 2006). Après le Moyen Âge, les changements de société des Temps modernes ont influencé les universités en les poussant à entamer des réformes pour être en phase avec le nouveau contexte de la révolution industrielle.

1.1.1.1 De l'Antiquité aux Temps modernes : le milieu de l'éducation supérieure était dominé par la tutelle religieuse et s'aligne ensuite sur les changements sociétaux

L'idée d'université remonte à des époques très anciennes dans différentes régions du monde (Goody, 2012). Selon l'auteur, des traces de centres d'éducation supérieure du monde antique ont été trouvées dans différentes régions du monde, comme le Moyen-Orient, Gaza et la Grèce antique, en Europe. Des vestiges très anciens de ce genre de centre ont également été trouvés en Asie, tels que l'école confucéenne en Chine, l'École des Samouraïs au Japon, les centres religieux bouddhistes et hindous en Inde et en Amérique précolombienne chez les Aztèques et les Incas (Forest et Albatch, 2006). Ces anciens centres d'éducation supérieure du monde antique sont spécialisés dans l'enseignement des disciplines telles que la philosophie, l'art, les lois, les mathématiques, la littérature, la politique et la théologie, qui y occupent une place centrale (Goody, 2012 ; Forest et Albatch, 2006).

Sur le continent africain, des traces de centres d'éducation supérieure très anciens ont également été trouvées. La création de ces centres remontait au IX^e siècle à Fès, au Maroc, pour l'Université Al-Quaraouiyine ; au X^e siècle en Égypte pour l'Université Al-Azhar ; et au XV^e siècle au Mali pour l'Université de Sankoré, qui a évolué avec la ville de Tombouctou (Mohamedbhai, 2011). Ces anciens centres d'enseignement supérieur africain étaient sous l'égide de l'islam et se spécialisaient dans

l'enseignement de la théologie, des mathématiques et du droit (*ibid.*). Après l'Antiquité, l'Europe a été la scène d'un progrès de modèle d'éducation supérieure qui s'est par la suite répandu dans le monde à différents moments clés de l'histoire, jusqu'à l'époque contemporaine. Les écrits de Charles (2013) défendent l'idée que le modèle universitaire, ouvert à l'ensemble de la population d'une société donnée, tel qu'on le connaît aujourd'hui, est une invention européenne du Moyen Âge qui a fait l'objet d'une lente évolution au rythme du changement de la société. Parmi les institutions d'éducation supérieure qui s'étaient développées en Europe du Moyen Âge, les plus dominantes étaient les universités confessionnelles et les corporations (*ibid.*).

À l'époque médiévale, où la religion avait une forte emprise sur la société et le pouvoir étatique, des institutions confessionnelles d'éducation supérieure sous tutelle des structures religieuses se développaient en Europe et se spécialisaient dans la formation en théologie, en politique et en droit (*ibid.*). Dépendantes de l'Église financièrement, ces institutions confessionnelles d'éducation supérieure étaient autonomes en matière de gestion (Charles, 2007). Une autre forme d'université a vu aussi le jour au Moyen Âge à Paris, à Bologne et à Oxford ; on les appelle les « corporatismes » (Verger, 1986). Ce modèle d'université corporatiste regroupe une communauté de maîtres ou d'apprenants, et fonctionne en tant que système autonome et libre de toute forme de tutelle religieuse et politique dans sa gouvernance (Baumgartner et Solle, 2006). Le corporatisme bénéficie de sources de financement combinées et variées telles que les frais de scolarité, le financement de la ville d'implantation de l'université, et parfois de l'Église (Charles, 2007). Le modèle universitaire corporatiste de l'Europe médiévale se spécialisait dans des activités d'enseignement, et la recherche y occupait une place très limitée dans un environnement verrouillé par la censure de l'église et des financeurs privés (David, 1998). Les activités de recherche du milieu de l'éducation supérieure médiévale se développaient surtout en dehors des universités, dans des laboratoires privés (*ibid.*).

Après le Moyen Âge, le système d'éducation supérieure de l'Europe entre dans une phase de changement pour s'adapter aux diverses innovations de l'ère moderne.

1.1.1.2 Les universités des Temps modernes

Vers le XV^e siècle, au début de l'ère moderne, le modèle universitaire de l'Europe médiévale entame un début de métamorphoses. Le modèle corporatiste perd petit à petit son autonomie financière avec la mainmise de l'État dans ses financements et commence à s'ouvrir à l'innovation, tandis que le modèle confessionnel reste fermé aux changements sociétaux de l'époque (Charles et Verger 2012). De surcroît, le début de l'ère moderne marque également une rupture avec le système universitaire, où l'enseignement constitue l'activité principale (Verger, 1999). À la même époque, l'on remarque que de rares universités corporatistes amorçaient la vulgarisation des résultats de recherche pour le grand public (David, 1998). Entre les XVI^e et XVIII^e siècles, avec la prise de contrôle de l'État sur une grande partie des universités d'Europe occidentale, les corporatistes basculent peu à peu vers la création d'un autre système universitaire par le biais de la création de centres de formation professionnelle bénéficiant en tout en partie du financement étatique (Verger, 1999).

Au début du XVIII^e siècle, les universités confessionnelles d'Europe traversent une crise à cause de leur incapacité d'adaptation à une société qui se modernise de plus en plus (Charles, 2007). Cette crise a fait disparaître certaines institutions d'éducation supérieure d'Europe fondées depuis l'époque médiévale, tandis que d'autres établissements ont entamé des réformes pour survivre et ont diffusé leur modèle en dehors du continent (c'est le cas en France, en Allemagne et en Grande-Bretagne) (Forest et Altbach, 2006). La fin de l'époque du temps moderne est également marquée par un épisode de changement radical quant à la structure et au fonctionnement du milieu universitaire et qui est encore utilisé dans les systèmes universitaires contemporains. Au début du XIX^e siècle, après la défaite de la Prusse contre Napoléon,

Savina Wilhem Von Humboldt, à la tête du système éducatif allemand en 1810, entame des réformes universitaires importantes pour arriver à une offre d'éducation libre, accessible et à jour avec le besoin en compétences de l'époque pour pouvoir raviver l'économie (Charles, 2013). Le modèle universitaire d'Humboldt introduisait de la nouveauté en matière de gouvernance et modèle d'enseignement.

Du point de vue de la gouvernance, le modèle d'Humboldt est autonome pour les questions administratives et fonctionne avec deux modes de financement complémentaires, provenant, d'un côté, du pouvoir public et de l'autre, des étudiants, par le moyen des frais de scolarité (Charles et Verger, 2012). Sur le plan académique, il se caractérise par la combinaison des activités de recherche et d'enseignement au sein des universités (Gingras, 2003), et en particulier, la recherche y était considérée en tant qu'élément clé contribuant à la dynamique scientifique de l'université (Charles, 2013). En France, le déclin du corporatisme après la révolution de 1789 a également réformé le système universitaire de l'époque moderne par la création des grandes écoles et le développement de la formation professionnelle pour répondre au besoin d'une société et d'une économie en plein changement, entraîné par la révolution industrielle et des modèles inspirés de ce système sont encore utilisés de nos jours (Charles, 2013).

Les réformes de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e siècle dans les universités françaises ont transformé l'État en régulateur de toutes les activités pédagogiques et des spécialisations ainsi que de l'administration des institutions d'éducation supérieure (Charles et Verger, 2012). À la même époque, le modèle universitaire d'Humboldt et le modèle professionnel commencent à se diffuser dans différentes régions d'Europe et dans leurs colonies, particulièrement en Amérique du Nord (Charles, 2013).

Si l'on résume, en Europe, l'ère moderne a été marquée par une remise en question du modèle universitaire hérité du Moyen Âge passant par la reconnaissance d'une nécessité de mise à jour pour être en phase avec les découvertes de l'époque de la révolution industrielle. L'ouverture et la diffusion de la recherche au grand public et son utilisation à des fins économiques et militaires ainsi que le transfert du modèle allemand et français en dehors de l'Europe vers les États-Unis et le Canada ont également marqué la période des Temps modernes. À la fin de cette ère, une autre étape de l'histoire des universités en Occident et à travers le monde était aussi observée.

1.1.1.3 Les universités modernes de l'ère industrielle prospères du XIXe siècle jusqu'aux crises des finances publiques des années 1980

La période du XIX^e siècle jusqu'au début des années 1980 a été marquée par deux étapes dans l'histoire de l'université : la transformation liée à l'ère industrielle et la massification de l'accès aux études universitaires. Amorcé vers la fin du temps moderne, un transfert mondial du modèle d'éducation supérieure professionnalisée inspiré du modèle français et du modèle combinant recherche et enseignement d'Humboldt était observé jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale (Charles et Verger, 2012). Cette période était également marquée par le début de l'entrée des femmes dans les universités et l'expansion des universités américaines (Forest et Altbach, 2006). Au cours de la première moitié du XIX^e siècle, le modèle allemand humboldtien s'introduit dans les grandes universités américaines, qui ont connu un essor important vers la fin du XIX^e siècle, au moment de la naissance des grandes villes américaines (*ibid.*). Tout comme dans le modèle humboldtien, les universités américaines de la fin du XIX^e siècle étaient orientées vers la recherche et l'enseignement (Ollivier-Mellios, 2004) et ont adopté un autre mode de financement, valorisant le mécénat avec le secteur privé pour assurer le fonctionnement des activités scolaires et de recherche (Forest et Altbach, 2006).

L'influence de la diffusion du modèle humboldtien et français dans le reste du monde conduit à une tendance d'adaptation des offres de formation des universités aux besoins d'une économie industrialisée depuis le XIX^e siècle (Verger et Charles, 2012). De la moitié du XIX^e siècle jusqu'au début de la Seconde Guerre mondiale, une tendance mondiale de transformation de l'enseignement supérieur en facteur d'affirmation nationale et d'ascension sociale était aussi observée (Forest et Albatch, 2006). Durant cette même période, dans les zones colonisées, l'enseignement supérieur se transforme en outil de modernisation et de promotion du nationalisme pour lutter contre la colonisation, par exemple en Inde, en Australie, en Amérique latine, en Nouvelle-Zélande et dans certaines régions d'Afrique (Charles et Verger, 2012). En outre, cette période était aussi marquée par une convergence générale vers la diversification et la professionnalisation des offres de formation d'éducation supérieure (*ibid.*). De surcroît, durant la même période, un début de croissance des effectifs estudiantins et l'augmentation graduelle de la proportion des femmes dans l'éducation supérieure sont observés (Forest et Albatch, 2006). La période de la fin du XIX^e siècle jusqu'aux années 1940 était en outre ponctuée par le début de la diversification des publics ayant accès à l'éducation supérieure grâce à une augmentation de la proportion des couches de la population issues de la classe populaire intégrant les universités (Charles, 2007).

Sur le continent africain en particulier, outre les vestiges universitaires du monde antique, la période du XIX^e siècle jusqu'aux années 1940 a été marquée par la mise en place des premières institutions d'enseignement supérieur modernes inspirées du modèle européen de l'époque importé par les colonisateurs (Bollag, 2003). Les centres d'éducation supérieure mis en place par les Occidentaux en Afrique du XIX^e jusqu'aux années 1940 étaient destinés à répondre aux besoins de travailleurs qualifiés pour assurer l'administration coloniale pour asseoir leur domination politique, intellectuelle, économique et culturelle (Sall et Ndjaye, 2007). Dans le même ordre d'idées, les centres d'éducation supérieure d'Afrique coloniale du XIX^e siècle jusqu'à la première

moitié du XX^e siècle étaient sous la tutelle des grandes universités du pays colonisateur et n'étaient pas indépendants, tant en ce qui concerne leurs ressources que du point de vue de l'administration (Bollag, 2003).

En résumé, la période du XIX^e siècle jusqu'à la veille de la Seconde Guerre mondiale était marquée par une réforme majeure du système universitaire européen, influencée par la professionnalisation issue du modèle français et la combinaison des activités de recherche libres ainsi qu'un enseignement accessible découlant du modèle d'Humboldt. Ces deux modèles universitaires, du fait de leur aspect attrayant et de leur adaptabilité dans le contexte de l'ère industrielle, ont commencé à s'étendre dans le reste du monde à l'époque par le biais de la colonisation. À partir de la Seconde Guerre mondiale, le modèle américain florissant a apporté d'autres nouvelles influences dans le contexte historique de l'éducation supérieure mondiale.

La période d'après la Deuxième Guerre mondiale marque une autre phase de changement dans l'évolution historique des universités dans le monde. Durant ce conflit mondial, le système universitaire américain entre dans une nouvelle phase de transformation, qui influencera l'enseignement supérieur dans le monde après 1945 à travers la massification des publics étudiants et l'augmentation du financement public dans le secteur (Charles et Verger, 2012). N'étant pas touché par la guerre directement, l'enseignement supérieur états-unien était en pleine expansion durant la Seconde Guerre mondiale, les infrastructures universitaires s'agrandissent, le pouvoir public commence à y apporter une plus grande part de financement (Forest et Albatch, 2006). Cette expansion du système universitaire américain s'est étendue jusqu'aux années 1970.

Après 1945, cette tendance à la massification des effectifs estudiantins amorcée aux États-Unis s'est répandue à travers le monde avec une ampleur variée,

dépendamment du degré de développement des régions et de l'effectif démographique. L'Afrique et l'Amérique latine enregistrent aussi la même tendance d'augmentation des effectifs des apprenants à la même époque, qui est la suite du processus de décolonisation (Charles et Verger, 2012). Certes, une tendance à l'augmentation des publics étudiants était observée à l'époque sur le continent africain, mais l'effectif reste significativement faible par rapport à l'ensemble de la population du continent et au reste du monde (*ibid.*).

En plus de connaître une massification entre la fin de la Seconde Guerre mondiale jusqu'au début des années 1970, le système d'éducation supérieure dans plusieurs régions du monde ayant inspiré le modèle d'Humboldt enregistre une hausse significative du financement provenant du pouvoir public tout en maintenant l'autonomie administrative et académique (Forest et Albatch, 2006 ; Gingras et Roy, 2006). Une tendance similaire est également observée durant la même période dans les régions ayant inspiré le modèle universitaire français du XIX^e siècle, où l'État assure l'ensemble du financement, et les activités pédagogiques et de gouvernance y sont régulées par des structures bureaucratiques (Verger et Charles, 2012).

Cette massification de l'accès aux études universitaires et l'abondance du financement public dans le secteur universitaire depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale jusque dans les années 1980 ne sont pas exemptées de crises (*ibid.*). Au début des années 1970, dans plusieurs régions du monde, diverses manifestations et revendications de toutes sortes ont eu lieu dans le milieu de l'éducation supérieure étant donné que le pouvoir public commençait à rencontrer des difficultés à suivre la croissance rapide des étudiants, lesquels représentent de plus en plus de pression pour les infrastructures, le financement et les ressources humaines adaptés (Forest et Albatch, 2006). Sur le continent africain, de 1945 jusqu'au milieu des années 1970,

pour s'ajouter aux rares universités créées durant l'époque coloniale, plusieurs nouvelles universités voient le jour.

En résumé, la période de 1945 jusqu'au début des années 1980 a été marquée par la tendance mondiale à l'augmentation significative des effectifs estudiantins dans l'enseignement supérieur. La hausse du financement public consacré à l'enseignement supérieur constitue également un des faits ayant marqué l'histoire des universités entre les années 1950 et la fin des années 1970. Dans la partie qui suit, nous allons voir les changements ayant marqué le milieu universitaire à partir des années 1980.

1.1.2 Les universités dans un monde contemporain plein de défis

À partir des années 1980, la crise des finances publiques a marqué un nouveau tournant dans les histoires des universités dans le monde jusqu'à la fin des années 1990 (Gingras et Roy, 2012). Au début des années 2000, les défis provenant de profonds changements de société ont aussi affecté le système universitaire dans le monde. Dans cette section, nous allons voir sous quels aspects les phases de crise à la fin du XX^e siècle et les changements de ce début du XXI^e siècle ont affecté le milieu universitaire.

1.1.2.1 La crise du financement des universités jusqu'à la fin des années 1990

Au début des années 1980, le contexte économique mondial a marqué une rupture dans l'aptitude des universités à rendre service à l'industrie et à la communauté (Gingras et Roy, 2012). Durant les deux dernières décennies du XX^e siècle, d'après les auteurs, beaucoup d'États ont réduit les investissements consacrés à l'éducation supérieure du fait de la crise des finances publiques, déstabilisant le milieu universitaire. Au cours de la même période, les universités ayant eu du mal à financer

les activités de recherche et d'enseignement commencent alors à envisager d'autres perspectives de financement, comme la logique de marché, et à s'orienter vers celles-ci pour pouvoir continuer à fonctionner (Gingras et Roy, 2012). Dans les milieux d'enseignement supérieur ayant choisi de se tourner vers le marché, les étudiants, les entreprises privées et les autres organisations, gouvernementales ou non, constituent d'autres possibilités de sources de financement stable par le biais de la vente des offres de formation et de recherche pour faire face au contexte de crise des années 1980 (Laval, 2009).

En outre, pour pouvoir faire face aux baisses du financement public des années 1980, d'autres universités développent d'autres perspectives à travers des partenariats avec les acteurs directement concernés par le fonctionnement de l'enseignement supérieur en les traitant en tant que parties prenantes (Laval, 2009). Les universités établissent de meilleures relations de collaboration avec leurs parties prenantes directes pour pouvoir affronter les situations de crise (Leroux et Pupion, 2012). Pour les universités ayant choisi de continuer avec le financement étatique, malgré la crise des années 1980, des réformes en nouvelle gestion publique ont été aussi engagées (Mercier, 2012). Selon ce même auteur, l'objectif de ces réformes était de maîtriser les coûts tout en optimisant les offres en matière d'enseignement et de recherche auprès des étudiants et des entreprises privées en tant qu'utilisateur. Pour le cas de l'Afrique, la crise pétrolière à la fin des années 1970 a aussi généré divers dysfonctionnements dans le système étatique, et les universités n'étaient pas à l'abri de cette difficulté. Depuis les années 1980, à cause de la crise des finances publiques, la politique d'ajustement structurel, l'inflation, la difficulté d'insertion professionnelle des diplômés ainsi que la baisse du financement de l'État et des bailleurs de fonds dans le système éducatif supérieur affectent de plein fouet les universités africaines, et ce, jusqu'à la fin des années 1990 (Sall et Njdaye, 2007).

En résumé, les universités publiques, ayant toujours été tributaires du financement étatique en tout ou en partie, étaient déstabilisées par la baisse des investissements publics dès les années 1980, malgré la poursuite de l'accroissement de l'effectif étudiant (Sall et Ndjaye, 2007). La crise du financement des universités a perduré jusqu'à la fin des années 1990, et certaines régions développées ont su s'adapter en adoptant la perspective d'orientation vers le marché, ou en développant des partenariats ou en réduisant des coûts (Gingras et Roy, 2006 ; Salle et Ndjaye, 2007). Sauf dans les régions en développement, dont en Afrique notamment, la situation se dégrade de plus en plus jusqu'au début des années 2000 à la suite des différentes crises de déficit budgétaire des deux dernières décennies du XX^e siècle (Sall et Ndjaye, 2007). À partir des années 2000, le contexte économique mondial expose le milieu de l'éducation supérieure à d'autres défis complètement nouveaux.

1.1.2.2 Les universités et les défis du XXI^e siècle

Au début du XXI^e siècle, les universités sont confrontées à de nouveaux défis ; les parties prenantes dans ce milieu deviennent de plus en plus exigeantes dans un contexte de mondialisation ajouté à la défection de certains États (Mercier, 2012). Pour pouvoir être à la hauteur des exigences de ce siècle, les universités doivent intégrer les attentes des différentes parties prenantes de cette nouvelle époque (Guilhot, 2000). Selon l'auteur, cela concerne : les étudiants qui veulent accéder à de meilleurs emplois à l'issue de leur cursus, les employeurs qui veulent des ressources humaines formées par rapport à leurs besoins de main-d'œuvre, le secteur privé qui a besoin des innovations résultant des recherches qu'il subventionne ou non et l'État qui espère résoudre certains problèmes sociaux économiques, notamment le chômage. Selon Mercier (2012), face à la pression des différents défis du XXI^e siècle deux tendances d'adaptation sont observées dans les systèmes universitaires : certaines universités s'orientent vers des réformes de nouvelle gestion publique d'autres se tournent vers le marché.

En matière d'éducation supérieure, le début du XXI^e siècle était marqué par l'adoption de toutes sortes de mesures bureaucratiques par certains gouvernements pour maquiller le désengagement financier de l'État à l'égard des universités, générant ainsi des épisodes de changement rapide, continu et déstabilisant à tous les niveaux de la gestion et du fonctionnement de l'enseignement supérieur (Baumgartner et Solle, 2006 ; Fabre, 2013 ; Granger, 2015). Ces changements fréquents auxquels le milieu de l'éducation supérieure du XXI^e siècle est exposé concernent l'alourdissement des charges de travail chez les employés par la mise en place d'une bureaucratisation de la gouvernance (Granger, 2015 ; Mercier, 2012). Dans le système universitaire, qui fonctionne essentiellement avec des fonds publics, de nouvelles mesures bureaucratiques en financement imposent aux différents services des universités de négocier leur budget en fonction des objectifs à atteindre par le remplissage d'un programme préétabli en inhibant leur prise d'initiatives (Mercier, 2012).

En outre, l'introduction de certaines approches en nouvelle gestion publique parfois contre-productives, inefficaces et non adaptées aux contextes universitaires constitue également un défi de l'enseignement supérieur du XXI^e siècle (Granger, 2015). Les écrits de Mercier (2012) soutiennent que la nouvelle gestion publique, inspirée du secteur privé, introduit les notions de productivité, de flexibilité, et d'orientation client. De nombreuses critiques ont été apportées au sujet de certaines réformes en nouvelle gestion publique dans les universités dont l'objectif était d'améliorer les offres en matière d'enseignement et de recherche, mais également d'introduire de nouvelles façons de faire en matière d'administration et de gouvernance universitaires (Leroux et Pupion, 2012). Selon ces mêmes auteurs, au lieu de contribuer à la performance, certaines de ces réformes alourdissent la machine bureaucratique existante.

Certaines réformes en nouvelle gestion publique affectent directement les missions d'enseignement et les activités de recherche par la dégradation des conditions de travail, et diminuent la volonté des ressources professorales à investir davantage d'efforts dans leur mission universitaire (Mercier, 2012). Le personnel enseignant est soumis à une constante adaptation, laquelle provoque des sentiments de fatigue, de crainte, de détachement et d'exclusion et met en péril sa motivation et son attachement à l'institution (Granger, 2015). Les changements touchant les universités du XXI^e siècle intègrent également l'idée de compétitivité et d'orientation vers le client, poussant le milieu de l'éducation supérieure à se tourner vers le marché et à redéfinir sa mission de service public en logique commerciale (Mercier, 2012).

L'inscription dans une logique de marché invite les universités à considérer les étudiants en tant que clients à satisfaire du côté de sa mission d'enseignement (Mok et Lo, 2002). En matière de recherche, l'orientation sur le marché implique une transformation de la recherche en produits commercialisables et répondant à la demande des entreprises et des organismes privés ou publics (Baumgartner et Solle, 2006). Cette perspective d'orientation sur le marché intègre aussi l'introduction d'une approche managériale conduisant ensuite à d'autres effets en cascade tels des changements concernant la perte progressive de pouvoir des structures collégiales au sein des universités (Granger, 2015 ; Mercier, 2012). Les structures collégiales des universités se transforment en organes consultatifs tandis que le pouvoir se concentre entre les mains de l'équipe dirigeante et des entités de financement (Mercier, 2012).

Un mode de gouvernance universitaire orienté vers le marché accorde au secteur privé un contrôle sur la production du savoir en concentrant le pouvoir au sein des universités auprès d'une minorité d'administrateurs servant l'intérêt des entités de financement (Martin et Ouellet, 2011). Selon ces auteurs, la logique du marché, en s'incrétant dans le milieu universitaire, apporte quelques menaces à la valeur d'usage

du savoir. En tant que bien public, le savoir passe désormais de façon progressive dans un système où le marché dicte la loi de la diffusion de la connaissance en la transformant en bien marchand soumis à l'impératif de l'offre et de la demande, remettant ainsi en question le principe de l'éducation de masse accessible introduit dans les années 1950 (Martin et Ouellet, 2011).

En résumé, dans cette époque contemporaine du second millénaire marquée par l'évolution de la technologie, la mondialisation et l'explosion des effectifs étudiants (Mercier, 2012), les universités sont rapidement confrontées à de multiples changements. Outre ces constats, il faut aussi prendre en compte que certaines universités se sont engagées dans des réformes en nouvelle gestion publique afin de continuer à fonctionner avec les défis du XXI^e siècle (*Ibid*). Ces réformes, ayant apporté des retombées intéressantes n'étant pas toujours couronnées de succès ; certaines ont généré d'autres troubles au lieu d'améliorer les choses (Capano et Regini, 2014 ; Granger, 2015). Pour les universités ayant choisi de s'orienter vers une logique de marché, la vente de l'enseignement et de la recherche assure une source de financement durable pour affronter les défis du XXI^e siècle (Martin et Ouellet, 2011) ; cependant, l'accès au savoir pour le grand public présente quelques failles avec cette perspective commerciale (*ibid.*). Les différents défis vécus par les universités du XXI^e siècle influencent grandement leur mode de gouvernance, et le volet de la gestion des ressources humaines (GRH) dans ce secteur n'en est pas épargné (Mercier, 2012).

Au vu de ce qui précède, ces dernières années, en lien avec les défis du XXI^e siècle, le problème de gouvernance des universités a fait l'objet de beaucoup de débats dans le domaine de la recherche (Capano et Regini, 2014). La majorité des études contemporaines au sujet de l'éducation supérieure se réalisent en contexte de région industrialisée et se concentrent sur le problème d'orientation vers le marché comme solution de rechange face à la baisse significative du financement public ou

aux effets imprévisibles de l'adoption d'une logique managériale dans la gestion des affaires universitaires (Capano et Regini, 2014 ; Granger, 2015 ; Mercier, 2012). En contexte de pays en développement, rares sont les études réalisées en matière de gouvernance universitaire. Pour le cas de l'Afrique francophone en particulier, les études contemporaines qui existent en gouvernance universitaire se concentrent surtout sur des réformes d'adaptation des offres de formation aux systèmes occidentaux à la suite de la pression d'uniformisation amorcée par le processus de Bologne (Martin, 2012). Soulignons que compte tenu de son histoire, le système universitaire de l'Afrique francophone, en grande partie, dépend d'États bureaucratiques évoluant dans un contexte avec de profonds dysfonctionnements et manquant de moyens (Salle et Njaye, 2007). Compte tenu de ce contexte, toute tentative de réforme de l'éducation supérieure pour le XXI^e siècle dans cette région du monde demande un état des lieux pertinent, qu'il soit d'initiative locale ou inspiré de l'influence de modèle purement occidental (Salle et Njaye, 2007). En Afrique anglophone, les rares écrits existant en matière de gouvernance universitaire abordent des problèmes liés à l'accessibilité de l'enseignement supérieur et aux défaillances de la qualité de l'enseignement ainsi que des problèmes de structure et de cadre réglementaire (Abugre, 2018 ; Kulati, 2000).

Très peu d'écrits se consacrent à l'Afrique sur des questions relatives à la GRH universitaire. Les rares études sur le sujet se font sur l'analyse d'exodes de cerveaux chez les ressources professorales en Afrique anglophone et les recherches d'ordre organisationnel en vue de comprendre la réalité du système de gouvernance sont quasi inexistantes dans cette région du monde (Charlier et Croché, 2009). Dans le cadre de cette thèse, notre intérêt se porte sur une problématique de GRH universitaire à Madagascar, ce qui nous amène à la prochaine section au sujet du système universitaire public malgache quant à son cheminement historique et à sa structure de gouvernance. Dans le cadre de cette thèse, le choix du cas malgache contribuera à mettre en lumière des éléments de compréhension du contexte de gouvernance universitaire à majorité sous contrôle étatique dans les pays en développement d'Afrique francophones

composant avec un cadre bureaucratique dysfonctionnel, très précaire et sous la pression des défis de la mondialisation.

1.2 LE SYSTÈME UNIVERSITAIRE PUBLIC MALGACHE

Dans le cas de Madagascar, objet de notre thèse, la période coloniale a introduit les premiers systèmes éducatifs supérieurs malgaches (Gaillard, 2011). À la base, c'était un système universitaire destiné à servir le besoin de compétence de l'administration coloniale. C'est aussi un système qui est façonné jusqu'à ce jour par les différents défis politiques et économiques et sociaux affectant l'État malgache au cours de l'histoire. Dans cette section, il sera abordé le cheminement historique du système public universitaire malgache (1.2.1) et son modèle de gouvernance découlant de son histoire (1.2.2).

1.2.1 Le cheminement historique

En 1896, les colons français ont mis en place des centres destinés à l'enseignement supérieur sur le sol malgache par la création de l'école de médecine et de pharmacie, connue sous le nom d'« École de Befelatanana », pour répondre aux besoins des services de santé de l'administration coloniale de l'époque (Gaillard, 2011). À la même période, en matière de recherche, selon l'auteur, des missionnaires anglais ont aussi amené la vulgarisation des revues et des magazines scientifiques en langue locale portant sur différents sujets, tels que la science naturelle au sujet de la biodiversité malgache, la littérature et l'histoire de Madagascar. Toujours suivant Gaillard (2011), dans les années 1920, sous l'influence de divers mouvements nationalistes pour l'indépendance dans d'autres régions du monde, des universitaires malgaches ont commencé aussi à intervenir activement dans le milieu de la recherche à travers des publications dans des revues locales, dans des domaines tels que la littérature, la philosophie, la paléontologie, l'histoire et la biologie. Après

l'indépendance durant la première république, Madagascar a certes obtenu l'indépendance, mais le pays vit dans une nouvelle forme de colonisation masquée, avec encore une forte emprise du régime français sur l'économie et le pouvoir politique en place (Blum, 2011).

Au terme de la colonisation française, la première université sous l'égide d'un État malgache indépendant a vu le jour avec le décret du 14 juillet 1961 (Fabre, 1962). Comme dans la plupart des anciennes colonies, cette première institution universitaire malgache était en grande partie au départ constituée d'infrastructures, de ressources et de modèles de gouvernance hérités des colonisateurs (Gaillard, 2011). Outre le manque d'autonomie, durant la première république, de 1960 à 1975, le secteur public de l'éducation supérieure malgache était très centralisé et organisé autour du principe de production des compétences nécessaires pour asseoir uniquement les intérêts du pouvoir en place à ces époques (Japan International Cooperation Agency (JICA), 2015).

À partir de 1967, les partis de l'opposition de l'époque pointent du doigt les divers accords de coopération avec la France, qui sont des facteurs contribuant à l'omniprésence de l'ancienne puissance coloniale dans les différentes sphères politiques économiques malgaches (Galibert, 2009). En 1972, une première crise politique éclate, suivie en 1975 du renversement de la première république et l'arrivée d'un nouveau régime socialiste, dirigé par le président Didier Ratsiraka en 1975 (marquant l'avènement de la deuxième république) (Blum, 2011). Selon un rapport de la JICA en 2015, l'avènement de la deuxième république en 1975 a apporté un changement et aurait contribué à la démocratisation et à la décentralisation du système éducatif malgache dans l'ensemble du territoire, y compris dans les institutions publiques d'enseignement supérieur. De 1975 jusqu'à la fin des années 1980, une forte croissance des effectifs étudiants est observée dans le système public d'éducation

supérieure malgache, et cette époque est également marquée par d'importants investissements de l'État en infrastructures éducatives dans les différentes régions du pays, notamment dans les universités (Djistera, 2019).

À l'opposé des efforts de renforcement du système éducatif durant les décennies des années 1970 et 1980, le système étatique enregistre aussi une phase très sombre tant sur le plan politique, que sur les plans économique et social. Le régime de la deuxième république malgache en place à l'époque était pointé du doigt pour dictature, corruption et détérioration de la situation économique et sociale en lien à une forte inflation à l'époque (Fremigacci, 2014). Au début des années 1990, Madagascar est de nouveau secouée par une autre crise politique, marquant le début d'une longue liste de perturbations politico-économiques cycliques à chaque période de décennie (Galibert, 2009). Des contestations politiques ont alors éclaté en 1991, après 16 années de pouvoir du président Ratsiraka, des émeutes s'enclenchent dans le pays et un gouvernement de transition dirige le pays jusqu'en 1992 (Galibert, 2009). Pour mettre fin à la transition et à la crise, en 1993, Zafy Albert est élu président de la République à l'issue d'une élection libre, marquant ainsi le début de la troisième république (Fremigacci, 2014). Très vite, ce dernier est empêché par le parlement, et en 1996, Didier Ratsiraka revient de nouveau au pouvoir jusqu'en 2001 (Galibert, 2009).

Une autre crise politique éclate à la suite de la contestation du résultat du scrutin présidentiel de 2001 (Razafindrakoto et Roubaud, 2002). Marc Ravalomanana devient président de la République malgache en 2002. Il fera deux mandats ; cependant, le second est inachevé. En effet, en 2008, un conflit opposant le président Ravalomanana et le maire d'Antananarivo Andrinirina Rajoelina a de nouveau plongé le pays dans une crise politique conduisant à la mise en place d'un gouvernement de transition (International Crisis Group, 2010).

Les diverses crises politiques secouant le pays depuis le début des années 1990 affectent également le milieu éducatif, et le système universitaire n'est pas épargné. La démocratisation et la décentralisation des infrastructures d'enseignement supérieur des années 1980 ont certes conduit à l'élargissement de l'accès aux études supérieures dans les régions en dehors de la capitale, mais le milieu public de l'éducation supérieure malgache du XXI^e siècle n'arrive toujours pas à honorer les besoins en compétences locales d'une société qui se mondialise, cela à cause de fréquentes crises (Andriantsara et Gagné, 2021).

Depuis 1990, les fréquentes crises politiques, chaque décennie, affectent ainsi l'économie, les orientations et le financement des programmes de développement du pays dans divers domaines sur le long terme, dont le milieu éducatif (Galibert, 2009). Depuis le début des années 1990, la baisse de la recette fiscale et le retrait des bailleurs de fonds à chaque épisode de crise politique marquent une rupture sur la logique des efforts déployés en matière d'éducation à Madagascar, et l'enseignement supérieur en est aussi affecté (JICA, 2015). Les politiques d'ajustement structurel des années 1990 et la crise des finances publiques depuis 2000 affectent fortement les ressources du système public d'enseignement supérieur malgache (JICA, 2015). De surcroît, dès 2009, la Banque mondiale constate que les institutions publiques d'éducation supérieure malgaches font l'objet de défaillances en matière de ressources de financement et de maîtrise des coûts (Bashir, 2009).

En résumé, le système universitaire public malgache, héritage de la colonisation française, fonctionne avec un modèle de gouvernance, où l'État joue un rôle majeur en tant que pourvoyeur de ressources et régulateur. Étant dépendants du système étatique en matière de ressources en raison de son origine historique, le milieu universitaire public malgache et sa structure de gouvernance sont très instables, car fréquemment secoués par les diverses crises politiques touchant l'administration.

Après avoir abordé la manière dont le contexte historique façonne le milieu universitaire, nous allons à présent éclaircir le mode de gouvernance universitaire ayant marqué la période depuis la massification du système d'éducation supérieure et dégagé par la suite le modèle adapté pour en faire la représentation du mode de gouvernance du milieu d'enseignement supérieur malgache à l'étude.

1.2.2 La gouvernance universitaire et le modèle malgache

La gouvernance, un concept issu du secteur privé, oriente le mode de gestion et d'organisation que les administrations publiques adoptent pour être efficaces selon le principe de la nouvelle gestion publique (Martin et Ouellet, 2011). La gouvernance combine également un ensemble de principes de conduite des organisations concernant la prise de décisions, le développement, la gestion des ressources, la coordination des activités et l'évaluation des performances (Côme 2013 ; Lucier, 2007). En matière d'enseignement supérieur, le système de gouvernance détermine l'exercice du pouvoir au sein des structures universitaires (Côme, 2013). En outre, l'adoption d'un modèle de gouvernance donné au sein d'un système universitaire permet de se faire une représentation de la structure organisationnelle régissant l'institution et l'équilibre du pouvoir entre l'État, les universitaires et les administrateurs (Olsen, 2007).

Partant de cela, un mode de gouvernance universitaire donné détermine alors l'ensemble de la structure organisationnelle, le mode de gestion des ressources, la source de financement, l'approche de régulation par l'État et les relations avec les parties prenantes au sein d'un système d'éducation supérieure (Dobbins, Knill et Vogtle, 2011). Pour pouvoir brosser un portrait de la problématique de la GRH universitaire malgache, il nous faut comprendre le modèle de gouvernance qui s'y exerce. Dans la littérature, il existe une multitude d'approches émanant de différents auteurs illustrant des modèles de gouvernance universitaire. Avant de procéder à l'illustration de l'approche retenue, celle de Clark (1983), pour cerner le contexte de

gouvernance universitaire malgache, nous allons faire un aperçu des approches développées par les auteurs que nous avons retenus lors de la recension des écrits effectuée pour cette thèse. L'auteur Van Vught (1989) a évoqué que les approches de gouvernance universitaires se déclinent en deux types de modèles, soit sous contrôle de l'État, ou bien où l'État joue le rôle de superviseur, de modérateur et d'activateur. Dans le premier modèle, sous contrôle de l'État, de Van Vught (1989), la planification, le financement et la coordination de l'ensemble des activités et du fonctionnement de la vie des universités sont du ressort du pouvoir central.

Selon l'auteur, ce modèle était adapté à la période de la massification de l'enseignement supérieur, période qui se situe de l'après-Seconde Guerre mondiale jusqu'aux années 1970. L'État investissait beaucoup dans les universités. Le modèle « sous contrôle de l'État » de Van Vught (1989) ne prévoit pas d'autonomie des universitaires dans les activités d'enseignement. En ce qui concerne le second modèle de Van Vught (1989), l'État joue un rôle de superviseur et redonne plus de pouvoir aux institutions universitaires en mettant en place un système de gestion flexible en vue d'une diversification des sources de financement et d'autorégulation. Ce second modèle de Van Vught (1989) s'est développé à la suite des crises budgétaires des années 1980 ayant affecté l'éducation supérieure.

D'autres auteurs, tels que De Boer, Enders et Leisyte (2007), décrivent une autre approche de gouvernance universitaire, dont la « gouvernance à distance ». Selon ces auteurs, la gouvernance à distance implique une intervention ex ante (préalable) et ex post (après) de l'État sur la régulation des affaires non scolaires par la définition de l'orientation générale et les limites d'intervention des universités. Selon les auteurs, pour les affaires scolaires et financières, un système d'autogouvernance par les universitaires est établi. Ce mode de gouvernance universitaire à distance s'est surtout aussi développé à l'époque des crises de financement des universités, durant les deux

dernières décennies du XX^e siècle (De Boer, Enders et Leisyte, 2007). Sporn (1999) a pour sa part mis en exergue un autre modèle de gouvernance dit « adaptatif ». Selon cet auteur, l'environnement externe des universités peut être source de crise ou de possibilités suivant le contexte et les ressources disponibles au moment considéré. Dans de tels scénarios, selon l'auteur, le milieu de l'éducation supérieure doit mettre en place un système d'adaptation répondant aux défis de l'environnement à travers une approche de gouvernance partagée impliquant une négociation avec les parties prenantes internes dans le cadre de la prise de décisions à l'échelle collégiale. Le modèle de Sporn (1999) implique également une nécessité de compréhension de l'environnement, accompagnée de la mise en place d'un système de gestion flexible en vue de s'adapter aux diverses variations de contexte. Ce modèle s'est développé dans une vision d'interaction et d'anticipation des fréquents changements auxquels les universités sont exposées (Sporn, 1999).

Quant à Clark (1983), il a développé un triangle de coordination de l'interaction de trois principaux facteurs influençant le milieu de l'éducation supérieure, dont l'État, le marché et le corps d'enseignement. Chacun de ces facteurs oriente à des degrés divers le mode de régulation et de fonctionnement des universités par l'encadrement des activités d'enseignement, le financement de l'université et la gestion du personnel et des ressources universitaires (Clark, 1983). Partant de ce triangle de coordination, un milieu universitaire peut développer un modèle de gouvernance approprié dépendamment du contexte d'environnement et du jeu de pouvoir entre les acteurs concernés par les trois facteurs du triangle (Clark, 1983). Trois modèles de gouvernance universitaire découlent alors de l'équilibre de pouvoir émanant de la régulation et de la coordination des facteurs du triangle de Clark (1983). Il s'agit du modèle humboldtien (1.2.2.1), qui suit les règles scolaires ; le modèle anglo-américain, orienté sur le marché (1.2.2.2), et le modèle sous contrôle de l'État (1.2.2.3). Selon Clark (1983), dans le modèle humboldtien, l'administration de l'ensemble des affaires

pédagogiques et non pédagogiques est entre les mains des universitaires et le rôle de l'État se limite au financement.

Pour le cas du modèle anglo-américain, les entités de financement privées disposent d'importants pouvoirs et influencent les orientations administratives, pédagogiques et de recherche (Clark, 1983). En ce qui concerne le modèle sous contrôle de l'État de Clark (1983), le pouvoir public y assure la coordination, la régulation, le financement et la définition des orientations à suivre, et l'autonomie des universitaires se limite à la gestion et à la réalisation des activités pédagogiques. Selon Clark (1983), dans un système d'éducation supérieure donné, l'origine institutionnelle des universités et le contexte d'intervention constituent des déterminants du système de gouvernance et de la configuration structurelle. Le système d'éducation supérieure public malgache, objet de notre recherche, hérité de la colonisation, fonctionne avec un mode de gouvernance hérité du modèle français.

Celui-ci est en effet très centralisé, et le pouvoir étatique détient d'importantes mainmises sur l'ensemble des activités (Gaillard, 2011). En plus de sa rigidité en raison de son origine institutionnelle, le contexte de gouvernance universitaire malgache est confronté à des problèmes de financement depuis les années 1980, et les réformes qui y ont été menées sont loin d'être à la hauteur des défis du XXI^e siècle et démontrent la pauvreté du système (Bashir, 2009). Dans le cadre de cette recherche, c'est le modèle de gouvernance sous contrôle de l'État de Clark (1983) qui nous intéresse pour cerner le modèle de gouvernance universitaire malgache. Cependant, il faut souligner que chacun des modèles de gouvernance universitaire développés par Clark (1983) ne fonctionne pas de manière exclusive. Selon Clark (1983), dans un système d'éducation supérieure donné, on peut trouver, avec plus ou moins d'importance, des éléments de chacune des trois approches qu'il a circonscrites. Nous allons alors détailler dans la partie qui suit les trois modèles de gouvernance universitaire définis par Clark (1983),

puisque ceux-ci permettent de comprendre le modèle de gouvernance universitaire malgache.

1.2.2.1 Le modèle de gouvernance universitaire humboldtien

Le modèle de gouvernance humboldtien est caractérisé, selon Clark (1983) et par la suite Olsen (2007), par l'autogouvernance par la communauté universitaire. Selon ce modèle, les universités sont des institutions composées d'un ensemble de règles permanentes et de pratiques de gestion conçues, organisées et mises en œuvre par les universitaires (Clark, 1983). Olsen (2007) ajoute au modèle de Clark (1983) que l'administration de la structure organisationnelle et des ressources s'y fait suivant le principe de la méritocratie, conférant l'autorité au mieux qualifié des membres de la communauté universitaire, dont le mérite est évalué suivant leur profil d'étude et leurs réalisations en recherche.

Inspiré du triangle de Clark (1983), le modèle humboldtien se caractérise également par une forte autorégulation de la part des universitaires sur leurs activités, un contrôle collégial sur les profils d'étude et de recherche. Selon l'auteur, suivant le modèle de gouvernance humboldtien, les universités fonctionnent avec les principes priorisant l'avancement ; la validation et la diffusion de la connaissance, et la liberté en matière de recherche. Pour ce qui est du financement, le modèle humboldtien dépend de la contribution étatique et des frais de scolarité (Boer et Goedegebuure, 2003), et la communauté universitaire est dotée d'un degré d'autonomie élevé en matière de pouvoir de décision sur l'utilisation des ressources financières (Dobbins, Knill, Vogtle, 2011). De surcroît, dans le modèle de gouvernance humboldtien, la communauté universitaire participe grandement à l'administration et au recrutement du personnel (Farnham, 1999). Cette forme de gouvernance universitaire est très répandue en Allemagne, en Australie, en Europe centrale (Boer et Goedegebuure, 2003) et en

Europe du Nord (Nybom, 2003). Inspiré des écrits de Toulouse (2007) et de Romelaer et Mintzberg (1982), le modèle de gouvernance humboldtien peut être rencontré dans les universités ayant une conception organisationnelle de communauté ou de bureaucratie professionnelle.

Ce modèle de gouvernance universitaire est certes intéressant considérant le degré d'autonomie et de liberté qu'il offre au corps professoral et la protection contre les pressions émanant des acteurs extérieurs, mais il faut souligner qu'il présente aussi quelques limites. Il comporte une certaine faiblesse en matière de gestion (Boer et Goedegebure, 2003). Selon Dobbins, Knill et Vogtle (2011), la coordination avec l'objectif du pouvoir central en matière d'éducation et la considération du partenariat avec le secteur privé sont de moindre importance comparativement aux activités scientifiques et pédagogiques, entraînant souvent une certaine déconnexion de l'environnement dans lequel évolue l'université. C'est pourquoi le modèle de gouvernance universitaire humboldtien est aussi critiqué pour son caractère rigide et conservateur, et seule une situation de crise enclenchée par des facteurs extérieurs comme la baisse du financement de l'État peut amorcer des changements dans leur façon de gérer les institutions d'éducation supérieure (Olsen, 2007).

Bref, dans un cadre de gouvernance de type humboldtien, il est certes intéressant que le corps professoral bénéficie d'un haut degré d'autonomie dans la gestion de l'institution ; cependant, il faut néanmoins constater que les universitaires sont souvent très conservateurs au regard du mode de fonctionnement. Cela aura comme conséquence une capacité limitée à suivre le rythme des changements sociaux, environnementaux, législatifs, etc. À présent, nous allons voir le deuxième modèle de Clark (1983), plus libéral et orienté vers le marché.

1.2.2.2 *Le modèle de gouvernance universitaire orienté vers le marché*

Selon Olsen (2007), dans le modèle de gouvernance universitaire orienté vers le marché, les universités sont considérées comme des entreprises de service intervenant dans un marché concurrentiel où la recherche et l'éducation supérieure sont considérées comme des biens de consommation qu'on peut mettre en vente. C'est un modèle tourné vers le besoin de l'économie régionale, locale et nationale, voire internationale, où le marché devient l'aiguillon de l'offre de formation, de la source de financement et de la recherche (Marginson et Considine, 2000).

Les universités fonctionnant avec ce modèle de gouvernance sont indépendantes du pouvoir public financièrement et politiquement, mais le marché devient une autre source de pression (Olsen, 2007). Dans ce modèle de gouvernance, le financement dépend en grande partie de bailleurs de fonds externes dictant les règles, et l'État y joue le rôle de régulateur, notamment pour s'assurer d'une conduite éthique (Dobbins, Knill, Vogtle, 2011). Le modèle de gouvernance orienté vers le marché accorde aux institutions d'enseignement supérieur (à leur conseil d'administration) la liberté et l'autonomie de choisir les sources de financement des différentes activités et le pouvoir de déployer des stratégies génératives de profits (Jongbloed, 2003). Dès lors, selon Clark (1983), l'administration sous le modèle de la gouvernance universitaire orientée vers le marché implique une gestion managériale à l'instar de toutes les organisations privées.

Clark (1983) souligne que l'on y trouve des équipes de gestion des finances, des ressources humaines, de la recherche, etc. Cela signifie que des professionnels interviennent non seulement dans la sélection du personnel-cadre et universitaire, mais également, en cas de non-performance, ils ont le pouvoir de le licencier (Dobbins, Knill, Vogtle, 2011). De plus, la rémunération est souvent fonction des résultats (*ibid.*). Dans ce modèle de gouvernance universitaire, le corps professoral ne possède alors que

peu ou pas d'autonomie pour les questions relatives à la recherche et à l'enseignement (Martin et Ouellet, 2011). Inspiré des écrits de Toulouse (2007), ce mode de gouvernance peut être rencontré dans les universités ayant une conception organisationnelle d'entreprise sur le marché. Ce modèle de gouvernance universitaire peut sembler attrayant dans une économie capitaliste, puisqu'il fonctionne dans une logique de services publics régulés par un système d'échanges dicté par la recherche de profit, la flexibilité et la survie (Olsen, 2007).

En effet, selon Martin et Ouellet (2011), les firmes privées motivées par la nécessité de réduire leurs coûts ou flairant la bonne affaire externalisent leurs dépenses en recherche et en développement en établissant des partenariats avec les universités fonctionnant avec ce modèle. Les firmes privées choisissent de financer les créneaux de recherche et d'éducation qui répondent à leurs besoins tout en imposant occasionnellement des systèmes de brevet désavantageux financièrement pour les inventeurs et l'institution universitaire (Martin et Ouellet, 2011). En conséquence, selon Martin et Ouellet (2011), l'orientation vers le marché pose des problèmes tels que l'inégale répartition des fonds entre les disciplines, car certaines disciplines n'intéressent pas les investisseurs. Selon les auteurs, on relève qu'il se finance peu de recherches fondamentales, en sciences sociales ou en sciences humaines. De plus, dans certains domaines, les recherches prennent plus d'importance, et l'enseignement est alors confié à des chargés de cours (Martin et Ouellet, 2011). Nonobstant ses attraits financiers et ses limites, ce modèle de gouvernance présente aussi d'autres problématiques. Selon Olsen (2007), les universités fonctionnant avec ce système de gouvernance sont l'objet d'adaptations en continu. Les changements continus et les besoins prévisibles ou non du marché, voire des bailleurs de fonds, rendent les universités fonctionnant avec le modèle du marché très dépendantes du bon vouloir des organismes subventionnaires (Olsen, 2007). Les profits et la survie des universités fonctionnant avec ce modèle du marché sont alors exposés à de constantes menaces de l'instabilité du milieu économique (*ibid.*).

En résumé, le modèle tourné vers le marché privilégie les profits et la performance au risque et met au second plan les missions pédagogiques des universités (Dobbins, Knill, Vogtle, 2011). Selon Martin et Ouellet (2011), de telles pratiques génèrent du financement, mais contribuent également à rendre le savoir en situation de rareté fictive en mettant de la pression sur la propriété intellectuelle. En outre, en fonctionnant avec une logique managériale (Olsen, 2007), ce modèle de gouvernance universitaire accorde de plus en plus de pouvoir au conseil d'administration en menaçant les structures collégiales (Martin et Ouellet, 2011). Dans la partie qui suit, nous allons présenter le troisième modèle de la typologie de Clark (1983) : le modèle de gouvernance universitaire sous contrôle étatique.

1.2.2.3 Le modèle de gouvernance universitaire sous contrôle de l'État

Dans le modèle de gouvernance universitaire sous contrôle de l'État, selon Olsen (2007), des règles bureaucratiques prédéfinies déterminent les principes de base du fonctionnement des universités tels que les critères d'admission, les curricula, la gestion du personnel universitaire et le contrôle administratif. Les universités fonctionnant avec ce modèle de gouvernance bénéficient d'une plus ou moins faible autonomie de gestion, et la communauté universitaire réalise des missions de services publics en matière d'éducation (Olsen, 2007). Suivant Olsen (2007) et Neave (2004) dans ce modèle, l'État joue le rôle de régulateur en matière d'assurance qualité et d'efficacité ainsi que dans la relation de l'université avec le secteur privé. Il en découle que le gouvernement définit les normes bureaucratiques et certaines normes pédagogiques et que les postes d'enseignement et administratifs dépendent des nominations du politique (Burnham, 1999). Les universités fonctionnant sous ce modèle sont souvent instrumentalisées en vue de réaliser ou de mettre en œuvre les activités d'enseignement et de recherche pour répondre à des problèmes de société en matière de technologie, de santé et d'éducation qui découlent du programme politique (Olsen, 2007).

Dans ce modèle, l'État assure la coordination et la régulation des règles régissant les institutions et la nomination des dirigeants (Olsen, 2007). Concernant la gestion financière, lorsque le système de gouvernance est centralisé et régi par des règles bureaucratiques, non seulement cela accorde à l'État un contrôle presque absolu sur le financement des universités, mais cela limite également la marge de manœuvre à l'utilisation des fonds (Dobbins, Knill, Vogtle, 2011). Les fonds sont utilisés suivant une orientation politique. Les auteurs Dobbins, Knill et Vogtle (2011) ont constaté la mise en place des mesures bureaucratiques strictes pour l'allocation de fonds dans cette forme de gouvernance à cause des contraintes budgétaires du pouvoir central. À l'aide de ces mesures, l'État met en place tout un éventail d'outils bureaucratiques pour procéder à des restrictions budgétaires à l'égard des universités en les obligeant à négocier leur financement au moyen d'un cahier de charges prédéfini et parfois pernicieux pour les besoins réels de l'enseignement supérieur (Mercier, 2012). Selon Mercier (2012), le cahier des charges étant défini par des spécialistes en management qui, parfois, ne connaissent pas grand-chose des besoins et du mode de gestion et de fonctionnement du milieu universitaire. Ce genre de mesure implique également une gestion des affaires universitaires avec une vision et une gestion à très court terme, générant alors des situations limitant les initiatives d'innovation et d'amélioration chez les acteurs universitaires dans le cadre de leur mission, car le financement accordé est dérisoire (Granger, 2015).

Bref, si la principale force de ce modèle de gouvernance sous contrôle étatique dépend de l'ingérence ou non du politique, donc d'une plus ou moins grande gestion collégiale, la principale limite du modèle réside dans le fait que l'objectif et la croissance des universités sont tributaires du soutien politique et du financement alloué par l'État (Olsen, 2007). À la lumière de ce qui précède, aucun des trois modèles de gouvernance universitaire inspirés du triangle de Clark (1983) n'est observé dans sa forme pure. Chacun des trois modèles s'observe, dans la majorité des universités, avec des degrés plus ou moins élevés de contrôle de l'État dans les affaires administratives,

de la compétition sur le marché dans les offres de formation et de recherche (Dobbins, Knill, Vogtle, 2011) et de la collégialité constituant une balise et un contre-pouvoir en matière de prise de décisions basées sur le jugement des pairs (Lucier, 2007).

Il est essentiel aussi de signaler que, selon Engwall (2007), indépendamment de ces caractéristiques propres, chacun des modèles de gouvernance universitaire est également soumis à des facteurs extérieurs d'homogénéisation subis ou choisis. Il s'agit des forces coercitives, normatives et mimétiques. Ces facteurs d'homogénéisation vont modeler la structure, le mode de fonctionnement des universités et le mode de gouvernance du système d'éducation supérieur, y compris les universités (Engwall, 2007). Suivant Engwall (2007), la force coercitive en tant que facteur d'homogénéisation de l'éducation supérieure peut prendre la forme de lois et de règlements spécifiques aux universités instaurés par un gouvernement sur la base d'un standard international ou régional. Un des exemples illustratifs de cette force coercitive est la mise en place d'un espace européen d'enseignement supérieur par le biais du processus de Bologne (Engwall, 2007). Nous insistons sur ce modèle, car la réforme la plus récente du milieu universitaire malgache est inspirée du processus de Bologne.

Selon Belloutbe-Frier (2005), le processus de Bologne normalise l'enseignement supérieur des pays d'Europe ayant signé l'accord à travers quelques grandes lignes d'orientation, dont :

- 1- L'uniformisation du système de diplomation entre les pays européens dans le but de faciliter la mobilité des étudiants ;
- 2- La reconnaissance des périodes d'étude à travers un système de transfert de crédit entre les universités ;
- 3- la structuration du cycle de formation en deux cursus avant et après la licence.

Le processus de Bologne, amorcé en 1999 par 29 pays européens, est actuellement ratifié par 48 pays de cette région (ministère de l'Enseignement supérieur,

de la Recherche et de l'Innovation, 2018). Les pays européens ayant ratifié le processus de Bologne ont amorcé la mise en place de réformes sous la forme de lois ou de règlements adaptés aux contextes et aux moyens de chacun d'entre eux pour contribuer à la mise en place du standard d'enseignement supérieur défini dans le processus (Belloutbe- Frier, 2005).

Pour Engwall (2007), la force normative constitue un second facteur d'homogénéisation du système de gouvernance de l'éducation supérieure. Celui-ci soutient que la force normative embrasse les règles traditionnelles régissant le monde universitaire par la promotion des évaluations par les pairs sur certaines activités comme la candidature au poste d'enseignant, l'évaluation de manuscrits déposés ou encore la candidature pour une promotion. Il peut également s'agir du mode d'élection des dirigeants ou de règles d'accréditation constituant des standards minimaux auxquels les institutions d'études supérieures doivent se conformer pour mériter le titre d'université (Engwall, 2007). La force normative ayant pour origine l'héritage historique des pratiques dans le milieu universitaire affecte également le mode de gouvernance (*ibid.*). Quant aux forces mimétiques, troisième facteur d'homogénéisation, il est choisi et se développe à la suite de l'interaction entre les établissements, l'influence de la presse et des magazines à travers des classements d'établissements qui incitent à l'imitation de ceux qui se démarquent en fait de notoriété (Engwall, 2007).

Bref, le triangle des modèles de gouvernance universitaire mis en place par Clark (1983) permet de comprendre l'équilibre du pouvoir entre les acteurs au sein d'une université, le mode de coordination, le mode de régulation, la division de travail et le mode de financement. En dehors des règles propres à chaque modèle de gouvernance universitaire, des facteurs d'ordres coercitif, normatif et mimétique influencent également la gouvernance des institutions d'enseignement

supérieur (Engwall, 2007). En considération de ce qui a été dit précédemment au sujet du triangle de Clark (1983), on peut conclure que le modèle de gouvernance universitaire sous contrôle de l'État correspond plus au mode d'administration du système d'éducation supérieure public malgache, objet de notre recherche doctorale. Le système universitaire malgache est régi par une structure bureaucratique fonctionnant avec une multitude de règles rigides sous la forme de textes de lois et de règlements fixés par le gouvernement, et son fonctionnement dépend exclusivement du financement du pouvoir public ou des dettes contractées par l'État auprès des bailleurs de fonds internationaux (Banque mondiale, 2014). En outre, le modèle de gouvernance universitaire malgache est copié du modèle étatique français des années 1960, et de rares réformes y ont été apportées jusqu'à ce jour (Bashir, 2009). Pour mieux comprendre le milieu de l'éducation supérieure publique malgache et son style de gouvernance étatique, dans la section qui va suivre, nous allons présenter la structure prévue par l'État malgache pour organiser, coordonner et gérer le fonctionnement de son système universitaire public.

1.3 LA STRUCTURE DU SYSTÈME UNIVERSITAIRE PUBLIC MALGACHE ET SON FONCTIONNEMENT

Puisque nous nous intéressons particulièrement à la gestion des ressources humaines en contexte universitaire malgache, dans la présente section, nous allons tracer le portrait du système d'enseignement supérieur public malgache afin de comprendre le contexte dans lequel notre recherche se déroule. La présente section répertorie dans un premier temps l'organisation et le fonctionnement du système de gouvernance universitaire malgache. Cette partie explique les différents cadres réglementaires bureaucratiques entourant la division de travail, le système de coordination et la répartition d'autorité entourant le fonctionnement du système universitaire public malgache, et notamment ceux ayant un lien direct ou indirect avec la gestion des ressources professorales et des chargés de cours de sujets de notre recherche.

Dans un second temps sera abordée la structure de gouvernance du système public d'enseignement supérieur malgache. Cette partie a pour objectif de présenter les composantes clés et les acteurs œuvrant au sein de la structure de gouvernance universitaire publique malgache. Cette partie se concentre sur les différents organes et les diverses instances de décision et de gestion qui assurent le fonctionnement de chaque institution publique d'enseignement supérieur à Madagascar et soulignera les aspects de leur mission et les rôles en lien avec la gestion des ressources professorales et des chargés de cours.

1.3.1 L'organisation et le fonctionnement du système de gouvernance universitaire à Madagascar

Le système d'enseignement supérieur public malgache n'est plus en phase de création ; il est composé de six universités, de trois instituts supérieurs de technologie (IST) et de neuf centres nationaux de recherche (Banque mondiale, 2014). Selon le Décret 2002-565² et le Décret 2017-514³, les universités et les IST constituent les institutions publiques d'enseignement supérieur à Madagascar assurant à la fois enseignement et recherche. Les neuf centres de recherche se consacrent uniquement à l'avancement des connaissances (Gaillard, 2011). Pour ce projet de thèse, notre intérêt se porte sur les institutions d'enseignement supérieur ayant pour vocation le transfert du savoir et l'avancement des connaissances (Décret 2002-565, Décret 2017-514). Ces institutions sont sous la tutelle technique et administrative du ministère de l'Enseignement supérieur et sous la tutelle comptable et budgétaire du ministère des Finances et du Budget.

² Décret 2002-565 fixant l'organisation et le fonctionnement des universités et des établissements d'enseignement supérieur.

³ Portant sur la réorganisation des IST.

La tutelle administrative et technique implique de la part du ministère de l'Enseignement supérieur, la coordination, le contrôle et la régulation des affaires administratives et pédagogiques des institutions qui se consacrent à l'éducation supérieure publique (Chapitre 5 de la *Loi 2018-037*⁴). La tutelle comptable et budgétaire sous-tend de la part du ministère de la Finance et du Budget le pouvoir d'exercer en matière de coordination, de contrôle et de régulation du financement et de la gestion des fonds au sein du système d'éducation supérieure public malgache (chapitre 5 de la *Loi 2018-037*).

Le fonctionnement et la structure de gouvernance du système d'enseignement supérieur public malgache sont régis par une multitude de textes de lois et de règlements au sujet du statut des institutions, des règlements relatifs aux activités pédagogiques et de recherche, du mode d'accréditation des universités et des instituts et au sujet de la gestion de l'ensemble des ressources (Andriantsara, Diane, 2021). Puisque notre étude porte sur la GRH dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgache, tout au long de cette étude, nous mobiliserons uniquement les textes de lois et de règlements qui ont des liens directs ou indirects avec la gestion des personnes au sein du système étudié. Pour cela, nous avons retenu 11 textes de lois malgaches concernant les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches que nous avons trouvé pertinents pour cette recherche. Les 11 textes retenus pour cette recherche sont regroupés en quatre catégories suivant leur objet récapitulé dans le tableau n°1, ci-dessous.

⁴ *Loi 2018-037* fixant les principes régissant les établissements publics ainsi que les règles de création des catégories d'établissements publics.

Tableau 1
Textes de lois retenus pour l'étude

Textes de loi	Intitulés
Catégorie 1 : Textes de loi régissant la structure, l'organisation et le fonctionnement du système universitaire malgache	
DÉCRET N°2018-037	Fixant les principes régissant les établissements publics ainsi que les règles de création des catégories d'établissements publics
DÉCRET N° 2017-514	Portant sur la réorganisation des instituts supérieurs de technologie
ARRÊTE 4150-2010-MESupReS	Fixant la liste des domaines de formation ouverts dans l'enseignement supérieur
DÉCRET N° 2008-179	Portant sur la réforme du système de l'enseignement supérieur et de la recherche en vue de la mise en place du système « Licence, Master, Doctorat » (LMD)
DÉCRET N° 2002-565	Abrogeant et remplaçant le Décret n° 2002-177 du 11 avril 2002 fixant l'organisation et le fonctionnement des universités et des établissements d'enseignement supérieur
Catégorie 2 : Textes de lois régissant les ressources humaines universitaires et leur gestion	
DÉCRET N° 2005-098	Relatif aux obligations de service des enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique
LOI N° 2003-008 (Présidence de la République, 2003)	Modifiant et complétant certaines dispositions de la <i>Loi n° 95-023</i> du 6 septembre 1995 portant sur les statuts des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur
LOI N° 95-023	Portant sur le statut des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur
Catégorie 3 : Textes de lois régissant les fonctionnaires et les agents contractuels travaillant pour le compte de l'administration publique malgache	
LOI N° 94-025	Relative au statut général des agents non encadrés de l'État
LOI N° 2003-011	Portant sur le statut général des fonctionnaires
Catégorie 4 : Texte de loi régissant les finances des organismes publics, notamment les universités	
Décret N° 2005-003	Portant sur le règlement général sur la comptabilité de l'exécution budgétaire des organismes publics

La première catégorie regroupe un ensemble de cinq textes de lois relevant de la structure, de l'organisation et du fonctionnement des institutions d'éducation supérieure malgache et qui touche de manière directe ou indirecte la gestion des ressources professorales et des chargés de cours. C'est le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique ainsi que les institutions publiques d'enseignement supérieur qui ont la responsabilité d'appliquer cette première catégorie de textes de lois. La deuxième catégorie de cadre réglementaire concernant le système d'éducation supérieure public malgache que nous avons retenu dans le tableau 2 regroupe trois textes de lois touchant directement les ressources humaines des institutions d'enseignement supérieur publiques et leur gestion. Tout comme pour le premier groupe, l'application de cette deuxième catégorie de textes de lois concernant les ressources humaines relève du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique et de chacune des institutions d'éducation supérieure.

La troisième catégorie de cadre réglementaire que nous avons retenu concerne deux textes des lois régissant les fonctionnaires et les agents contractuels travaillant pour l'administration publique malgache. Bien que ces textes relèvent de la fonction publique, leur contenu touche également les ressources humaines du système d'enseignement supérieur public, car celles-ci sont soit fonctionnaires, soit agents contractuels de l'État. La quatrième et dernière catégorie de textes retenus pour cette étude concerne les finances des institutions publiques d'éducation supérieure malgache et leur gestion, les textes de lois relatifs aux finances des institutions publiques d'éducation supérieure ont été retenus, car ils comportent des éléments touchant indirectement la GRH du milieu universitaire public malgache comme nous allons voir un peu plus loin. L'application de cette dernière catégorie de textes relève du ministère de l'Économie, des Finances et du Budget, du ministère de l'Enseignement supérieur ainsi que des institutions publiques d'éducation supérieure.

En résumé, une multitude de textes de lois régissent le milieu public de l'éducation supérieure malgache, mais dans le cadre de cette thèse, nous en avons retenu 11 ayant des liens directs ou indirects avec la GRH des institutions qui se consacrent à l'éducation supérieure. Les textes que nous avons choisis seront mobilisés au fur et à mesure de cette recherche. Maintenant que nous avons distingué les cadres du mode de gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, nous aborderons le fonctionnement des institutions publiques d'éducation supérieure à Madagascar à travers leur statut, leur organisation et leurs missions.

1.3.2 La structure de gouvernance universitaire à Madagascar

À Madagascar, les universités et les instituts supérieurs de technologie composent pour l'essentiel le cœur de l'enseignement supérieur public malgache. Les universités ont pour vocation la formation générale et la recherche. Quant aux instituts supérieurs de technologie, ils ont pour vocation les formations professionnalisantes et la recherche. Pour aider à l'exploration et à l'analyse de la problématique de la GRH universitaire intéressant cette recherche, il nous faut d'abord comprendre la structure de gouvernance et les missions des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches sur notre terrain de recherche. Pour cela, dans la partie qui suit, seront présentées dans un premier temps, la structure et les activités des six universités publiques à Madagascar. La structure et les missions des instituts supérieurs de technologie seront abordées dans un deuxième temps.

1.3.2.1 *L'organisation, la structure et les activités des universités publiques à Madagascar*

Selon l'article premier du Décret 2002-565⁵, les universités publiques malgaches ont le statut d'établissement public national à caractère administratif (EPA), et elles ont pour mission la formation et la recherche dans les domaines scientifique, culturel, technologique et professionnel. Selon l'article premier de la loi malgache n°2018-037 du 8 février 2019, un établissement public national est un organisme assurant un service ou une mission d'intérêt public. Selon le même article de ladite loi, un établissement public national à Madagascar est doté de la personnalité juridique, de l'autonomie administrative et financière et d'un patrimoine propre, et est placé sous la tutelle d'un ou de plusieurs ministères, soit d'une ou de plusieurs collectivités territoriales décentralisées. L'article 3 de la *Loi 2018-037* indique également que les établissements publics nationaux à Madagascar sont classés en deux catégories suivant leur vocation, soit :

- 1- les établissements publics à caractère industriel et commercial, ou EPIC, qui réalisent des activités à but lucratif et fonctionnent avec leurs ressources propres ;
- 2- les établissements publics à caractère administratif (EPA), qui exercent des activités à but non lucratif au service des citoyens et dont le financement dépend essentiellement de l'État. C'est le cas des institutions d'éducation supérieure publiques à Madagascar.

En raison de son statut d'établissement public à caractère administratif, selon le Décret 2002-565, chaque université publique malgache est donc dotée d'une personnalité juridique et jouit d'une autonomie académique, scientifique, administrative et financière. L'autonomie scolaire et scientifique prévue par la *Loi 2002-565* implique pour les universités publiques malgaches une indépendance au sujet des décisions et des réalisations de leurs activités d'enseignement et de recherche. L'autonomie administrative et financière prévue par la *Loi 2002-565* sous-tend que les

⁵ Décret 2002-565 fixant l'organisation et le fonctionnement des universités et des établissements d'enseignement supérieur.

universités publiques malgaches sont indépendantes dans la gestion de leurs affaires administratives et de l'ensemble de leurs ressources.

Héritage de la colonisation française à la base, longtemps copiée du système français depuis l'indépendance, en 2008, la structure et l'organisation des universités publiques malgaches ont fait l'objet de réformes vers le système Licence Master Doctorat (LMD) par le biais de la mise en place d'une architecture des études organisée en trois grades : licence, master et doctorat (Décret 2008-179⁶). Selon le Décret 2008-179, cette réforme, inspirée de la norme de formation prévue par le processus de Bologne, avait pour objectifs d'introduire une approche multidisciplinaire dans les formations, de promouvoir une professionnalisation des études, de valoriser les activités de recherche pour répondre aux besoins nationaux et de mettre à jour les pratiques pédagogiques. Faisant suite à ce basculement du système public d'éducation supérieure malgache vers le système LMD par le Décret 2008-179, en matière de structure, les universités malgaches sont organisées en trois niveaux d'agencement : 1) les établissements, 2) les mentions et 3) les parcours.

Au premier niveau, on trouve les établissements. Chaque université publique malgache se subdivise en établissements de type facultaire ou en établissements de type grande école ou institut (Décret 2002-565). Selon ce même texte de loi, les établissements de type facultaire offrent des formations générales et théoriques, l'apprentissage s'y fait en effectif important et plus de liberté est accordée aux étudiants. Pour les établissements de type grande école ou institut, les apprentissages qu'ils offrent sont orientés vers un métier avec un effectif réduit suivant des règles strictes (*Loi 2002-565*). Sur la base de la réforme LMD prévue par le Décret 2008-179 au sein de chaque établissement, qu'il soit facultaire ou grande école ou institut, les

⁶ Décret 2008-179 : Portant sur la réforme du système de l'enseignement supérieur et de la recherche en vue de la mise en place du système « Licence, Master, Doctorat » (LMD).

offres de formations sont inscrites autour d'un domaine qui est un cadrage général de l'ensemble des disciplines proposées. Selon l'arrêté n° 4150-2010-MESupReS⁷, chacun des établissements au sein de chaque université publique malgache est organisé autour d'un des six domaines suivants :

- 1- le domaine des sciences et de la technologie ;
- 2- le domaine des arts, des lettres et des sciences humaines ;
- 3- le domaine des sciences de l'éducation ;
- 4- le domaine des sciences de l'ingénierie ;
- 5- le domaine des sciences de la société ;
- 6- le domaine des sciences de la santé.

Au deuxième niveau, chaque établissement inscrit dans un domaine donné se subdivise en plusieurs mentions, qui couvrent un champ scientifique permettant de déterminer le thème majeur de la formation, sa finalité d'un point de vue pédagogique, professionnel ou de recherche (Décret 2008-179). Les mentions représentent chacune des facultés ou des écoles ou des instituts que l'on trouve à l'intérieur d'un établissement. Finalement, au troisième niveau, les mentions se subdivisent en unités de formation plus petites que l'on appelle « parcours ». Ces parcours offrent un ensemble cohérent d'unités d'enseignement conduisant à une qualification sanctionnée ou non par un diplôme (Décret 2008-179).

Approcher sous l'angle de la division de travail, chacune des composantes constitutives des universités publiques malgaches, qu'il s'agisse d'établissements, de mentions ou de parcours, contribue à la réalisation des missions d'enseignement assignées aux institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches prévues par le Décret 2002-565. À l'intérieur de chaque université publique malgache, on trouve des établissements composés d'une faculté ou des groupes de facultés, de grandes écoles ou d'instituts. L'Université d'Antananarivo, dans la capitale, dispose de cinq établissements de type facultaire et de cinq établissements de type grande école.

⁷ Arrêté n° 4150-2010-MESupReS fixant la liste des domaines de formation ouverts dans l'enseignement supérieur.

L'Université d'Antsiranana, au nord, est dotée de huit établissements, dont quatre de type facultaire, trois grandes écoles et un institut. L'Université de Fianarantsoa, au centre est du pays, inclut neuf établissements, dont quatre de type facultaire, trois grandes écoles et deux instituts. L'Université de Mahajanga, à l'Ouest, inclut dix établissements, dont deux de type facultaire, deux grandes écoles et six instituts. L'Université de Toamasina, à l'est, inclut sept établissements, dont trois de type facultaire et quatre instituts. L'Université de Toliary, au sud de l'île, est dotée de huit établissements, dont quatre de type facultaire, trois instituts et une grande école.

Sur le plan de la structure de gouvernance, le chapitre 3 du Décret 2002-565 prévoit pour la gestion des universités publiques malgaches trois composantes clés constituant sa structure : une structure délibérative, quatre organes consultatifs et trois instances exécutives. Chacune des universités publiques malgaches dispose sur leur site Web un organigramme hiérarchique représentant plus la structure de l'équipe de la présidence des universités que la structure des trois blocs de composantes clés constituant sa structure. La structure délibérative est constituée par le conseil d'administration. Les quatre organes consultatifs comprennent la conférence du président des universités, le conseil d'établissement, le conseil scientifique et le collège des enseignants. Quant aux trois instances de direction, elles comprennent la présidence de l'université, les chefs d'établissement et les responsables de mention. Ces différentes structures délibératives et différents organes consultatifs ainsi que ces instances décisionnelles agissent à différents niveaux pour la bonne marche des universités publiques suivant les textes réglementaires les concernant.

Pour mieux aider à la compréhension de la structure de gouvernance du système universitaire publique malgache décrit, nous avons récapitulé dans un organigramme l'agencement des trois composantes clés affectées à la gestion des institutions publiques universitaires malgaches par le biais de la figure 1 qui va suivre.

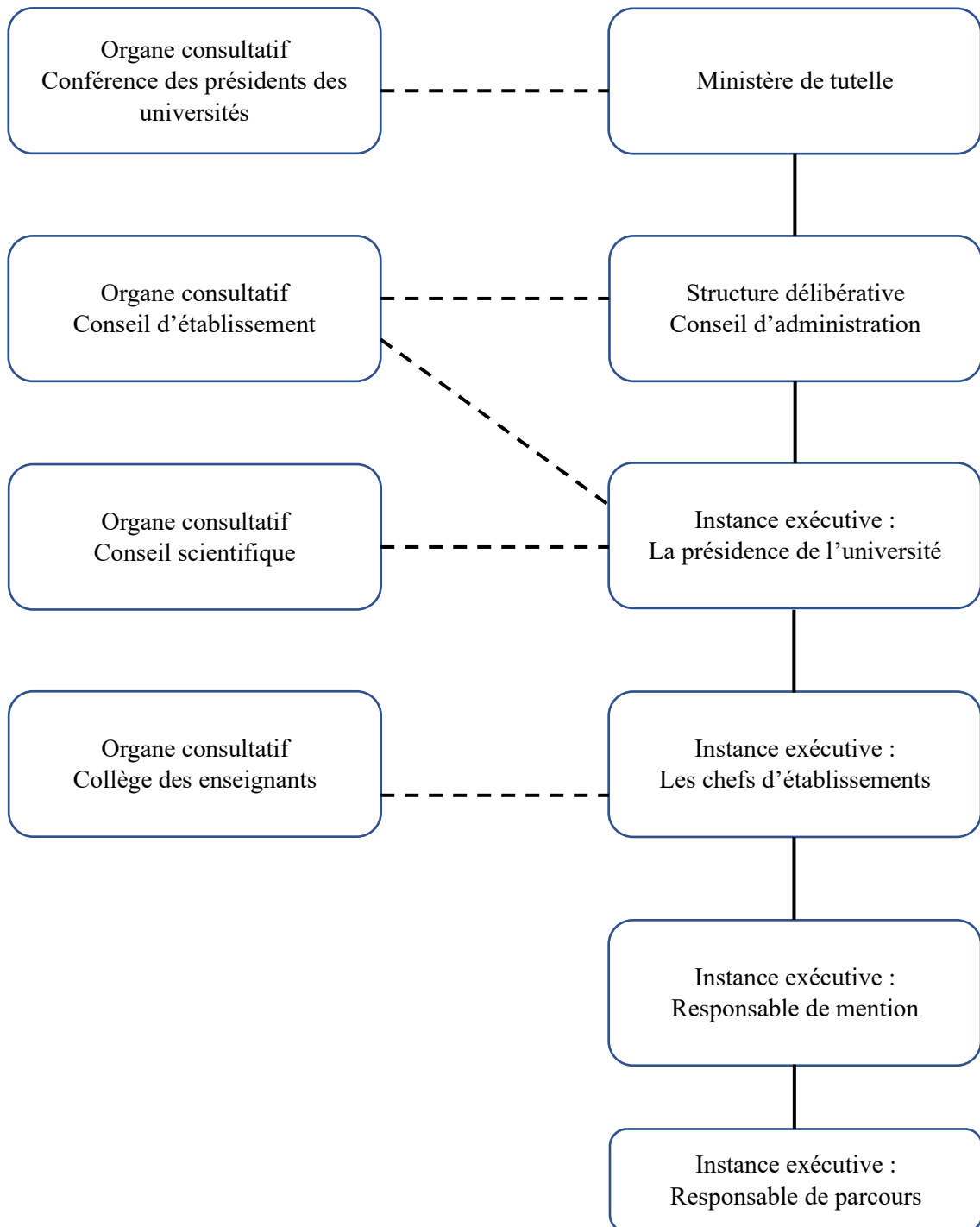


Figure 1 :

Agencement de la structure de gouvernance du système universitaire publique malgache

Chaque composante constitutive de la structure de gouvernance des universités malgache est administrée par un personnel d'encadrement assurant des rôles de gestion des affaires académiques, administratives, financières et assurant également des rôles relatifs à la gestion des ressources humaines. Pour le volet GRH intéressant particulièrement cette recherche, les responsables au niveau des ministères de tutelle, les présidents d'université, les doyens de faculté, les directeurs d'école, les responsables de mention et de parcours constituent les acteurs en GRH dont nous allons discuter tout au long de cette recherche. Les membres du personnel académique de par leur participation à la gestion de leur progression de carrière font également partie des acteurs en GRH.

En résumé, les universités publiques malgaches sont agencées en trois niveaux : les établissements, les mentions et les parcours. Chaque université est administrée par une structure de gouvernance composée d'une structure délibérative, de quatre organes consultatifs et trois instances exécutives. Chacune de ces composantes clés est administrée par un responsable assurant divers rôles d'encadrement relatifs aux affaires académiques, administratives, financières et de gestion des ressources humaines.

1.3.2.2 L'organisation, la structure et les activités des instituts supérieurs de technologie

Selon le Décret 2017-514, les instituts supérieurs de technologie (IST) sont des établissements publics à caractère administratif (EPA), et tout comme les universités, elles sont à vocations culturelle, scientifique et technologique. Conformément à son statut d'établissement public à caractère administratif, les IST sont dotées d'une personnalité juridique et jouissent de l'autonomie pédagogique, administrative et financière comme les universités (*Loi 2018-037*). Selon le Décret 2017-514, les IST ont pour missions la formation à caractères professionnelle et technique, la recherche appliquée au développement et à l'innovation et, pour finir, la recherche technologique et professionnelle.

En matière de structure, depuis 2017, les IST ont adopté de nouvelles formes d'organisations prévues par le Décret 2017-514 à la suite d'un long et lent processus de réforme, les rendant aujourd'hui identiques au découpage des universités. À titre de rappel, selon le Décret 2017-514, les IST se subdivisent en plusieurs écoles de génies structurées autour d'un domaine définissant le cadre général de la formation. Ensuite, chaque école de génie se découpe en mentions de différentes spécialités, et chaque mention se décompose en parcours de formation. Signalons que seulement l'IST d'Antananarivo et l'IST de Diégo ont réussi à mettre en place les nouvelles structures conformément au Décret 2017-514, où l'on trouve les trois structures-écoles de génie, mentions et parcours. Pour le cas de l'IST d'Ambositra, la mise en place des structures exigées par la réforme du Décret 2017-514 n'est pas encore achevée, et cette IST n'a pas encore réussi à mettre en place les écoles de génie. Certaines structures exigées par la réforme du Décret 2017-514 sont encore en cours de mise en place à l'IST d'Ambositra. Les agencements respectifs des trois IST sont en annexe B.

Comme pour les universités, le fonctionnement des IST est assuré par un organe délibératif, deux organes consultatifs et une instance décisionnelle selon le Décret 2017-514. L'organigramme ci-après aide à comprendre. Tout comme les universités, les IST disposent d'un conseil d'administration, qui est l'organe délibérant. Les membres du conseil d'administration des IST sont nommés par arrêté du ministre chargé de l'Enseignement supérieur pour un mandat de trois ans. L'on y trouve (article 6 du Décret 2017-514) :

- 1- Un représentant du ministère chargé de l'enseignement supérieur assurant la présidence, ainsi que deux représentants du ministère des Finances et du Budget ;
- 2- Quatre représentants des organismes patronaux, des groupements professionnels, des représentants d'entreprises et/ou d'organisations intéressées par la formation de l'IST ;

- 3- Le président de l'université du lieu d'implantation de l'IST ;
- 4- Un représentant de l'autorité locale du lieu d'implantation de l'IST.

Selon l'article 8 du Décret 2017-514, au sein des IST, le conseil d'administration assure l'approbation des orientations générales de développement pédagogique de l'IST, et des programmes pédagogiques et de recherche. Il examine et arrête le budget, les comptes et les états financiers de l'IST, statue sur les programmes d'investissement, les acquisitions et les cessions de biens propres de l'IST et sur toute mesure ayant une incidence financière ou patrimoniale (Décret 2017-514). Selon le même décret, le conseil d'administration des IST approuve et présente aux ministères de tutelle les propositions de nomination des cadres dirigeants de l'IST. Il soumet également des avis sur l'offre de nouvelles formations (Décret 2017-514). Le même texte de loi ne mentionne pas de rôle en particulier que le conseil d'administration des IST doit jouer en matière de gestion des ressources professorales et de chargés de cours.

Les IST sont également composées des structures consultatives identiques à celles des universités et assurant des missions de conseil pour des questions relatives aux activités pédagogiques et de gestion. Ces structures consultatives sont composées du conseil d'orientation et de perfectionnement et du collège des enseignants (Décret 2017-514). Le conseil d'orientation et de perfectionnement fait partie de la seconde composante de la structure apparaissant dans le fonctionnement des IST. C'est un organe consultatif établi dans les IST, et il a pour rôle d'élaborer et de proposer au conseil d'administration les programmes de formation de l'IST (*ibid.*). Dans son rôle consultatif, le conseil d'orientation et de perfectionnement donne un avis technique et professionnel sur toutes les questions qui lui sont soumises (article 16 du Décret 2017-514).

En outre, le conseil d'orientation et de perfectionnement peut être réuni en une formation restreinte, dénommée « conseil scientifique », pour statuer sur des questions pédagogiques concernant les formations dispensées à l'IST (article 18 du Décret 2017-514). Le conseil scientifique, présidé par le directeur général, est principalement composé des directeurs des écoles de génie, du directeur des études de la recherche et de l'assurance qualité, des enseignants les plus anciens et du grade le plus élevé de chaque école de génie, ainsi que des responsables de mention (*ibid.*). Le Décret 2017-514 ne mentionne pas de rôle en matière de gestion de ressources humaines que doit assurer le conseil scientifique. Le collège des enseignants constitue la troisième structure contribuant à la bonne marche des IST. C'est aussi un organe consultatif et il est établi dans chaque école de génie (article 19 du Décret 2017-514). Le collège des enseignants est composé des membres du corps professoral d'une école de génie. Il remet des avis sur le recrutement et la gestion des carrières des professeurs (article 21 du Décret 2017-514). L'organe est présidé par un président du collège des enseignants élu parmi les professeurs permanents de l'école de génie concernée et nommé par le directeur général (article 20 du Décret 2017-514). Ce texte de loi mentionne que le collège des enseignants des IST a des rôles à jouer en matière de dotation et de rétention en ressources professorales et aucune mention concernant les chargés de cours.

En outre, chaque IST est dirigée par une instance décisionnelle, qui est la direction générale nommée par un décret pris en conseil du gouvernement sur proposition du ministre chargé de l'Enseignement supérieur, et ce, parmi les membres du corps professoral (article 13 du Décret 2017-514). La direction générale regroupe le directeur général, les directeurs des écoles de génie et un responsable administratif et financier (*ibid.*). Chaque membre est nommé pour un mandat de trois ans, renouvelable une seule fois. L'équipe de la direction générale des IST est chargée d'exécuter, de coordonner et de contrôler le programme d'activités arrêté par le conseil d'administration. Elle nomme aux emplois des IST ; et présente et soumet à l'approbation du conseil d'administration les rapports moraux et financiers des IST une

fois par an (article 14 du Décret 2017-514). Elle assure également la gestion budgétaire et comptable des IST avec un agent comptable provenant du ministère des Finances et du Budget, conformément aux règles des finances publiques malgaches. La partie du Décret 2017-514 concernant les missions de la direction générale et son équipe touchant la gestion des ressources humaines concerne la nomination aux emplois et l'exercice de l'autorité pour superviser les activités de l'ensemble du membre du personnel.

En résumé, le système d'enseignement supérieur public malgache est composé de deux sortes d'institutions : les universités et les instituts supérieurs de technologie. Chacune de ces institutions a pour missions communes la formation et la recherche, mais leur contenu diffère. Les universités sont à vocations de formation et de recherche pédagogique. Quant aux IST, elles sont à vocations de formation professionnalisante et de recherche appliquée. Les universités sont dirigées par une présidence élue par le corps professoral, tandis que les IST sont administrées par un directeur général nommé en conseil du gouvernement. Chaque institution est gouvernée par ses propres organes consultatifs et délibératifs et une ou plusieurs structures de direction. À présent que le lecteur s'est familiarisé avec l'organisation, les activités et les composantes de la structure de gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, nous présenterons dans les parties qui suivent le système de GRH des universités et des IST à Madagascar, puis la problématique de gestion des ressources humaines dans le milieu de l'enseignement du système public d'éducation supérieure intéressant cette recherche

DEUXIÈME CHAPITRE

PROBLÉMATIQUE MANAGÉRIALE

À Madagascar, depuis le début du XXI^e siècle, les universités et les instituts supérieurs de technologie rencontrent d'importantes difficultés à assurer correctement leur mission d'enseignement et de recherche à cause d'une gestion inadéquate des ressources humaines universitaires (Iniesta et Lacroix, n. d. ; Michel, 2013). Dans le même ordre d'idées, depuis le début des années 2000, étant de véritables risées de la presse locale, voire internationale, les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches constituent une scène de suspension répétitive des enseignements, et pour de longues périodes parfois, pour cause de revendications incessantes en lien avec le manque de professeurs, des problèmes de rémunération et des conditions de travail inadéquates (Michel, 2013 ; Midi Madagascar le 23 décembre 2022). Très peu étudiée, cette situation faisant état de la défaillance de la gestion des ressources humaines du système public d'éducation supérieure malgache a suscité notre intérêt et nous a incités à mener une recherche concernant la problématique de dotation et de rétention en contexte de structure de gouvernance universitaire sous contrôle étatique.

Outre ce constat, la revue de la littérature en matière de gouvernance universitaire que nous avons menée dans la préparation de cette thèse, nous a permis de constater que très peu d'écrits académiques abordent la problématique de la gestion des ressources humaines universitaires des institutions publiques d'éducation supérieure de la région d'Afrique subsaharienne, dont Madagascar. Les écrits existants traitant les défis du milieu universitaire de l'Afrique subsaharienne se focalisent surtout sur la question de l'employabilité des diplômés et la nécessité de la diversification de l'offre d'enseignement. Pour le cas de Madagascar, les rares écrits pédagogiques touchant les défis des universités publiques malgaches illustrent de manière

superficielle la problématique managériale de gestion des ressources professorales et des chargés de cours.

De surcroît, la consultation des sites officiels du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, du ministère de la Finance et du Budget et du ministère de la Fonction publique a aussi donné lieu à de piètres informations relatant la situation de la gestion des ressources humaines des institutions publiques d'éducation supérieure, outre des données statistiques descriptives. Dans le même ordre d'idées, la consultation des documentations officielles et des rapports touchant les activités des institutions publiques d'enseignement supérieur malgache observées pour cette étude a aussi donné lieu à de maigres éléments d'information faisant état de la problématique de gestion des ressources humaines du système universitaire public malgache. Les documents tels que les comptes rendus de réunions ou des rapports d'activités périodiques de l'IST ou d'université et des rapports d'audit du ministère de l'Enseignement supérieur ou les rapports des institutions internationales telles que la Banque mondiale ou l'UNESCO se focalisent plus sur la gestion des activités scolaires ou pédagogiques et abordent rarement et sans aller en profondeur l'analyse de la problématique des GRH du milieu.

Ce sont seulement les articles de presse locale ou internationale de cette dernière décennie disponible sur le Web qui ont donné lieu à des écrits illustrant plus la problématique de la gestion des ressources humaines. La rareté des écrits pédagogiques et institutionnels touchant la gestion des ressources humaines du milieu universitaire public malgache, et l'abondance d'articles de presse sur le même sujet témoignent donc de la négligence du système de l'éducation supérieure public à Madagascar. Partant de ces constats, nous avons décidé de mobiliser dans le cadre de ce chapitre des données brutes ou des données ayant déjà passé la grille d'analyse issue de la recherche documentaire pour mieux procéder à la présentation de la problématique managériale intéressant cette recherche. Cela étant dit, le présent chapitre sera subdivisé en trois sections, qui aideront à comprendre la situation et le

fonctionnement de la gestion des ressources humaines liées à l'enseignement du milieu de l'éducation supérieure public malgache dans son contexte de gouvernance étatique.

Dans la première section, nous allons aborder l'état des lieux des ressources humaines des institutions publiques d'éducation supérieure malgache (2.1). Les défaillances de gestion des ressources humaines dans le système public d'éducation supérieure (2.2)

2.1 LES RESSOURCES HUMAINES DES INSTITUTIONS D'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR PUBLIQUES MALGACHES

Comme notre recherche porte sur une problématique de GRH, nous allons présenter dans cette section les différentes catégories de membres du personnel qui assurent le fonctionnement des institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches. Ces institutions sont composées de trois catégories de personnel : les membres du corps professoral, appelés « enseignants-chercheurs », qui seront présentés dans un premier temps (2.1.1) ; les chargés de cours, appelés « vacataires » dans le jargon des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, et qui seront présentés dans un deuxième temps (2.1.2) ; et le personnel administratif et technique (PAT), qui sera présenté en dernier (2.1.3).

2.1.1 Le corps professoral : les enseignants-chercheurs

Dans les institutions d'enseignement supérieur, le corps professoral est généralement composé des membres du personnel qui participent à la production et à l'avancement de la connaissance ainsi qu'à sa diffusion à travers un processus de formation (Leroux et Pupion, 2012). En vertu de la *Loi n° 95-023*⁸, dans le contexte de l'éducation supérieure publique malgache, le corps professoral est composé d'enseignants-chercheurs et de chercheurs-enseignants.

⁸ *Loi n° 95-023* portant sur le statut des enseignants et des chercheurs de l'Enseignement supérieur.

La différence entre ces deux catégories découle de leur lieu de rattachement ou d'affectation et du temps consacré aux activités d'enseignement et de recherche. Les enseignants-chercheurs sont nommés par le ministère de l'Enseignement supérieur sur proposition d'embauche d'une institution d'éducation supérieure pour servir dans une université ou toute autre institution de formation rattachée au ministère chargé du système d'éducation supérieure. Les chercheurs-enseignants, quant à eux, sont nommés pour servir auprès d'un centre de recherche rattaché au ministère chargé de l'enseignement supérieur (*Loi n° 95-023*). Dans la fonction publique malgache, la nomination relève d'un acte d'affectation à un emploi d'un agent de service étatique détenant un grade déterminé qui va assurer une fonction (*Loi n°2003-011*)⁹. La nomination désigne également l'engagement du pouvoir public à l'attribution d'un poste budgétaire garantissant le versement d'un salaire normal à la personne embauchée (Plantey et Loriot, 2005). Selon le Décret 2005-098¹⁰, tant les enseignants-chercheurs que les chercheurs-enseignants ont pour mission de développer l'enseignement et la recherche dans le système d'éducation supérieure public à Madagascar.

Cependant, les trois types d'obligations (enseignement, recherche, services à l'institution) seront répartis à des degrés différents suivant leur lieu d'affectation. Les enseignants-chercheurs ont l'obligation d'assurer des enseignements théoriques, dirigés et pratiques dispensés dans les institutions à vocation de formation et de recherche avec l'équivalent d'un minimum de 125 heures d'enseignement dirigé par année (article 2 du Décret 2005-098). Selon l'article 2 du même décret, les chercheurs-enseignants ont, quant à eux, une obligation d'enseignement de tout au plus 50 heures d'enseignement dirigé par année. La recherche et la valorisation de ses résultats, et l'encadrement de thèse ou de mémoire constituent la deuxième catégorie d'obligations

⁹ *Loi n° 2003-011 portant sur le statut général des fonctionnaires.*

¹⁰ Décret n° 2005-098 relatif aux obligations de service des enseignants-chercheurs et des chercheurs-enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique.

des membres du corps professoral du système public d'enseignement supérieur malgache (article 2 du Décret 2005-098). Pour cela, les enseignants-chercheurs ont l'obligation minimale d'assurer annuellement l'équivalent de 75 heures de recherche, d'encadrement de mémoire ou de thèse, alors que pour les chercheurs-enseignants, la réalisation de projets de recherche dans leur centre d'affectation constitue leur principale activité (article 2 du Décret 2005-098).

La troisième catégorie d'obligations du corps professoral des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches est constituée par la participation à toute autre activité relevant du fonctionnement du système d'enseignement supérieur et de la recherche scientifique et ne fait pas l'objet d'un volume horaire minimal (Décret 2005-098). Selon la *Loi 2003-008*¹¹, dans le cadre de leur profession, les enseignants-chercheurs et les chercheurs-enseignants membres du corps enseignant du système d'éducation supérieure public malgache sont classés dans une échelle de grades hiérarchisée sur la base d'exigences scolaires et du nombre d'années d'expérience déterminant le profil de la personne occupant le poste. On y trouve trois niveaux de grades pour les enseignants-chercheurs : le grade de professeur de l'enseignement au plus haut, puis celui de maître de conférences, et enfin, au poste d'entrée, le grade d'assistant d'enseignement (*Loi 2003-008*).

Toujours selon la *Loi 2003-008*, les chercheurs-enseignants sont aussi classés sur une échelle de grades de la manière suivante : le directeur de recherche en haut de l'échelle, puis le grade de maître de recherche, et en dernier, le grade d'assistant de recherche. Selon le même texte de loi cité précédemment, en matière de qualification, le professeur de l'enseignement et le directeur de recherche doivent être titulaires d'un doctorat ou d'un Ph. D., ou d'un diplôme interuniversitaire de spécialité pour les

¹¹ *Loi 2003-008 modifiant et complétant certaines dispositions de la Loi n° 95-023 du 6 septembre 1995 portant sur les statuts des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur.*

disciplines médicales. En plus de cette qualification universitaire, l'accès au grade de professeur de l'enseignement et de directeur de recherche exige cinq années ou plus d'ancienneté en tant que maître de conférences, et d'avoir présenté des travaux scientifiques valables dont la qualité est évaluée par une commission d'évaluation scientifique (*Loi 2003-008*). Selon le même texte de loi, les titulaires de grade de professeur chez les enseignants-chercheurs ont pour mission prioritaire d'assurer des enseignements sous forme de cours, de séminaires et de conférences. En matière de recherche, les professeurs peuvent encadrer des travaux de recherche, diriger une équipe de chercheurs, et concevoir ou évaluer des projets de recherche. Chez les chercheurs-enseignants, le titulaire de grade de professeur doit assurer l'avancement d'un projet de recherche (*Loi 2003-008*).

Selon le même texte de loi (*Loi 2003-008*), le grade de maître de conférences ainsi que de maître de recherche exige un doctorat ou un Ph. D. ou un diplôme interuniversitaire de spécialité pour les disciplines médicales. Les maîtres de conférences d'enseignement supérieur ont pour vocation prioritaire d'assurer un service d'enseignement sous la forme d'enseignements dirigés ou théoriques, et d'encadrer des travaux de mémoires (article 24 de la *Loi 95-023*). Ils peuvent également réaliser des activités de recherches individuelles ou liées à leur service d'enseignement ou menées par leur établissement de rattachement (*ibid.*). L'article 24 de la *Loi 95-023* prévoit aussi que les maîtres de recherche ont pour vocation prioritaire de réaliser des activités de recherche dans le domaine correspondant à leur spécialité, de participer à des programmes ou à des projets de recherche et d'encadrer des équipes de recherche.

Enfin, la troisième et dernière échelle de grade concerne les assistants d'enseignement chez les enseignants-chercheurs et les assistants de recherche chez les chercheurs-enseignants. Le titulaire de grade d'assistant doit avoir un *master II* ou tout autre diplôme équivalent (article de la *Loi 95-023*). Les assistants d'enseignement ont

pour mission d'assurer un service d'enseignement sous forme de travaux pratiques ou de travaux dirigés ou de réaliser des activités de recherche en rapport avec l'enseignement qu'ils donnent ou effectués par l'établissement de rattachement, ou de mener un travail de recherche individuelle (article 21 de la *Loi 95-023*). Selon le même article du même texte de loi, les assistants de recherche ont pour mission d'assurer l'exécution des activités de recherche au sein d'une équipe de recherche ou de réaliser des recherches à titre individuel. Il faut souligner que les chercheurs-enseignants, en plus de leur attribution principale de recherche, doivent également assurer une obligation minimale de 50 heures d'enseignement dirigé chaque année (article 21 de la *Loi 95-023*). Soulignons que les heures d'obligation d'enseignement des chercheurs-enseignants sont considérées comme des charges de cours ; les chercheurs-enseignants sont rémunérés selon le même taux horaire que les professeurs et subissent les mêmes problèmes de retard de rémunération des heures d'enseignement que les chargés de cours (*ibid*).

En résumé, au sein du système d'éducation supérieure public malgache, le corps professoral est constitué par la catégorie de personnel portant les titres d'enseignants-chercheurs et inversement. Étant directement rattachés aux universités et aux instituts supérieurs de technologie publics, les enseignants-chercheurs ont pour mission principale la formation, et les activités de recherche constituent pour eux une mission secondaire. Le corps professoral est classé dans un système de grade à trois niveaux. Pour combler les besoins en activités d'enseignement, et pour assurer le fonctionnement général des universités et des instituts supérieurs de technologie, le système public d'éducation supérieure malgache a néanmoins recours à d'autres catégories de personnel. Nous allons à présent aborder le sujet du personnel vacataire, une autre catégorie d'employés assurant également la mission d'enseignement dans le système public éducatif supérieur malgache.

2.1.2 Les chargés de cours

Dans les institutions publiques d'éducation supérieure malgaches, en plus des enseignants-chercheurs, il existe une catégorie de personnel temporaire qui assure également la mission de formation ; ce sont les vacataires, qu'on peut aussi qualifier de chargés de cours (Banque mondiale, 2014). Les institutions d'enseignement supérieur en général mobilisent cette catégorie de personnel temporaire pour combler les manques d'effectifs chez le corps professoral (Leroux et Pupion, 2012). À Madagascar, les chargés de cours sont des personnes provenant du milieu professionnel ou du milieu de l'éducation autre que de l'enseignement supérieur public ou des universités privées (Banque mondiale, 2014). Ce peut aussi être tout autre agent public répondant aux mêmes conditions de qualification que les professeurs permanents pour les activités pédagogiques qui leur sont affectées (avoir un Ph. D. pour pouvoir assurer des tâches d'enseignement et/ou d'encadrement de niveau maîtrise ; et avoir une maîtrise pour pouvoir dispenser des cours et assurer un encadrement en niveau licence) (*ibid.*).

Les enseignants-chercheurs d'une université ou d'un institut supérieur de technologie public malgache peuvent aussi jouer le rôle de chargés de cours en dehors de leur institution d'attachement (*Rapport d'activité annuel IST-D, 2016*). Comme on l'a vu précédemment, les chercheurs-enseignants rattachés au centre de recherche sont aussi classés parmi cette catégorie dans la réalisation de leur obligation d'enseignement. Affectés à la base pour des missions d'enseignement, certains chargés de cours assurent également des activités de recherche à travers l'encadrement de mémoires à cause du manque d'effectif dans le corps professoral (*Rapport d'activité annuel IST-D, 2016*). Selon le même rapport, les chargés de cours au sein du système d'enseignement supérieur public malgache sont recrutés sur proposition des responsables d'établissement ou d'école de génie, des responsables de mention ou de parcours de formation ou du corps professoral. Dans certains établissements universitaires ou écoles de génie des IST, leur recrutement passe par l'approbation du collège des enseignants ; dans d'autres, non (*Rapport d'activité annuel IST-D, 2016*).

Les chargés de cours ne perçoivent pas de salaire annuel, ils sont rémunérés en fonction des charges de cours qui leur sont confiées (*Rapport d'activité annuel IST-D*, 2016).

En bref, les chargés de cours contribuent également à la réalisation de la mission d'enseignement au sein du système public d'éducation supérieure malgache. Les chargés de cours constituent une catégorie de ressources humaines avec des conditions de travail très précaires au sein du système public d'éducation supérieure malgache. Or, selon une étude de la Banque mondiale en 2014, leur effectif est deux fois plus élevé que celui du corps professoral et la situation n'a pas changé. La situation de l'effectif des enseignants-chercheurs a certes évolué depuis, mais beaucoup d'institutions d'enseignement supérieur ayant très peu de professeurs fonctionnent en majeure partie avec des chargés de cours (Andriantsara et Gagné, 2021). Ayant présenté les catégories d'emplois assurant la mission d'enseignement, nous allons à présent tracer le portrait du personnel administratif et technique, qui est une autre classification du personnel faisant partie des ressources humaines évoluant au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches.

2.1.3 Le personnel administratif et technique

Selon Leroux et Pupion (2012), le personnel administratif et technique contribue à la gestion administrative et au bon fonctionnement des établissements d'enseignement supérieur. Cette catégorie de ressources humaines des universités publiques regroupe des bibliothécaires, des ingénieurs, du personnel administratif et des cadres administratifs et financiers, des techniciens et du personnel de santé (Leroux et Pupion, 2012). Le personnel administratif et technique assure différentes missions telles que la gestion des affaires courantes et financières de l'université, la gestion des étudiants comme les admissions et les inscriptions, la gestion des salles, des divers locaux et des laboratoires, les activités de maintenance à l'université, la sécurité, l'entretien et les prestations de santé (Leroux et Pupion, 2012). Le système

d'enseignement supérieur public malgache regroupe un effectif plus important de personnel administratif que de professeurs permanents.

Tableau 2
Évolution des effectifs du personnel des universités et des IST

Année	2012	2014	2016	2018
Catégorie de personnel				
Personnel administratif et technique	2 678	3 402	3 725	4 103
Professeurs permanents	1 329	1 481	1 623	1809

Source : Adapter des annuaires statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2012 ; 2014 ; 2016 ; 2018).

Le tableau ci-dessus nous indique que le nombre de membres du personnel administratif dépassent de plus de deux fois le corps professoral dans le système public d'éducation supérieure malgache, et la tendance va en élargissant les disparités. Le personnel administratif et technique des universités est pour la majorité régie par la *Loi 94-025*¹² pour les agents non encadrés de l'État et par la *Loi 2003-011*¹³ pour ceux qui sont fonctionnaires. Les membres du personnel administratif et technique ayant le statut de fonctionnaires régi par la *Loi 2003-011* sont des agents permanents de l'État, et le versement de leur rémunération et de leurs avantages sociaux est assuré par le pouvoir central de façon régulière. Selon la *Loi 94-025*, les membres du personnel administratif et technique des universités ayant le statut d'agents non encadrés de l'État

¹² *LOI N°94-025*, relative au statut général des agents non encadrés de l'État.

¹³ *LOI N°2003-011* portant sur le statut général des fonctionnaires à corriger.

sont une catégorie du personnel contractuel. Les contrats de cette seconde catégorie sont d'une durée de deux années, renouvelables deux fois (*Loi 94-025*).

Cette catégorie de personnel contractuel a ensuite le choix de devenir employé permanent après avoir passé six années au sein de l'université (*ibid*). En outre, la rémunération et les avantages sociaux des catégories de personnel administratif et technique ayant le statut temporaire sont financés par la collectivité d'implantation de l'université ou IST (*Loi 94-025*). Mais le financement de la part de la collectivité connaît parfois des problèmes de retard ou d'insuffisance de fonds qui sont source de précarité. Ainsi, l'on constate l'irrégularité du versement des salaires et de certains avantages sociaux tels que la cotisation de retraite (Herizo, 2017). En un mot, le personnel administratif et technique assure les activités de soutien en dehors de toute mission scolaire pour le fonctionnement des universités et des IST dans le système public d'éducation supérieure malgache. Le personnel administratif et technique est classé en deux catégories : un, les agents non encadrés de l'État, lesquels ont un statut temporaire et précaire, et, deux, les fonctionnaires, dotés du statut de personnel permanent et bénéficiant de conditions de travail satisfaisantes.

Pour conclure sur le sujet des ressources humaines des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, les universités et les IST emploient deux groupes de membres du personnel si on se réfère à leur mission. Il y a le groupe de ressources humaines, assurant la mission d'enseignement, composé du corps professoral et des chargés de cours, et le groupe assurant les activités de soutien, constitué par le personnel administratif et technique. Chacun de ces deux groupes a des conditions de travail différentes suivant les textes de loi régissant leur statut et suivant les usages et les pratiques au sein des institutions d'enseignement supérieur. Dans le cadre de cette thèse, nous avons choisi de nous attarder sur la problématique de GRH relative aux membres du personnel assurant la réalisation de la mission d'enseignement, qui

concerne notamment le corps professoral et les chargés de cours. Ce choix est motivé par le constat d'une problématique managériale au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Cette problématique s'illustre notamment depuis les années 2000 sous la forme de grèves répétitives, et parfois de très longue durée, du corps professoral des universités et des IST (Iniestat et Lacroix, n. d ; Michel, 2013 ; Midi Madagascar le 23 décembre 2022). Du point de vue théorique, la rareté de littérature en matière de réalité de la gouvernance universitaire en contexte africain (Abarchi, 2018), plus particulièrement en matière de gestion des ressources professorales, constitue également une seconde motivation concernant notre choix de sujet de recherche. Dans la section suivante, nous allons donc aborder la problématique de la GRH touchant les membres du personnel assurant la mission d'enseignement dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches.

2.2 LES DÉFAILLANCES DE GESTION DES RESSOURCES HUMAINES DANS LE SYSTÈME PUBLIC D'ÉDUCATION SUPÉRIEURE MALGACHES

Le système d'enseignement supérieur public malgache fonctionne avec un mode de gouvernance tributaire de l'État et d'une structure bureaucratique mécaniste pour son financement et pour son fonctionnement (Andriantsara et Gagné, 2021). Partant de cela, les défaillances en matière de financement et de gouvernance touchant le pouvoir central affectent également de manière directe ou indirecte le milieu de l'éducation, et les institutions publiques d'enseignement supérieur ne font pas exception (JICA, 2015). Par sa structure de gouvernance sous contrôle étatique, les défaillances de l'administration, le milieu de l'éducation supérieure public à Madagascar est tributaire d'un système d'administration précaire et régi par des encadrements bureaucratiques dysfonctionnels, dont sa gestion des ressources humaines (Andriantsara et Gagné, 2021). Dans le même ordre d'idées, tous les défis auxquels est confronté le pouvoir central affectent également de manière directe ou

indirecte le financement, la coordination et la régulation des activités des institutions publiques d'enseignement supérieur, dont sa GRH (*ibid.*).

Par ailleurs, les célèbres grèves des membres du personnel qui font la popularité du système universitaire public malgache dans la presse locale et internationale de plus de deux décennies témoignent de la défaillance des pratiques de gestion des ressources humaines qui prévalent dans ces institutions (L'express de Madagascar le 16 janvier 2023). Le problème de grève découle de défis liés à la rémunération, aux avantages sociaux des membres du personnel et des manques d'effectif. La défaillance de gestion des ressources humaines du milieu universitaire public malgache s'apparente à trois volets : un système de gouvernance universitaire sous-financé, encadré par une structure bureaucratique dysfonctionnelle et des revendications chroniques. Dans cette section, pour mieux comprendre la problématique de GRH intéressant cette thèse, nous allons présenter dans un premier temps (2.2.1) le contexte du sous-financement et la gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle, lesquels influencent la GRH des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Dans un second temps (2.2.2), nous allons aborder les problèmes de grève fréquents auxquels sont confrontés le système universitaire publique malgache. En dernier (2.2.3), la GRH dans le milieu public de l'éducation supérieure malgache sera abordée.

2.2.1 Une GRH en contexte de sous-financement et de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle

Selon une étude de la JICA en 2015 à Madagascar, depuis 2003, le secteur de l'éducation est très dépendant du financement provenant des dettes extérieures, dont l'usage est dicté par les bailleurs de fonds. La priorisation de l'enseignement primaire et secondaire fait partie d'une des conditions des accords de financement des bailleurs de fonds en matière d'éducation (Bashir, 2009). Dans le même ordre d'idées, une étude de la Banque mondiale en 2014 rapporte également que durant la première décennie

des années 2000, seulement 4 % de la recette fiscale est consacrée au système universitaire malgache. Ajoutées à la précarité du système, toujours au cours de la première décennie des années 2000, les dépenses consacrées à la rémunération et les charges de fonctionnement consomment la majeure partie du budget du milieu de l'éducation supérieure public malgache (Banque mondiale, 2014). L'étude de la JICA en 2015 et de Bashir (2009) sous-tendent qu'environ 94 % du budget du système public d'éducation supérieure malgache est consommé par les dépenses courantes telles que les salaires du personnel et les dépenses de fonctionnement telles que la bourse d'études universelle et démocratique¹⁴ et la gratuité de la consommation d'eau et d'électricité dans les résidences des étudiants alourdissant également les dépenses des institutions universitaires publiques malgaches.

Selon Bashir (2009), en matière de recette, la dépendance exclusive du système universitaire public malgache à un financement étatique, limite les investissements en matière de ressources humaines, d'infrastructures adéquates, d'outils de TIC, d'accès Internet, et d'équipement de laboratoire, car la provenance et l'usage de la majeure partie des fonds requis sont dictés par les bailleurs de fonds. Après 2015, la situation n'a guère changé, l'état de l'évolution des dépenses publiques consacrées à l'éducation à Madagascar inscrites dans les lois de la finance entre 2014 et 2022 démontre également la même tendance que la décennie précédente concernant la part de financement accordée par le pouvoir central à l'enseignement supérieur public malgache. La figure n°1 ci-dessous démontre l'évolution des dépenses publiques consacrées à l'éducation cette dernière décennie.

¹⁴ Plus de 75 % des étudiants bénéficient d'une bourse d'études sans critère social ou critère de performance scolaire. Or, la bourse représente une somme modique ne couvrant pas les frais de subsistance de l'étudiant ni les frais de scolarité (Banque mondiale, 2014).

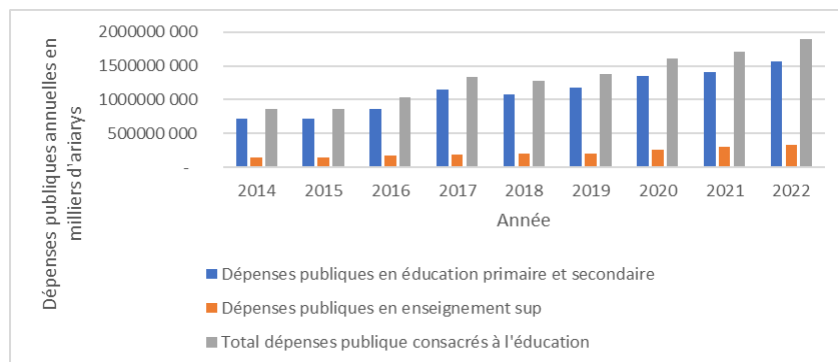


Figure 2

Évolution des dépenses publiques consacrées à l'éducation de 2014 à 2022

Source : Adapté des lois de la finance de la république de Madagascar 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022.

Selon la figure n°2 ci-dessus, depuis 2014, la somme globale investie en dépenses publiques consacrées à l'éducation par l'administration malgache n'a cessé d'augmenter. Entre 2014 et 2017, la somme globale investie en matière d'éducation progresse de 56 % passant de 865 761 783 000 ariarys en 2014 à 1 339 990 406 000 ariarys. En 2018, les dépenses publiques en matière d'éducation ont connu une légère baisse d'environ 4 % comparativement à l'année précédente. La baisse de 2018 a ensuite été suivie d'une hausse progressive allant jusqu'à 48 % en 2022.

La figure 2 ci-dessus montre en outre que de 2014 à 2022, plus de 83 % du poste de dépenses publiques consacrées à l'éducation à Madagascar sont affectés à l'éducation primaire et secondaire. Cette situation découle du fait que selon ce qui est décrit dans les lois des finances entre 2014 et 2022, 70 % des fonds consacrés à l'éducation proviennent de bailleurs de fonds extérieurs, et l'une des principales conditions de l'usage de ce financement est la priorisation de l'éducation de base et secondaire (Loi de finances, Madagascar, 2014, 2015, 2016, 2017, 2018, 2019, 2020, 2021, 2022).

Selon toujours la figure n°2, entre 2014 et 2022, le système d'enseignement supérieur a bénéficié d'une infime partie des dépenses publiques consacrées à l'éducation. Entre 2014 et 2017, seulement 17 % des dépenses publiques consacrées à l'éducation sont affectées à l'enseignement supérieur à Madagascar (Loi de finances, Madagascar, 2014 ; 2015 ; 2016 ; 2017). En 2017, cette proportion a connu une baisse de 4 % comparativement aux trois années précédentes, soit l'enseignement supérieur, a bénéficié de seulement 13 % des dépenses consacrées à l'éducation (*ibid*). En 2018 et 2019, la part dont bénéficie le système universitaire a connu une légère hausse pour arriver à 15 %, mais cela reste largement insuffisant comparé à ce qui est consacré à l'enseignement primaire et secondaire (Loi de finances, Madagascar, 2018, 2019). De 2020 à 2022, les parts des dépenses publiques en éducation affectées à l'enseignement supérieur sont restées relativement stables, à 17 % (Loi de finances, 2020 ; 2021 ; 2022).

Outre la faiblesse de proportion de fonds publics consacrés à l'enseignement supérieur à Madagascar, entre 2014 et 2022, plus de 90 % des fonds affectés au milieu universitaire sont absorbés par le paiement du salaire du personnel et les dépenses de fonctionnement en lien avec la bourse des étudiants et les factures d'eau et d'électricité des campus (Loi de finances, Madagascar, 2014, 2015 ; 2016 ; 2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020 ; 2021 ; 2022). La figure n° 3 ci-dessous illustre les parts de la masse salariale et les dépenses de fonctionnement hors salaire englobant bourse d'étudiants et factures d'eau et d'électricité des résidences universitaires dans les rubriques des dépenses du système universitaire public cette dernière décennie.

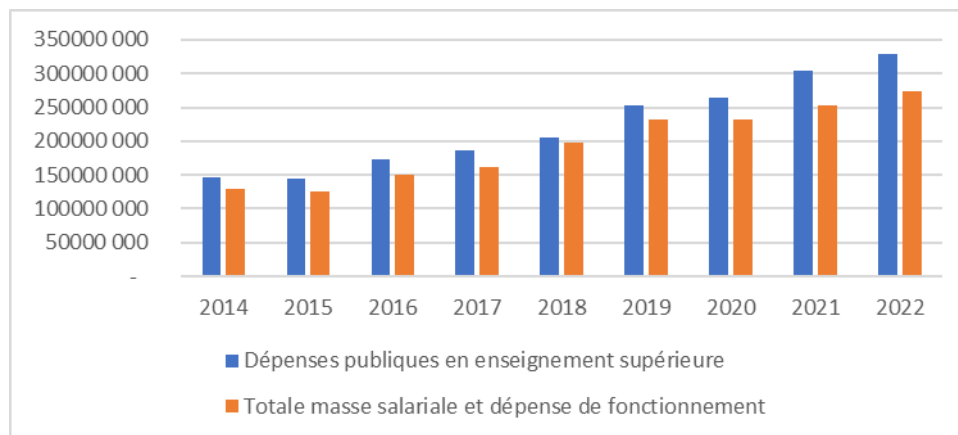


Figure 3

Comparaison de la masse salariale et des dépenses de fonctionnement hors salaire du ministère de l'enseignement supérieure

Source : loi de finances de Madagascar (2014 ; 2015 ; 2016 ; 2016 ; 2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020 ; 2021 ; 2022)

Partant de la figure n°3 ci-dessus, la lourdeur des charges salariales et des charges de fonctionnement liées aux bourses des étudiants et les charges relatives à leur résidence dans le financement consacré au milieu universitaire public malgache rend difficile l'investissement dans d'autres volets de la gestion des ressources humaines outre que le salaire. Entre 2014 et 2022, la part de la masse salariale et les dépenses de fonctionnement liées aux bourses des étudiants et les charges d'eau et d'électricité des résidences universitaires varient entre 82 % et 89 % des dépenses publiques du système universitaire public malgache. Entre 2014 et 2022, les 11 % à 19 % non absorbés par la masse salariale et les dépenses de fonctionnement sont affectés dans des investissements en infrastructures destinés au milieu de l'éducation supérieure publique malgache (Loi des finances, 2014 ; 2015 ; 2016 ; 2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020 ; 2021 ; 2022), et ceci démontre qu'outre les salaires, le ministère ne consacre pas de véritable financement en d'autres pratiques de GRH pouvant contribuer au développement prévisionnel des emplois et des compétences.

En un mot, tout comme dans les décennies précédentes, l'année 2015, selon des études de la Banque mondiale en 2014 et celle de la JICA en 2015, les lois des finances de 2014-2022 démontrent également durant cette dernière décennie à Madagascar que les dépenses publiques en enseignement supérieur restent relativement basses, avec en moyenne 16 % des dépenses publiques en éducation, et cette proportion reste relativement stable. Outre les problèmes de financement que nous venons de voir, en matière de cadre réglementaire, à Madagascar, les missions de service public sont mises en œuvre avec un système bureaucratique composé d'une multitude de règles incohérentes, rigides, centralisées, non adaptées aux besoins et, parfois, non appliquées correctement (Comité pour la sauvegarde de l'intégrité, 2013 ; Harimino, Lande et Harison, 2018). Les institutions publiques d'enseignement supérieur ayant une mission de services publics en matière d'éducation fonctionnent avec les mêmes cadres bureaucratiques dysfonctionnels.

Selon les auteurs Bashir (2009), Harimino, Lande et Harison (2018) certains encadrements bureaucratiques constituent parfois des freins pour certains aspects des activités des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Souvent lourdes administrativement, les règles avec de fortes prescriptions centralisatrices régissant les ressources des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches entrent en contradiction avec l'autonomie de gestion prévue par leur statut, retardant ainsi l'allocation des ressources provenant des ministères de tutelle à destination des IST et des universités (Harimino, Lande et Harison, 2018). De surcroît, la règle bureaucratique imposant le rattachement de la gestion du système d'enseignement supérieur public malgache à deux ministères de tutelle est également source de conflits et de dysfonctionnements dans sa gestion des ressources humaines (Andriantsara et Gagné, 2021). Souvent, les décisions ou les actions entreprises en matière de financement et de GRH universitaires répondent à des besoins précis contradictoires entre les deux ministères de tutelle sans prise en compte réelle des enjeux du milieu universitaire (Harimino, Lande et Harison, 2018).

Dans le même ordre d'idées, en matière de régulation et de coordination, les institutions publiques d'éducation supérieure malgaches ne possèdent pas de système d'information adéquat en matière d'évaluation de la performance (Bashir, 2009). Bashir (2009) soutient également que les rapports des activités des institutions publiques d'enseignement supérieur envoyés au ministère demeurent une simple formalité et ne servent jamais d'apprentissage en vue d'une amélioration continue du système de gouvernance. Le contexte de faiblesse du financement et de dysfonction bureaucratique entourant le système de gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur exerce également des influences directes et indirectes sur la gestion des ressources humaines requises pour la mission d'enseignement. L'autonomie administrative et financière prévue par le cadre réglementaire régissant la structure des institutions d'enseignement supérieur est difficile à mettre en œuvre en matière de gestion des ressources professorales à cause des dysfonctions bureaucratiques et des contraintes budgétaires (Andriantsara et Gagné, 2021 ; Harmino Lande et Harrison, 2018).

À part les dysfonctions bureaucratiques touchant les finances des universités, les rôles des structures délibératives, quatre organes consultatifs et trois instances décisionnelles prévus dans le Décret 2002-565 touchant le volet de la gestion des ressources humaines universitaires régissant dans le milieu universitaire malgache restent très sommaires, voire inexistants. Les trois structures délibératives, consultatives et décisionnelles précédemment citées regroupent les acteurs assurant les missions de gestion et d'encadrement pour la bonne marche des institutions publiques d'enseignement supérieur malgache en conséquence ont également des rôles à assurer en matière de gestion des ressources humaines pédagogiques (Décret 2002-565). La forte dépendance au financement extérieur du côté du pouvoir central, la faiblesse des ressources fiscales consacrées au système universitaire, ajoutées à la dysfonction bureaucratique du système de gouvernance, génèrent en outre des retards dans l'allocation de fonds auprès des institutions publiques d'enseignement supérieur

malgache et entretiennent des grèves répétitives pour de très longues périodes dans ce milieu en lien avec le non-paiement de certaines indemnités telles que les heures supplémentaires du corps professoral et les honoraires des chargés de cours (Agence Malagasy de Presse, 21 novembre 2019 ; Michel, 2013).

Depuis le début des années 2000, et jusqu'à ce jour, le personnel enseignant des institutions publiques malgaches font la grève, allant d'un intervalle de quelques semaines à une année entière pour cause de retard de paiement des heures supplémentaires et des défaillances bureaucratiques quant à la gouvernance des universités et des IST (Agence Malagasy de presse le 21 novembre 2019 ; L'Express de Madagascar le 16 janvier 2023 ; Madonline le 10 mars 2015 ; Rfi Afrique 13 avril 2022). La précarité financière et la dysfonction bureaucratique que subit le système universitaire malgache, ajoutées au non-paiement des heures supplémentaires des professeurs et mélangées à des grèves répétitives du corps enseignant constituent ainsi un cercle vicieux régulant les rentrées d'argent liées au domaine pédagogique au gré de la disponibilité du financement, qui parfois ne couvrent même pas la totalité des dépenses prévues lors d'une année universitaire (Banque Mondiale, 2014 ; Bashir, 2009).

En résumé, dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, la GRH se réalise en contexte de gouvernance étatique sous-financée. Les dysfonctions des cadres bureaucratiques régissant le système d'éducation supérieure public font également partie du contexte avec lequel doivent composer les gestionnaires des ressources humaines des universités et des IST à Madagascar. Une dotation et une mobilisation en ressources humaines universitaires dans de tels contextes précaires et incertains rendent difficile la réalisation des activités d'enseignement. Maintenant que nous voilà un peu plus familiarisés avec le contexte de gestion des ressources humaines universitaires, nous allons aborder dans la section

qui suit les problématiques de GRH au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches.

2.2.2 Problématique de gestion des ressources humaines au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches

Depuis le début des années 2000, certains rapports sociaux économiques de la Banque mondiale démontrent que les institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches rencontrent divers problèmes de GRH touchant à la fois le corps professoral, les chargés de cours et le personnel administratif et technique (Banque mondiale, 2014 ; Bashir 2009 ; Michel, 2013). Ces mêmes rapports sociaux économiques de la Banque mondiale soulignent qu'au sein du système universitaire public malgache, le recrutement, la gestion de carrière et le système d'évaluation manquent de transparence, soumis à des contraintes budgétaires et encadrés par des règles bureaucratiques dysfonctionnelles dans leur application, et non adaptés à la réalité du terrain et des acteurs (Banque mondiale, 2014 ; Iniesta et Lacroix, n. d.). L'une des raisons relève de la gestion déficiente des ressources humaines dans l'administration publique malgache (Banque mondiale, 2014).

Par ailleurs, selon Herizo (2017), en matière de gestion de carrière, l'ensemble des agents de l'État affectés à des missions de services publics font l'objet d'une grande diversité de statuts particuliers dont les traitements sont inégaux, et ce, même pour des agents appartenant à des catégories semblables, ce qui génère divers malaises et diverses manifestations improductives et le système universitaire ne fait pas exception. L'absence d'outils de gestion des effectifs adéquats fait également partie des principaux maux qui touchent la fonction publique malgache et les institutions publiques d'enseignement supérieur, qui, elles, subissent ces mêmes défaillances dans la gestion des ressources professorales et des chargés de cours (Banque mondiale, 2014).

Dans la présente section, nous allons présenter la problématique de GRH touchant les institutions publiques d'éducation supérieure malgaches. En premier lieu, nous allons aborder la problématique de GRH touchant le corps professoral des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches (2.2.2.1). En deuxième lieu, sera faite une présentation des problèmes de GRH relatifs aux chargés de cours (2.2.2.2). En troisième lieu, un survol des dysfonctions en GRH touchant le personnel administratif et technique sera présenté (2.2.2.3).

2.2.2.1 La problématique de GRH touchant le corps professoral des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches

Les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches souffrent d'insuffisance et d'inégale répartition des effectifs du corps professoral (Banque mondiale, 2014 ; JICA, 2015). Selon les annuaires statistiques du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2013 ; 2014 ; 2016 ; 2018), depuis 2006, le ratio étudiant/enseignant permanent est en moyenne de 45 étudiants par professeur, mais ce ratio masque d'énormes dysfonctionnements sous-jacents, que nous allons voir par la suite.

Tableau 3
Ratios professeurs/étudiants de 2006 à 2018

Année	Effectif des étudiants	Effectif des professeurs	Ratio étudiants/professeur
2006	39 916	895	45
2007	43 249	919	47
2008	43 082	1 052	41
2009	45 426	1 052	43
2012	55 499	1 329	42
2013	58 538	1 426	41
2014	69 172	1 478	47
2016	72 681	1 623	45
2018	86 287	1 809	48

Source : Adapté de l'Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2013 ; 2014 ; 2016 ; 2018).

À première vue, le ratio enseignant/étudiants semble acceptable, variant de 45 à 48 étudiants par professeur pour la période de 2006 à 2018. Mais ce ratio outrepassé la norme au Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur¹⁵ (CAMES), qui est de 30 étudiants par enseignant. De plus, ces ratios cachent une disparité importante entre les institutions et à l'intérieur d'une même institution au sein des établissements ou des écoles de génie si on examine de près le détail des effectifs étudiants et professoraux (Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2013 ; 2014 ; 2016 ; 2018). Dans le cas où on ajoute à ce ratio l'effectif des chargés de cours, le ratio peut baisser significativement, mais ne reflète pas toujours la réalité du terrain en matière d'enseignement proprement dit par disciplines. Pour mieux comprendre la situation de

¹⁵ Trente étudiants par enseignant, c'est le ratio préconisé par le CAMES (Conseil africain et malgache pour l'enseignement supérieur dans Bashir) (2009).

la disparité de répartition des professeurs, examinons le tableau récapitulant la distribution étudiants/professeur dans les six universités depuis 2012.

Tableau 4
Répartition étudiants/professeur dans les 6 universités

Université d'Antananarivo				
Années	2012	2014	2016	2018
Effectif étudiantin	24 819	32 681	32 795	34 147
Effectif des professeurs	709	814	825	896
Ratio étudiants/enseignant	35	40	40	38
Université de Fianarantsoa				
Effectif étudiantin	7 522	10 985	10 670	19 854
Effectif des professeurs	100	131	143	155
Ratio étudiants/enseignant	75	83	75	128
Université de Toamasina				
Effectif étudiantin	11 702	9 832	8 668	7 872
Effectif des professeurs	82	92	96	104
Ratio étudiants/professeur	142	107	90	76
Université de Toliara				
Effectif étudiantin	4 854	6 500	6 634	7 714
Effectif des professeurs	152	171	164	189
Ratio étudiants/professeur	32	38	40	41
Université de Mahajanga				
Effectif étudiantin	2 801	6 334	6 260	7 650
Effectif des professeurs	90	146	144	176
Ratio étudiants/professeur	31	43	44	44
Université d'Antsiranana				
Effectif étudiantin	2 103	4 306	4 797	6 073
Effectif des professeurs	101	114	127	145
Ratio étudiants/professeur	21	38	38	42

Source : Adapté de l'Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, années 2013 ; 2014 ; 2016 et 2018

Pour des fins de comparaison, en se référant au tableau n°5, on remarque une proportion très élevée de la moyenne des ratios étudiants/professeur depuis 2012 dans chacune des institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches prises séparément. D'après le tableau n° 5 ci-dessus, l'Université d'Antananarivo regroupe la grande majorité des effectifs estudiantins et professoraux des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches depuis 2012. En 2018, par exemple, avec un ratio de 38 étudiants par professeur, l'Université d'Antananarivo regroupe environ 41 % de l'effectif estudiantin et 50 % des effectifs du corps professoral évoluant au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches.

A la même période, l'Université de Fianarantsoa enregistre un ratio de l'ordre de 128 étudiants par professeurs, et ce ratio témoigne de l'insuffisance d'enseignants-chercheurs. L'Université de Fianarantsoa est la deuxième institution publique universitaire ayant l'effectif estudiantin le plus élevé après l'Université d'Antananarivo de l'ordre de 19 854 apprenants, soit 24 % de l'effectif à l'échelle nationale. En outre, concernant l'effectif professoral en 2018, l'institution de Fianarantsoa est moins dotée en professeurs, soit 9 % de l'effectif des enseignants permanents disponibles. L'Université de Toamasina, en 2018, un ratio de l'ordre de 76 étudiants par professeur en moyenne était observé. Ceci témoigne de l'insuffisance du nombre de professeurs par rapport à l'effectif estudiantin au sein de cette institution. L'Université de Toamasina en 2018 disposait de 104 professeurs, soit de 7 % de l'effectif total des enseignants-chercheurs à l'échelle nationale pour 7 878 étudiants (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018).

Quant à l'Université de Tuléar, en 2018, elle enregistre un ratio légèrement élevé par rapport aux normes du CAMES de l'ordre de 41 étudiants/professeurs. Comparé aux trois institutions précédentes, le ratio étudiants/professeurs de

l'Université de Tuléar est certes légèrement élevé par rapport à la norme du CAMES, mais démontre toujours un problème de sous-effectifs dans le système public d'éducation supérieure malgache.

Avec un effectif de 7 714 apprenants au sein de cette institution, l'Université de Tuléar est dotée de 189 professeurs permanents, soit 11 % des enseignants-chercheurs disponibles dans le système universitaire public malgache. L'Université de Mahajanga, quant à elle, en 2018, enregistre un ratio de 44 étudiants/professeur. Ce ratio est légèrement élevé comparé aux normes du CAMES, mais l'effectif des professeurs reste insuffisant pour assurer correctement l'encadrement des apprenants inscrits. Avec 7 650 étudiants, l'Université de Mahajanga est dotée de 10 % des professeurs permanents du système public d'éducation supérieure malgache. Et pour finir, en 2018, l'Université d'Antsiranana a le moins d'étudiants comparativement aux 5 universités et dispose d'un ratio de 42 étudiants/professeurs. Cette institution enregistre 8 % des effectifs professoraux disponibles avec 6 073 apprenants.

En résumé, les professeurs sont inégalement répartis entre les universités publiques malgaches, et leur effectif reste insuffisant pour chacune des institutions si on se réfère aux étudiants inscrits. L'Université d'Antananarivo regroupe la moitié des effectifs professoraux et dispose d'un ratio étudiants/professeur acceptable, quoique légèrement élevé par rapport à la norme du CAMES, et l'Université de Toamasina est la moins dotée en professeurs, avec 7 % de l'effectif des enseignants-chercheurs. Il faut en outre souligner que les inégales répartitions des effectifs cachent aussi d'énormes disparités sous-jacentes à l'intérieur de chaque institution quand il s'agit des établissements ou des écoles qui sont rattachés à chacune d'elles (Annuaire statistique du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, années 2013, 2014, 2016 et 2018). Dans le cadre d'une comparaison intra-institution, prenons le cas de l'Université d'Antananarivo pour l'année 2018. La Faculté des sciences enregistre la proportion la plus élevée de professeurs. Sur les 896 professeurs permanents de l'Université d'Antananarivo, 276 sont rattachés à la

Faculté des sciences, soit environ 30 % d'entre eux, et cet établissement a un effectif étudiant de l'ordre de 6 829, ce qui donne un ratio de 25 étudiants par professeur (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Si l'on ajoute l'effectif des chargés de cours, ce ratio peut encore baisser, mais ne reflète toujours pas la réalité du terrain si l'on se fie aux activités d'enseignement proprement dites. À titre d'illustration, dans une classe de première année du premier cycle de la mention « Biochimie fondamentale appliquée » au sein de la Faculté des sciences de l'Université d'Antananarivo par exemple, un enseignant encadre 997 étudiants pour une unité d'enseignement théorique donné, qu'il soit professeur permanent ou chargé de cours (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Ce n'est pas parce qu'il y a autant de professeurs ou de chargés de cours que les étudiants d'une même classe seront mieux encadrés, car il y a juste assez de personnel enseignant pour assurer chacun des modules des cours dans chaque discipline, mais pas assez pour donner des cours à un groupe réduit pour une meilleure qualité de l'enseignement.

En outre, la Faculté de médecine de l'Université d'Antananarivo dispose d'un effectif étudiant à peu près identique à la Faculté des sciences, mais elle ne dispose que de 8 % du corps professoral de l'institution, avec 72 enseignants-chercheurs en 2018 (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). La Faculté de médecine de l'Université d'Antananarivo compte 4 423 étudiants en 2018, ce qui donne un ratio de 61 étudiants par professeur, soit le double de la norme du CAMES (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Tout comme la Faculté des sciences, la Faculté de médecine a recours à des chargés de cours, mais le taux d'encadrement par discipline reste très élevé. Par exemple, en 2018, les premières années du premier cycle de la mention « Médecine humaine » comptent 1 313 inscriptions, et pour une unité d'enseignement théorique donnée, c'est un seul enseignant qui assure l'encadrement

de ce groupe de plus 1 000 apprenants (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018).

En 2018, au sein de l'Université d'Antananarivo toujours, les quatre facultés constitutives de l'établissement du domaine des sciences de la société, soit celles du droit et des sciences politiques, de l'économie, de la gestion et de la sociologie regroupent 81 professeurs, soit 9 % du corps professoral de l'institution. Or, ces quatre facultés réunissent une bonne proportion des étudiants de l'Université d'Antananarivo, avec 10 309 étudiants inscrits, soit 30 % de l'effectif total. L'on se retrouve alors avec un taux d'encadrement de 127 étudiants par professeur permanent (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Avec les chargés de cours, ce ratio peut baisser, mais le problème reste le même pour le taux d'encadrement par unité d'enseignement théorique ou dirigé pour chacune des classes. Un autre exemple : dans le domaine de la science de la société de l'Université d'Antananarivo, du côté de la mention « Gestion », qui compte 1 177 étudiants en première année du premier cycle pour une unité d'enseignement donnée, c'est un professeur permanent ou un chargé de cours qui assure l'encadrement de l'ensemble de ces apprenants jusqu'à la fin du volume horaire prévu pour le cours (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018).

L'École supérieure technique de l'Université d'Antananarivo enregistre, pour sa part, le plus faible effectif étudiant, avec 2 039 apprenants, mais comparé aux facultés du domaine de la science de la société, elle est dotée de 20 % du corps professoral de l'institution, avec 176 professeurs et un ratio de 12 étudiants par professeur (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). C'est un très bon ratio, et si on ajoute les chargés de cours, cela donne un meilleur taux d'encadrement. Dans une classe, toutefois, la réalité est toujours autre. Pour le cas de l'école Polytechnique, en deuxième année du second cycle de la

mention « Bâtiment et travaux publics », on compte un effectif de 58 étudiants. Dans cette situation, le professeur ou le chargé de cours pour l'unité d'enseignement dont il est responsable assure seul l'encadrement de ces 58 apprenants (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018).

L'Université d'Antananarivo n'est pas la seule concernée par ce problème de déséquilibre de répartition interne du corps professoral ; en effet, l'ensemble des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches est touché par cette même difficulté. Outre ce grave problème de disparité dans la distribution des effectifs professoraux entre les établissements d'une même institution, en matière de grade du corps professoral, l'Université d'Antananarivo présente également d'importantes distinctions. Dans cette université, environ 21 % des enseignants-chercheurs ont le grade de professeur et environ 50 % sont maîtres de conférences ; les 29 % restants sont des professeurs assistants (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Pour des fins de comparaison, prenons en outre le cas de l'Université de Toamasina, le moins doté en professeurs permanents en 2018 en se référant au tableau n° 6 précédemment. Pour l'Université de Toamasina, en 2018, avec ses 104 professeurs permanents, 41 enseignants-chercheurs, soit 40 %, sont rattachés à l'établissement du domaine de la science de la société, avec un effectif étudiantin de l'ordre de 3 950, ce qui équivaut à un ratio de 96 étudiants par professeur.

Le fait d'ajouter des chargés de cours peut ramener ce ratio à la baisse, mais le problème reste le même que celui de l'Université d'Antananarivo abordé précédemment : il n'y a pas assez de personnel enseignant pour assurer chacun des modules selon les normes d'effectif préconisées par le CAMES (30 étudiants/professeur). Prenons l'exemple d'une classe de première année au premier cycle de la mention « Gestion » de l'établissement FDEGMIA de l'Université de Toamasina, qui compte 769 apprenants en 2018 (ministère de l'Enseignement

supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Dans cette classe, pour chaque unité d'enseignement, le chargé de cours ou le professeur responsable assure seul l'encadrement de ces 769 apprenants. Concernant les grades du corps professoral au sein de l'Université de Toamasina, parmi les 104 enseignants-chercheurs 8 % ont le grade de professeur, 43 % sont maîtres de conférences, et les 49 % restants sont de grade assistant (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018).

Par ailleurs, parmi les six universités publiques malgaches, celle d'Antsiranana enregistre l'effectif étudiant le plus faible, avec 6 073 étudiants en 2018. Cette université regroupe 145 professeurs la même année (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Au sein de cette université, parmi les huit établissements qui la composent, la Faculté des sciences regroupe 28 % des 145 enseignants-chercheurs de l'institution, pour un effectif de 762 étudiants en 2018 et un ratio de 19 étudiants par professeur permanent (*ibid.*). Or, la Faculté des sciences de l'Université d'Antsiranana fait partie des établissements qui ont été créés ces 20 dernières années, donc très jeunes parmi l'ensemble des établissements de l'institution. L'école supérieure Polytechnique constitue le plus ancien établissement de cette institution. Créée en 1976, elle ne compte que 11 enseignants-chercheurs, pour un effectif de 992 étudiants en 2018 et un ratio de 90 étudiants par enseignant (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Outre les universités d'Antananarivo, de Toamasina et d'Antsiranana, les mêmes tendances d'inégales répartitions des effectifs professoraux sont présentes des autres universités (Fianarantsoa, Tuléar et Mahajanga).

En bref, pour l'ensemble des six universités malgaches, le ratio étudiants/professeur est à première vue légèrement élevé par rapport aux normes du CAMES, mais il cache de grandes disparités sous-jacentes. L'Université

d'Antananarivo à elle seule regroupe plus de la moitié de l'effectif étudiant et professoral des institutions universitaires du pays. L'Université d'Antsiranana enregistre le plus faible effectif étudiant, et l'Université de Toamasina est la moins dotée en ressources professorales. En plus de cette disparité entre institutions, à l'intérieur de chaque institution, si l'on regarde les établissements, certains d'entre eux sont mieux dotés en ressources professorales, mais malgré cela, le taux d'encadrement reste défaillant par unité d'enseignement au sein de chaque classe. Des sureffectifs tout comme des sous-effectifs en ressources professorales peuvent être observés au sein des établissements ou pour une mention dans une même université. Si tel est le cas des universités, dans la partie qui suit, nous allons voir la situation dans les IST.

Tableau 5
Répartition étudiants/professeur dans les ISTs.

IST d'Antananarivo				
Années	2012	2014	2016	2018
Effectif des étudiants	1 033	1 324	1 371	1 473
Effectif des professeurs	65	66	66	72
Ratio étudiants/professeur	15	20	21	20
IST d'Antsiranana				
Effectif des étudiants	281	662	662	800
Effectif des professeurs	19	19	19	29
Ratio étudiants/professeur	15	35	35	27
IST d'Ambositra				
Effectif des étudiants	294	696	824	704
Effectif des professeurs	11	37	35	43
Ratio étudiants/professeur	27	19	24	16

Source : Adapté du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2012 ; 2014 ; 2016 ; 2018).

Les IST enregistrent une moyenne de ratio étudiants/professeur entrant dans la norme du CAMES depuis 2012, soit entre 23 et 30 étudiants par professeur. Nous allons voir dans le tableau ci-dessous une répartition des effectifs estudiantins et professoraux au sein des trois IST de Madagascar. Malgré un ratio étudiants/enseignant correspondant à celui préconisé par la CAMES, les IST enregistrent les mêmes problèmes sous-jacents de répartition de l'effectif de professeurs, comme dans les universités. Prenons l'exemple de l'Institut supérieur de technologie d'Antsiranana en 2018 : celui-ci accueille 29 professeurs, dont 8 seulement sont rattachés à l'École du génie en management, commerce et service, soit 28 % de l'effectif (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2018).

Or, cette école de génie regroupe plus de la moitié de l'effectif étudiant de l'institution. Alors que l'on y dispense deux formations à la maîtrise, l'école de génie en management, commerce et service n'accueille que trois professeurs possédant le grade de maître de conférences (*Registre du personnel de IST-D*, 2018 ; ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Les 72 % restants du corps professoral de l'IST d'Antsiranana sont rattachés à l'École de génie industriel et de technologies de l'information et au génie civil et à la technologie navale (*Registre du personnel de l'IST-D*, 2018), et là encore, la répartition reste inégale entre ces écoles. La disparité d'effectif entre les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches et à l'intérieur de chacune d'elles génère d'autres dysfonctionnements tels que des problèmes de répartition de la charge de travail entre les professeurs et des problèmes de rémunération des heures supplémentaires (ministère de l'Éducation nationale, Mesupres, MEEFTP, 2017). Concernant la répartition des charges de travail au sujet des activités d'enseignement, certains professeurs se consacrent exclusivement à l'activité de formation théorique et dirigée, tandis que d'autres se concentrent sur l'encadrement de mémoires uniquement (Gaillard, 2011).

Par exemple, dans les établissements où l'effectif des professeurs permanent est de moins de 10, les enseignants-chercheurs qui y sont rattachés enseignent jusqu'à 500 heures annuellement, voire plus, soit l'équivalent de 4 fois l'obligation minimale de service de 125 heures annuelles prévues par la *Loi 2003-008*, alors que d'autres professeurs n'arrivent même pas à remplir ces obligations minimales de service (*Bilan des activités annuelles de l'IST-D*, 2016 ; état des heures complémentaires de l'Université d'Antsiranana 2016¹⁶). Dans d'autres cas, pour certains établissements ayant 5 professeurs permanents ou moins comme membres de l'équipe, chacun des professeurs enregistre jusqu'à 1 000 heures d'encadrement annuel de travaux de

¹⁶ Heures complémentaires de l'Université d'Antsiranana 2016. Document inédit.

mémoire (Bilan des activités annuelles de l'IST-D, 2016; état des heures complémentaires de l'Université d'Antsiranana 2013-2014, 2016¹⁷).

L'on remarque aussi que très peu d'enseignants-chercheurs de grade professoral s'intéressent aux activités de recherche prévues par la *Loi 2003-008* telle que les publications, la direction d'équipes de recherche, l'élaboration et la direction de programmes de recherche, les interventions ou les rencontres scientifiques (Gaillard 2011 ; Bashir, 2009). Ajoutez à cela certains cadres réglementaires flous qui constituent des obstacles au développement du volet recherche, la deuxième obligation des enseignants-chercheurs (Bashir, 2009). Ainsi selon l'auteur Bashir (2009), ne définissant pas clairement la répartition des retombées financières, les règles bureaucratiques floues rendent réticents les enseignants-chercheurs, et ce problème de sous-valorisation de la recherche dans le milieu universitaire et économique malgache contribue à ce manque d'intérêt à l'égard de l'avancement des connaissances (Gaillard, 2011). Certains enseignants-chercheurs de grade de professeur préfèrent accumuler des heures d'enseignement, ou bien s'investissent dans la recherche à leur compte personnel, cela sans retombées concrètes pour l'institution d'enseignement supérieur pour laquelle il travaille (Harimino, Lande et Harison, 2018).

En ce qui concerne les heures supplémentaires, à l'origine, l'insuffisance d'enseignants-chercheurs, qui est devenue plus oppressante au début des années 2000, a conduit à l'utilisation systématique des heures supplémentaires pour combler l'effectif insuffisant du corps professoral (Banque mondiale, 2014). Les heures supplémentaires représentent les heures effectuées par les membres du corps professoral en plus de leur obligation de service de 125 heures annuelles (Décret 2005-008). Selon Bashir (2009), au fil du temps, les heures supplémentaires ont augmenté de manière exponentielle dans les charges de fonctionnement des universités

¹⁷ État des heures complémentaires de l'Université d'Antsiranana, 2013-2014, 2016. Document inédit.

malgaches, et les charges liées au paiement de ces heures représentent l'équivalent de quatre fois les obligations normales exigées des professeurs. De plus, les heures supplémentaires sont rémunérées à 1,7 fois le taux horaire habituel (Décret 2005-098), mais elles ne sont pas payées avec le salaire mensuel (Banque mondiale, 2014).

Dès lors, le retard ou le non-paiement des heures supplémentaires est source de grève chronique dans le système d'enseignement supérieur public malgache depuis deux décennies (Michel, 2013). Si, à une époque, les heures supplémentaires étaient payées à chaque fin de semestre, le ministère des Finances et du Budget a ensuite décalé le paiement annuellement, et depuis quelques années, leur paiement est reporté à des durées indéterminées (Bashir, 2009). Le ministère des Finances et du Budget affecte les fonds relatifs aux heures supplémentaires au bout de deux années ou trois années, voire plus, parce que la somme qu'elles représentent pèse trop lourd sur le système économique malgache (Banque mondiale, 2014). De plus, il faut faire le constat que les procédures de gestion des ressources professorales centralisées au sein des deux ministères de tutelle (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, et ministère des Finances et du Budget) sont non performantes (Harimino, Lande et Harison, 2018). Selon Harimino, Lande et Harison (2018), les règles bureaucratiques qui centralisent la gestion des ressources humaines universitaires à l'échelle ministérielle génèrent des difficultés à embaucher ou de l'incapacité à la mise en place de conditions de travail favorables à l'égard des professeurs à l'intérieur des institutions publiques d'enseignement supérieur.

Plus encore, le manque d'autonomie administrative en matière d'embauche, de rémunération, et de gestion des statuts dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches génère des problèmes de division de travail, de coordination et de régulation en gestion des ressources professorales dans les universités et les instituts supérieurs de technologie (Andriantsara et Gagné, 2021). Il en découle que les règles

bureaucratiques, en centralisant différents processus de dotation, empêchent le développement d'une politique de dotation et de rétention des ressources professorales adéquates au sein de chacune des institutions (Bashir, 2009).

En résumé, les professeurs sont répartis inégalement entre les institutions et à l'intérieur de chacune des institutions publiques d'enseignement supérieur à Madagascar si on tient compte du ratio des effectifs étudiants et des professeurs. Le contrôle et la régulation des dépenses en matière de GRH dans l'enseignement supérieur sont sous la mainmise du ministère des Finances. Pour sa part, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique participe à la gestion des embauches et des statuts des ressources professorales sans bénéficier correctement de l'autonomie administrative que la Loi 2018-037 régissant le fonctionnement du milieu universitaire malgache leur accorde. Le manque de contrôle et de financement intensifie les conflits lorsqu'il s'agit de rémunérer les heures supplémentaires venant suppléer au manque d'effectifs professoraux. Nous avons présenté les problématiques touchant la gestion des enseignants-chercheurs ; nous allons maintenant aborder les défaillances concernant la gestion des chargés de cours.

2.2.2.2 *Problèmes de GRH touchant les chargés de cours (enseignants vacataires)*

Dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, une grande partie des activités d'enseignement est assurée par des chargés de cours (Banque mondiale, 2014). Pourtant, c'est encore un sujet rarement, voire pratiquement jamais abordé dans le milieu de l'enseignement supérieur malgache. Dans les annuaires statistiques du ministère de l'Enseignement de ces dernières décennies, sur plus de 157 pages de documents chacun, aucun ne consacre un quelconque passage ni des éléments statistiques touchant les chargés de cours (Annuaire statistique Messupres, 2012 ; 2014 ; 2016 ; 2018).

Outre à cela, les différents textes de lois malgaches relatifs à l'enseignement supérieur public touchant directement ou indirectement la gestion des ressources humaines universitaires ne fait aucune mention concernant les chargés de cours en tant que membre de l'équipe d'enseignement ni allusion à des passages concernant la dotation et la rétention des chargés des cours (Andriantsara et Gagné, 2021). De telles situations témoignent du manque d'intérêt accordé par le système public d'éducation supérieure malgache aux chargés de cours. Au sujet des effectifs de cette catégorie de personnel, selon le rapport de la Banque mondiale en 2014, outre les 1 483 professeurs permanents, environ 2 000 chargés de cours (enseignants vacataires) assuraient à l'époque à temps partiel des activités d'enseignement et avaient signé ou non un contrat faiblement rémunéré¹⁸. Depuis 2014 à ce jour, leur effectif a quelque peu évolué, 2 570 chargés de cours étant recensés en 2020 pour assurer la réalisation des charges d'enseignement au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgache, en plus des 1 700 enseignants permanents (Midi-Madagascar le 23 décembre 2020).

Certes, les effectifs des chargés de cours ont évolué de 30 % entre 2014 et 2020 ; cependant, cette légère hausse n'a pas permis d'assurer correctement les activités d'enseignement (Midi-Madagascar le 23 décembre 2020 ; Annuaire statistique ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique, 2014). Depuis cette dernière décennie, la précarité des conditions de travail des chargés de cours n'a guère changé ; au contraire, la situation a empiré (Midi-Madagascar, 16 janvier 2023) et diverses défaillances en lien avec la rétention en sont les causes. Les enseignants chargés de cours en tant que membres du personnel non permanent du système d'enseignement supérieur ne perçoivent pas de salaire mensuel ; et le paiement de leurs honoraires se fait avec celui des heures supplémentaires (Madagascar Tribune le 17 mai 2022 ; Banque mondiale, 2014). En matière de rémunération, les chargés de

¹⁸ La Banque mondiale a pu obtenir ce chiffre en 2014, car elle a payé des enquêteurs, qui ont fait le tour des neuf institutions d'enseignement supérieur dans le cadre des études qu'ils ont réalisées. Toutefois, le détail de ce chiffre ne figure même pas en annexe de leur étude.

cours sont victimes de salaires non payés ou retardés indûment ; en conséquence de telles situations, certains se démotivent ou fuient les universités publiques (Bashir, 2009 ; Midi-Madagascar, 16 janvier 2023). Il existe en outre des situations où certains chargés de cours ne sont pas payés à cause de l'absence de contrats d'embauche formels (Service de la scolarité de l'Institut supérieur de technologie d'Antsiranana, 2016¹⁹).

Les chargés de cours, tout comme les professeurs avec les heures supplémentaires peuvent donc être obligés d'attendre une ou deux années, voire plus, avant de se faire payer une modique somme de 50 euros par exemple (Service de la scolarité de l'Institut supérieur de technologie d'Antsiranana, 2016). L'abandon du secteur public par une partie des enseignants chargés de cours compromet alors la qualité de l'enseignement dans certains établissements d'enseignement supérieur public, notamment dans les institutions où ils composent la grande majorité du corps enseignant, et dans les domaines de formation, où ils représentent une grande partie des spécialités (Bilan des activités annuel de l'IST-D, 2017²⁰ ; L'Express de Madagascar, 4 octobre 2022). De plus, certaines catégories d'enseignants chargés de cours ayant le projet de s'engager dans une carrière universitaire rencontrent de la difficulté à intégrer l'enseignement supérieur pour ensuite accéder au statut de permanent à cause du système d'embauche non transparent et lourd administrativement (Bashir, 2009 ; Madagascar Tribune, 17 mai 2022 ; Midi-Madagascar, 23 décembre 2020). Face à tous les dysfonctionnements quant à leur dotation et à la rétention, certains chargés de cours quittent définitivement les institutions publiques d'éducation supérieure, ou encore ils assument des charges de cours, mais de manière non assidue, suivant leur bon vouloir (Bilan des activités annuel de l'IST-D, 2017).

¹⁹ État de vacation, année 2016, du Service de la scolarité de l'IST d'Antsiranana. Document inédit.

²⁰ *Bilan des activités annuel de l'IST-D*, 2017. Document inédit.

Bref, les chargés de cours constituent une catégorie de personnel aux conditions de travail précaires, qui participent également à la bonne marche de la mission d'enseignement des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Dans certains cas, ils sont majoritaires au sein des institutions d'enseignement supérieur, et la GRH défaillante à leur égard génère des difficultés de rétention. Dans le cadre de cette thèse, comme nous l'avons déjà évoqué, notre recherche porte sur la problématique touchant le corps professoral et les chargés de cours compte tenu des dysfonctionnements recensés liés à la gestion de ces deux catégories de ressources humaines. Pour compléter ce qui portait, concernant la GRH, nous présentons maintenant un aperçu des difficultés touchant le personnel administratif et technique du milieu de l'éducation supérieure malgache.

2.2.2.3 *Problèmes de GRH touchant le personnel administratif et technique*

Les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches emploient une proportion élevée de personnel non enseignant, soit 2,5 fois plus de personnel administratif et technique (PAT) que d'enseignants permanents (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2014). Les PAT regroupent une variété de catégories de personnel occupant des postes assurant les activités de soutien pour le fonctionnement des universités en général (Leroux et Pupion, 2012). Ces postes sont aussi répartis inégalement. Ainsi, certaines universités comptent beaucoup plus de PAT que ce qu'il n'en faut, tandis que d'autres en manquent (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2014). De plus, le recrutement du personnel administratif et technique ne suit pas toujours les textes réglementaires établis pour la fonction publique sur le sujet, puisque le recrutement de ces catégories de personnel se fait avec un certain degré de favoritisme, suivant le bon vouloir des dirigeants en place (Herizo, 2017). La perspective de carrière est limitée pour les PAT de certaines institutions, et à un moment donné, les membres du personnel de cette catégorie de ces institutions font

face à un problème de plafonnement de carrière (Compte rendu de l'atelier de réforme des RGP des IST, 2016). L'absence de formations au profit des PAT dans certains établissements, la faiblesse de leur niveau d'étude et les limites imposées par certains textes réglementaires de quelques institutions érigent des barrières en matière de progression en emploi. Cette situation démotive certains membres du personnel de cette catégorie, car ils ne peuvent plus évoluer et se renouveler dans leur emploi à un stade de leur carrière (Compte rendu de l'atelier de réforme des RGP des IST, 2016).

Si bien que l'on avance que les problèmes liés à la GRH sont généralisés au sein du système d'enseignement supérieur public malgache. Cependant, si le personnel administratif et technique peut être considéré en sureffectif dans certaines institutions, le personnel enseignant est généralement en situation de sous-effectif. Pour conclure sur la problématique de GRH assurant les activités d'enseignement objet de cette recherche doctorale, la gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches fonctionne dans un cadre bureaucratique dysfonctionnel, en situation de sous-financement (Banque mondiale, 2014 ; Bashir, 2009 ; Midi-Madagascar, 16 janvier 2023).

En matière de GRH, non seulement l'effectif des professeurs du système d'enseignement supérieur public malgache est insuffisant (ratio professeur/élèves trop élevé), mais les professeurs sont répartis inégalement entre les institutions et à l'intérieur même de chaque institution (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2018). Les heures supplémentaires des professeurs et les honoraires des chargés de cours ne sont pas réglés correctement, ce qui génère des épisodes chroniques de grève dans le milieu universitaire depuis les années 2000 (Madagascar Tribune, 17 mai 2022 ; Michel, 2013). Les chargés de cours, aux conditions de travail précaires, constituent une part [trop] importante de l'effectif de l'enseignement supérieur malgache dans certaines institutions (Banque Mondiale,

2014 ; Midi-Madagascar, 23 décembre 2020). Quant aux personnels administratif et technique, compte tenu de leur sureffectif, du manque de formation et de leur niveau de compétence (souvent trop faible), une partie d'entre eux ont une perspective de carrière limitée au sein des institutions.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, notre objectif est d'analyser la façon dont les acteurs en GRH développent des pratiques de dotation et de rétention pour les ressources professorales et les chargés de cours dans un contexte parsemé de contraintes d'ordres bureaucratique et financier touchant la structure de gouvernance pour ensuite valoriser les initiatives desdits acteurs permettant d'améliorer la situation. Si au chapitre 1, nous avons abordé la mise en contexte de notre recherche doctorale, et nous avons aussi défini notre problématique managériale dans le cadre du présent chapitre, il s'agira maintenant au chapitre 3 de circonscrire le cadre théorique pertinent pour délimiter l'observation et l'analyse de la réalité à l'étude de cette recherche permettant de répondre à notre question principale ensuite abordée au chapitre 4, le cadre conceptuel qui orientera l'approche du terrain. Au chapitre 5, il s'agira de présenter l'opérationnalisation de cette recherche, c'est-à-dire le cadre opératoire. Et au chapitre 6, nous présenterons les résultats de notre recherche et la discussion au chapitre 7.

TROISIÈME CHAPITRE

CADRE THÉORIQUE

Comme il a été évoqué dans la problématique managériale, le présent travail doctoral s'intéresse à une analyse organisationnelle d'une problématique de pratique de gestion des ressources humaines au sein d'une structure de gouvernance universitaire sous contrôle étatique en contexte d'administration publique très précaire et encadrée par des règles bureaucratiques dysfonctionnelles. Le chapitre de mise en contexte a permis d'avoir une idée du modèle de structure qui se met en place au sein d'un système universitaire donné compte de tenu de son origine historique, institutionnelle et de la région du monde où le système est implanté. Ceci nous a par la suite permis de dégager le modèle au sein du milieu malgache à l'étude. Le chapitre portant sur la problématique nous a éclaircis sur les acteurs au sein de la structure publique universitaire malgache, et nous a également présenté l'état de lieux des pratiques et des comportements des acteurs en lien avec la gestion des ressources humaines.

Dans le cadre du présent chapitre, nous allons faire appel à des écrits théoriques en organisation pour comprendre la dynamique de la structure bureaucratique du système de gouvernance universitaire malgache. Le présent chapitre mettra en lumière que la structure bureaucratique encadrant le système universitaire à l'étude enclenche des mécanismes sous-jacents sous forme de dysfonctionnement influençant les acteurs dans la mise en place des pratiques de gestion. Suivant Jane (2016) et Tapie (2006), l'utilisation de perspectives organisationnelles dans le cadre des études touchant le milieu universitaire est un phénomène récent amorcé par les crises budgétaires touchant le système d'éducation supérieure au début des années 1980. Bienaymé (1976), pour sa part, constate que jusque dans les années 1970, l'idée selon laquelle les universités étaient perçues comme une communauté scientifique, un

système de production de diplômés au service de la société et un foyer de contestation de la société était très ancrée. En tant que communauté scientifique, une université regroupe des savants et des apprenants qui œuvrent pour la production et la diffusion du savoir à travers la recherche et l'enseignement (Losego, 2004). Selon Tapie (2006), perçue comme étant un système de production de diplômés au service de la société, une université répond au besoin de main-d'œuvre de l'économie à travers les divers programmes de formation. En tant que foyer de contestation de la société, les universités sont à l'origine de divers mouvements de révoltes politiques économiques et sociales (Jane, 2016). Cependant, pour Deneff *et al.* (2015), les diverses crises de financement et les défis sociétaux auxquels le système d'éducation supérieure est confronté depuis le début des années 1980 imposent un autre regard sur les universités en introduisant progressivement son appréhension comme étant un système ayant les caractéristiques de base d'une organisation. Partant de cela, dans le cadre du présent travail doctoral, faire appel à des éléments issus des théories des organisations s'avère pertinent pour comprendre le dynamisme de la structure organisationnelle du contexte au sein duquel se déroule notre recherche.

Le présent chapitre comportera quatre principales sections. En premier lieu, on abordera le concept de la structure comme étant le modèle de conception organisationnelle adapté pour faire abstraction du cadre de gouvernance universitaire entourant les pratiques de GRH à l'étude (3.1). Cette section illustrera quelques conceptions théoriques non exhaustives d'une organisation et de ses caractéristiques de base et la manière dont ces écrits contribuent à comprendre le milieu universitaire. Cette section mettra ensuite l'accent sur le concept de la structure comme étant la conception organisationnelle adaptée pour comprendre l'organisation entourant les pratiques de GRH du système universitaire étudié (3.2). Ensuite seront présentées la bureaucratie mécaniste et ses dysfonctions comme cadre théorique pertinent pour comprendre le mécanisme sous-jacent influençant les pratiques des acteurs en GRH du milieu universitaire à l'étude dans cette recherche (3.3). En dernier, seront illustrés les

écrits en GRH permettant de comprendre les pratiques de dotation et de rétention à l'étude et la manière dont les acteurs les mettent en place (3-4)

3.1 DES CONCEPTIONS THÉORIQUES EN ORGANISATION POUR COMPRENDRE LE FONCTIONNEMENT D'UNE UNIVERSITÉ

Findikli (2017) défend que l'adoption de perspectives organisationnelles étudiant le milieu de l'éducation supérieure apporte un regard plus riche pour l'analyse de la dynamique et du fonctionnement d'une université. Pour cela, dans le cadre de cette section, nous allons illustrer de manière générale les caractéristiques qui font d'une université une organisation. La littérature regorge d'écrits au sujet de la conception des organisations enrichissant l'analyse de leur fonctionnement et des individus qui y travaillent (Hatch et Cunliffe, 2009). Les mêmes auteurs sous-entendent également que la pluralité des écrits témoigne de l'existence de riches perspectives qui peuvent être mobilisées pour faire abstraction de la réalité en analyse des organisations.

Selon Lunenburg (2012), les actions des individus et des groupes d'acteurs œuvrant pour la poursuite des buts communs d'une organisation nécessitent l'encadrement d'un minimum de structure. Dans le même ordre d'idées, Romelaer et Mintzberg (1982), soutiennent que pour contribuer au bon fonctionnement d'une organisation, la structure exige la présence de trois outils de base harmonisant sa dynamique interne, à savoir un système de division du travail, un système de coordination rationnel d'un ensemble d'activités ainsi qu'un système de répartition d'autorité et de responsabilité, l'ensemble mobilisé pour l'atteinte d'un but organisationnel. Comme toute organisation, un système universitaire dispose de structures propres régissant son fonctionnement, sa régulation et le jeu de pouvoir qui s'exercent entre ses acteurs (Deneff *et al.*, 2015). Hérité de l'administration coloniale française, le système universitaire malgache régi par un mode de gouvernance sous contrôle étatique est doté d'une structure encadrée par un ensemble de textes de loi

orientant la quasi-totalité de la division du travail, du système de coordination et de la répartition de l'autorité dans ce milieu.

La conception des organisations de Romelaer et Mintzberg (1982) par la structure adaptée au cas malgache aide à représenter et à comprendre le cadre formel du mode de gouvernance universitaire existant, mais elle est limitée pour comprendre d'autres facteurs contribuant au fonctionnement d'une organisation, dont celui d'une université. Selon Louche (2019), la conception des organisations de Romelaer et de Mintzberg (1999), à travers le concept de la structure, omet les acteurs, l'environnement et les interactions dans l'analyse du fonctionnement de l'organisation. Pour remédier à cela, nous allons aborder d'autres approches de conception des organisations qui prennent en compte d'autres éléments contribuant à contextualiser notre milieu de recherche à travers la prise en compte d'autres facteurs, outre la structure. Ceci nous amène à la conception des organisations selon les métaphores de Morgan.

Selon Morgan (1999), huit typologies de métaphores permettent d'appréhender la dynamique d'une organisation. Il s'agit 1) d'une machine, 2) d'un organisme, 3) d'un cerveau, 4) d'une culture, 5) d'un système politique, 6) d'une prison du psychisme, 7) de l'organisation comme un flux et une transformation, et 8) de l'organisation comme un instrument. En plus du cadre rationnel, selon Morgan (1999), les métaphores telles que le cerveau, la culture, le système politique et la prison du psychisme renvoient à l'idée que des règles et des pratiques informelles et non écrites peuvent aussi régir la vie d'une organisation. Les métaphores de l'organisme et du flux de transformation renvoient en outre à l'idée qu'une organisation est un système interagissant avec son environnement et dont il faudrait prendre en compte les acteurs qui la composent et leurs attentes. La conception des organisations de Morgan (1999), à travers les métaphores, permet d'appréhender, qu'une université possède les mêmes

caractéristiques retrouvées dans les organisations. Il s'agit de la présence de règles et de pratiques formelles et informelles, une multitude d'acteurs et des facteurs comme la culture, et de jeux de pouvoir en interaction dans un contexte dynamique. Néanmoins pour explorer la manière dont les acteurs en GRH à l'étude dans cette recherche développent des pratiques et des comportements dépendamment du contexte organisationnel, les travaux de Romelaer et Mintzberg (1982) et de Morgan (1999) abordés précédemment demeureraient insuffisants.

Il fallait alors mobiliser des écrits mettant de l'avant une approche concernant l'adaptation au contexte par les acteurs à travers les pratiques de gestion des ressources humaines. L'époque contemporaine est marquée par des changements fréquents, imprévisibles et parfois brutaux du contexte entourant une organisation du fait de la mondialisation et de la férocité de la concurrence (Hatch et Cunliffe, 2009). Roy et Audet (2002) défendent que l'adaptation à un environnement contemporain plein de défis passe alors par l'adoption de pratiques de gestion flexible des ressources et des tâches. Basées sur une vision du monde contingente, Roy et Audet (2002) défendent l'idée selon laquelle les acteurs d'une organisation s'adaptent aux défis et aux changements se produisant dans leur environnement et mettent en place des pratiques de gestion des ressources ajustées. Particulièrement en lien avec cette recherche, la vision du monde contingente et la prise en compte du contexte contribuent à comprendre que les acteurs en GRH universitaires à l'étude mettent en place des pratiques de dotation et de rétention en ressources professorales tout en s'adaptant à une structure bureaucratique dysfonctionnelle. Plus de détails sur cette vision du monde seront apportés dans le cadre conceptuel et le cadre opératoire.

D'autres écrits plus contemporains au sujet de la microfondation et de l'interdépendance (Raveendran, Silvestri et Gulati, 2020) abordent également d'autres approches de conception des organisations. Ces écrits sont certes plus récents, mais

englobent des éléments de base similaires encadrant la structure d'une organisation et la flexibilité face au contexte rejoignant les travaux de Romelaer et Mintzberg (1982), de Morgan (1999) et de Roy et Audet (2002). En tenant compte de ce que l'on vient d'aborder, appréhendée sous l'angle de la conception d'une organisation, une université est une institution sociale composée d'un groupe d'acteurs enseignants ou non poursuivant des buts communs pour la réalisation des activités d'enseignement, de recherche et de services à la communauté (Deneff *et al*, 2015). En outre, selon les auteurs, comme toutes les organisations, pour fonctionner, une université est régie par un ensemble de cadres réglementaires formels et de cadres informels tels que la culture, les jeux de pouvoir et les pratiques régissant les acteurs universitaires et les activités d'enseignement. En ce qui concerne le contexte, le milieu universitaire est confronté à divers défis sociétaux et économiques, auxquels il s'adapte de différentes manières au cours de son histoire (*Ibid*).

En résumé, les écrits théoriques en organisation abordés précédemment ont permis de dégager deux concepts pertinents contribuant à appréhender le cadre de gouvernance universitaire malgache touché par cette recherche et à comprendre la vision du monde retenue pour analyser les pratiques de GRH à l'étude. Ces concepts sont la structure et la contingente. La conception des organisations basées sur la structure défendue par Romelaer et Mintzberg (1982) et renforcée par Morgan (1999) apporte des éléments de représentation pertinents du système de gouvernance universitaire des institutions publiques d'éducation supérieure malgache à l'étude. Le concept de la structure aide à discerner les traits caractéristiques de base du modèle d'organisation présent dans le milieu de l'éducation supérieure public à Madagascar quant à la question du rôle des acteurs, de la gestion des ressources et du jeu de pouvoir existant au sein du système de gouvernance universitaire. En outre, la perspective de la contingence défendue par Morgan (1999) et corroborée par Roy et Audet (2002) constitue une conception des organisations adaptées pour comprendre la manière dont les acteurs s'adaptent à leur environnement et mettent en place des pratiques ou des

comportements. Morgan (1999) ainsi que Roy et Audet (2002) soulignent qu'une organisation évolue dans un système, et l'interaction permanente avec son environnement influence les pratiques de gestion mises en place par les acteurs. Dans le cadre de cette recherche, nous avons donc retenu cette vision du monde contingente dans la conception d'une organisation pour comprendre la manière dont les acteurs en GRH à l'étude composent avec le contexte du système universitaire public malgache à travers leur pratique de dotation et de rétention. Dans la partie suivante, nous allons conceptualiser la structure organisationnelle pour par la suite interpréter les éléments constitutifs de la structure du mode de gouvernance universitaire malgache entourant les pratiques de dotation et de rétention à l'étude.

3.2 LA STRUCTURE

La structure contribue à l'arrangement et au contrôle des actions et de l'interaction entre les membres et la circulation de l'information au sein d'une organisation (Louche, 2019). Selon les écrits de Romelaer et Mintzberg (1982, p.17-p.50), la structure organisationnelle englobe un ensemble de règles formelles se présentant sous trois dimensions de base, à savoir une division du travail ; un système de coordination et de contrôle ; un mode de répartition de l'autorité et de la responsabilité (décentralisation ou centralisation). Ces trois dimensions de base contribuent à intégrer de manière efficace les efforts des membres d'une organisation. La division du travail permet de répartir les différentes activités et tâches concourant à l'atteinte des buts de l'organisation entre les différentes composantes et les différents acteurs selon leur spécialisation. La réalisation de l'ensemble des tâches et des activités pour l'atteinte de buts organisationnels nécessite en outre la présence d'un système de coordination et de contrôle. Pour délimiter le champ d'intervention et de prise de décisions de chacun des acteurs et des composantes d'une organisation, la structure requiert également la présence de la répartition de l'autorité et des responsabilités.

Selon Romelaer et Mintzberg (1982), il n'existe pas de structure idéale pour une organisation ; elle est contingente d'un certain nombre de facteurs tels que la taille, l'âge ou le contexte organisationnel. Tenant compte de cela, le concept de structure organisationnelle joue un rôle important pour comprendre le contexte théorique de cette recherche. En lien avec le milieu de la recherche qui nous intéresse, selon Dennef *et al* (2015) ainsi que Capano (2011), la structure adoptée par les universités est contingente du milieu où elles s'implantent, de leur histoire et des contraintes financières qui l'entourent. Rappelons que selon son origine historique, le système de gouvernance universitaire malgache fonctionne avec une structure héritée du modèle colonial, dont les rares mises à jour ont été inspirées du modèle français, qui n'est pas toujours adapté à la réalité des universités publiques malgaches (Gaillard, 2011). Se référant toujours à son histoire, le système de gouvernance universitaire malgache est également dépendant d'une structure étatique bureaucratique et précaire.

La présente section a donc pour objectif de conceptualiser la structure organisationnelle pour aider à comprendre la structure de gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur à Madagascar. Cette section au sujet de la structure comblera deux sous-sections. On abordera en premier lieu les caractéristiques des trois dimensions de la structure : la division du travail, le système de coordination et la répartition de l'autorité et de la responsabilité (3.2.1). Cette première sous-section a pour objectif d'éclaircir les composantes et les rôles de la division du travail dans une structure organisationnelle et la manière dont ces éléments s'apparentent dans le milieu universitaire. Cette partie présente également les différents outils mobilisés dans le cadre d'une structure pour harmoniser le fonctionnement d'une organisation, et notamment celui du milieu universitaire. Et cette première sous-section terminera avec la présentation de la répartition du pouvoir et du processus décisionnel au sein d'une organisation et la manière dont cela se présente dans le milieu universitaire.

En second lieu, la configuration structurelle bureaucratique mécaniste inspirée de Romelaer et Mintzberg (1982) sera illustrée (3.2.2). Cette sous-section a pour objectif de clarifier comment, en fonction de combinaisons particulières des dimensions de la division de travail, du système de coordination et du mode de répartition de l'autorité, une organisation adopte une configuration structurelle donnée. Nous dégagerons par la suite la configuration structurelle bureaucratique mécaniste adaptée pour contextualiser notre milieu de recherche. En dernier lieu, seront abordées les caractéristiques spécifiques de la structure bureaucratique des pays africains (3.2.3). Cette section présentera les dysfonctions du système bureaucratique de l'administration publique en Afrique, que l'on trouve notamment dans le système public malgache.

3.2.1 Les trois dimensions de la structure et leurs caractéristiques

3.2.1.1 La division de travail

La complexité d'une organisation implique que la réalisation des différentes activités nécessaires à son fonctionnement exige la mise en place d'un ensemble d'outils de division du travail qui peuvent prendre la forme d'un ensemble de règles formelles ou non précisant la décomposition des différentes activités de l'organisation en plusieurs tâches distinctes (Romelaer et Mintzberg, 1982, p.18-19). En outre, par le biais des règles formelles, la division du travail permet ensuite d'affecter les différentes tâches aux membres de l'organisation sur la base de la définition des rôles, et de la délimitation d'attributions et de responsabilités aux exécutants (Louche, 2019). Au sein du système universitaire malgache, les membres du personnel d'encadrement affectées à la gestion des ressources professorales et des chargés de cours, sont régis par un ensemble de règle formelle sous forme de textes de lois décrivant leurs missions.

La division du travail renvoie également à l'idée de la mise en place au sein d'une organisation des différentes composantes clés assurant chacune la réalisation

d'un groupe d'activités de même nature ou de même finalité (Lunenburg, 2012). Selon Romelaer et Mintzberg (1982, p. 36-p. 50), une organisation est constituée de cinq composantes clés, qui assurent chacun des rôles bien définis : le sommet stratégique, la ligne hiérarchique, le centre opérationnel, la technostructure et la fonction de soutien. Le sommet stratégique regroupe l'ensemble des activités nécessaires à la définition et à la réalisation de la mission et des stratégies de l'organisation. Quant à la ligne hiérarchique, elle a pour rôle d'assurer la liaison entre le sommet stratégique et le centre opérationnel et elle est composée de tous les cadres œuvrant au sein de l'organisation. Le centre opérationnel assure la réalisation des principales missions de l'organisation. La technostructure assure la conception des outils nécessaires à la coordination et à la division du travail. Et pour finir, la fonction de soutien sert à l'accompagnement nécessaire et à la fourniture des ressources dont les autres parties clés ont besoin pour leur fonctionnement. Mais l'importance et l'agencement de ces cinq composantes clés varient d'une organisation à l'autre selon son environnement et son activité (Louche, 2019).

De manière générale, selon Deneff *et al.* (2015), les universités enregistrent la présence des cinq composantes clés, comme toute organisation, mais les rôles et les responsabilités de chacune d'elles varient selon l'histoire, le milieu d'implantation, le cadre réglementaire et les défis financiers du système d'éducation supérieure considéré. Dans un milieu universitaire, le sommet stratégique est composé du conseil d'administration ou du conseil d'université ou des ministères de tutelle, selon les régions du monde où le système est établi, et ces entités collaborent avec un recteur ou un président d'université. Le sommet stratégique du milieu universitaire a pour rôles et responsabilités de définir la stratégie, d'assurer l'allocation des ressources, de superviser l'ensemble du système et d'assurer la gestion de la relation avec l'environnement externe (Deneff *et al.*, 2015).

La technostructure d'une université, pour sa part, s'occupe de l'élaboration des outils nécessaires à la division et à la coordination du travail, comme les textes de lois

ou de règlements régissant le fonctionnement d'un système d'éducation supérieure (Denef *et al.*, 2015). La technostructure regroupe une variété d'acteurs tels que l'État ou le collège des universitaires, les différents conseils et les gestionnaires (*ibid.*). Quant au centre opérationnel, composé de l'ensemble des facultés, des écoles, des instituts ou des laboratoires de recherche au sein de l'institution, il s'assure de la réalisation des missions principales des universités, telles que l'enseignement, la recherche et les services à la communauté (El Marsafawy et Ali, 2022). Dans la réalisation de ses tâches et responsabilités, l'unité opérationnelle d'une université est soutenue par des unités administratives et techniques dans le but d'assurer la qualité, d'offrir de meilleurs services et de répondre aux attentes des parties prenantes (*ibid.*). Toujours dans le milieu universitaire, l'unité de soutien fournit les services en interne dont le centre opérationnel a besoin pour la réalisation des principales missions (Duong, 2013). Les services fournis par l'unité de soutien d'une université concernent le soutien technique, logistique, administratif, financier ou en gestion des ressources humaines pour assurer le bon fonctionnement des activités scolaires et de recherche du milieu universitaire (*ibid.*).

Enfin, la ligne hiérarchique au sein d'une université regroupe l'ensemble des cadres affectés à des missions de planification, assurant des rôles de gestion, et des responsabilités de contrôle et de supervision (Denef *et al.*, 2015). Il s'agit ici du recteur/rectrice ou du président ou de la présidente de l'Université, des personnes œuvrant au vice-rectorat, aux différents décanats des directions d'écoles, de facultés ou d'instituts, mais également des différents cadres administratifs, financiers ou techniques évoluant dans les unités de soutien (*ibid.*). Dans le cadre de ce travail doctoral, la prise en compte du rôle et des responsabilités des composantes clés participant à la GRH dans le système universitaire malgache contribue à cibler le contexte de division de travail au sein duquel interviennent les acteurs affectés à la gestion des ressources professorales et des chargés de cours.

En résumé, selon les travaux de Romelaer et Mintzberg (1982), la division du travail constitue un des instruments importants de la structure organisationnelle. Cette dimension de la structure aide l'organisation à fonctionner en synergie par le biais d'un ensemble de règles formelles et de la mise en place de composantes clés. Pour le cas du milieu universitaire, dépendamment de son origine historique, de son milieu d'implantation et de son mode de gouvernance, les règles formelles de division du travail définissent les tâches, les rôles et les responsabilités des membres et des composantes clés. Pour ce travail doctoral, la dimension de la division du travail du concept de la structure apporte des éléments de compréhension pertinents sur les attributions et les responsabilités des acteurs en GRH participant à la dotation et à la rétention des ressources professorales et des chargés de cours. Nous allons à présent aborder la deuxième dimension de la structure organisationnelle.

3.2.1.2 *Le système de coordination*

Pour créer une synergie des efforts et la coopération des acteurs, toute structure d'organisation doit également se doter d'un système de coordination et de contrôle pour réguler la réalisation des tâches et des activités nécessaires à la poursuite du but commun. Le système de coordination prend la forme d'un ensemble de règles ou de procédures formelles ou informelles (Romelaer et Mintzberg, 1982). Selon Deneff *et al.* (2015), le milieu universitaire mobilise divers outils formels pour assurer la coordination de l'ensemble de ses activités. Ces outils peuvent prendre la forme d'un cadre réglementaire fixé par le pouvoir public ou des procédures propres à chaque université, ou encore des normes régionales ou internationales propres au milieu de l'enseignement supérieur (*ibid.*). Pour le cas du milieu universitaire malgache, des règles bureaucratiques sous forme de textes de lois encadrent la coordination des activités et des acteurs en dotation et en rétention en ressources professorales. Selon Romelaer et Mintzberg (1982, p. 19), au sein d'une organisation, on peut observer cinq mécanismes de coordination.

Tableau 6
Récapitulatif des cinq mécanismes de coordination

Mécanisme de coordination	Mode de régulation du fonctionnement de l'organisation
Ajustement mutuel	Communication directe et informelle entre les opérateurs des tâches
Supervision directe	Coordination des tâches des acteurs faite de manière formelle directement par d'autres groupes d'acteurs
Standardisation des procédés	Par le moyen des règles formelles, une organisation précise et programme au détail prêt à l'avance le contenu du travail de chacun des membres
Standardisation des qualifications et des compétences	Les programmes et les règles de standardisation sont détaillés dans la formation des acteurs en vue de leur procurer les savoirs et les savoir-faire nécessaires pour les tâches qu'ils auront à accomplir
Standardisation des résultats	Le résultat à atteindre est précisé à l'avance, et les acteurs sont libres et autonomes dans leur choix de la manière d'accomplir les tâches contribuant à l'atteinte des objectifs

Source : Inspiré et adapté de Romelaer et Mintzberg (1982, p. 19-p. 24).

L'ajustement mutuel s'effectue par le biais de la communication directe et informelle entre les opérateurs des tâches (Romelaer et Mintzberg, 1982). À travers les échanges et les interactions directes entre les acteurs, elle donne accès à des informations complètes et sans filtre de la part des différents acteurs organisationnels (Louche 2019 ; Lunenburg, 2012). Comme dans toute organisation, les membres du personnel universitaire dans la réalisation de leurs activités ont également recours à l'ajustement mutuel à des degrés divers. En outre, par la standardisation des procédés, par le moyen des règles formelles, une organisation précise et programme au détail près à l'avance le contenu du travail de chacun des membres (Romelaer et Mintzberg, 1982, p. 21). La standardisation des procédés accorde très peu d'autonomie aux opérateurs dans la réalisation de leurs tâches et limite leurs initiatives en matière d'innovation (Louche, 2019).

Il s'agit ici d'un mécanisme de coordination servant spécifiquement à la réalisation des tâches routinières (*ibid.*). C'est le cas par exemple d'une organisation fonctionnant avec un système bureaucratique mécaniste qui définit et décide au détail près les

procédures et les marches à suivre pour la réalisation de l'ensemble des activités (Romelaer et Mintzberg, 1982, p. 21). Communément à tout le milieu universitaire adoptant un mode de gouvernance étatique, les activités et les tâches relevant de la fonction de soutien, telle que la partie administrative de la gestion des étudiants, la gestion du personnel, la logistique ou la finance sont routinières, et leurs fonctionnements sont encadrés par une structure bureaucratique caractérisée par une standardisation des procédés (Denef *et al.*, 2015) ; c'est le cas de notre milieu de recherche. Comme cela a été soulevé dans le contexte historique, le milieu de l'éducation supérieure malgache fonctionne avec une structure bureaucratique héritée du système français et dont la standardisation des procédés constitue le système de coordination dominant (Gaillard, 2011). Bref, l'ajustement mutuel et la standardisation des procédés illustrent mieux le système de coordination régissant les tâches et les responsabilités des acteurs en gestion des ressources professorales et des chargés de cours du milieu universitaire public malgache à l'étude.

En ce qui concerne la standardisation des qualifications, la régulation et le contrôle des activités sont effectués par l'opérateur lui-même, car c'est déjà appris durant leur formation (Romelaer et Mintzberg, 1982, p. 22). Dans la structure du système de gouvernance universitaire malgache, la coordination des activités pédagogiques des membres du corps professoral se fait par la standardisation des qualifications (Loi 2003-008²¹). Par ailleurs, dans le milieu universitaire, la standardisation des résultats est surtout observée dans la coordination et la régulation de la gestion du devenir des apprenants au terme de leur formation à travers les normes définissant les compétences et le savoir entendu d'une formation (Vidal et Mora, 2003). En matière de recherche dans le milieu universitaire, les différentes réglementations ou normes telles que l'assurance qualité ou la règle d'accréditation constituent également des systèmes de coordination des activités d'enseignement ou de recherche sous forme

²¹ Loi 2003-008 portant sur les statuts des enseignants et des chercheurs de l'enseignement supérieur malgache.

de standardisation des résultats (Nguyen et Meek, 2015). Par rapport à la problématique intéressant cette thèse, la standardisation des résultats n'est pas adaptée pour contextualiser le système de coordination entourant les pratiques de dotation en ressources professorales et en chargés de cours à l'étude.

En résumé, l'ajustement mutuel et le contrôle direct régulent les activités d'une organisation à travers des interactions directes entre les membres et facilitent les échanges et le transfert des informations (Romelaer et Mintzberg, 1982). Pour la standardisation des procédés, des qualifications et des résultats, se basant sur des procédures formelles prédéfinies, la coordination avec ces trois processus se fait soit par les règles, soit par l'opérateur lui-même (*ibid.*). La plupart des organisations mobilisent l'ensemble de ces cinq processus de coordination, mais à des degrés divers, et selon leur utilité à chacune des différentes composantes clés de la structure organisationnelle (Louche, 2019). Dans le cadre de notre recherche sur la problématique de dotation et de rétention en ressources professorales et chargés de cours en contexte de gouvernance universitaire sous contrôle étatique, la standardisation des procédés et l'ajustement mutuel aident à comprendre le mécanisme de coordination existante. Nous allons aborder enfin la troisième dimension de la structure organisationnelle inspirée de travaux de Romelaer et Mintzberg (1982) et la manière dont cette dernière dimension encadre la structure de gouvernance d'une organisation d'éducation supérieure.

3.2.1.3 *La répartition de l'autorité et des responsabilités*

La répartition de l'autorité et des responsabilités constitue la troisième dimension de base de la structure d'une organisation. Elle donne une idée du degré de centralisation ou de décentralisation du pouvoir que le sommet stratégique accorde aux autres composantes de l'organisation (Louche, 2019). Les aspects relatifs à la centralisation ou à la décentralisation donnent également une idée du degré

d'implication en matière de prise de décisions qu'une organisation accorde aux acteurs de différents niveaux hiérarchiques en dehors du sommet stratégique (Lunenburg, 2012).

La centralisation consiste en une concentration de l'autorité et du pouvoir de prise de décisions entre les mains des acteurs du sommet stratégique tout en impliquant le moins possible les acteurs des autres composantes de l'organisation (Romelaer et Mintzberg, 1982, p. 176-180). En matière de répartition de l'autorité et de la responsabilité, la centralisation a ses avantages et ses limites. Elle permet de maîtriser les coûts à travers un contrôle et une orientation presque absolue des décisions en matière d'allocation de ressources et de gestion des dépenses (Louche, 2019). Cependant, il s'agit là de décisions déconnectées de la réalité des autres composantes de l'organisation et qui ne répondent pas toujours au besoin de la poursuite de la mission principale (*ibid.*). Quant à la décentralisation, elle consiste en une délégation de pouvoirs de prise de décisions à des niveaux plus opérationnels (Romelaer et Mintzberg, 1982, p. 181-202). Le transfert du pouvoir de décision aux acteurs du terrain par le biais de la décentralisation génère plus d'engagements et d'initiative de la part des acteurs, car ils ont plus de marge de manœuvre dans la réalisation de leurs tâches (Louche, 2019). Elle permet également de réagir de manière adaptée, avec une certaine célérité, aux besoins locaux des différentes composantes d'une organisation (*ibid.*).

Aucune des deux approches (centralisation ou décentralisation) n'est meilleure que l'autre ; les organisations les adoptent pour des raisons répondant à leur stratégie et à leurs objectifs. En outre, la répartition de l'autorité et de la responsabilité au sein d'une organisation peut se faire de manière formelle ou informelle entre les individus et les groupes (Romelaer et Mintzberg, 1982 p. 180-202). La centralisation et la décentralisation du pouvoir et du processus décisionnels s'observent également dans le

système de répartition de l'autorité et de la responsabilité d'une structure d'éducation supérieure (Findikli, 2017). Selon Deneff *et al.* (2015), l'ensemble du système universitaire des différentes régions du monde enregistre un point commun, celui d'une forte décentralisation de pouvoir et de processus décisionnel concernant les activités d'enseignement et de recherche. Cependant, les questions hors du cadre de l'enseignement et de la recherche du milieu de l'éducation supérieure enregistrent une certaine particularité en matière de répartition de l'autorité et de la responsabilité (Findikli, 2017). Pour les activités autres que l'enseignement et la recherche, le pouvoir et l'apport des différents acteurs dans le processus décisionnel dépendent du mode de gouvernance universitaire en vigueur et de la source de financement (Capano, 2011 ; Findikli, 2017) Dans le système public d'éducation supérieure malgache, l'autorité et la responsabilité relevant de l'allocation et de la gestion des ressources sont très centralisées entre les mains de l'administration, dont notamment la gestion des personnes (Andriantsara et Gagné, 2021). Dans le cadre de cette recherche, la prise en compte du système de répartition de l'autorité et de la responsabilité existant dans la structure de gouvernance universitaire malgache aide à comprendre le contexte d'intervention au sein duquel agissent les acteurs en gestion des ressources professorales et des chargés de cours.

En résumé, le mode de répartition de l'autorité et de la responsabilité au sein d'une organisation aide à comprendre les choix faits en matière de degré de centralisation ou de décentralisation du pouvoir et du processus décisionnels dépendamment du contexte et du besoin de l'organisation (Romelaer et Mintzberg, 1982). La centralisation renvoie à l'idée que le pouvoir et le processus décisionnels sont concentrés entre les mains du sommet stratégique d'une organisation (Louche, 2019). Quant à la décentralisation, elle reflète l'idée que les différentes composantes d'une organisation ont une certaine marge de manœuvre et de prise d'initiative en matière de pouvoir et de processus décisionnels (*ibid.*). Pour le cas du milieu universitaire du côté du centre opérationnel, une forte décentralisation en matière de

répartition d'autorité et de responsabilité est observée dans la réalisation et la gestion des activités de formation et de recherche. Cependant, le pouvoir et le processus décisionnels touchant la gestion et la réalisation des activités non pédagogiques d'un milieu universitaire font l'objet de la centralisation entre les mains de groupes d'acteurs variés, selon le degré d'influence des principales sources de financement et du mode de gouvernance en vigueur (Clarck, 1983 ; Deneff *et al.*, 2015 et Olsen, 2007).

Pour conclure, étant une organisation composée d'un groupe d'acteurs en pédagogie ou non poursuivant des missions d'enseignement, de recherche ou de services à la communauté, le milieu universitaire en matière de structure a son propre système de division du travail, et la partie opérationnelle en constitue la composante clé dominante (Jane, 2016). Pour le cas des institutions publiques d'éducation supérieure malgache, la standardisation des procédés y constitue le système de coordination dominant compte tenu de sa structure bureaucratique mécaniste (Andriantsara et Gagné, 2021). En matière de répartition de l'autorité et de la responsabilité, le système universitaire des différentes régions du monde partage un point commun : celui de la présence d'une forte décentralisation de pouvoir et d'autorité pour tous les aspects touchant les activités d'enseignement et de recherche (Deneff *et al.*, 2015). Les autres composantes affectées à la gestion des activités de soutien du milieu universitaire peuvent faire l'objet d'une centralisation entre les mains de groupes d'acteurs très variés selon le mode de gouvernance et la source du financement du système (*ibid.*). Au vu de tout ce qui précède, pour atteindre une certaine harmonie dans le cadre de sa gouvernance et de son fonctionnement, une organisation procède à des choix d'agencement des trois dimensions de la structure selon le contexte et le besoin organisationnel (Louche, 2019). Ceci nous amène à la section suivante, qui éclaircira les différents modes d'agencement des dimensions de la structure pour donner lieu à la configuration structurelle qu'une organisation adopte et la manière dont cela se déploie au sein des institutions universitaires à l'étude.

3.2.2 La configuration structurelle bureaucratique

Selon l'activité, la stratégie, la taille et le contexte de l'organisation, une des cinq composantes clés de la structure peut s'avérer dominante dépendamment du choix d'agencement du mode de division de travail, du mécanisme de coordination et du principe de répartition d'autorité et de pouvoir. La composante clé dominante de la structure exerce d'énormes pressions sur l'ensemble de l'organisation et amène alors cette dernière à centraliser ou à décentraliser le pouvoir et à développer une tendance à adopter un système de coordination donné (Louche, 2019). En analyse organisationnelle, selon Mintzberg (1990), la configuration structurelle donne une représentation ordonnée de la réalité que l'on peut mobiliser dans le cadre d'un travail de recherche pour décrire, comprendre ou observer une organisation. Tenant compte de la complexité des organisations, celui ou celle qui réalise une recherche touchant la structure peut alors construire son propre modèle de représentation de la réalité de la division de travail, du mode de coordination et de la répartition de pouvoir en s'inspirant de la richesse de la description que le modèle de configuration structurelle apporte (Romelaer et Mintzberg, 1982).

Dans le cadre de cette recherche, la configuration structurelle aide à appréhender la réalité des dimensions du mode de gouvernance universitaire du système d'éducation supérieure malgache qui constitue le contexte entourant les pratiques de GRH étudiées. Selon Romelaer et Mintzberg (1982, p. 268-272), dans leur synthèse des théories classiques des organisations, cinq configurations structurelles sont fréquemment mobilisées dans la littérature en analyse organisationnelle.

Tableau 7
Récapitulatif des cinq configurations structurelles

Types de configurations structurelles	Caractéristiques
Structure bureaucratique mécaniste	Partie clé dominant de l'organisation : La technostructure Division de travail très poussée donnant lieu à la spécialisation des tâches Mécanisme de coordination très formalisé Centralisation du pouvoir et de l'autorité dans la technostructure et le sommet stratégique
Bureaucratie professionnelle	Partie clé dominante de l'organisation : le centre opérationnel Division de travail et mécanisme de coordination orienté vers la standardisation des qualifications Une forte décentralisation du pouvoir et de l'autorité dans le centre opérationnel
Structure simple	Partie clé dominante de l'organisation : le sommet stratégique Faible division de travail Mode de répartition du pouvoir et de l'autorité : centralisation Mécanisme de coordination dominant : ajustement mutuel et supervision directe à travers la communication directe ou informelle
Structure divisionnaire	Partie clé dominante : la ligne hiérarchique Division de travail et mécanisme de coordination orienté vers la standardisation des résultats Une forte décentralisation du pouvoir dans la ligne hiérarchique
Structure adhocratique	Partie clé dominante : la fonction de soutien Mécanisme de coordination par ajustement mutuel Une forte décentralisation du pouvoir et de l'autorité dans la fonction de soutien

Source : Adapté de Romelaer et Mintzberg (1982, p. 274-478)

Parmi les cinq configurations structurelles de Romelaer et Mintzberg (1982), la bureaucratie mécaniste constitue un cadre pertinent pour représenter la réalité du contexte de gouvernance du système organisationnel à l'étude dans cette recherche. La configuration bureaucratique mécaniste est caractérisée par la présence prépondérante d'un système de coordination basé sur la standardisation des procédés du travail (Romelaer et Mintzberg, 1982, p. 282). La technostructure y constitue la partie clé dominante exerçant sur l'organisation une pression à une forte formalisation des comportements des membres, de la répartition des tâches et une forte tendance à la centralisation du pouvoir et de l'autorité (Louche, 2019). Cette configuration structurelle est basée sur les travaux de Weber au sujet de la bureaucratie (Lunenbourg, 2012).

Selon Romelaer et Mintzberg (1982), cette configuration structurelle s'observe dans les organisations âgées ou de grande taille, ou dans une organisation ayant un système régulateur non automatisé, comme les administrations publiques. Particulièrement dans le milieu de l'éducation supérieure, dans la majorité des cas, la fonction de soutien d'un système universitaire sous contrôle étatique est régie par une structure bureaucratique mécaniste (Denef *et al.*, 2015). Dans le cadre de cette recherche, la configuration structurelle bureaucratique mécaniste apporte alors des éléments pertinents pour faire une représentation de la réalité du mode de gouvernance universitaire public malgache. Nous avons retenu la bureaucratie comme cadre théorique pertinent pour aider à comprendre le contexte à l'intérieur duquel les acteurs en GRH doivent composer dans le cadre de leur mission de dotation et de rétention en ressources professorales, y compris les charges de cours. Plus de détails concernant la bureaucratie seront fournis dans la section traitant du cadre théorique.

En résumé, la configuration structurelle bureaucratique mécaniste est caractérisée par la présence d'une forte formalisation en matière de division du travail, et de mécanisme de coordination. Pour ce qui est de la répartition de l'autorité et de la responsabilité, la bureaucratie mécaniste se caractérise par une forte centralisation du pouvoir. Particulièrement en lien avec notre recherche, la structure bureaucratique mécaniste répond au besoin d'analyse de cette recherche pour contextualiser la réalité du mode de gouvernance universitaire publique malgache. Outre la présence des traits caractéristiques idéale type des trois dimensions d'une structure bureaucratique mécaniste inspirée des travaux de Weber, la structure de gouvernance régissant la dotation et la rétention des ressources professorales du milieu universitaire malgache enregistre d'autres particularités. Comme on est en contexte africain subsaharien, la partie qui suit mettra l'accent sur les traits caractéristiques propres de la structure bureaucratique du système d'administration publique en Afrique se retrouvant également en contexte universitaire malgache.

3.2.3 Les caractéristiques propres de la configuration structurelle bureaucratique des États africaine

La présence de structure au sein d'une organisation est certes la base d'un bon fonctionnement de toute organisation, mais dans l'administration publique africaine subsaharienne, la réalité est toute autre. Les trois dimensions de base de la configuration structurelle bureaucratique (division de travail, système de coordination, répartition du pouvoir et de l'autorité) sont certes présentes au sein de l'administration publique des pays africains subsahariens. Cependant, ces dimensions enregistrent divers dysfonctionnements en raison de son origine institutionnelle, de son interprétation, de son usage et de l'insuffisance des ressources humaines et financières de l'administration (Cameron, 2010). Dans la section qui va suivre, nous allons illustrer en premier lieu les dysfonctions originelles des structures d'administration publiques africaines (3.2.3.1). En second lieu, nous aborderons le fait que la structure bureaucratique du système d'administration publique africaine est caractérisée par la présence et la prédominance de la pratique informelle et implicite en parallèle aux variantes procédurales idéales types (3.2.3.2). En troisième et dernier lieu, nous expliquerons que la structure bureaucratique africaine fonctionne avec un support organisationnel précaire (3.2.3.2).

3.2.3.1 La structure bureaucratique des administrations publiques des pays africains est dysfonctionnelle du fait de son origine institutionnelle

Selon Olivier de Sardan (2021), la configuration structurelle bureaucratique encadrant la gouvernance du système d'administration publique de la majorité des États africains enregistre la coexistence d'une variante de modèle procédural idéal type mise en place par les acteurs postcoloniaux. À l'origine, la structure bureaucratique des États africains est héritée du modèle colonial et à la base. Selon Jreisat (2010), les agents de l'administration coloniale importent en Afrique le modèle de structure occidentale

inspiré des travaux de Weber et l'utilisent comme un moyen d'enrichissement personnel et un outil pour asseoir leur pouvoir (Jreisat, 2010). Au cours de la période postcoloniale, les dirigeants locaux ayant succédé, les colons ont juste imité les pratiques de leurs prédécesseurs malgré la présence des règles idéales types de base (Fonge, 1997). La structure bureaucratique de l'administration des États africains est alors devenue après l'indépendance un instrument d'accaparement de richesse par les fonctionnaires et un outil pour asseoir le pouvoir des partis politiques en place au lieu de servir le système étatique (Jreisat, 2010). Comme nous avons affaire à une ancienne colonie, de telles dysfonctions se rencontrent aussi au sein du système de gouvernance de l'administration publique à Madagascar.

Outre l'héritage colonial, sans pour autant le faire disparaître, d'autres variantes d'idéaux types de structures bureaucratiques inspirées du régime communiste se sont aussi implantées, et dans plusieurs pays d'Afrique, en 1965, sous l'égide d'initiative de changement de régime, entamées par plusieurs dirigeants de l'époque (Olivier de Sardan, 2021). Le modèle bureaucratique communiste importé par beaucoup de dirigeants africains jusqu'en 1990 se traduisit par une forte centralisation du pouvoir de décision, un durcissement de la hiérarchisation et du contrôle et une forte politisation (*Ibid*). Le modèle procédural idéal type inspiré du régime communiste était gouverné par des régimes militaires totalitaires dans plusieurs régions d'Afrique (Blundo, 2014). Concernant la division de travail au sein de la structure bureaucratique sous l'égide de ce modèle, l'appartenance et l'allégeance au régime au pouvoir dictent la gestion des ressources humaines étatiques et la répartition de rôles et de responsabilités des composantes clés de l'administration publique (Dubois, Lozac'h et Rowell, 2005). Ce modèle bureaucratique communiste très politisé de plusieurs pays africains jusque dans les années 1990 fonctionnait sous l'égide de la terreur, de la dictature, de la centralisation et de la précarité (Olivier de Sardan, 2021).

D'autres mesures imposées par les bailleurs de fonds internationaux sous forme d'ajustements structurels inspirés de la nouvelle gestion publique se sont de surcroît superposées à la structure bureaucratique héritée de la colonisation, et celui importé du communisme soviétique à partir des années 1985 (Olivier de Sardan, 2022). Selon les critiques de Olowu (2003), les conditions d'octroi d'aide au développement instaurées par les institutions financières internationales au lieu de contribuer à résoudre le problème de gouvernance, la majeure partie ont créé d'autres défaillances. Les réformes instaurées par les bailleurs n'ont pas fait une analyse de la problématique de la gouvernance selon le besoin réel du terrain Olowu (2003). Ces réformes ont tout simplement introduit une autre variante idéale type bureaucratique inspirée de la nouvelle gestion publique et ont donné lieu à des solutions inadaptées (Jreisat, 2010).

En résumé, les structures bureaucratiques régissant le système de gouvernance de l'administration publique des États africains prennent leur origine des modèles procéduraux idéaux types hérités de la colonisation, copiés du régime communiste soviétique et mis en place par les bailleurs de fonds internationaux. Ces variantes de structure bureaucratique marquant l'administration africaine existent encore à notre époque de manière parallèle et s'enchevêtrent à travers les usages que les agents en font. Comme beaucoup de pays africains, par son histoire abordée au chapitre 1, la structure bureaucratique de l'administration publique malgache enregistre également les mêmes dysfonctions en lien avec son origine institutionnelle. Dans la section qui va suivre, nous allons aborder d'autres particularités de la configuration structurelle bureaucratique des États africains (Olivier de Sardan, 2021).

3.2.3.2 *La structure bureaucratique du système d'administration publique africaine est caractérisée par la présence et la prédominance de la pratique informelle et implicite en parallèle aux variantes procédurales idéales types*

Longtemps critiquée pour son inefficacité, la structure bureaucratique encadrant la gouvernance du système d'administration publique africain enregistre en outre un système contradictoire englobant les bases idéales types procédurales wébérienne et les pratiques implicites et informelles (Olowu, 2003). Dans la pratique des agents de l'administration publique de beaucoup de pays d'Afrique, la structure bureaucratique idéale type importée du modèle occidental (colonisation, communisme et bailleur de fonds) manque de légitimité et est utilisée de manière dysfonctionnelle (Ndiaye, 2009).

En Afrique, l'interprétation et la mise en application des bases procédurales idéales types de la bureaucratie au sein de l'administration se font dans une structure parallèle informelle. Les agents mobilisent pour asseoir leur pouvoir et accaparer les ressources du système à leur profit ou à celui de leur groupe d'appartenance au lieu de contribuer à la bonne marche de l'administration (Lavigne Delville et Ayimpam, 2018). Dans le cadre de cette structure informelle, les agents de l'administration publique de beaucoup de pays africains mettent en place des pratiques informelles en écart avec les procédures prévues dans les encadrements bureaucratiques formels (Olivier de Sardan, 2021). L'ensemble de cette pratique informelle reflète la présence d'un ensemble de structure parallèle découlant de l'enchevêtrement de structures bureaucratiques dysfonctionnelles héritées de l'administration coloniale ou introduites par le régime communiste totalitaire ou imposées par les bailleurs de fonds (Anders, 2007).

La présence de structures parallèles informelles accompagnées d'ensembles de pratiques implicites constitue une réalité au sein du système de gouvernance de l'administration publique des pays africains entravant son bon fonctionnement (Ndiaye, 2009). Très répandue et très ancrée, la structure parallèle informelle

transforme la configuration structurelle bureaucratique idéale type en vigueur importée de l'Occident en des façades simples et illégitimes (Trefon, 2010). En conséquence les acteurs de l'administration publique africaine se déresponsabilisent de l'application des encadrements procéduraux idéaux types de la structure bureaucratique formelle, car ils ne concordent pas avec les pratiques implicites existantes (Ndiaye, 2009).

En résumé, au sein d'une structure administrative, l'introduction d'une structure bureaucratique impliquent des acteurs rationnels et stratèges procédant à des choix qui mènent au développement des structures parallèles informelles et des pratiques implicites allant dans le sens de leur intérêt propre (Crozier, 1963 ; Jreisat, 2010). À côté de cela, au sein du système d'administration publique de beaucoup des pays africains, le modèle de structures bureaucratiques importé de l'Occident manque de légitimité (Anders, 2007). Outre la présence de pratiques informelles parallèles, une autre caractéristique de la structure bureaucratique de l'administration publique africaine est le manque de moyens.

3.2.3.3 *Une structure bureaucratique fonctionnant avec un soutien organisationnel précaire*

La pauvreté des États constitue également une des caractéristiques marquant la structure bureaucratique de l'administration publique en Afrique (Olivier de Sardan, 2021). Outre les failles originelles et les pratiques informelles des agents, la structure bureaucratique du système d'administration publique africain enregistre également une précarité du soutien organisationnel tant en financement qu'en ressources humaines du fait de la pauvreté des États (Lavigne Delville et Ayimpam, 2018). Ajoutées à cela, les aides publiques au développement fournies par les organismes internationaux dans ces régions ne prennent pas en considération les questions de la précarité de moyens de l'administration (Anders, 2007). Mais en même temps accentuent la précarité de la

structure étatique à travers diverses mesures d'ajustement structurel contribuant à une défaillance de prestations de services publics, dont les secteurs faisant l'objet de programmes d'aide (*Ibid*).

Depuis 1990, les bailleurs de fonds dans leur programme d'aide imposent comme condition d'octroi diverses mesures de restriction budgétaire et de réduction d'effectif au sein de l'administration dans les pays d'Afrique subsaharienne. Au lieu d'améliorer la structure bureaucratique existante, ces mesures aggravent sa précarité et son illégitimité (Lavigne Delville et Ayimpam. 2018). Depuis les années 1990, les mesures d'ajustement des bailleurs de fonds ont alors aggravé le manque de ressources, que ce soit dans le secteur ciblé ou non ciblé par les aides au développement dans l'administration publique de plusieurs pays africains. Cependant, certains secteurs ayant obtenu du financement connaissent une certaine avancée nuancée tout en restant marquée par le manque d'effectif des fonctionnaires nécessaires pour assurer la bonne marche des affaires publiques (Anders, 2007).

En résumé, en contexte d'administration publique africaine, les trois dimensions de la structure (division de travail, système de coordination, système de répartition de l'autorité et du pouvoir) copiées du modèle d'idéal type bureaucratique occidental sont présentes. Mais, à la base, l'importation de ce modèle bureaucratique comportait des dysfonctionnements, au lieu de servir dans de meilleures conditions l'offre de services publics, la structure implantée était utilisée par leur initiateur pour asseoir leur pouvoir et servir leur intérêt. À part le dysfonctionnement originel, la structure bureaucratique de l'administration publique dans les pays africains se caractérise également par la présence de structures parallèles informelles et de pratiques implicites qui s'enchevêtrent dans la structure formelle copiée du modèle occidental. En contexte africain, la structure régissant le fonctionnement de l'administration publique est également caractérisée par l'insuffisance de soutien organisationnel en matière de

ressources. Dans la partie qui va suivre, nous allons aborder le cadre théorique qui permettra de mieux comprendre la dysfonction bureaucratique entourant la dotation et la rétention des ressources humaines d'enseignement à l'étude dans cette recherche.

3.3 CADRE THÉORIQUE

La présente section se consacrera à l'illustration du cadrage théorique permettant de comprendre la dynamique organisationnelle de la configuration structurelle bureaucratique entourant les pratiques de dotation et de rétention en ressources humaines à l'étude dans cette recherche. Le choix de ce cadre théorique s'inscrit dans le précepte de base selon lequel au sein d'une bureaucratie, les acteurs sont stratégiques et adoptent une vision du monde contingente. Dans une bureaucratie, face aux règles qui prescrivent presque la totalité du processus des activités et du comportement pour l'efficacité de l'organisation, les acteurs restent rationnels et ont le choix de saisir des marges de manœuvre satisfaisant leur intérêt personnel et ceux n'allant pas toujours à la rencontre des intérêts organisationnels (Crozier et Friedberg, 1977). Dans cette recherche, nous allons analyser la manière dont les acteurs en GRH composent avec les dysfonctions bureaucratiques et le manque de moyens dans le développement de pratiques de dotation et de rétention tout en veillant à leurs intérêts personnels.

Décrire le système bureaucratique et ses dysfonctions en contexte d'administration publique contribue alors à comprendre le contexte d'intervention en GRH à l'étude dans cette recherche. En matière de recherche touchant le milieu de l'administration publique, la bureaucratie est très utilisée pour observer et analyser les structures et les pratiques organisationnelles touchant les agents et le fonctionnement des entités sous contrôle étatique (Mercier, 2002). Rappelons que les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches constituent un système composé d'agents et de structures dont la gestion et le fonctionnement relèvent en totalité de l'administration étatique au moyen d'un ensemble d'encadrements bureaucratiques.

Dans la littérature en sciences sociales et en sciences administratives, la bureaucratie fait l'objet d'une multitude de conceptions (Caillosse, 2016). Nous allons en présenter quelques-unes, avant de préciser le choix retenu.

Dans le langage commun, la bureaucratie désigne le système d'administration ou de production des services publics organisés sur une base de règles permanentes et routinières (Ferreira et Serpa, 2019). La bureaucratie est également un concept d'une grande visibilité et très utilisé en sciences sociales ; elle constitue une notion pertinente en analyse des organisations (Duran, Anter et Bruhns, 2010 ; Mayntz, 2010). La bureaucratie est aussi utilisée pour décrire le système de domination à travers lequel l'État exerce son pouvoir envers les administrés (Treiber, 2010). Selon Clergeau de Mascureau (1995, p. 144), cette pluralité de conceptualisations de la bureaucratie peut être regroupée en deux : une conception organisationnelle et une conception politique. La conception organisationnelle de la bureaucratie renvoie à l'idée d'un ensemble de cadres réglementaires et de structures pour assurer la gestion et le fonctionnement de l'administration publique et de ses entités (Clergeau de Mascureau, 1995, p. 144). Cette conception organisationnelle de la bureaucratie illustre également les dérives des administrations publiques à travers les dysfonctions (*ibid.*). Quant à la conception politique de la bureaucratie, elle englobe le système de pouvoir à travers lequel l'État interagit avec l'administration et la société civile (*ibid.*). Pour cette recherche doctorale, nous avons retenu la conception organisationnelle de la bureaucratie comme cadre théorique.

Cette section consacrée au cadre théorique sera composée de trois parties. Dans la première section, nous allons aborder les principes de la bureaucratie idéale rationnelle selon Max Weber, et la manière dont ils contribuent à représenter la réalité de la structure du système de gouvernance sous contrôle étatique des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches (3.3.1), en nous préoccupant plus

spécifiquement de l'aspect GRH. Le choix de l'approche de la bureaucratie de Weber permet de comprendre le contexte réglementaire régissant la division du travail, le système de coordination et la répartition de l'autorité et de la responsabilité touchant les pratiques de dotation et de rétention des professeurs et des chargés de cours des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches à l'étude.

La seconde section (3.3.2) du cadre théorique concerne les dysfonctions des principes bureaucratiques qui ont été choisies pour appréhender la manière dont le contenu, l'interprétation et l'application des cadres réglementaires du système public de gouvernance universitaire malgache influencent les pratiques des acteurs en GRH en matière de dotation et de rétention en ressources professorales, y compris les chargés de cours. Nous présenterons quatre types de dysfonctionnements :

- 1- Les dérives de l'application rigide des règles selon Merton (1939) ;
- 2- Les comportements subjectifs des agents face aux règles selon les auteurs Selznick (1949) et Gouldner (1954) ;
- 3- La dysfonction bureaucratique découlant de la liberté de choix des acteurs face aux règles formelles et impersonnelles en situation d'incertitude selon Crozier (1963) ;
- 4- La capacité à transformer le système bureaucratique malgré les dysfonctions selon la dynamique bureaucratique de Blau (1963).

Cette deuxième section contribuera à expliquer comment les principes bureaucratiques idéaux rationnels de Weber peuvent être une source de dérives pour le milieu qu'ils encadrent. Chacune des quatre perspectives contribue à appréhender le contexte d'encadrement bureaucratique dysfonctionnel au sein duquel se décident et s'opèrent les pratiques de dotation et de rétention des ressources professorales et des chargés de cours des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches intéressant notre recherche. En dernier, nous mettrons en lumière les dysfonctions bureaucratiques dans le contexte de l'administration publique africaine (3.3.3). Cette section se focalisera sur des aspects particuliers de la dysfonction bureaucratique que l'on trouve dans l'administration en Afrique, notamment à Madagascar.

3.3.1 La bureaucratie idéale rationnelle de Max Weber

Selon Mayntz (2010), pour le sociologue et économiste allemand Max Weber, la bureaucratie est un modèle d'organisation générale dont le fonctionnement et l'exercice du pouvoir reposent sur la prépondérance des règles et de procédures appliquées de manière impersonnelle par des agents spécialisés sans discussion des objectifs ou des raisons qui les fondent. Porous (2013) soutient que les agents doivent faire preuve de neutralité et oublier leurs intérêts personnels au profit de l'intérêt général dans le cadre d'une organisation bureaucratique. L'œuvre de Max Weber démontre également que la bureaucratie tendait à s'imposer dans tous les secteurs de la vie économique et sociale (Mayntz, 2010). D'après Weber, la bureaucratie n'est pas l'apanage de la seule administration, l'on pouvait aussi la retrouver dans les grandes entreprises, les partis politiques, les organisations syndicales comme structure d'organisation (Mercier, 2002).

Pour notre recherche, c'est l'application des principes bureaucratiques au sein des administrations publiques qui nous intéresse. Selon Mercier (2002), partant de la perspective d'analyse organisationnelle, la bureaucratie appliquée au sein des administrations publiques renvoie à l'idée d'un ensemble de cadres réglementaires régissant la structure, le fonctionnement, les activités, le contrôle et la régulation au sein d'une entité ayant une mission de services publics. Toujours dans cette perspective d'analyse organisationnelle, la bureaucratie appréhendée sous l'angle de l'administration publique renvoie également à l'idée d'un ensemble de structures administratives et décisionnelles qui permettent de mobiliser les ressources nécessaires pour la mission de services publics (Mercier, 2002). Pour cette recherche, le concept organisationnel de la bureaucratie que nous avons retenu illustre l'ensemble des textes de lois, de structures et du système en place contribuant à la gestion et au fonctionnement des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches dans un modèle de gouvernance universitaire sous contrôle étatique. Selon Max Weber, en tant que modèle d'organisation, la bureaucratie doit, pour être efficace, répondre à un

ensemble de principes de base idéaux rationnels qui servira de ligne directrice et de balise dans la gestion des affaires publiques (Porous, 2013). Les principes idéaux rationnels de la bureaucratie contribuent à éviter toute forme de favoritisme, de discrimination et d'abus (Emery et Giaucque, 2016 ; Goupile, 2019). Ferreira et Serpa (2019, p. 190) résumant les principes idéaux rationnels de la bureaucratie wébérienne de la manière suivante :

- 1- Des règles fixes et impersonnelles régissent l'exécution et la gestion des affaires administratives ;
- 2- La division du travail à travers un système hiérarchique ;
- 3- La non-appropriation des moyens et des fonctions par les agents ;
- 4- L'importance des procédures écrites et l'archivage ;
- 5- La gestion, l'embauche, la rémunération et la carrière des agents sont encadrées par des règles prédéfinies.

L'exécution et la gestion des affaires administratives soumises à des règles fixes et impersonnelles constituent les premiers principes de l'idéal rationnel de la bureaucratie de Weber (Gayadeen, 2006). Gayadeen (2006) soutient que ce premier principe de la bureaucratie idéale rationnelle garantit la prévisibilité et le contrôle des activités d'une administration. Dans notre recherche, ces premiers principes de l'idéal rationnel bureaucratique de Weber sont observés à travers les textes de lois relatifs à la dotation et à la rétention des professeurs du système universitaire malgache. Mais ce principe est absent pour les affaires administratives concernant la gestion des chargés de cours, car aucune règle n'existe dans les textes de lois régissant le système d'éducation supérieure malgache. La division de travail et un système hiérarchique constituent le second principe de la bureaucratie idéale rationnelle de Weber (Ferreira et Serpa, 2019). Dans un système bureaucratique, la division de travail renvoie à une idée de répartition des agents dans des fonctions bien définies tout en délimitant leurs attributs (Hibou, 2012). En outre, le système hiérarchique permet de gérer les liens de subordination, de contrôle et de coordination entre les agents et les responsables (*ibid.*). Dans notre recherche, la division de travail s'observe par la présence des différents

acteurs répartis au sein des structures et des organes affectés pour assurer le fonctionnement et la gestion des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Ces acteurs sont aussi répartis dans des niveaux hiérarchiques prédéfinis selon leur entité d'attachement au sein du système.

L'interdiction aux agents de s'approprier les moyens et les fonctions au service de l'administration constitue le troisième principe de l'idéal rationnel de la bureaucratie de Weber (Mayntz, 2010). Selon ce principe, les agents sont libres individuellement, mais soumis à l'autorité et à des obligations légales prédéfinies dans la réalisation de leurs fonctions (Ferreira et Serpa, 2019). Ce principe avait une finalité préventive de réduction de l'arbitraire et de l'abus (Gayadeen, 2006). Ce principe est aussi doté d'une finalité instrumentale renvoyant à l'idée qu'il s'agit là d'un outil de contrôle et de coordination des actions des agents (Mayntz, 2010). Pour notre recherche, rappelons, comme cela a été évoqué en problématique, que les textes de lois régissant la fonction des responsables affectés à la gestion des affaires universitaires et que les moyens à leur disposition sont présents et vont dans le sens de ce principe de non-appropriation.

La règle de procédure écrite et l'archivage constituent le quatrième principe de l'idéal rationnel de la bureaucratie de Weber (Porous, 2013). Dans le cadre de cette recherche, les règles de procédure écrite et l'archivage existent sous forme de différents textes de lois et sont appliqués dans le système universitaire public malgache. Le cinquième principe de la bureaucratie idéale de Weber regroupe un ensemble de règles régissant la gestion de l'emploi des agents (Ferreira et Serpa, 2019). Selon ce cinquième principe, les agents de l'administration sont soumis à des règles et à des contrôles rigoureux (Porous, 2013). Ils sont également recrutés sur la base de leurs qualifications et leur rémunération est régulée suivant leur ancienneté (Mayntz, 2010). Ce cinquième principe prévoit également que les agents ont une obligation de fidélité et une carrière garantie à vie (Gayadeen, 2006). Ce même principe permet aussi de

coordonner et de réguler le devoir, l'obligation et la gestion des fonctionnaires (Bourgeault, 2004. p. 403). Pour cette recherche, ce principe relatif à l'emploi des agents de l'administration est aussi observé dans les textes de lois en matière de dotation et de rétention des ressources professorales des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches, mais est absent pour concernant les chargés de cours.

L'ensemble des principes idéaux rationnels de la bureaucratie wébérienne que nous venons de voir présente trois caractéristiques communes, soit la formalité, l'impersonnalité et la prévisibilité, selon Porous (2013). Rappelons que dans cette recherche, nous nous intéressons à une problématique de GRH en lien avec l'application et l'interprétation des principes idéaux bureaucratiques. La bureaucratie étant appliquée en GRH étatique, Emery et Giaouque (2016) ainsi que Goupile, 2019 défendent que les principes idéaux rationnels contribuent à éviter toute forme de favoritisme, de discrimination et d'abus par la formalité, l'impersonnalité et la prévisibilité des règles. À travers leur caractère formel, les principes idéaux rationnels de Weber constituent un instrument de base de l'exercice du pouvoir, de la légitimité et de l'autorité contribuant à l'efficacité de la gestion des structures bureaucratiques (Gayadeen, 2006). En outre, dans une structure d'administration publique, le caractère formel des principes bureaucratiques donne également aux règles, aux procédures et aux descriptions de tâches un attribut officiel (Friedberg, 1992). Dans notre recherche, les textes de lois et les règlements touchant la dotation et la rétention en ressources humaines des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches sont formels et permettent aux entités chargées de l'administration d'exercer le pouvoir et l'autorité en matière de coordination, de contrôle et de régulation de manière officielle en regard du corps professoral, ce qui n'est pas le cas pour les chargés de cours.

Suivant Darbon (2002), le caractère impersonnel des principes idéaux rationnels de la bureaucratie de Weber fait référence à l'application des règles et des procédures de manière à ne pas les remettre en question. Appliqués en GRH, avec leur caractère impersonnel, les principes idéaux bureaucratiques impliqueraient également, selon Gayadeen (2006), que les agents de l'administration agissent de façon neutre et mettent en avant l'intérêt organisationnel. Dès lors, à la base, l'impersonnalité des règles est mise en place pour prémunir des dérives de l'arbitraire, du népotisme et de la corruption (Gayadeen, 2006). Dans le cadre de notre recherche, le caractère impersonnel est présent dans les textes de lois touchant l'aspect dotation et la rétention en ressources humaines des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches.

Selon Porous (2013), la prévisibilité constitue la dernière caractéristique de l'ensemble des principes idéaux rationnels de la bureaucratie wébérienne. La prévisibilité se matérialise, selon Hallé (1982), par l'uniformisation des actions et des comportements des agents conformément au but de l'organisation dans les encadrements par la précision, la stabilité et la continuité prescrites par les règles. Conformément à ce qui a été abordé au chapitre 3 concernant la problématique étudiée, le caractère prévisible est bien présent dans les textes de lois régissant la GRH dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Cependant, la prévisibilité contenue dans les règles ne contribue pas toujours à l'atteinte des besoins en dotation et en rétention des professeurs ou des chargés de cours conformément aux problèmes d'effectifs évoqués en problématique.

En résumé, l'efficacité de la bureaucratie wébérienne repose sur l'application rigide des principes idéaux rationnels (Ferreira et Serpa, 2019). À la base, ces principes garantissent le contrôle, la soumission et la transparence par le biais de la formalité, de l'impersonnalité et de la prévisibilité (Friedberg, 1992). Cependant, la rationalité des

acteurs quant au fait d'agir en conformité avec les principes idéaux de la bureaucratie est limitée (Majaro, 1988) étant donné que le contexte d'action de toute organisation demande un mode de régulation mixte faisant en sorte que la structure formelle et informelle soit inséparable (Friedberg, 1992). Toujours selon Friedberg (1992), l'informel peut contribuer à la régulation des interactions non prévues par les règles formelles et impersonnelles.

Au sein d'une organisation, certains facteurs non prévus par les principes idéaux de la bureaucratie peuvent aussi constituer des sources de pouvoir et agir en tant que système de régulation ; tel est le fait de détenir des informations clés, des compétences spécifiques, ou des situations non prévues par les règles (Majaro, 1988). En outre, pour Friedberg (1992), la structure et les règles formelles seules ne donnent pas un schéma complet des interactions au sein d'une organisation. Ce même auteur soutient que les principes idéaux bureaucratiques wébériens s'avèrent inefficaces en l'absence d'un certain degré de flexibilité, car ils ne prédisent pas tout (Friedberg, 1992). Les caractéristiques de base des principes idéaux bureaucratiques formels, impersonnels et prévisibles ont certes survécu au-delà de tout changement de gouvernement à Madagascar et occupent aussi une place importante dans la recherche. Toutefois, pour le dire à la manière de Caillosse (2016), leur universalisme reste insuffisant pour comprendre la complexité des organisations publiques.

En contexte d'incertitude et d'informalité non cernées par les règles, les principes idéaux rationnels de la bureaucratie peuvent être source de dysfonction et conduire à des conséquences négatives auxquelles Weber accorde peu d'attention (Crozier, 1963 ; Crozier et Friedberg, 1977 ; Hoy et Miskel, 1987). Malgré les bien-fondés des principes idéaux rationnels de Weber, plusieurs auteurs critiqueront la bureaucratie, y voyant une menace pour certaines valeurs fondées sur l'interaction personnelle (Gayadeen, 2006). Le concept de dysfonction bureaucratique fera son

apparition à cause de tous ces manquements au concept original. Certains auteurs ont théorisé le dysfonctionnement bureaucratique. Dans ce contexte de dysfonction, les acteurs agissent en fonction du contexte (Crozier et Friedberg, 1977), ce qui s'inscrit au précepte d'analyse organisationnelle de l'acteur stratège que nous avons retenu pour cette recherche. Dans la partie qui suit, nous aborderons les limites des principes idéaux bureaucratiques qu'on peut rencontrer au sein d'une organisation à travers le concept de la dysfonction bureaucratique.

3.3.2 La dysfonction bureaucratique

La dysfonction constitue la seconde approche de la conception organisationnelle de la bureaucratie que nous allons utiliser pour peaufiner le cadre théorique dans le but de mieux appréhender le contexte de notre recherche. Ce concept illustre les dérives non prévues par les principes idéaux rationnels de Weber (Porous, 2013). Selon les critiques adressées par les écoles de relations humaines à l'égard des principes idéaux rationnels wébériens, les dysfonctions découlent de la non-prise en compte des facteurs informels et personnels dans un système bureaucratique (Mercier, 2002). En outre, dans le langage populaire, la bureaucratie, dans son caractère dysfonctionnel, renvoie à une image à connotation négative (Caillosse, 2016). Pour illustrer la dysfonction de la bureaucratie, certains auteurs vont jusqu'à qualifier les principes idéaux rationnels de Weber de construction théorique utopique difficile à adapter à la réalité organisationnelle (Porous, 2013).

Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu quatre perspectives de la dysfonction bureaucratique que nous présentons maintenant. Dans l'ordre seront présentées : inspirée de Merton (1939), la dérive de l'application rigide des règles (3.2.2.1); le comportement subjectif des agents face aux règles inspiré de Selznick (1949) et de Gouldner (1954) (3.2.2.2); la liberté de choix des acteurs face aux règles

et aux incertitudes selon Crozier (1963) (3.2.2.3) ; finalement, avec Blau (1963) sera abordée la capacité des acteurs à apporter des changements au sein d'une structure bureaucratique malgré la dysfonction du système (3.2.2.4).

3.3.2.1 *Les dérives de l'application rigide des règles formelles et impersonnelles selon Merton (1939)*

Selon Plane (2019), Robert King Merton, sociologue américain, est un des pionniers à avoir apporté des critiques aux principes idéaux rationnels de la bureaucratie wébérienne en développant le concept de la dysfonction. Selon Merton (1939), la formalité et l'impersonnalité des principes bureaucratiques incitent parfois les agents à s'engager dans des comportements d'application ritualiste des règles et à se détourner de l'objectif de l'organisation. À ce moment, les principes idéaux bureaucratiques pourraient amener des dérives imprévisibles, puisque cela conduit les agents à transformer les règles en valeur à respecter à tout prix (Merton, 1939). Suivant Plane (2019), cette application ritualiste des règles témoigne d'une déviation de l'interprétation des encadrements bureaucratiques de leur caractère instrumental.

En conséquence, selon Clergeau de Mascureau (1995), à travers cette attitude ritualiste, les agents s'attachent aux formes, et privilégient l'application rigide des règles pour protéger leur propre intérêt ou celui de leur entité de rattachement, au détriment des buts de l'organisation. En outre, selon Merton (1939), l'attitude ritualiste des agents génère également une tendance à la négligence des utilisateurs des services publics, puisqu'il se développe chez les agents un esprit de caste creusant un écart entre utilisateurs et administrateurs et occasionnant parfois de mauvais traitements des usagers (Merton, 1939). Péron (2016) souligne pour sa part que les agents de l'administration publique peuvent aussi être utilisateurs de services publics et, à ce titre, ils ne sont pas à l'abri de la négligence de la part de leurs compères dans le cadre d'un comportement ritualiste lié aux dysfonctions des principes bureaucratiques.

De surcroît, selon Merton (1939), la division de travail, un des principes idéaux rationnels de la bureaucratie de Weber, peut aussi donner lieu à des dysfonctionnements bureaucratiques. En effet, Mulgan et Albury (2003) soutiennent que le principe de la division de travail prévoit une séparation de la structure décisionnelle et de direction ainsi que la centralisation des ressources dans les structures ayant le pouvoir décisionnel, ce qui peut conduire au manque d'ouverture et d'échanges entre les différentes entités de l'appareil bureaucratique. Du fait du cloisonnement et de la centralisation, les acteurs ayant le pouvoir de décision sur les ressources peuvent être déconnectés des besoins réels des acteurs décisionnels au sein d'une organisation régie par la bureaucratie (Merton, 1939). Quant aux acteurs décisionnels, ils n'ont pas le contrôle sur les ressources dont ils ont besoin (*ibid.*).

En résumé, selon Merton (1939), les principes bureaucratiques peuvent donner lieu à des dysfonctions sous l'aspect de comportements ritualistes de la part des agents. Ici, les acteurs rationnels font un choix et adoptent des manières d'application rigide des règles qui servent leurs intérêts. La dysfonction provient de l'attachement à la forme dans l'application des règles. L'attitude ritualiste concourt à la négligence des usagers des services publics par le biais du cloisonnement entre les structures et la centralisation de la gestion des ressources. L'ensemble des dérives d'application ritualiste des règles bureaucratiques décrites par Merton s'inscrivent dans le précepte des acteurs stratèges qui font le choix de servir leur intérêt personnel. À présent, nous allons présenter la perspective de Selznick (1949) et de Gouldner (1954) concernant la dysfonction bureaucratique.

3.3.2.2 *Les comportements subjectifs des agents à l'égard des règles bureaucratiques selon Selznick (1949) et Gouldner (1954)*

Selznick (1949) et Gouldner (1954) expliquent la dysfonction de la bureaucratie par le comportement subjectif des agents observé sous la forme du contournement des

principes idéaux rationnels de Weber. Selon Selznick (1949), les conflits d'intérêts entre les acteurs au sein d'une organisation régie par des règles bureaucratiques peuvent donner lieu à un échange de faveurs entre les acteurs pour satisfaire des objectifs personnels. Cet échange de faveurs se fait à l'intérieur d'un cadre d'interaction interpersonnel et informel à travers une structure parallèle non prévue par les principes bureaucratiques (Selznick, 1949). La prolifération d'échanges de faveurs au sein de la structure parallèle informelle aide possiblement à régler des conflits d'intérêts entre les agents. Mais puisqu'à l'intérieur de la structure parallèle, chacun des acteurs ou des groupes d'acteurs se préoccupe principalement de satisfaire ses propres intérêts en contournant les règles, cela conduit au favoritisme et à la corruption, ce qui contribue à faire perdre la synergie nécessaire à l'atteinte des objectifs de l'organisation (Selznick, 1949).

Selon Gouldner (1954), le comportement subjectif des agents à l'égard des règles bureaucratiques se manifeste également par le refus des acteurs à accorder de la légitimité aux principes bureaucratiques. L'auteur fait le constat que dans la situation où les agents n'accordent pas de légitimité aux règles, un rapport artificiel avec les principes bureaucratiques s'installe alors au sein de l'organisation. C'est donc dire que les principes d'encadrement rationnels sont certes présents, mais demeurent de façade et ne sont ni appliqués ni respectés par les agents (Gouldner, 1954). Dans cette situation, l'interaction interpersonnelle et informelle assure la régulation et la coordination dans la structure initialement prévue pour être régie par des règles formelles et impersonnelles (Gouldner, 1954).

En résumé, Selznick (1949) soutient que la dysfonction bureaucratique peut prendre la forme de contournement des règles à travers le comportement subjectif de certains agents pour servir leurs intérêts personnels. Le manque de légitimité des règles bureaucratiques auprès des acteurs induit également un comportement subjectif des

agents et constitue l'autre forme de la dysfonction de la bureaucratie développée par Gouldner (1954). Crozier (1963), pour sa part, croit que les perspectives d'analyse de la dysfonction bureaucratique développées par Merton (1939), Selznick (1949) et Gouldner (1954) se sont réalisées dans un cadre statique, sans avoir pris en compte la situation de changement ou d'incertitude qui fait partie de la réalité des organisations. Or, les structures bureaucratiques ne sont pas figées ; elles fonctionnent dans des contextes évolutifs en mouvement faisant l'objet de divers changements (Blau, 1963). C'est pourquoi, dans la prochaine section, nous allons examiner deux perspectives plus dynamiques de la dysfonction bureaucratique à travers la capacité d'adaptation des acteurs face à l'incertitude de Crozier (1963) et la capacité des structures bureaucratiques à innover face aux dysfonctionnements, selon Blau (1963).

3.3.2.3 *La dysfonction bureaucratique découlant de la liberté de choix des acteurs face aux règles formelles et impersonnelles et face aux incertitudes*

Pour illustrer certaines dysfonctions bureaucratiques, Crozier (1963) mobilise, outre les concepts que sont les règles, les acteurs, le système et la zone d'incertitude. Brièvement, dans le cadre qui nous intéresse, les règles déterminent les prescriptions de comportements formelles, et elles sont fixées par la hiérarchie ou le cadre réglementaire (Crozier, 1963). Crozier (1963) partage une conception identique à Weber sur l'aspect formel et prescriptif des règles. Quant aux acteurs, ils sont constitués par les membres du groupe social au sein de l'organisation prise individuellement et dont la place est définie par les règles (Crozier, 1963). Quant au système, il est composé par l'ensemble des acteurs utilisant les règles au sein de l'organisation (*ibid.*). Les situations non traitées par les règles ou présentant des contradictions constituent la zone d'incertitude au sens de Crozier (1963).

Selon Crozier (1963), dans un système régi par des encadrements bureaucratiques, les acteurs ne se limitent pas à l'exécution passive des règles, puisque dans toute organisation, les acteurs disposent d'une marge de liberté, de choix de décisions ou d'actions (Crozier, 1963). Ainsi, les acteurs sont opportunistes et peuvent choisir de prioriser leurs intérêts individuels ou ceux de leur groupe d'appartenance (Crozier et Friedberg, 1977). C'est pourquoi, dans une perspective d'interaction humaine, où les acteurs ont le choix, les demandes rationnelles faites à leur égard ne donnent pas forcément les résultats prévus par les règles formelles et impersonnelles (Crozier, 1963). La liberté de choix des acteurs et la situation d'incertitude peuvent alors conduire à des dysfonctions bureaucratiques sous forme de développement de structures parallèles informelles ; en ce sens, Crozier (1963) rejoint Selznick (1949) et Gouldner (1954). Dès lors, et malgré la présence de règles formelles, les acteurs peuvent s'engager dans des actions imprévisibles pour acquérir plus de pouvoir ou s'adapter aux pressions non régulées par les principes bureaucratiques (Crozier et Friedberg, 1977). Dans les situations où aucune règle bureaucratique n'est prévue, les acteurs peuvent également mobiliser leur marge de liberté en prenant parfois des décisions inadaptées, ou ils se retrouveront dans l'incapacité d'appliquer des initiatives (Crozier, 1963).

En résumé, selon Crozier (1963), dans un système d'interactions humaines, les acteurs ont une marge de liberté de choix. Face à cela, certains acteurs deviennent opportunistes pour augmenter leur pouvoir, et d'autres s'adaptent en mettant en place des actions non prévues par les règles, ce qui nuit parfois à la bonne marche de l'organisation. Dans une structure bureaucratique, cette liberté de choix des acteurs est source de dysfonction bureaucratique, car elle contribue au développement de structures parallèles en situation d'incertitude. Après avoir illustré les différentes dysfonctions bureaucratiques, nous présentons maintenant une perspective plus positive du système bureaucratique : la capacité d'innovation au sens de Blau (1963).

3.3.2.4 *Capacité d'innovation des structures bureaucratiques selon Blau (1963)*

Suivant Blau (1963), des initiatives d'innovation à petite échelle pour résoudre les dysfonctions peuvent aussi être observées chez les acteurs d'une structure bureaucratique, et ce, malgré les préjugés très répandus en matière de conservatisme et de résistance au changement dans ce milieu. Selon Blau (1963), en plus des structures formelles, les organisations bureaucratiques, notamment les administrations publiques, sont également marquées par l'existence d'interactions informelles et d'entraide qu'on ne peut écarter, surtout qu'elles contribuent à la prise d'initiatives qui peuvent être sources d'innovation. En contexte d'administration publique, les écrits de Blau (1963) sont renforcés par Harisson (2013) et Pupion (2018) qui remarquent aussi que certains acteurs instaurent des innovations en vue de rompre avec les pratiques ou les normes implicites plus ou moins ancrées par les dysfonctions bureaucratiques.

Selon Mulgan et Albury (2003), dans une structure d'administration publique régie par la bureaucratie, l'initiative d'innovation renvoie à une idée de changement dans une partie du système ou dans le processus existant. Ce changement ne modifie pas forcément l'ensemble de la structure de l'organisation, mais contribue à l'amélioration des offres de services publics (Mulgan et Albury, 2003). Cependant, cette capacité à innover chez les acteurs des structures régies par la bureaucratie n'est pas exempte d'obstacles. Les acteurs ne sont pas entièrement libres, et dans leur élan à instaurer l'innovation, ils doivent composer avec les principes idéaux rationnels rigides tout en prenant le risque d'être confrontés à la résistance aux changements (Harrison, 2013). Des dimensions humaines de l'innovation s'observent aussi dans les organisations bureaucratiques, selon Defélix, Mazzilli et Gosselin (2015), par l'aptitude des acteurs à améliorer les processus quotidiens de leur activité. Selon Borins (2001), du fait que tous les efforts d'innovation ne passent pas forcément par la recherche et le développement : certains sont apportés par les ressources humaines à travers l'amélioration des procédures ou des pratiques internes. Suivant Sibaud (2013),

l'innovation à dimension humaine observée dans une organisation publique a donc un caractère volontariste, car elle est instaurée par les acteurs eux-mêmes. Cet aspect volontariste contribue à la prise en compte d'enjeux réels, au besoin et à l'adhésion des acteurs concernés et à l'anticipation d'améliorations à apporter (Sibaud, 2013). Roffe (1999) soutient aussi que les initiatives à l'innovation germent dans un climat ouvert à la créativité, à l'encouragement et à la flexibilité. L'auteur soutient également que la réceptivité du point de vue des employés, le respect de l'apport de la diversité, l'incitation à l'expression d'idées, et les réponses et des retours précis constituent aussi un environnement favorable à l'innovation.

En résumé, certes les structures régies par les règles bureaucratiques sont critiquées pour leur rigidité et leurs dysfonctionnements, mais selon Blau (1963), on peut également y observer des idées d'innovation permettant de faire face aux dysfonctions. Ces idées d'innovation émergent des conditions favorables à l'écoute et à l'encouragement des acteurs dans l'expression de leurs idées. Après avoir passé en revue les perspectives théoriques des auteurs pionniers de la critique des principes idéaux de Weber, nous allons à présent appréhender la manière dont les dysfonctions bureaucratiques affectent le contexte d'administration publique africaine, dont celui de Madagascar. Les pratiques de dotation et de rétention en professeurs et en chargés de cours du système public d'éducation supérieure malgache sont confrontées aux mêmes défis d'administration publique que le contexte africain.

3.3.3 Les dysfonctions bureaucratiques dans le contexte de l'administration publique africaine

Nembot, en 2000, constate que la littérature au sujet de la gouvernance des administrations publiques en Afrique fait état d'un échec de la bureaucratie. Sur le continent africain, suivant Astley (2019), le système d'administration publique régi par des principes bureaucratiques inspirés de Weber était introduit par les colonisateurs.

Ce modèle introduit par les colons avait pour objectif, selon Darbon (2002), de renforcer le pouvoir des gouvernants en creusant les écarts entre administrateurs et administrés. Dès lors, le modèle bureaucratique mis en place par les colons en Afrique, certes inspiré de l'idéal type de Weber, était déjà dysfonctionnel à la base (Astley, 2019).

L'auteur Astley (2019) soutient également que les tentatives de réforme du système bureaucratique, régissant l'administration publique en Afrique depuis les dernières décennies du XX^e siècle, étaient rarement le fruit d'initiatives des acteurs locaux. En conséquence, dans les pays africains, la bureaucratie en tant qu'encadrement du système d'administration publique manque de légitimité à la fois chez les utilisateurs et chez les agents ; de plus, elle y est considérée comme une mesure prescriptive déconnectée de la réalité et du besoin de l'organisation (Astley, 2019 ; Nembot, 2000). Cette situation témoigne de la présence de dysfonctions bureaucratiques liées au manque de légitimité des règles selon l'approche de Selzinck (1949). Selon Herizo (2017), à l'origine, les encadrements bureaucratiques du système d'administration publique malgache ont été hérités de la colonisation française, et les réformes qui suivirent provenaient des initiatives des bailleurs de fonds internationaux ou étaient copiées du système français. Comme pour le continent africain, les acteurs malgaches ne reconnaissent que peu de légitimité au système d'administration publique (Herizo, 2017).

Olivier de Sardan (2004), pour sa part, soutient que les encadrements bureaucratiques au sein de l'administration publique africaine ont un problème de double langage. Selon l'auteur, les encadrements bureaucratiques sont présents pour rendre l'administration fonctionnelle, mais les pratiques ne reflètent pas ce qui est prévu par les règles. Olivier de Sardan (2004) défend également que cette dysmétrie observée entre ce qui est prescrit par les règles formelles et les pratiques existantes

génère des espaces de soupçons et de tensions au sein de l'administration des pays africains. Ceci conduit par la suite à un manque total de confiance en les décisions et les actions publiques. Dans le même ordre d'idées, le problème de double langage des encadrements bureaucratiques africains s'observe aussi sous d'autres aspects : le budget prévu ne reflète pas toujours le besoin réel ni les ressources effectivement disponibles ; les procédures et les règles ne sont pas respectées (Olivier de Sardan, 2004). Comme il a été soulevé dans le chapitre sur la problématique managériale, ce problème d'écart entre les principes formels et les pratiques est présent dans le système public d'éducation supérieure malgache se manifestant par les grèves fréquentes qui témoignent une défaillance sous-jacente de l'État malgache à honorer correctement ses obligations envers le milieu universitaire.

Selon Darbon (2002), au sein des différentes structures de l'administration publique des pays africains, en matière d'application des règles bureaucratiques, les agents ont tendance à privilégier leur intérêt personnel ou celui de certains groupes politiques, négligeant ainsi leur mission de service public. D'autres auteurs tels qu'Olivier de Sardan (2004) et Olowu et Sako (2002) remarquent aussi que la dysfonction de la bureaucratie liée au comportement des agents est commune dans plusieurs pays africains, et cela génère diverses conséquences dommageables, telles que des violations des droits des usagers, du favoritisme et de la corruption dans la réalisation de la mission de service public et l'usage inefficace des ressources de l'État. Chez les agents administratifs, en Afrique, la corruption est à l'origine d'une gestion de carrière allant à l'encontre de l'idéal bureaucratique (Olowu et Sako, 2002). En effet, les promotions, les affectations ou les nominations, voire les licenciements d'un agent sont basés sur des critères non objectifs, mais découlent de situations de favoritisme liées à l'appartenance à un réseau de connaissances avec le pouvoir en place (Olivier de Sardan, 2004).

Pour Darbon (2002), les usagers ayant un réseau au sein de la structure administrative bénéficient d'échanges de faveurs et sont bien traités, et ce, avec rapidité. Le réseau peut être constitué des membres de la famille, d'amis, de personnes originaires de la même région ou de la même confession que celui de l'agent (Darbon, 2002). A contrario, selon Olivier de Sardan (2004), les usagers anonymes qui ne maîtrisent pas la procédure ou ne disposent pas de réseau dans l'appareil administratif seront méprisés et mal traités par les agents. Ceci concourt au développement de la corruption, où les usagers pressés ou ne maîtrisant pas la procédure paient de pots-de-vin aux agents pour bénéficier de services publics de qualité, que l'appareil administratif aurait dû procurer correctement et gratuitement ou à coûts moindres aux citoyens (Olowu et Sako, 2002).

Suivant Cameron (2010), d'autres facteurs expliquent également l'échec de la bureaucratie au sein de l'administration publique des pays africains. En Afrique, selon l'auteur, la pauvreté des États rend difficile l'application des principes bureaucratiques wébériens au service du système d'administration publique. Pour le cas de cette recherche, l'extrême pauvreté de l'État malgache est une des principales causes de la défaillance de l'application des règles relatives aux rémunérations des heures complémentaires et des charges de cours à temps (Andriantsara et Gagné, 2021). D'après les écrits d'Olowu (2003), cette pauvreté des États d'Afrique implique également une mainmise des bailleurs de fonds internationaux sur les réformes de l'administration publique dans beaucoup de pays africains en lien avec la résolution de la dysfonction bureaucratique. De plus, les réformes lancées par les acteurs étrangers au lieu d'apporter des solutions accentuent les dysfonctionnements de la bureaucratie (Olowu, 2003). La majorité des mesures proposées dans les réformes n'ont pas été diagnostiquées correctement ni en fonction des besoins réels et locaux (Cameron, 2010).

De telles situations sont observées dans les réformes du système éducatif pour le cas de Madagascar, où les bailleurs de fonds internationaux accordent beaucoup de financement à l'éducation primaire (Loi de finances, 2020 ; Banque mondiale, 2014), tandis que l'enseignement supérieur ne reçoit qu'une infime partie des financements octroyés (Bashir, 2009). Selon Cameron (2010), la dysfonction bureaucratique liée au manque de moyens financiers contribue alors au développement d'un système de rétention défailant des agents publics au travers de conditions de travail précaires. Beaucoup de fonctionnaires africains se démotivent et s'impliquent moins dans leur travail (Cameron, 2010). Selon ce même auteur, dans le système d'éducation supérieure public africain par exemple, beaucoup de chercheurs et d'enseignants d'université fuient vers l'Occident, ou bien, quand ils restent, ils sont obligés de cumuler d'autres activités pour arriver à vivre décemment. L'administration publique africaine se trouve donc dans l'incapacité de se doter d'un corps de fonctionnaires qui arrive à composer correctement avec le concept d'idéal rationnel wébérien du fait des profonds dysfonctionnements issus des principes bureaucratiques (Nembot, 2000). L'ensemble des dérives bureaucratiques touchant les administrations publiques africaines que nous venons d'aborder affectent donc les pratiques de GRH à l'égard des agents de l'État.

En dépit des effets négatifs des dysfonctions bureaucratiques dans l'appareil administratif des pays africains dans ses écrits, Olivier de Sardan (2004) défend qu'une envie de changement et des idées d'innovation sont également présentes chez certains agents. Suivant Olowu (2010), les États ne sont tout de même pas paralysés et il y a de bonnes expériences bureaucratiques desquelles on peut tirer profit dans certaines régions d'Afrique. Martin (2012) donne en exemple le cas de quatre universités publiques au Burkina Faso, au Maroc, au Sénégal et au Cameroun dans le cadre d'une réforme visant à diversifier les offres de formation d'éducation supérieure. Les réformes d'ordre pédagogique dans des universités publiques de ces quatre pays d'Afrique étaient couronnées de succès dans la première décennie des années 2000, à

la suite de révisions concertées d'encadrements bureaucratiques régissant la relation entre l'État et l'université (Martin, 2012, p. 19). Les universités de ces quatre pays ont bénéficié de soutien favorable en matière d'encadrement bureaucratique régissant leur autonomie, ce qui a conduit à plus de liberté dans la réalisation des réformes pédagogiques (*ibid.*).

En résumé, les administrations publiques des pays africains après l'indépendance ont fonctionné autour des pratiques enchâssées dans un système bureaucratique dysfonctionnel et contre-productif, malgré la présence des règles inspirées des principes idéaux rationnels de Weber (Darbon, 2002). Ce système bureaucratique dysfonctionnel est en partie un héritage du système d'administration colonial, mais est aussi lié à la pauvreté des États de beaucoup de pays africains et aux réformes inadaptées (Olowu, 2003). À côté de ces dysfonctionnements, des volontés de changement et d'innovation sont également présentes (Olivier de Sardan, 2004) ; comme dans la majorité des pays africains, l'administration publique malgache est sous l'emprise de ce système bureaucratique défaillant qui affecte grandement son système de GRH, et notamment la dotation et la rétention des professeurs et des chargés de cours des institutions publiques d'éducation supérieure. Comme notre étude se porte sur des défaillances touchant la dotation et la rétention, nous allons à présent aborder le cadre théorique permettant de circonscrire le volet GRH intéressant cette recherche.

3.4 LES ÉCRITS EN GRH PERMETTANT DE COMPRENDRE LES PRATIQUES DE DOTATION ET DE RÉTENTION À L'ÉTUDE

Dans cette section nous allons aborder l'approche stratégique des acteurs pour aider à comprendre la manière dont les acteurs en GRH accomplissent leur mission de dotation et de rétention en contexte organisationnel incertain (3-4-1). Nous éclaircirons ensuite la perspective de la contingence pour comprendre les pratiques de GRH mises en place par les acteurs (3-4-2). Nous illustrerons enfin les tendances générales des

écrits en GRH existant par rapport aux défaillances des pratiques mises en place par les acteurs intéressant cette recherche (3-4-3).

3.4.1 Des acteurs en GRH stratégiques et rationnels

La perspective d'analyse des organisations à travers la stratégie des acteurs de Crozier et Friedberg (1977) pose le postulat que les acteurs sont rationnels et cherchent avant tout à servir leurs intérêts à travers des marges de manœuvre qui s'offrent à eux dans des situations d'incertitude telles que des contraintes ou des situations non couvertes par les règles. Selon les auteurs, les situations d'incertitude étendent ou limitent la marge de manœuvre des acteurs et les amènent à adopter des comportements différents ou à poser des actions particulières pour répondre à leurs intérêts. Crozier et Friedberg (1977) soutiennent également que la structure organisationnelle constitue une zone d'incertitude à la fois source de pouvoir et d'inégale répartition des ressources entre les acteurs. Dans le même ordre d'idées, ces mêmes auteurs soutiennent que les règles et les procédures prévues par la structure ne couvrent pas toutes les situations que l'on peut rencontrer dans une organisation, ce qui est également à l'origine d'une situation d'incertitude. Dans le cadre de cette recherche, la configuration structurelle bureaucratique dysfonctionnelle du mode de gouvernance constitue une zone d'incertitude avec laquelle composent les acteurs en gestion des ressources professorales et des chargés de cours en matière de dotation et de rétention.

En outre, la perspective d'analyse organisationnelle inspirée de Crozier et Friedberg (1977) repose sur une perspective selon laquelle les acteurs au sein d'une organisation ne sont pas passifs. Les acteurs sont volontaristes, en plus de poursuivre le but de l'organisation, ils sont amenés à poursuivre des motivations d'ordre personnel telles qu'étendre leur champ de pouvoir face à des situations d'incertitude (*Ibid*). La stratégie des acteurs repose alors sur une perspective contingente où les actions et les comportements développés par les acteurs dépendent du contexte (Crozier et Friedberg, 1977). Dans le cadre de ce travail doctoral, notre analyse s'intéresse

particulièrement aux stratégies des acteurs dans le volet de la gestion des ressources humaines, dépendamment du contexte de la structure de gouvernance existante. Selon Bootz et *al.*, (2010), les organisations, dont le milieu universitaire, évoluent et interviennent dans un contexte composé d'une multitude de défis qui appellent parfois au développement de pratiques de gestion des ressources humaines adaptées comme leviers stratégiques contribuant à l'efficacité.

Tenant compte de cela, la vision du monde contingente de l'approche stratégique des acteurs de Crozier et Friedberg (1977) aide alors à analyser la manière dont les acteurs en GRH universitaires composent avec le contexte d'incertitude en lien avec la structure bureaucratique dysfonctionnelle des institutions publiques d'éducation supérieure malgaches. Dans le même ordre d'idées, Allani-Soultan, Bayad et Arcand (2004) ainsi que Becker et Gerhart (1996) défendent l'idée que la littérature en GRH a recours à une diversité d'approches conceptuelles pour analyser la manière dont les organisations adoptent ou développent des pratiques de GRH au sein de l'organisation. Dans la partie qui va suivre, nous allons aborder les approches conceptuelles très utilisées en étude en GRH, et par la suite dégager celles qui correspondent à notre recherche.

3.4.2 La perspective de la contingence pour comprendre les pratiques de GRH mises en place par les acteurs

Delery et Doty (1996) ont recensé trois principales approches conceptuelles très utilisées dans les recherches en pratiques de GRH : l'approche universaliste (3-4-2-1), l'approche de la contingence (3-4-2-2) et l'approche de la configuration (3-4-2-3) (Delery et Doty, 1996). Chacune de ces trois approches d'analyse a ses points forts et ses limites dans les orientations qu'elles offrent pour l'exploration et l'analyse des pratiques de GRH en organisation. Dans la partie qui suit, nous allons aborder chacune de ces trois principales approches conceptuelles d'analyse des pratiques de GRH très utilisées dans la recherche, et en même temps souligner en quoi les approches

conceptuelles ancrées sur une perspective contingente répondent mieux à la perspective des acteurs stratégiques retenus pour cette recherche.

3.4.2.1 *L'approche universaliste*

L'approche universaliste renvoie à l'idée que les meilleures pratiques de GRH contribuent à la bonne marche de l'organisation et qu'elles sont valables en tout temps (Allani-Soltan, Bayad et Arcand, 2004 ; Baker et *al.*, 1997 ; Gagnon et Arcand, 2012 ; Kostova et Roth, 2002). L'utilisation de l'approche universaliste dans l'étude des pratiques de GRH ne pose pas la question de l'applicabilité des sous-entendues meilleures pratiques dans différents contextes, comme le défendent les mêmes groupes d'auteurs. L'approche universaliste repose sur un certain nombre de principes. En voici quelques-uns ci-dessous, sans prétendre à l'exhaustivité. Le principe de l'universalité et le principe de la supériorité reposent sur l'idée que certaines pratiques de GRH sont meilleures que d'autres et peuvent être utilisées par tout type d'organisation (Pfeffer, 1994). L'approche universaliste renvoie également aux principes que plusieurs meilleures pratiques de GRH mises en œuvre isolément donnent lieu à une somme d'effets contribuant à la bonne marche des organisations (Delery et Doty, 1996).

Hamid (2013) sous-tend que sur le plan empirique, plusieurs études ont validé l'approche universaliste. Malgré tous ces avantages, l'approche universaliste présente un certain nombre de limites quant à la validité de son application dans tout contexte organisationnel (Becker et Gerhart, 1996). Une autre limite de l'approche universaliste est que les pratiques de GRH n'évoluent pas en vase clos, mais dans un système où il y a interaction entre les pratiques. Selon Charreire et Huault (2002), il n'y a pas de pratique universelle qui contribue à la performance. Frimousse et Peretti (2005) défendent que chaque organisation détermine les défis propres à son contexte d'environnements interne et externe et mette en place des pratiques adaptées. Pour cette

recherche doctorale, l'approche universaliste n'aidera pas à l'analyse de la manière dont les acteurs en GRH adoptent les pratiques de dotation et de rétention au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgache, car elle ne permet pas de prendre en compte l'influence du contexte interne en lien avec la structure du mode de gouvernance universitaire. Ceci nous amène donc à aborder une autre approche plus contextuelle qui tient compte du cadre organisationnel en interne des institutions étudiées.

3.4.2.2 *L'approche de la contingence*

Face aux différentes limites de l'approche universaliste, l'approche de la contingence utilisée en analyse des pratiques de GRH propose une perspective plus soucieuse du contexte organisationnel (Delry et Doty, 1996). Selon Mintzberg (1967), l'approche de la contingence s'est développée à la suite de la difficulté de trouver une option universelle dans l'analyse de l'organisation. L'approche de la contingence repose sur l'optique selon laquelle l'organisation subit des pressions internes et externes de la part de son contexte et réagit en fonction d'elles pour être efficace (Lawrence et Lorsh, 1973). Selon Mintzberg (1967), le contexte d'intervention d'une organisation est composé des éléments propres tels que la structure, la procédure, la stratégie de l'organisation, les caractéristiques personnelles du dirigeant, la technologie, la taille de l'organisation et la concurrence. Dans le cadre de cette recherche, la structure constitue le principal élément propre au contexte pris en compte pour analyser les pratiques de dotation et de rétention développées par les acteurs en gestion des ressources professorales et des chargés de cours du milieu universitaire public malgache.

Selon la perspective d'analyse des pratiques de GRH basée sur une vision du monde contingente, pour être efficaces, les pratiques de GRH doivent être alignées au

contexte ou à la stratégie de l'organisation (Barrette et Carrière, 2003 ; Gill et Meyer, 2008). Selon Wei (2006), en GRH, l'alignement au contexte ou à la stratégie oriente le choix effectué par les acteurs en GRH en matière de pratiques de gestion des personnes. Dans le cadre de cette recherche doctorale, la vision du monde contingente offre une perspective d'analyse intéressante pour comprendre la manière dont les acteurs en gestion des ressources professorales composent avec une structure bureaucratique dysfonctionnelle.

En outre, selon Atamer et Calori (1989), l'efficacité des pratiques de GRH ne se limite pas à son alignement au contexte et à la stratégie, mais repose également sur la mise en place de conditions favorables à leur mise en œuvre (Atamer et Calori, 1989). Cette condition favorable concerne le soutien organisationnel entourant le choix de pratiques de GRH (Gagnon et Arcand, 2012). Dans le cadre de cette recherche, le soutien organisationnel concerne le soutien apporté par les dimensions de la structure de gouvernance du milieu universitaire à l'étude quant aux activités relatives à la gestion des ressources professorales et des chargés de cours. Il est donc important que les facteurs propres au contexte de notre milieu de recherche soient pris en compte dans l'analyse, d'où la pertinence de recourir à l'approche de la contingence pour analyser la dotation et la rétention en ressources professorales. Selon Gagnon et Arcand (2012), l'efficacité de l'alignement des pratiques de GRH au contexte dépend du soutien fourni par l'organisation en matière d'engagement financier et de cadre de gouvernance de la structure. Selon Barrette (2005), le soutien organisationnel pour les pratiques à mettre en place joue donc un rôle primordial pour l'efficacité de l'alignement des pratiques au contexte, et cet état de fait est pris en compte dans cette étude.

Selon Ndao (2012), l'approche de la contingence offre certes une autre perspective intéressante pour explorer les pratiques de GRH à travers la prise en compte des contextes propres à l'organisation à l'étude, mais elle a aussi ses limites, car elle

traite des pratiques de GRH de manière isolée et ne tient pas compte des éventuels effets de complémentarité possibles entre les pratiques. L'alignement au contexte seul ne suffit pas pour étudier les pratiques de GRH, car ces dernières génèrent également des effets de synergie entre elles, d'où la nécessité de prendre également en compte leur cohérence et leur effet de complémentarité (Wils, Le Louarn et Guérin, 1991). Dans le cadre de cette recherche, la prise en compte de l'effet de synergie entre les pratiques de GRH étudiées aide également à comprendre le processus à travers lequel les acteurs les ont choisies. De telles situations nous amènent à explorer l'approche de la configuration, qui donne une autre perspective intéressante dans ce sens.

3.4.2.3 *L'approche de la configuration*

L'étude des pratiques de GRH sous l'approche de la configuration permet de prendre en considération qu'avec une certaine cohérence, selon le besoin et le contexte de l'organisation, les activités relatives aux pratiques de GRH interagissent pour contribuer à l'efficacité (Lepak et Snell, 1999). La combinaison d'un ensemble de pratiques de GRH en vue de dégager un effet de synergie s'appelle un « alignement horizontal » (Barette et Carrière, 2003). Selon Nishi, Lepak et Shneider (2008), dans leur choix des pratiques de GRH, les acteurs ne s'assurent pas simplement de la présence des pratiques de GRH, mais veillent également à ce que ces pratiques soient correctement coordonnées entre elles selon le contexte existant. La réussite de l'alignement horizontal dépend alors de trois facteurs, à savoir la politique existante de ressources humaines, le choix des pratiques et le soutien organisationnel consacré (Nishi, Lepak et Shneider, 2008). Dans le cadre de notre recherche, nous cherchons également à analyser la cohérence entre les pratiques de GRH développées par les acteurs dépendamment du contexte.

Au sein d'une organisation, chaque gestionnaire assure directement ou indirectement une mission de GRH à l'égard de son équipe (Karim et Komat, 2018). Dans le cadre de cette recherche, l'approche de la configuration toujours inscrite dans une vision de monde contingente (Delery et Doty, 1996) vient compléter l'approche de la contingence pour étoffer l'analyse de la manière dont les acteurs en GRH à l'étude adoptent des pratiques de gestion dépendamment du contexte de la structure bureaucratique existante. L'approche de la configuration dans le cadre de cette recherche aide à analyser la cohérence et la synergie des pratiques de dotation et de rétention développées par les acteurs en gestion des ressources professorales selon le contexte.

En résumé, les trois perspectives comportent chacun des avantages, mais aussi des inconvénients. Les défenseurs de l'approche universaliste défendent l'idée que les meilleures pratiques de GRH sont à haut rendement et peuvent être mises en œuvre dans tout contexte. Néanmoins, cette approche est limitée par son caractère simpliste. La perspective de la contingence offre une solution de rechange à l'approche universaliste. Dans une optique contingentielle, l'efficacité des pratiques de GRH dépend de la prise en compte du contexte dans leur choix et leur mise en œuvre ; mais la perspective de la contingence traite les pratiques de GRH isolément et ne tient pas compte de la nécessité de la cohérence entre les pratiques. L'approche de la configuration apporte une autre option, complémentaire, en tenant compte de la mise en cohérence des pratiques qui généreraient une synergie pour être plus efficaces. Dans le cadre de cette recherche, l'approche de la configuration viendra compléter l'approche de la contingence aidant à analyser les effets de la synergie entre les pratiques de GRH présentes dans le contexte du système d'éducation supérieure à l'étude. Pour la prochaine sous-section, nous allons aborder l'état de l'art sur les tendances générales des écrits en GRH existant par rapport à la problématique étudiée.

3.4.3 Les tendances générales des écrits en GRH existant par rapport aux défaillances des pratiques mises en place par les acteurs intéressant cette recherche

De récentes méta-analyses réalisées par Jiang et Messersmith (2018, p. 2) sur plus de 8000 articles provenant de 150 revues en GRH de 120 pays démontrent que la majorité des questions de recherche ayant guidé les études en GRH au cours des trente dernières années sont orientées par l'analyse des effets de la GRH sur la performance d'une organisation. La revue des écrits en GRH parue avant et à la même période que la méta-analyse de Jiang et Messersmith (2018), que nous avons effectuée dans le cadre de cette recherche et abordée dans la section précédente, nous a également permis de dresser le même constat.

Les critiques des travaux en GRH réalisés par Boselie et Brewster (2017), Delery et Roumpi (2017), ainsi que Jiang et Messersmith (2018) exposent que la majorité des analyses en GRH se réalisent sous un certain *a priori*. Ces *a priori* confortent l'idée que les pratiques de GRH adoptées, développées ou mises en œuvre au sein d'une organisation sont toutes bonnes dans la mesure où leur conception et leur usage respectent certaines approches (Boselie et Brewster, 2017 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang et Messersmith, 2018). Pour les organisations optant pour une approche universaliste dans la gestion de leurs politiques RH, l'adoption et la mise en œuvre de pratiques qualifiées de « hauts rendements » contribuent à la performance de toute autre organisation au sein de laquelle elles sont répliquées (Delery et Doty, 1998 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang et Messersmith, 2018). Pour les organisations optant pour une approche contingente dans leur politique de GRH, l'alignement des pratiques avec la stratégie d'affaires de l'organisation, dans leur conception et leur mise en œuvre, donne lieu à de bonnes pratiques de GRH contribuant à la performance (Delery et Doty, 1998 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang et Messersmith, 2018). Selon ces mêmes auteurs, pour les organisations optant pour une approche configurationnelle dans leurs politiques RH, la mise en cohérence entre les pratiques RH dans leur conception et leur mise en œuvre

contribue également à la performance. Notre revue de la littérature et la méta-analyse de Boselie et Brewster (2015) ainsi que de Jiang et Messersmith (2018) permettent de constater que rares sont les recherches remettant en question le processus de conception et de mise en œuvre des pratiques de GRH. Pareillement rares sont les recherches analysant la manière dont les différents acteurs organisationnels impliqués dans la GRH et dans les divers éléments du contexte interviennent et interagissent dans le processus complexe de conception et de mise en œuvre des pratiques RH.

Delery et Roumpi (2017), Boselie et Brewster (2015), Jiang et Messersmith (2018), ainsi que Wright, Nyberg et Ployhart (2018) soulèvent que la majorité des études en GRH se focalisent sur une analyse statique des liens entre les pratiques de GRH et la performance. Ces auteurs constatent aussi que la majorité des études en GRH omettent d'explorer le fait que le processus de conception et de mise en œuvre des pratiques RH pourrait englober des variables intermédiaires donnant lieu au développement de « mauvaises » pratiques RH. De plus, ces derniers observent que certaines de ces pratiques peuvent générer des inefficacités organisationnelles, quel que soit le modèle d'approche *a priori* efficace préconisé par une majorité d'écrits académiques. De rares auteurs tels que Barette (2005), Boselie et Brewster (2015), et Louart (2002) défendent l'idée que la conception et la mise en œuvre des pratiques de GRH se réalisent dans un processus dynamique impliquant une multitude d'acteurs intervenant dans un contexte composé de multiples facteurs de contingence. Ayant cerné l'approche d'analyse et la perspective orientant l'abstraction et l'exploration de la réalité étudiée, ainsi que les tendances des écrits existants, nous allons à présent aborder le cadre conceptuel qui orientera les variables à explorer dans le cadre du présent travail doctoral

QUATRIÈME CHAPITRE

CADRE CONCEPTUEL

Aux vues du cadre théorique abordé dans le précédent chapitre, au sein d'une structure bureaucratique dysfonctionnelle, les acteurs développent une certaine adaptation des cadres réglementaires idéaux types pour mettre en place des pratiques de gestion en vue de répondre à leur intérêt propre ou à celui de l'organisation face aux défis du contexte (Crozier et Friedberg, 1977). Rappelons que dans la présente thèse, nos deux objectifs théoriques sont : 1) d'analyser la manière dont les acteurs en GRH développent des pratiques RH en contexte de défis structurels internes et 2) de comprendre certains aspects de la GRH en contexte de défis où les acteurs n'adoptent pas toujours les meilleures pratiques. Nous avons aussi retenu deux objectifs pratiques: le premier, diagnostiquer les défaillances en GRH affectant le corps enseignant du système public d'éducation supérieure malgache ; le second, proposer des recommandations d'actions utiles au redressement de la situation. Dans le cadre du présent chapitre, en premier lieu, découlant de la problématique et du cadre théorique, nous allons illustrer les questionnements de recherche et les propositions pour opérationnaliser la recherche (4.1). Sur la base de la problématique et de la revue de la littérature, en second lieu sera présentée les différents concepts faisant abstraction de la réalité étudiée (4.2).

4.1 QUESTIONNEMENT ET LES PROPOSITIONS POUR OPÉRATIONNALISER LA RECHERCHE

Découlant de la problématique et du cadre théorique, l'opérationnalisation du présent travail de recherche est orientée par un ensemble de questionnement, de cadre conceptuel et d'une vision du monde organisant la représentation de la réalité étudiée.

Dans la présente section, nous allons illustrer la question principale et les sous-questionnements qui guideront la recherche.

Partant de la problématique et du cadre théorique illustrés précédemment, dans cette recherche, nous nous intéressons à mettre en lumière la manière dont les acteurs en gestion des ressources humaines d'enseignement mettent en place et exercent des pratiques de dotation et de rétention compte tenu du contexte de défis bureaucratique dysfonctionnel. Cette recherche s'intéresse également à la manière dont les ressources humaines d'enseignement concernées par l'étude réagissent face aux pratiques de GRH existantes, et ce, dépendamment du contexte. La problématique de GRH au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches et le cadre théorique que nous avons détaillé dans les chapitres précédents nous amènent alors à la question de recherche principale qui suit :

Comment les acteurs en GRH d'un système d'enseignement supérieur public composent-ils avec une structure de gouvernance universitaire bureaucratique dysfonctionnelle manquant de moyens dans les activités de dotation et de rétention en ressources professorales et en chargés de cours ?

Cette question principale de recherche nous conduit aux trois sous-questions suivantes :

Première sous-question :

- 1- Comment l'interprétation et l'application par les acteurs-n GRH des encadrements bureaucratiques régissant la structure et la gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches affectent-elles les pratiques de dotation et de rétention en ressources professorales et en chargés de cours ?**
- 2- De quelles manières les pratiques de dotation et de rétention qui prévalent dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches influencent-elles les comportements au travail des professeurs et des chargés de cours ?**
- 3- Comment les acteurs concernés par la GRH universitaire des institutions publiques d'éducation supérieure malgaches pourraient-ils innover afin de mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences répondant aux besoins en dotation et en rétention des professeurs et des**

chargés de cours ?

La question principale de recherche repose sur la proposition principale suivante : **une configuration structurelle inadéquate pousse les acteurs en GRH à adopter des pratiques de dotation et de rétention ne répondant pas au besoin en compétences, en effectifs et en conditions de travail requis au sein d'une organisation.** La question de recherche et la proposition principale nous conduisent aux trois sous-propositions (constats) suivantes :

- 1- Le contenu, l'interprétation et l'application des normes bureaucratiques régissant la structure de gouvernance universitaire influencent les pratiques de dotation et de rétention des professeurs et des chargés de cours dans un système universitaire sous contrôle étatique.**
- 2- Les pratiques de dotation et de rétention existantes amènent les professeurs et les chargés de cours à adopter divers comportements au travail.**
- 3- Un climat favorable à la prise d'initiatives des acteurs contribue à la mise en place d'innovations humaines réalistes et adaptées pour résoudre les défaillances en dotation et en rétention de professeurs et de chargés de cours.**

Découlant de la problématique, du cadre théorique et des questionnements de recherche, notre analyse se penche alors sur les principales variables ci-après :

- La structure bureaucratique et ses dysfonctions ;
- Les pratiques de dotation et de rétention ;
- Les comportements contreproductifs et les comportements de citoyenneté organisationnelle ;
- Les institutions universitaires et les catégories d'acteurs respectivement impliqués et touchés par les pratiques de gestion des ressources humaines étudiées.

Pour mieux comprendre les caractéristiques et le rôle de ces différentes variables qui nous intéressent dans nos questionnements de recherche, dans les parties qui suivent, nous allons présenter un cadre illustrant les concepts et leur interaction opérationnalisant les différentes variables retenues pour faire abstraction de la réalité étudiée.

4.2 LES DIFFERENTS CONCEPTS FAISANT ABSTRACTION DE LA REALITE ETUDIEE

Durant la phase de problématisation, la formulation de l'objet de recherche de ce travail doctoral a été réalisée à travers un long processus de balbutiement, de remise en question et d'allers-retours continus entre terrain et théorie, avant d'arriver à la clarification des différents concepts représentant la réalité à l'étude. Les travaux de recherche et d'analyse documentaires, la revue de la littérature au sujet de la gouvernance universitaire, de la bureaucratie et de la GRH ont permis de façonner et de dégager les concepts qui circonscrivent l'aspect de la réalité intéressant cette recherche. La réalité organisationnelle sur laquelle se focalise ce travail doctoral est illustrée par un ensemble de concepts évolutifs et flexibles qui ont fait l'objet de plusieurs réajustements tout au long du processus de recherche. Ces différents concepts constituent les variables opérationnalisant la phase empirique de cette recherche. Inspirée de Fortin et Gagnon (2016), dans cette recherche, comme on est en contexte de recherche qualitative, la notion de variable renvoie ici à une représentation ou à une structuration ou à des traits caractéristiques de la réalité à l'étude pour orienter et guider les phases de collecte et d'analyse des données que nous aborderons un peu plus en aval dans le chapitre-cadre opératoire.

Pour représenter et structurer les aspects de la réalité étudiés à travers des concepts, nous avons regroupé en trois catégories les variables qui nous intéressent : la variable indépendante, la variable dépendante et la variable de contrôle. Dans cette recherche, les variables indépendante et dépendante incluent les aspects de la réalité illustrant la problématique étudiée selon les questions et les propositions de recherche ;

quant aux variables de contrôle, elles reflètent les caractéristiques de notre terrain de recherche et des participants qui, plus tard, orienteront le choix du milieu et des acteurs à impliquer dans l'investigation en vue de la collecte des données.

La variable indépendante ici englobe des traits caractéristiques propres permettant de représenter et de structurer le contexte de gouvernance universitaire malgache entourant le système de gestion des ressources humaines étudiées. La variable dépendante, quant à elle, regroupe les concepts représentant et structurant les pratiques de dotation et de rétention des ressources humaines universitaires et leur comportement de citoyenneté organisationnelle ou contreproductive compte tenu des pratiques. Quant à la variable de contrôle, elle englobe les traits caractéristiques renvoyant au type d'institution, à l'emplacement géographique de l'institution et le type de participant impliqué dans l'étude. La figure ci-dessous résume le cadre conceptuel illustrant les différentes variables faisant abstraction de la réalité étudiée et de leurs interactions selon les questionnements de recherche retenus. Le cadre conceptuel sur la figure ci-dessous résume les différents concepts illustrant les variables aidant à structurer et à classer les aspects de la réalité intéressant cette recherche.

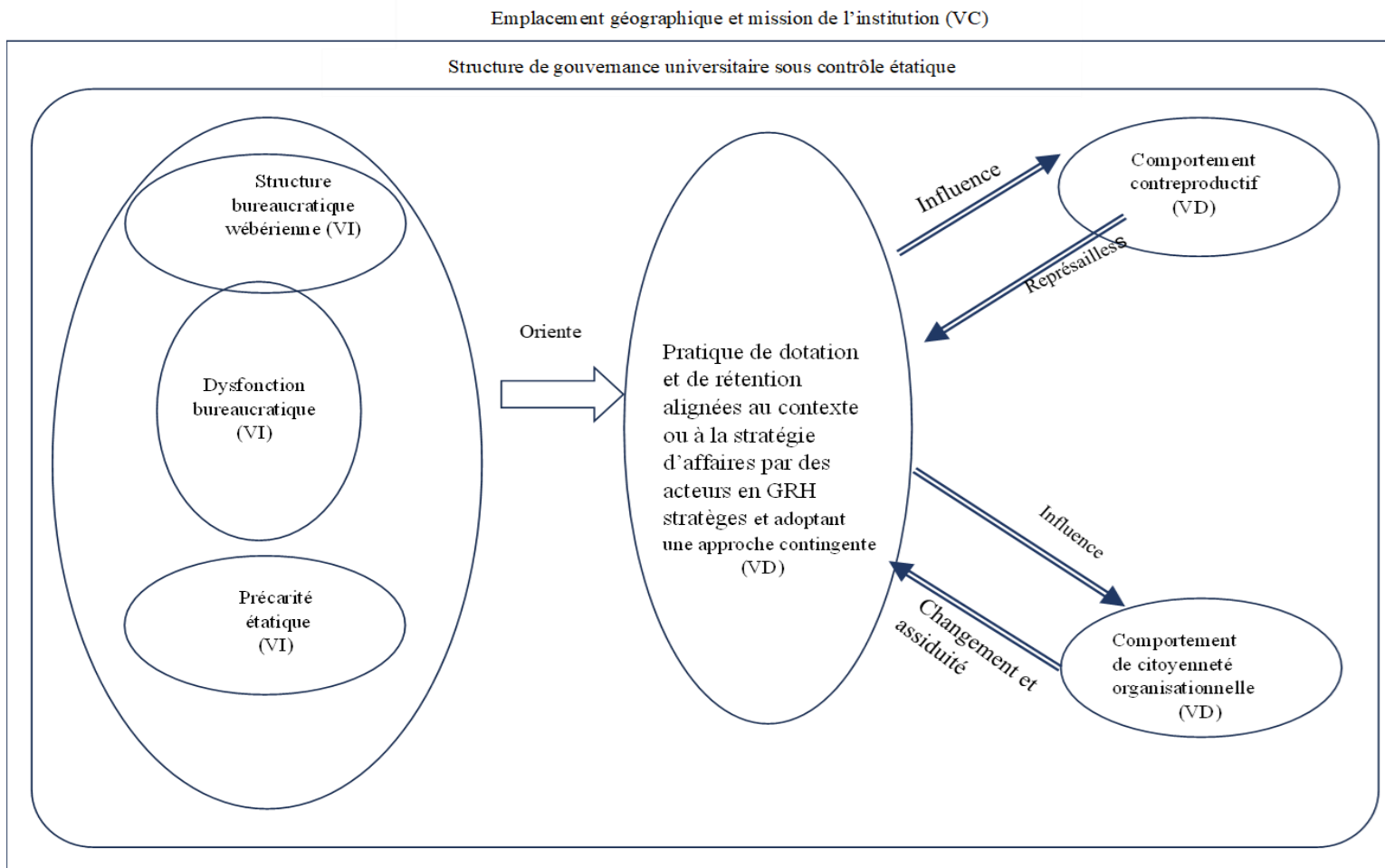


Figure 4

Cadre conceptuel

Partant de la figure résumant le cadre conceptuel ci-dessus, au sein d'une institution universitaire publique malgache, indépendamment de leur emplacement géographique (en région ou en capitale) et de leur vocation (professionnelle ou pédagogique) (variable de contrôle), la structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle (variable indépendante) constitue le contexte au sein duquel les acteurs en GRH mettent en place des pratiques de dotation et de rétention (variable dépendante). Les pratiques de GRH affectent à leur tour les ressources humaines et contribuent à l'apparition de comportements de citoyenneté organisationnelle ou contreproductive (variable dépendante)

Dans la partie qui va suivre, nous allons présenter en premier lieu un tableau récapitulatif de la variable indépendante et de ses dimensions regroupant les concepts permettant de faire abstraction de la réalité de la structure de gouvernance universitaire malgache (4.2.1). Soulignons que les différents concepts en lien avec la structure ont été déjà abordés dans le précédent chapitre au sujet du cadre théorique, et ici, nous allons récapituler les dimensions et les indicateurs qui opérationnaliseront la variable indépendante de cette recherche. En second lieu, les variables dépendantes de la recherche, ses dimensions, ses composantes et ses indicateurs seront présentés à travers les concepts de dotation, de rétention en ressources humaines et de comportements de citoyenneté organisationnelle et comportements contre-productifs (4.2.2). En dernier lieu, la variable de contrôle et ses rôles et caractéristiques seront présentés à travers la délimitation des institutions concernées par l'étude et la détermination des acteurs concernés (4.2.3).

4.2.1 La variable indépendante : le concept de structure

Aux vues de la problématique et du cadre théorique abordés dans les chapitres précédents, et compte tenu du questionnement de recherche et du schéma récapitulatif

du cadre conceptuel, pour opérationnaliser la variable indépendante de cette recherche, nous avons retenu le concept de la structure reflétant le contexte avec lesquels les acteurs en GRH du système universitaire public malgache composent pour mettre en place des pratiques de dotation et de rétention. Le concept de structure retenu englobe trois dimensions reflétant chacun des composantes et des indicateurs de la réalité du système de gouvernance universitaire malgache entourant la gestion des ressources professorales et de chargés de cours que nous présenterons dans le tableau ci-dessous.

Tableau 8

Concept	Dimension	Composante	Indicateur
Structure bureaucratique	Bureaucratie idéale type wébérienne	Des cadres formels et impersonnels régissant la division de travail, la coordination et la répartition de l'autorité et pouvoir dans un système de gouvernance	Textes de loi ou procédure régissant les RH. Textes de loi ou procédure régissant les acteurs en GRH et leurs tâches et responsabilités. Textes de loi régissant les ressources affectées à la GRH
	Dysfonctions bureaucratiques	Structures parallèles informelles.	Non-respect ou contournement des règles au détriment de l'organisation pour satisfaire l'intérêt personnel ou l'intérêt de groupes politiques des acteurs. Mise en place de règles implicites en situation d'incertitude Contournement des règles au profit de l'organisation par innovation dans un cadre informel.
		Précarité du support organisationnel pour assurer le bon fonctionnement de structure	Absence de cadre réglementaire pour certains volets de la GRH Insuffisance de ressources financières pour appuyer la GRH

La structure (variable indépendante)

Nous avons déjà abordé les différents aspects entourant le concept de la structure bureaucratique intéressant cette recherche dans le chapitre sur le cadre théorique ; le tableau ci-dessus récapitule les dimensions, les composantes et les

indicateurs de la structure permettant d'opérationnaliser notre recherche et d'orienter la collecte et l'analyse des données en lien avec le contexte entourant les pratiques de dotation et de rétention étudiées. Dans la section qui va suivre, nous allons aborder les concepts de dotation et de rétention opérationnalisant les variables dépendantes qui font abstraction de la réalité des pratiques de gestion des ressources humaines retenues pour cette recherche.

4.2.2 Les variables dépendantes : les concepts de dotation et de rétention en ressources humaines ; le comportement au travail

Ensemble des manières de faire spécifique aux organisations qui les utilisent, les pratiques de gestion des ressources humaines constituent une des bases des compétences distinctives conférant aux organisations un avantage compétitif (Guérin et Wils, 1991). Dans le cadre de cette recherche, deux catégories de pratiques de gestion de ressources humaines nous intéressent, à savoir la dotation et la rétention. Rares sont les études ayant analysé les problèmes relatifs à la dotation et à la rétention des ressources humaines des universités publiques malgaches, à part quelques passages des rapports de la Banque mondiale, des rapports d'audit du ministère de l'Enseignement supérieur et les bilans de quelques établissements. Or, durant la phase de recherche documentaire et de la résidence en institution, nous avons constaté que les processus de dotation et de rétention sont l'objet d'importantes défaillances dans le système public d'éducation supérieure malgache. Dans la présente section, nous allons aborder le cadre conceptuel délimitant les réalités organisationnelles touchant la gestion des ressources humaines. D'abord, nous allons aborder le concept de dotation en ressources humaines (4.2.1.1). Sera ensuite présenté le concept de rétention en ressources humaines (4.2.1.2). Et pour terminer le comportement au travail sera abordé (4.2.1.3).

4.2.1.1 *La dotation en ressources humaines*

« La dotation en RH est un ensemble d'activités dont la finalité est de procurer à l'organisation les effectifs et les compétences nécessaires à son fonctionnement à court ou à long terme. » (Secrétariat du Conseil du trésor du Québec, 2018). Dans le cadre de cette recherche, le concept de dotation a été retenu pour circonscrire et explorer le réel à l'étude entourant la gestion des effectifs, des compétences et l'embauche de ressources professorales et de chargés de cours. Étant une pratique de GRH primordiale au sein des administrations publiques, la dotation regroupe l'ensemble des activités relatives à la planification des ressources humaines et au recrutement des agents de l'État (Lemire, Martel et Charest, 2015). Chacune des dimensions de la pratique de dotation a ses propres composantes. D'une part, la dimension de la planification des ressources humaines regroupe deux composantes, soit les activités de gestion des effectifs et les activités de gestion des compétences selon St-Onge *et al.*, (2017).

Il existe plusieurs approches pour appréhender la gestion des effectifs, mais dans cette recherche, nous avons retenu celle de St-Onge *et al* (2017), qui aide à explorer la problématique de la planification à travers l'analyse du système d'évaluation des besoins en effectifs qu'une organisation met en place dans ses pratiques de dotation. Selon ce collectif d'auteurs, la composante de la gestion des effectifs renvoie à un ensemble d'indicateurs tels les activités contribuant à l'analyse des besoins et à la prévision de la disponibilité quantitative des ressources humaines. Quant à la composante de la gestion des compétences, elle répond à un besoin d'identification des qualifications nécessaires à l'organisation pour sa bonne marche (St-Onge *et al.*, 2017). D'autre part, pour la dimension du recrutement, nous avons retenu quatre composantes, inspirées de Perretti (2016), donnant lieu à un processus en cinq étapes : la préparation, la recherche de candidatures, la sélection, l'accueil et l'intégration. D'abord, les composantes du recrutement inspirées de Perretti

(2016) ont été retenues, car elles sont plus proches des processus de recrutement prévus dans le cadre de la fonction publique malgache, dont le système universitaire public. Selon Perretti (2016), la composante de la préparation du recrutement consiste en la définition du profil de candidats nécessaires pour combler les besoins en ressources humaines. Ensuite, la composante de la recherche de candidatures est constituée de différents indicateurs, tels que les activités engagées pour attirer les candidats cibles et les inciter à se présenter pour des postes à pourvoir suivant les besoins de l'organisation (Perretti, 2016). La composante de la recherche de candidatures a comme indicateur l'élaboration et la diffusion de l'appel de candidatures pour le rendre accessible aux groupes de candidats ciblés. Quant à la sélection de candidatures, elle correspond à l'étape du triage et des choix des candidats correspondant le mieux au poste que l'organisation cherche à pourvoir (Perretti, 2016). Enfin, l'accueil et l'intégration regroupent l'ensemble des activités contribuant à l'installation et à l'adaptation des nouveaux arrivants après embauche (*ibid.*). Dans le tableau qui suit, nous récapitulons le concept de dotation avec ses dimensions et ses composantes ainsi que les indicateurs que nous allons mobiliser dans le cadre de cette recherche.

Tableau 9
Le concept de dotation

Concept	Dimension	Composante	Indicateur
Dotation en ressources humaines	Planification des ressources humaines	Gestion des effectifs	Analyse des ressources humaines disponibles et des besoins (en quantité)
			Prévision des besoins en ressources humaines (en quantité)
		Gestion des compétences	Analyse des compétences disponibles et des besoins
			Prévision des besoins en compétences
	Recrutement	Préparation de l'appel de candidatures	Définition du profil de candidats recherchés
		La recherche de candidatures	Diffusion de l'appel de candidatures
		La sélection de candidatures	Le triage et le choix de candidats qui correspondent le mieux au poste à pourvoir
		L'accueil et l'intégration	Accompagnement à l'installation et à l'adaptation du nouvel employé

Sources : Adaptation de St-Onge et *al.*, (2017) et de Perretti (2016).

Plus loin dans le cadre opératoire, les indicateurs, les composantes et les dimensions du concept de dotation que nous venons de voir vont servir à structurer et à organiser l'exploration de la réalité en lien avec la problématique de dotation durant la phase de collecte de données. Pour la phase d'analyse des données, ces mêmes indicateurs, composantes et dimensions vont également aider à structurer la grille d'analyse des aspects en lien avec la dotation. Après avoir abordé le concept de dotation, nous allons à présent illustrer la rétention, un autre concept opérationnalisant la variable dépendante structurant les réalités organisationnelles en lien avec la GRH à l'étude dans cette recherche.

4.2.1.2 La rétention des ressources humaines

Selon Barraud-Didier, Guerrero et Igalens (2003), les pratiques de GRH contribuant à la rétention des ressources humaines s'apparentent à des activités de gestion des personnes qui permettent de rassembler, de fidéliser et d'utiliser les compétences au service des objectifs de l'organisation. De surcroît, Tremblay et *al* (2005) soutiennent que la pratique de rétention en GRH regroupe également des activités permettant d'accroître la contribution individuelle des salariés dans le cadre d'un effort collectif pour l'atteinte d'un but commun. Pour cette recherche doctorale, le concept de la rétention orientera l'exploration et l'analyse des aspects de la réalité étudiés en lien avec la fidélisation et l'amélioration de la contribution des ressources humaines à l'étude dans le cadre de leur travail.

Pour cette recherche, nous avons retenu trois dimensions de la pratique de rétention inspirées de Dubouloz (2014) et de Wils et *al*,(1998); ce sont le développement de la carrière de l'individu, les récompenses et les incitations financières et le style de direction. Selon ces mêmes groupes d'auteurs, les dimensions contribuant au développement de carrière combinent les composantes de la formation et du développement des compétences qui vont être explorées avec les indicateurs tels que le stage et le renforcement de capacité. Les dimensions relatives aux récompenses et aux incitations financières regroupent des composantes telles que la promotion, les avantages de toutes sortes accordées aux employés et la rémunération (Dubouloz, 2014). Ces composantes seront explorées à travers des indicateurs tels que l'évolution en grade de l'employé, l'accessibilité au poste de responsabilité et les avantages dont bénéficient les ressources humaines. Quant à la dimension du style de direction, elle regroupe des composantes reflétant la participation aux prises de décisions chez les membres du personnel et la fluidité de la communication et de la circulation de l'information dans la hiérarchie et entre les membres de l'organisation (Wils *et al.*, 1998). Dans le tableau suivant, nous allons voir une récapitulation du concept de

rétenion avec les dimensions, les composantes et les indicateurs retenus pour cette recherche doctorale.

Tableau 10
Le concept de rétenion

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Rétention RH	Pratiques contribuant à l'évolution de carrière	Formation et développement de compétences	Stages, séminaires et activités de renforcement de capacité
	Récompenses et incitations financières	Promotions et avancements de carrière	Évolution en grade et accès aux postes à responsabilité
		Avantages et rémunérations	Logement, transport, vacances et salaire
	Styles de direction de l'équipe d'encadrement	Participation aux prises de décisions	Apport ou consultation de l'équipe dans les prises de décisions
		Communication et circulation d'informations	Fluidité de la communication entre les niveaux hiérarchiques

Source : Adapté de Dubouloz, 2014 ; Wills, Labelle, Guérin et Tremblay, 1998.

Pour la phase de collecte des données que nous allons aborder plus tard, les indicateurs du concept de rétenion que nous venons de présenter vont orienter l'exploration de la pratique de rétenion au sein des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Pour la phase d'analyse des données, les indicateurs, les composantes et les dimensions de la rétenion abordés ci-dessus vont aussi servir de repères dans la conception de la grille d'analyse.

En résumé, en analyse organisationnelle touchant la gestion des personnes, les pratiques de GRH sont développées et mises en œuvre pour orienter le comportement des individus en vue de leur efficacité au travail et pour le compte de l'organisation (Wils, Le Louarn et Guérin, 1991). Dans le cadre de cette recherche, les concepts de dotation et de rétenion constitueront les assises qui orienteront l'exploration et

l'analyse des aspects de la réalité à l'étude en lien avec la problématique de gestion des ressources professorales et des chargés de cours concernés. Dans la partie qui suit, nous allons voir le concept du comportement au travail pour aider à appréhender la manière dont les ressources professorales et les chargés de cours réagissent aux pratiques de dotation et de rétention existante.

4.2.1.3 *Le concept de comportement au travail*

Selon Alexandre-Bailly *et al.*, (2013), le comportement au travail illustre la façon d'agir, de réagir et de se sentir d'un individu ou d'un groupe membre de l'organisation résultant d'un ou plusieurs stimuli intrinsèques (comme la personnalité) et extrinsèques (comme les facteurs organisationnels) dans le cadre professionnel. Selon les écrits de Bourion *et al.*, (2012), quatre niveaux d'analyse sont fréquemment mobilisés dans la littérature pour appréhender le comportement humain au travail. L'individu constitue le premier niveau d'analyse, qui étudie des caractéristiques propres en lien avec des aspects relatifs à la personnalité, à la valeur personnelle, aux émotions, à la motivation et à la satisfaction au travail (Bourion *et al.*, 2012). Selon les auteurs Bourion *et al.*, (2012), le groupe constitue le second niveau d'analyse du comportement humain au travail qu'on trouve dans la littérature et qui s'arrête sur des aspects relatifs au travail d'équipe, à la dynamique de groupe comme le conflit ou la collaboration, ainsi qu'au jeu de pouvoir et la politique au sein de l'organisation.

Les mêmes auteurs soutiennent aussi que les caractéristiques propres à l'organisation constituent le troisième niveau d'analyse intéressant les études du comportement humain au travail. Ce troisième niveau d'analyse porte sur l'influence de la structure, des processus, des pratiques organisationnelles, de la communication, de la technologie et du contexte sur le comportement des employés. Enfin, Bourion *et al.* (2012) défendent que le style de direction constitue le dernier niveau d'analyse de

l'étude du comportement humain au travail. Ce dernier niveau d'analyse renvoie à l'étude du style de leadership et du mode de prise de décisions que l'équipe dirigeante met en œuvre.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, les recherches documentaires lors de la phase de problématisation, la revue de littérature et la résidence en institution ont permis de constater que les ressources humaines universitaires à l'étude développent un certain nombre de comportements au travail découlant des pratiques de dotation, de rétention et du contexte bureaucratique dysfonctionnel. Soulignons que selon ce qui a été soulevé dans la problématique et le cadre théorique, le contexte de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle des universités publiques malgaches génère des mécanismes sous-jacents influençant les acteurs en GRH à développer des pratiques de dotation et de rétention données et en cascade, ces pratiques amènent à leur tour au développement de certains types de comportements au travail chez les ressources humaines étudiées. Partant de cela, dans le cadre de cette recherche, nous avons également décidé de prendre en compte les comportements au travail développés par les professeurs et les chargés de cours en lien avec les pratiques de dotation et de rétention existantes, ce qui fera l'objet de la présentation qui suit.

Comprendre le comportement des professeurs et des chargés de cours compte tenu des pratiques de dotation et de rétention existantes

Dans une organisation à la suite de la conclusion d'un contrat de travail formel, les employés et l'employeur ont une série d'attentes implicites et informelles réciproques que l'on qualifie de contrat psychologique (Lemire, Martel et Charest, 2015 ; Rousseau, 1995). Pour que cette série d'attentes soit honorée, les employés ont une obligation de contribuer pleinement dans leur travail, et en retour, l'employeur doit remplir un certain nombre d'obligations par rapport aux attentes des employés (Rousseau, 1995).

L'adéquation entre les séries d'attentes et la contribution de chacune des parties joue un rôle crucial dans le comportement mutuel de l'employé et de l'employeur au sein de l'organisation (Morrison et Robson, 1997). Delobbe *et al.*, (2005) soutiennent que pour un employeur, honorer ses obligations en matière de pratiques de GRH dépend des contraintes propres liées au contexte, mais également du respect par les employés de leurs obligations. Et inversement, selon les auteurs, le comportement au travail des employés dépend à son tour des pratiques de GRH mises en place par l'employeur. Lemire, Martel et Charest (2015) soutiennent qu'avec le temps et compte tenu du contexte propre à l'organisation et à l'individu, la perception du respect des obligations par chacune des parties évolue et peut faire l'objet de respect, de dépassement, de rupture ou de violation du contrat psychologique. On parle de respect dans la mesure où chacune des parties, employeur et employé, considère que l'autre partie a respecté ses promesses implicites et explicites (Delobe, *et al.*, 2005).

Ensuite, on parle de perception de dépassement lorsque l'une des parties a accompli ses obligations plus que ses espérances suivant la perception de l'autre (*ibid.*). Enfin, on parle de rupture ou de violation lorsque l'une des parties n'a pas respecté ses promesses (*ibid.*). La rupture du contrat psychologique représente l'existence d'un écart entre les obligations et les rétributions implicites et explicites réalisées et attendues par chacune des parties (Mullenbach, 2009). Quant à la violation du contrat psychologique, elle se caractérise par une vive réaction émotionnelle de la part de l'individu face à son organisation à la suite d'une perception de rupture (Guerrero, 2005 ; Morrison et Robinson, 1997). Partant du point de vue des salariés, les trois formes d'évolution de la perception du contrat psychologique, que nous venons de voir, jouent un rôle important sur les comportements développés par les employés au travail (Guerrero, 2005). Dans le cadre de cette recherche, les comportements au travail des ressources professorales et chargés de cours sont à première vue directement liés aux pratiques de dotation et de rétention existantes dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgache.

Cependant, les recherches documentaires durant la phase de problématisation et la revue de la littérature effectuée pour le cadre théorique ont permis de constater que le comportement au travail des professeurs et des chargés de cours a aussi des origines plus profondes et indirectes, dont le mode de gouvernance et la structure bureaucratique régissant le milieu universitaire public malgache. Le comportement au travail des ressources professorales et des chargés de cours sont pris en compte dans cette recherche, car de manière indirecte, il reflète une sorte de stratégie d'accommodation que les ressources humaines développent en réaction au mode de gouvernance universitaire sous contrôle étatique. Dans la partie qui suit, nous allons présenter les formes de comportements au travail qui nous intéressent dans cette recherche. Il s'agit des concepts de comportement, de citoyenneté organisationnelle et du comportement contre-productif au travail au regard des pratiques de dotation et de rétention dans un contexte de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle.

Le comportement de citoyenneté organisationnelle

Selon Brief et Motwildo (1986), au travail, un ou plusieurs membres de l'organisation développent des attitudes positives de façon volontaire et vont dans le sens du bien-être de l'organisation ou de ses membres à la suite de stimuli extrinsèques en lien avec les pratiques de gestion ou des stimuli intrinsèques en lien avec la personnalité de l'individu. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéressons au comportement positif au travail découlant des stimuli extrinsèques en lien avec des pratiques organisationnelles, dont la dotation et la rétention ainsi que la structure. Desrumaux *et al.*, (2012) ainsi que LePine, Erez et Johnson (2002) défendent que le comportement positif au travail fasse l'objet d'une multitude de construits dans la littérature. Luthans et Youssef (2007) classifient les comportements positifs au travail fréquemment étudiés en trois groupes de construits : la satisfaction au travail, l'engagement et le comportement de la citoyenneté organisationnelle. La satisfaction au travail se réfère aux ressentis généraux que le travailleur développe à l'égard de son

emploi sous l'influence d'une combinaison de facteurs, dont la personnalité, le soutien de l'organisation et la valeur de l'individu (Brief et Motwildo, 1986).

Quant à l'engagement organisationnel, selon Meyer et Allen (1988), il renvoie à l'idée de l'attachement psychologique que développe l'individu à l'égard de son organisation. Selon les auteurs, cet attachement repose sur des valeurs professionnelles et éthiques, et sur le désir de rester dans l'organisation et de contribuer à sa bonne marche. L'engagement organisationnel détermine également la nature de l'adhésion d'un individu aux buts et aux activités en fait de comportements à l'égard de l'organisation sous l'influence de facteurs propres à l'individu et de facteurs organisationnels (Stanley, Meyer et Topolnytsky, 2005). Soulignons que l'étude de la satisfaction au travail et de l'engagement organisationnel se focalise sur l'analyse de facteurs intangibles non observables directement dans le cadre du travail, s'exprimant sous forme d'émotion et d'affect chez l'individu, et nécessite des éléments d'analyse inspirés de la discipline de la psychologie (Luthans et Youssef, 2007).

Quant au comportement de citoyenneté organisationnelle d'une personne au travail, selon Organ (1988), il correspond à l'idée d'un comportement volontaire contribuant à la bonne marche des organisations et au bien-être des autres membres de l'organisation. Le comportement de citoyenneté organisationnelle s'exprime directement à travers les actions des individus dans le cadre de leur travail (Luthan et Youssef, 2007). Dans le cadre de cette recherche doctorale, nous avons retenu la dimension du comportement de citoyenneté organisationnelle pour étudier les réalités en lien avec le comportement positif au travail développé par les acteurs au regard des pratiques de dotation, de rétention et la structure existante. Le choix de cette dimension se justifie par le fait que l'étude du comportement de citoyenneté organisationnelle peut se faire à travers l'analyse des actions de l'individu pour son organisation et n'implique pas l'analyse des facteurs intangibles tels que les ressentis et les émotions de la

personne qui nécessitent un cadre d'analyse spécifique (en psychologie) non prises en compte dans cette étude. Dans la partie suivante, nous allons aborder les composantes et les indicateurs du comportement de citoyenneté organisationnelle qui nous intéressent dans cette recherche.

Les composantes et les indicateurs du comportement de citoyenneté organisationnelle

Selon Desrumaux *et al.*, (2012), le comportement de la citoyenneté organisationnelle se rapporte à un comportement discrétionnaire ou hors rôle, non compris dans les tâches confiées aux membres de l'organisation et non reconnues par le système de rétribution en place. En outre, selon Paillé (2009), le comportement de la citoyenneté organisationnelle se manifeste par l'investissement, en plus des efforts faits par l'individu pour l'organisation de façon volontaire. Luthan et Youssef (2007) défendent que plusieurs facteurs puissent être associés au développement du comportement de la citoyenneté organisationnelle. Selon les auteurs, ces facteurs sont les traits positifs de la personnalité d'un individu, la motivation, l'attitude positive, la perception de justice organisationnelle et des facteurs propres à l'organisation. Morrison (1994) et Werner (2000) défendent que les pratiques de GRH soient aussi des facteurs organisationnels associés au développement du comportement de citoyenneté organisationnelle.

Dans le cadre de cette recherche, c'est l'aspect du comportement de citoyenneté organisationnelle en lien avec des pratiques et des facteurs organisationnels propres qui nous intéresse. Podsakoff *et al.*, (2000) soutiennent que le concept du comportement de citoyenneté organisationnelle fait l'objet d'une multitude de conceptualisations dans la littérature, et chaque étude mobilise divers composantes et indicateurs faisant l'objet d'un manque de consensus entre les auteurs. Le problème de consensus en lien avec les composantes et les indicateurs du concept de comportement de citoyenneté organisationnelle vient du fait que la littérature s'est davantage centrée sur la relation

de ce concept avec ses antécédents, et les études ne se concentrent pas sur la reconnaissance d'un certain problème de multiplicité des éléments constituant ce concept et qui nécessite des regroupements et une classification pour une meilleure compréhension (Podsakoff *et al.*, 2000). Pour résoudre ce problème de multiplicité de conceptualisation, ces mêmes auteurs ont alors répertorié par regroupement et classification sept composantes de comportement de citoyenneté organisationnelle sur la base de méta-analyses d'articles publiés sur le sujet entre 1983 et 1999. Inspirée d'Organ (1988) et de Van Scotter et Motowildo (1996), la première composante renvoie au comportement d'entraide volontaire pour des questions relatives au travail de la part d'un membre de l'organisation envers les autres. Selon les auteurs, l'entraide volontaire s'exprime à travers l'altruisme, où l'employé entame des actions pour aider des collègues à résoudre des problèmes dans la réalisation du travail, comme aider une nouvelle recrue dans les nouvelles tâches avec lesquelles il n'est pas encore familiarisé. L'entraide volontaire traduit également les actions de l'employé pour développer une ambiance de paix dans le cadre des interactions.

Inspirée d'Organ (1988), la deuxième composante du comportement de citoyenneté organisationnelle concerne l'esprit sportif, qui renvoie à l'aptitude des membres de l'organisation de ne pas se plaindre des conditions de travail et de développer une certaine endurance aux situations contraignantes du travail. Selon l'auteur, l'esprit sportif s'exprime par le degré de tolérance dont le travailleur fait preuve face aux situations stressantes liées au travail. La troisième composante concerne la loyauté organisationnelle, qui, selon Borman et Motowildo (1993), consiste à promouvoir une image positive de l'organisation et à la défendre et à la protéger contre d'éventuelles menaces externes (Borman et Motowildo, 1993). La loyauté organisationnelle se manifeste par le soutien dont l'employé fait preuve pour son organisation, même dans des conditions difficiles (*Ibid*). Selon Graham (1991), la quatrième composante concerne la conformité organisationnelle, qui consiste à respecter les règles et les différentes procédures de l'organisation.

La conformité organisationnelle s'exprime à travers l'obéissance au système, même en l'absence de contrôle (Graham, 1991). Selon Van Dyn, Graham et Dienesch (1994), la cinquième composante concerne l'initiative individuelle, qui implique l'engagement et l'aspect « hors rôle » à travers l'investissement de plus d'efforts que ce qui est demandé dans le travail. Selon les auteurs, l'initiative individuelle se manifeste également à travers la créativité et l'innovation dont l'employé fait preuve dans le cadre de son travail. Selon toujours Van Dyn, Graham et Dienesch (1994), la sixième composante renvoie au civisme, qui implique la participation active à toutes les activités contribuant au développement de l'organisation. Cette participation active se traduit par des idées, mais également par l'attention portée à des situations qui peuvent être menaçantes ou opportunes pour l'organisation (*ibid.*). Et d'après George et Brief (1992), la septième et dernière composante est le développement personnel impliquant la volonté de l'employé à maintenir à jour ses connaissances et à renforcer ses compétences. Selon les auteurs, on parle ici de la participation à des activités de formation et de renforcement de compétences en tous genres.

Dans le cadre de cette recherche doctorale, ces sept composantes du comportement de la citoyenneté organisationnelle vont orienter l'étude de l'influence des pratiques de dotation, de rétention et de la structure existantes sur le comportement positif des acteurs étudiés que nous récapitulons dans le tableau ci-après.

Tableau 11
Le comportement positif au travail

Construit	Dimensions	Composantes	Indicateurs
Comportement positif au travail	Comportement de citoyenneté organisationnelle	Conformité organisationnelle	Respects des règles par les ressources humaines
		Initiative individuelle	Investissement en effort et créativité
		Civisme	Respect des membres de l'organisation
		Développement personnel	Mise à jour des connaissances
		Entraide volontaire	Aide aux collègues
		Esprit sportif	Résilience face aux situations contraignantes
		Loyauté organisationnelle	Diffusion d'une image positive de l'organisation

Source : Adapté de méta-analyse de Podsakof, MacKenzie et Barchrach (2000).

Bref, le comportement positif au travail constitue un des concepts retenus pour appréhender les réactions des professeurs et des chargés de cours face à la perception des pratiques de dotation et de rétention existantes. Pour ce construit, nous avons retenu la dimension du comportement de la citoyenneté organisationnelle. Elle sera étudiée à travers les sept composantes préalablement présentées ainsi que les indicateurs inspirés de la méta-analyse de Podsakof et *al.* (2000). Le deuxième aspect du concept de comportement au travail qui a fait l'objet d'une analyse dans cette recherche est le comportement contre-productif au travail, et il est présenté dans la section qui suit.

Le comportement négatif au travail

Selon Roxana (2013), le comportement négatif au travail a fait l'objet d'une attention particulière dans les écrits pédagogiques et a été étudié sous l'angle des comportements déviants au travail. Martinko, Gundlach et Douglas (2002) vont même jusqu'à avancer qu'il y a une prolifération des explications théoriques des comportements négatifs des employés dans la littérature. Robinson et Bennett (1995) ont établi une liste de 45 manifestations de ce genre de comportement. Selon Robinson et Bennett (1995) ainsi que Spector et Fox (2010) la grande diversité de conceptualisations des comportements négatifs au travail renvoie néanmoins à un point commun quant à leur finalité : l'intention de nuire à l'organisation de la part des employés. Face à la multiplicité des manifestations du comportement négatif au travail, nous avons retenu le comportement contre-productif comme principale dimension à analyser dans cette recherche, car ses composantes et ses indicateurs permettent d'étudier à travers des actions tangibles les éventuelles réactions hostiles développées par les professeurs et les chargés de cours face à leur organisation, et plus précisément face aux pratiques existantes de dotation et de rétention et du mode de gouvernance sous contrôle étatique dysfonctionnel. Nous allons aborder dans la partie qui suit les caractéristiques du comportement contre-productif.

Le comportement contre-productif

Kelloway *et al.*, (2010) considèrent le comportement contre-productif comme une forme de protestation de la part d'un individu ou d'un groupe dans un objectif d'expression et de réparation du mécontentement venant de pratiques organisationnelles inadéquates. Selon Spector et Fox (2010), comme tout comportement négatif au travail, le comportement contre-productif est un acte volontaire avec intention de nuire à l'organisation ou à ses membres. Le comportement contre-productif peut être exprimé par exemple à travers la réduction du rythme de travail (Roxana, 2013).

Selon Le Roy, Finkelstein et Rubens (2013), dans la littérature, une multitude de catégories et d'éléments sont mobilisés par les chercheurs à titre de composantes et d'indicateurs pour étudier le comportement contre-productif au travail. Selon les auteurs, quelques rares auteurs tels que Gruys (2000) et Robinson et Bennett (1995) ont réalisé un effort de regroupement et de classification des multiples composantes et indicateurs du comportement contre-productif dans des modèles plus significatifs. Le Roy, Finkelstein et Rubens (2013) soutiennent également que le modèle de composantes et d'indicateurs élaboré par Robinson et Bennett (1995) est le plus utilisé dans les études sur le comportement contre-productif. Sur la base de 45 éléments, Robinson et Bennett (1995) ont établi quatre composantes du comportement contre-productif en tenant compte de la gravité de l'acte (mineur ou majeur) et de la cible (individu ou organisation) :

- 1- La déviance de production ;
- 2- La déviance de propriété ;
- 3- La déviance politique ;
- 4- L'agression.

Selon Robinson et Benett (1995), la déviance de production se manifeste par des actes portant atteinte à la quantité et à la qualité de la production de l'organisation. En outre, selon les auteurs, la déviance de propriété regroupe des comportements dommageables et volontaires de l'employé dont la finalité est d'endommager les ressources et les biens de l'organisation. La déviance de propriété peut prendre la forme de vol ou de sabotage ou d'usages à des fins personnelles des ressources de l'organisation et peut être à l'origine d'importants dégâts (Robinson et Benett, 1995). Quant à la déviance politique, elle renvoie à l'idée de manquement volontaire à une ou plusieurs règles et procédures de l'organisation dont l'objectif est de causer des dommages à un ou plusieurs membres de l'organisation (Robinson et Bennett, 1995). Quant à l'agression, elle correspond à des comportements hostiles volontaires sous forme verbale ou gestuelle à l'encontre d'un ou de membres de l'organisation (*ibid.*).

Pour cette recherche doctorale, nous avons retenu les composantes de Robinson et Bennett (1995) pour orienter l'étude des comportements contre-productifs en lien avec les pratiques de dotation et de rétention dans les institutions publiques d'éducation supérieure malgaches.

Dans sa thèse, Gruys (2000) a aussi fait une classification de plus 250 éléments provenant de la littérature, en 11 indicateurs du comportement contre-productif : 1) les comportements liés au vol, 2) la destruction de la propriété, 3) le mauvais usage de l'information, 4) le mauvais usage du temps et des ressources, 5) les comportements non sécuritaires, 6) l'assiduité médiocre, 7) une pauvre qualité de travail, 8) l'usage de l'alcool, 9) l'usage de la drogue, 10) l'abus verbal, 11) l'agression physique. Dans le cadre de cette recherche, nous avons retenu sept indicateurs provenant des composantes de Gruys (2000) pour étudier le comportement contre-productif, composantes que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 12
Les 11 composantes du comportement contre-productif

Composantes	Indicateurs
1-Comportement lié au vol	<ul style="list-style-type: none"> - Vol de somme d'argent, de biens, de matériel ou d'outils appartenant à l'organisation - Encouragement d'autres membres de l'organisation à voler des biens de l'organisation - Usage abusif des ressources financières de l'organisation
2-Destruction de la propriété	<ul style="list-style-type: none"> - Endommagement volontaire des biens ou de la propriété de l'entreprise - Acte de sabotage pour endommager la production de biens ou de services de l'organisation
3-Mauvais usage de l'information	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter d'information confidentielle, ou en échanger ou en faire usage en dehors de l'organisation ou avec des personnes non autorisées - Blocage volontaire de la diffusion d'information utile au superviseur ou à un collègue - Falsification ou destruction des informations utiles à l'organisation
4-Mauvais usage du temps et des ressources	<ul style="list-style-type: none"> -Gaspillage et vol de temps de travail (faire de fausses déclarations sur le temps de travail, ou faire autre chose durant les heures de travail) -Usage des ressources de l'organisation à de fins personnelles
5-Assiduité médiocre	<ul style="list-style-type: none"> -Absence non justifiée -Quitter le travail plus tôt que prévu ou arriver en retard de manière intentionnelle
6-Pauvre qualité au travail	<ul style="list-style-type: none"> -Réduire intentionnellement le rythme de travail -offrir une mauvaise qualité de travail
7-Abus verbal	<ul style="list-style-type: none"> -Diffusion de fausses rumeurs au sujet de l'organisation ou contre certains de ses membres -Désobéissance à des instructions du superviseur

Source : Inspiré et adapté de Gruys, 2000.

En un mot, nous allons combiner les quatre composantes inspirées des études de Robinson et Bennett (1995) avec les indicateurs inspirés de Gruys (2000) pour étudier le comportement contre-productif dans le cadre de cette recherche. Les quatre composantes inspirées des travaux de Robinson et Bennett (1995) sont mobilisées

comme étant les dimensions du comportement contreproductif et les composantes et les indicateurs inspirés des travaux de Gruys (2000) opérationnaliseront l'observation et l'analyse des dimensions du comportement contreproductif.

Tableau 13
Le comportement contreproductif et ses dimensions

Concept	Dimensions	Composantes	Indicateurs	
Comportement contreproductif	La déviance de production	Mauvais usage de l'information	<ul style="list-style-type: none"> - Discuter d'information confidentielle, ou en échanger ou en faire usage en dehors de l'organisation ou avec des personnes non autorisées - Blocage volontaire de la diffusion d'information utile au superviseur ou à un collègue - Falsification ou destruction des informations utiles à l'organisation 	
		Mauvais usage du temps et des ressources	<ul style="list-style-type: none"> - Gaspillage et vol de temps de travail (faire de fausses déclarations sur le temps de travail, ou faire autre chose durant les heures de travail) - Usage des ressources de l'organisation à de fins personnelles 	
	La déviance de propriété	Comportement lié au vol	<ul style="list-style-type: none"> - Vol de somme d'argent, de biens, de matériel ou d'outils appartenant à l'organisation - Encouragement d'autres membres de l'organisation à voler des biens de l'organisation - Usage abusif des ressources financières de l'organisation 	
	La déviance politique	Assiduité médiocre	Pauvre qualité au travail	<ul style="list-style-type: none"> - Absence non justifiée - Quitter le travail plus tôt que prévu ou arriver en retard de manière intentionnelle
				<ul style="list-style-type: none"> - Réduire intentionnellement le rythme de travail - Offrir une mauvaise qualité de travail
	L'agression.	Abus verbal	<ul style="list-style-type: none"> - Diffusion de fausses rumeurs au sujet de l'organisation ou contre certains de ses membres - Désobéissance à des instructions du superviseur 	

Source : Combinaison des composantes et des indicateurs d'un comportement contreproductif de Robinson et Bennett (1995) et de Gruys (2000)

En résumé, les pratiques de dotation et de rétention en œuvre dans le contexte du système d'éducation supérieure public malgache influencent directement les comportements au travail des professeurs et des chargés de cours. De manière indirecte, le contexte de gouvernance bureaucratique affecte aussi le comportement au travail des employés à l'étude. Dans le cadre de cette recherche doctorale, ces comportements seront étudiés sous les dimensions du comportement de la citoyenneté organisationnelle et du comportement contre-productif au travail. La dimension du comportement de citoyenneté organisationnelle renvoie à l'idée de comportement positif au travail et orientera l'analyse des réactions favorables à l'égard des pratiques de dotation et de rétention et du mode de gouvernance en œuvre dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Cette dimension sera étudiée par le biais de sept composantes apparaissant ci-dessus, inspirées de Podsakoff *et al.*, (2000).

Quant aux concepts du comportement négatif au travail, ils orienteront l'étude des actes hostiles dont les employés à l'étude font preuve en réaction aux pratiques de dotation et de rétention qui prévalent dans le système d'éducation supérieure malgache. Le comportement contre-productif au travail constitue alors une dimension qui permet d'analyser les éventuelles hostilités volontaires développées par les acteurs étudiés par rapport à leur organisation en réaction aux pratiques de dotation et de rétention existantes et du mode de gouvernance. Le comportement contre-productif sera analysé à travers quatre composantes inspirées de Robinson et Bennett (1995) et de sept indicateurs inspirés de Gruys (2000). Après avoir abordé les concepts opérationnalisant la variable indépendante et la variable dépendante de cette recherche, nous allons à présent aborder les variables de contrôle qui seront mobilisées plus tard dans le choix du terrain de recherche et des participants dans le cadre opératoire.

4.2.3 Variables de contrôle

Outre les variables indépendante et dépendante, la phase empirique de cette recherche implique également des traits caractéristiques propres au système d'éducation supérieure malgache à l'étude que nous qualifions de variable de contrôle qui ne sont pas directement soulevés dans le questionnement de recherche, mais qui seront impliqués dans la phase empirique de la recherche. Il s'agit ici d'un ensemble de traits caractéristiques propres au contexte entourant le terrain d'étude, mais qui va jouer un rôle déterminant dans le choix du terrain pour la collecte des données et le choix d'approche utilisée pour le codage et l'interprétation des résultats lors de la phase d'analyse. Précisément pour la phase de collecte des données, les dimensions de la variable de contrôle orienteront le choix des terrains de recherche et le choix des catégories des participantes à approcher pour la phase empirique. Pour la phase d'analyse des données, les dimensions de la variable de contrôle interviendront à des fins de classification et de comparaison dans l'analyse et l'interprétation des résultats. Des détails au sujet de la mobilisation de chacune des dimensions des variables de contrôle dans la phase de collecte et d'analyse des données seront illustrés dans le chapitre-cadre opératoire.

La variable de contrôle regroupe les traits caractéristiques ci-après : le type d'institution, la vocation de l'institution, l'emplacement géographique d'institution et les catégories de participants à impliquer dans la recherche. Dans la présente section, nous allons aborder chacun des traits caractéristiques des dimensions de la variable de contrôle. Concernant la dimension type d'institution, rappelons que dans la mise en contexte, nous avons abordé que le milieu universitaire public malgache est composé de types d'institutions, dont les universités et les IST. Chacune de ces institutions a certes des missions de recherche et de transfert du savoir, mais l'une se spécialise en formation à vocation pédagogique (université) et l'autre (IST) se spécialise dans des formations à vocation professionnelle.

Outre la vocation des institutions, les IST et les universités diffèrent également au sujet de l'effectif étudiantin, qui est déterminant au sujet de l'affectation des ressources financières et humaines qui leur sont octroyées. Les universités ont un effectif étudiantin plus élevé. Dans le même ordre d'idées, elles sont dotées de ressources proportionnelles à ses effectifs de la part du pouvoir public, mais largement plus élevé que celles consacrées aux IST. Les IST ont plutôt de faibles effectifs étudiantins et sont dotés aussi de ressources financières et humaines proportionnelles à ses effectifs étudiantins de la part du système étatique.

Pour ce qui est de l'emplacement géographique, rappelons que le système d'éducation supérieure publique malgache est composé d'institutions se trouvant en région et dans la capitale. Ces traits caractéristiques vont intervenir dans la phase empirique au moment du choix de terrain de recherche et de l'analyse des données. L'emplacement géographique est retenu ici comme dimension de la variable de contrôle, car les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches enregistrent une certaine différence par rapport à cela. Les institutions telles que les universités ou les IST dans la capitale sont plus anciennes et ont également des effectifs professoraux et étudiantins plus élevés. Pour la dimension de la catégorie de participants de la variable de contrôle, comme cela a été évoqué dans la problématique, outre les ressources humaines universitaires touchées par le problème étudié, les acteurs en GRH font aussi partie des participants impliqués dans cette recherche. Ces acteurs en GRH retenus pour chacune des institutions incluent divers membres de personnel-cadre impliqués dans la gestion des professeurs et des chargés de cours. Le tableau ci-dessous récapitule la variable de contrôle retenue pour cette recherche.

Tableau 14
Opérationnalisation de la variable de contrôle

Variable	Dimension	Composante	Indicateur
Variable de contrôle	Type d'institution	Université	Vocation de formation
		IST	Effectif étudiantin
	Emplacement géographique	Capitale	Ancienneté de création
		En région	Effectif étudiantin
	Catégorie de participant	Les ressources humaines universitaires	Professeures et chargés de cours
		Les acteurs affectés aux missions de gestion des ressources humaines	Président d'université, Directeur général d'IST, Doyen et directeur d'école, ou directeur d'école de génie, Chef de mention et responsable de parcours Cadre responsable de missions de GRH rattaché aux ministères de tutelle

En résumé, pour appréhender le réel étudié de cette recherche doctorale, la collecte et l'analyse des données seront orientées par un cadre conceptuel résultant des allers-retours entre terrain et théorie. Le cadre conceptuel retenu est flexible et évolutif tout au long du processus de recherche. Nous avons retenu pour ces travaux le concept de structure, ses dimensions, ses composantes et ses indicateurs pour opérationnaliser la variable indépendante structurant l'approche de la réalité entourant le contexte bureaucratique dysfonctionnel. Les concepts de dotation et de rétention sont retenus pour opérationnaliser la variable dépendante aidant à appréhender les pratiques de GRH existantes. Le concept du comportement de citoyenneté organisationnelle et

comportement contre-productif au travail est également retenu comme variable dépendante pour comprendre l'influence des pratiques de GRH et du contexte chez les différents acteurs. Pour ce qui est de la variable de contrôle, des traits caractéristiques en lien avec le type d'institution, son emplacement géographique et les catégories de participants sont retenus pour orienter le choix du terrain pour collecter et guider le codage et l'interprétation pour l'analyse des données. Après avoir illustré les différents concepts opérationnalisant les différentes variables retenues pour la conduite de cette recherche, nous allons à présent mettre en lumière le cadre opératoire qui orientera la phase de collecte et d'analyse des données.

CINQUIÈME CHAPITRE

CADRE OPÉRATOIRE

Selon Charbonneau et *al.*, (2020) et Riccucci (2010), la recherche touchant le milieu de l'administration publique recourt à une multitude d'approches méthodologiques. L'adéquation avec la problématique étudiée ainsi que l'objectif de la recherche s'avèrent primordiaux dans le choix de la démarche (Riccucci, 2010). Partant de cela, la réalisation de cette recherche doctorale est structurée par l'adoption d'un cadre opératoire jugé pertinent et qui permet d'appréhender la manière dont les pratiques de dotation et de rétention existantes se mettent en place compte tenu de l'interaction entre la structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle et les acteurs. Dans cette recherche, l'exploration et la compréhension de la problématique de recherche retenues ne peuvent être séparées du contexte où les acteurs concernés évoluent. L'exploration de la problématique étudiée implique alors pour le chercheur des interactions avec le milieu de recherche et les acteurs concernés par l'étude. Selon Paillé et Mucchielli (2012), la recherche qualitative répond aux besoins de la présence du chercheur sur le milieu étudié et de son interaction avec les acteurs concernés par la recherche. En outre, selon Groeneveld et *al.*, (2015), la recherche qualitative est également très utilisée dans les recherches en contexte d'administration publique, pour comprendre un phénomène, c'est une des raisons pour lesquelles nous l'avons aussi retenue pour ce travail doctoral.

Dans le cadre du présent chapitre, nous allons présenter la phase empirique de notre processus de recherche en trois temps, afin de bonifier la justification du choix des approches du terrain et des méthodes d'analyse retenues. Dans un premier temps, nous aborderons la démarche méthodologique (5.1), qui détaillera la posture épistémologique choisie (5.1.1), la stratégie de recherche qualitative adoptée (5.1.2), l'approche abductive retenue (5.1.3) et le devis de recherche d'études de cas multiples

et imbriquées (5.1.4). Dans un deuxième temps, nous présenterons la méthode de collecte des données (5.2), qui illustrera d'abord la considération éthique de la recherche (5.2.1) puis abordera deux approches du terrain : la recherche des écrits académiques et institutionnels (5.2.2) et l'entretien semi-dirigé (5.2.3). Enfin, dans un troisième temps, nous exposerons les modèles d'analyse des données (5.3), qui incluront le modèle d'analyse de contenu (5.3.1) et le modèle d'analyse transversale pour l'interprétation des résultats (5.3.2).

5.1 DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE

Selon Fortin et Gagnon (2016), le questionnement et l'objet de l'étude dans le cadre d'un travail de recherche constituent des éléments déterminants dans le choix des orientations à suivre pour la réalisation d'une recherche. Dans le cadre de la présente section, nous allons voir la manière dont notre questionnement et notre objet de recherche orientent nos choix pour la phase empirique de ce travail doctoral.

5.1.1 La posture épistémologique choisie

Dans le cadre d'un travail de recherche, l'ensemble des démarches à mettre en œuvre pour la réalisation de la recherche implique au préalable l'adoption d'une posture épistémologique appropriée (Fortin et Gagnon, 2016). Pour ces motifs, selon Prévost et Roy (2015), la recherche en sciences de gestion implique de la part du chercheur l'alignement avec un point d'ancrage qui oriente la réalisation de l'ensemble de la démarche d'étude. Le point d'ancrage représente ici la posture épistémologique adoptée par le chercheur et renvoie à des postulats sous-tendant des choix implicites et explicites sur la nature de la réalité (ontologie) et la façon de l'aborder (épistémologie) dans le cadre d'une recherche (Prévost et Roy, 2015). La démarche de cette recherche doctorale s'inscrit dans une posture épistémologique réaliste critique.

Celle-ci était proposée dans les années 1970 par Bahskar (1975) pour faire face au dualisme entre positiviste et constructivisme au sujet du débat ontologique et épistémologique dans la production de connaissance en sciences sociales. Le réalisme critique, une perspective de moyenne portée, aide à réaliser une recherche en focalisation uniquement sur des aspects particuliers de la réalité ayant retenu l'attention du chercheur, qui peuvent être des pratiques sociales ou organisationnelles ou des événements (Archer *et al.*, 2013). Ceci correspond au besoin de notre recherche dont l'objectif n'est pas de théoriser en vue d'une généralisation, mais de comprendre des aspects particuliers de la GRH en contexte de défis où les acteurs n'adoptent pas toujours de meilleures pratiques de gestion comme la littérature en gestion stratégique des RH le préconise de manière universaliste. Selon Archer *et al.*, (2013) sur le plan ontologique et épistémologique avec la perspective réaliste critique, le réel étudié et la production de connaissances sont structurés et ne peuvent être dissociés de leur contexte. La recherche effectuée sous cette perspective théorique implique sur le plan ontologique un réel réaliste et l'adoption d'une épistémologie relativiste et un jugement rationnel dans la production des connaissances (Bahskar, 2008). Avec le réalisme critique, d'un point de vue ontologique, le réel réaliste est formé d'un système composé de trois strates : le contexte, le mécanisme et les effets (*ibid.*).

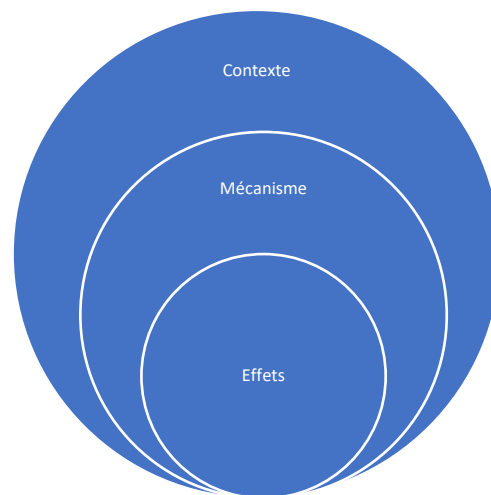


Figure 5

Structure du réel étudié

Source : adapté de Bhaskar 2008

Le contexte principal de la strate du réel constitue le système au sein duquel se trouvent des structures composées de règles et des ressources entourant le champ d'intervention des acteurs (Bhaskar, 2008). Ces éléments constitutifs du contexte sont en interaction de façon permanente et génèrent des mécanismes sous-jacents qui peuvent être des sources de possibilités ou de défis dans le champ d'action des acteurs (McLeroy, et *al.*, 1988). Les acteurs face aux possibilités ou aux défis générés par le mécanisme sous-jacent du contexte développent des pratiques ou des comportements qui influencent les autres acteurs qui, à leur tour, influencent la structure existante. Un réel structuré comme décrit précédemment répond à la représentation et à l'organisation de la réalité (Bhaskar, 2008) à l'étude dans cette recherche.

Dans le cadre du présent travail doctoral, le réel est composé d'un contexte englobant une structure de gouvernance universitaire encadrée par des principes

bureaucratiques mécanistes et dysfonctionnels et manquant de ressources. Comme il a été soulevé dans le cadre théorique, ces différents facteurs constitutifs du système de gouvernance universitaire à l'étude sont en interaction permanente et créent des mécanismes de défis et des incertitudes d'ordres politique, institutionnel et financier. Ce mécanisme pousse les acteurs en GRH à agir de manière à satisfaire leurs intérêts personnels ou celui de leur groupe dans la mise en place de pratiques de dotation et de rétention à l'étude dans cette thèse. Mener une recherche orientée par une perspective réaliste critique implique l'adoption d'une épistémologie relativiste et un jugement rationnel (Bahskar *et al.*, 1998). Une production de connaissances s'enracinant dans une épistémologie relativiste implique pour le chercheur d'organiser et de mettre en place des outils théoriques et méthodologiques adaptés permettant de traduire et d'approcher la réalité complexe et contextuelle à l'étude par le biais des théories, des concepts interprétés en variables (Bahskar, 2008). Le processus de production de connaissances orienté par une épistémologie relativiste suppose pour le chercheur l'adoption d'une vision du monde contingente selon laquelle le fait de porter attention sur un aspect particulier du réel suppose la prise en compte du contexte aidant à comprendre la façon d'agir des acteurs (*ibid.*).

Dans cette recherche, comme cela a été abordé dans les précédents chapitres, la réalité étudiée est structurée par un cadre théorique, et des concepts. De plus, l'adoption d'une vision du monde contingente implique, dans la rédaction de la thèse, que la manière les acteurs impliqués dans la GRH du système d'enseignement supérieur public malgache réagissent ne peut être dissociée du contexte bureaucratique mécaniste et dysfonctionnel et manquant de ressource. Suivant Bahskar (2008) considéré la posture réalisme critique, c'est adopter un jugement rationnel dans l'exploration du réel. Ce qui implique d'adopter le point de vue qu'au sein d'un système social ou organisationnel complexe, composé d'occasions ou de défis, les acteurs s'adaptent au contexte et mettent en place des actions contribuant à répondre à leur intérêt (Bahskar, 2008). Cette posture répond au besoin de notre recherche où les acteurs en GRH à

l'étude dans leurs pratiques de dotation et de rétention sont rationnels et stratégiques et mettent en place des pratiques répondant aux défis et aux incertitudes du milieu universitaire public malgache entourant leur champ d'action.

En résumé, notre recherche s'inscrit dans une posture épistémologique réaliste critique où le réel étudié et l'apport de connaissances sont structurés par des concepts et une cadre théorique. Sur le plan ontologique, le réel à l'étude dans cette recherche est organisé en trois strates, que l'on ne peut dissocier. Il s'agit du contexte composé de règles et de ressources ; de mécanismes sous-jacents produits de l'interaction entre les différents éléments du contexte et de pratiques que les acteurs mettent en place pour réagir aux mécanismes sous-jacents. Dans la perspective réaliste critique, l'apport de connaissances est orienté par une épistémologie relativiste et un jugement rationnel où le chercheur et les acteurs à l'étude adoptent une vision contingente dans la mise en place d'actions, de pratiques ou de comportements. À présent, nous allons aborder la stratégie de recherche retenue pour explorer la problématique étudiée selon la perspective ontologique et épistémologique que nous avons adopté.

5.1.2 Une stratégie de recherche qualitative

Pour cette recherche, dont l'objectif est de comprendre comment les acteurs composent avec le contexte bureaucratique dysfonctionnel, à travers des pratiques de GRH (dotation et de rétention) et les comportements au travail qu'ils développent au sein des institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches. La réalité organisationnelle à l'étude dans cette recherche évolue au sein d'un système composé d'un ensemble complexe de structures, d'acteurs, de cadres réglementaires, de procédures et de pratiques qui, selon Guilhot (2000), nécessitent une approche holistique pour les appréhender. Considérant la structure systémique et complexe de la réalité organisationnelle à l'étude, nous avons choisi pour ce travail doctoral une stratégie de recherche qualitative. Suivant Hammersley (2012), Paillé (2007) et Van

Maanen (1983), l'approche qualitative autorise le choix d'une approche holistique dans le cadre de la production de connaissances qui permet de prendre en compte le caractère complexe de l'interaction entre les acteurs et les composantes du système entourant l'aspect de la problématique retenue par le chercheur.

Dans le cadre de cette recherche, l'approche qualitative répond au besoin de comprendre comment les acteurs en GRH composent avec le contexte bureaucratique dysfonctionnel et manquant de ressources et les mécanismes sous-jacents. Compte tenu du précepte d'acteur rationnel et du chercheur adoptant une vision du monde relativiste et contingente retenue pour cette recherche, l'adoption de la stratégie de recherche qualitative permet d'explorer la manière dont les mécanismes sous-jacents qui résultent des interactions des composantes du contexte agissent sur les pratiques des acteurs (Bahskar, 2008). La stratégie de recherche qualitative s'avère également pertinente pour appréhender une problématique sociale, notamment celle en milieu organisationnel avec son environnement propre selon la perspective du réalisme critique (Archer *et al.*, 2013). S'inscrire dans une stratégie de recherche qualitative implique également le choix d'une démarche de recherche adaptée pour explorer le réel retenu pour l'étude.

5.1.3 Une démarche de recherche abductive

Pour cette recherche doctorale, l'exploration de notre problématique de recherche est réalisée par l'adoption d'une démarche de raisonnement abductive où le chercheur part d'un constat empirique représentant une partie du réel, qui est ensuite confronté aux écrits existants (Saunders, Lewis et Thornhill, 2012). « L'abduction désigne une forme de raisonnement qui permet d'expliquer un phénomène ou une observation à partir de certains faits. C'est la recherche des causes, ou d'une hypothèse explicative. Nous pratiquons l'abduction dans la vie courante, lorsque nous recherchons les causes d'un phénomène ou d'un fait surprenant » (Catellin, 2004, p,

180). En abduction, la combinaison d'approche empirique et théorique oriente la recherche en structurant et en organisant l'exploration de l'aspect de la réalité et du terrain ayant retenu l'attention du chercheur et dont les théories existantes seules ne permettent pas de le circonscrire totalement (Van Maanen, Sorensen et Mitchell 2007).

En abduction, la combinaison de l'investigation empirique et le recours à la théorie se font de manière itérative tout au long du processus de recherche en vue d'organiser, de structurer et de réajuster la phase de collecte et d'analyse des données pour comprendre la réalité retenue pour l'étude (Saunders, Lewis et Thornhill, 2012). Les allers-retours continus entre terrain et littérature à travers la démarche abductive dans la réalisation de cette recherche ont donné lieu à la délimitation d'un cadre théorique et d'un cadre conceptuel pour structurer le réel étudié et la phase empirique. En démarche abductive, la combinaison d'approche empirique et théorique contribue également à délimiter les questionnements, les propositions qui orientent l'investigation du contexte et de ses mécanismes sous-jacents agissant sur le fait empirique observé (Bahskar, 2008).

Selon ce qui a été soulevé lorsque nous avons précédemment présenté la problématique, nous sommes parties du constat initial qu'au sein du système universitaire public malgache, depuis plus d'une décennie, les institutions d'enseignement supérieure sont confrontées à de fréquentes grèves du corps enseignant. Celles-ci se déroulent dans un en contexte d'administration publique régie par une bureaucratie idéale de type wébérien qui est censé structurer le comportement des acteurs pour la bonne marche de l'organisation. Mais comme il a été déjà souligné dans le cadre théorique, à eux seuls, les principes idéaux de type wébérien ne suffisent pas pour expliquer le contexte de GRH d'un système universitaire d'un pays en développement sous contrôle étatique. Les premières approches du terrain dans le cadre de la résidence en entreprise a conduit à la mobilisation d'autres écrits au sujet de la

dysfonction bureaucratique pour représenter et comprendre le contexte. Quant aux pratiques de dotation et de rétention, les écrits en gestion stratégique des ressources humaines qui soutiennent le précepte universaliste qu'en contexte de défi, les acteurs s'adaptent et mettent en place des pratiques adaptées permettant à l'organisation de faire face aux défis ne suffisent pas à expliquer l'inefficacité de certains aspects de la dotation et de la rétention. Ici, pour mieux comprendre les pratiques des acteurs en GRH étudiées, l'adoption d'une démarche abductive a permis d'explorer et de mobiliser une approche théorique plus contextuelle et mieux adaptée tout en tenant compte des constats empiriques.

En résumé, cette recherche doctorale est conduite par une stratégie de recherche qualitative et inscrite dans la posture réaliste critique répondant à l'objectif de compréhension des pratiques des acteurs dans un système complexe. La réalisation de cette recherche doctorale s'inscrit également dans une démarche de raisonnement abductive qui fait appel à des réajustements en continu à travers un processus d'allers-retours entre terrain et littérature. Après avoir abordé la posture adoptée et son ancrage, nous allons maintenant voir les aspects empiriques de la démarche de recherche.

5.1.4 Un devis de recherche par études de cas multiples et imbriqués

Selon Yin (2009), l'étude de cas constitue un devis de recherche qui investigate ou explore le réel étudié dans son contexte. Cela correspond aux préceptes ontologiques réalistes et à l'épistémologie relativiste orientant cette recherche selon lesquels la connaissance et la production de connaissances ne peuvent être dissociées du contexte, donc l'étude se fait dans le milieu naturel où l'évènement se produit. Le choix de cas multiples et imbriqués répond ici à un besoin de validité et de fiabilité de la recherche. Si l'on s'inspire de Yin (2014), réaliser une ou de multiples études de cas exige une garantie de la validité de l'investigation. Pour y arriver le chercheur doit prêter attention aux autres facteurs du contexte non pris en compte dans la question de la recherche,

mais qui éventuellement pourrait influencer le processus de collecte et d'analyse des données. Quant à la question de fiabilité de la recherche, elle répond aux besoins de cohérence entre les données collectées et les méthodes utilisées pour les collecter et les analyser (Yin, 2014).

En conséquence, suivant Pires (1997) et Savoï-Jack (2006), garantir la validité et la fiabilité d'une étude de cas multiples et imbriqués implique la prise en compte de trois enjeux soit la diversification des données, la saturation des données et la faisabilité de la collecte des données (Savoï-Jack, 2006). Pour l'enjeu de diversification, l'étude des cas multiples et imbriqués aide à dégager d'éventuels contrastes ou similitudes à l'intérieur d'un contexte d'environnements communs partagés par les cas choisis (Prévost et Roy, 2005). Concernant l'enjeu de saturation des données, le choix d'études de cas multiples et imbriqués répond au besoin d'appréhender en profondeur la dynamique du réel à l'étude dans son contexte, tout en mobilisant diverses sources d'information (Fortin et Gagnon, 2016 ; Yin, 1994). Au sujet de l'enjeu de faisabilité, le volet imbriqué des cas choisis permet de rencontrer une grande variété de participants d'un même milieu, permettant de limiter les contraintes financières liées aux déplacements lors des rencontres avec les acteurs à l'étude (Savoï-Zajc, 2006).

Rappelons que les cas retenus pour cette recherche concernent des institutions publiques d'enseignement supérieur publiques malgaches et des acteurs concernés par les activités d'enseignement et de gestion des ressources humaines universitaires. Compte tenu des trois enjeux de diversification, de la saturation des données et de la faisabilité et de la pertinence de la prise en compte des variables de contrôle dans le choix des cas à retenir, deux critères d'inclusion sont retenus pour le choix des institutions à examiner pour la phase empirique de cette thèse : le type d'institution et l'emplacement géographique de l'institution. Partant de ce qui a été soulevé dans la section au sujet de la variable de contrôle, la dimension des types d'institutions et

l'emplacement géographique impliquent d'autres facteurs du contexte non directement pris en compte dans la question de la recherche, mais qui restent pertinents pour comprendre l'influence éventuelle de la taille et de la vocation de l'institution retenue pour la recherche.

Concernant le premier critère d'inclusion (type d'institution), nous avons retenu deux universités et deux instituts supérieurs de technologie (IST) tout en prenant en compte l'enjeu de la diversification des cas à l'étude et de la faisabilité en matière d'accessibilité des participants. Pour rappel, le système d'enseignement supérieur public malgache est composé de deux types d'institutions, les six universités à vocation de formation de type pédagogique et les trois institutions (IST) à vocation de formation professionnelle. Les six universités publiques de Madagascar, étant des institutions de grande taille, chaque université emploie plus de 100 de professeurs et 250 chargés de cours et admettent un effectif étudiant de plus de 6500. Les instituts, pour leur part, regroupent un effectif réduit de professeurs et de chargés de cours ainsi qu'un effectif étudiant moindre.

Le deuxième critère d'inclusion des cas à l'étude concerne l'emplacement géographique des institutions choisies : en région ou dans la capitale, tout en considérant les enjeux de diversification et de faisabilité pour la recherche. Nous avons alors choisi pour notre recherche doctorale une université en région, et une autre dans la capitale, ainsi qu'une IST dans la capitale, et une autre en région. Ainsi, lors de l'analyse des résultats comparative non seulement, la comparaison entre les types d'institutions est prise en compte, mais aussi la réalité régionale (rurale) et urbaine. Rappelons que l'université et l'IST qui se trouvent dans la capitale sont plus anciennes et regroupent un effectif plus significatif de professeurs, de chargés de cours et d'étudiants que les institutions se trouvant en région. L'aspect imbriqué retenu se justifie par la recherche de points de vue différents provenant des différentes catégories

de personnes, membre du corps académique, œuvrant au sein des institutions à l'étude afin d'enrichir l'analyse (Fortin et Gagnon, 2016 ; Prévost et Roy, 2005). Nous avons retenu trois critères d'inclusion :

- 1- Être professeur rattaché à une université ou à un IST publique malgache retenue pour la recherche ;
- 2- Être chargé de cours au sein d'une université ou à un IST public malgache retenue pour la recherche ;
- 3- Être cadre affecté à des missions de GRH au sein d'une université ou d'un IST public malgache retenue pour la recherche ;
- 4- Être cadre ou agent exerçant des responsabilités de GRH au sein des ministères de tutelle de l'Enseignement supérieur public malgache retenue pour la recherche.

La taille de l'échantillon adéquat sera atteinte en considérant le principe de la saturation des données (Prévost et Roy, 2015), soit lorsque les données provenant de chaque nouveau participant aux entretiens apportent de moins en moins d'information au sujet du phénomène à l'étude (Yin, 1994). Suivant Prévost et Roy (2015) ne n'avons donc pas déterminé à l'avance la taille d'échantillon adéquat. Malgré cela, une taille d'échantillon servant de point de départ était prévue pour orienter la recherche en tenant compte de l'enjeu de faisabilité et du caractère modéré de notre démarche abductive tout en envisageant des possibilités d'ajustements durant le processus d'étude. Au vu de l'ensemble des facteurs présentés précédemment, il était prévu pour la résidence en institution que l'échantillon de départ serait composé de 4 entretiens de groupe (un par institution), avec en moyenne 5 participants chacun, et de 25 entretiens individuels (5 participants par institution).

Nous avons prévu des entretiens de groupe pour des raisons de faisabilité en lien avec la disponibilité des participants et aussi parce que « la tenue d'entrevues de groupes vise à favoriser une discussion susceptible de générer une dynamique d'interaction, des significations partagées et des plages de divergence. » (Touré, 2010, p.8). Il s'agit de cibler le moment où le plus de participants sont disponibles en même

temps et au même endroit. En 2019, entre le mois de juillet et le mois d'octobre, nous avons procédé à une première approche du terrain de recherche dans le cadre de la résidence en institution prévue dans notre cheminement de doctorat. Durant cette période, nous avons pu faire 48 entretiens individuels et 7 entretiens de groupe de 4 à 10 participants chacun, dans quatre institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches, dont 2 en région et 2 dans la capitale.

Nous avons terminé cette première approche du terrain le 28 octobre 2019 après avoir constaté une saturation au sujet des informations collectées. Puis, entre les mois de janvier 2020 et d'août 2021, dans le cadre d'un projet de publication en lien avec notre recherche (Andriantsara et Gagné, 2021), au moment de l'analyse des données, nous avons réalisé 14 autres entretiens individuels à distance (via Skype, Messenger, WhatsApp) pour obtenir des précisions et répondre à de nouveaux questionnements résultant de la première phase de collecte de données. Lors d'un séjour à Madagascar entre mai et juin 2022, nous avons procédé à 16 rencontres individuelles afin de préciser certains aspects des entrevues précédentes. Le nombre de participants et d'institutions retenus pour cette étude n'a pas pour objet de répondre à une représentativité statistique, puisque ce n'est pas l'objectif d'une approche qualitative qui s'intéresse comme dans notre cas au comment de la réalité à l'étude.

Le choix des quatre cas d'institutions publiques d'enseignement supérieur et le choix des différentes catégories de participants ont été faits dans le but de renforcer la validité et la fiabilité de l'étude en ayant recours à plusieurs sources d'information. Le devis de recherche, le terrain de recherche et les types de participants sont à présent connus. La première phase d'analyse des données issues de la résidence en institution en 2019 et des entrevues complémentaires en 2020 et 2021 a donné lieu à d'autres questionnements, qui, pour la suite de la recherche, ont nécessité des demandes de précision sur certaines informations ayant trait à la réalité étudiée. Pour l'étape de la

proposition de recherche, une grille d'entrevue concernant des demandes de précision a été utilisée entre mai et juin 2022 ; elle est présentée en annexe C.

En résumé, pour le devis de cette recherche mobilisant des études de cas multiples et imbriqués, quatre institutions d'enseignement supérieur ont été retenues en tenant en compte de deux enjeux : celui de la diversification des données et de la faisabilité pour l'accessibilité des participants dans les milieux identifiés. Deux critères d'inclusion ont été retenus pour le choix du milieu : le type d'institution et l'emplacement de l'institution. Concernant l'aspect imbriqué de notre devis d'étude de cas multiples, la prise en compte de la diversification des participants au sein de chaque cas a contribué à répondre à l'enjeu de diversification et de saturation des données pour renforcer la validité et la fiabilité de la présente recherche. Dans la section qui va suivre, nous allons aborder la phase de collecte des données.

5.2 LA COLLECTE DES DONNÉES

Dans la présente section, la considération éthique dans la réalisation de ce travail doctoral sera présentée (5.2.1). Ensuite les deux stratégies de collecte des données retenues pour réunir les informations relatives aux réels à l'étude dans cette recherche : seront présentées. Ils s'agissent de la recherche documentaire (5.3.1) et les entretiens semi-dirigés (de groupe et individuels) (5.3.2).

5.2.1 Les démarches mises en place afin de respecter la certification éthique

Il est important de souligner que les phases de collecte et d'analyse des données qui vont être présentées plus en aval étaient précédées d'une étape importante concernant la considération de la question de la recherche avec des êtres humains, c'est ce qui fera l'objet de la présente sous-section. Dans le cadre de notre démarche doctorale, une demande de certificat éthique pour la période de la recherche a été

entamée auprès du comité éthique de la recherche avec les êtres humains de l'UQTR (Université de Québec à Trois-Rivières) au début de l'année 2019. Un certificat d'éthique a été accordé en juin 2019, couvrant toute la période de recherche puisqu'il fait l'objet d'un renouvellement annuel. Pour respecter cette certification, en ce qui concerne l'accès au milieu de recherche pour la collecte des données, une demande d'autorisation pour la réalisation de la recherche a été envoyée aux institutions choisies et au ministère de l'Enseignement supérieur malgache. Le fait que la chercheuse ait travaillé dans l'une des institutions à l'étude, avant 2018, aurait pu affecter en partie la neutralité de l'approche du terrain, considérant certains liens entre les participants et la chercheuse. Cependant, puisqu'il s'agissait de comprendre les liens entre les normes, les processus et les actions, les risques étaient minimaux. C'est pourquoi, avec l'accord de notre directrice, nous avons procédé aux entrevues, en gardant en tête que ces données pourraient être inutilisables ou contaminées.

Au cours de notre passage au sein de cette institution, nous avons respecté les processus prévus dans la certification éthique concernant le recrutement des participants, l'utilisation des grilles d'entrevues (les entrevues individuelles et les groupes de discussion) et le traitement des données. Finalement, les données obtenues présentent les mêmes tendances que les trois autres institutions approchées pour l'étude. Pour le recrutement des participants à l'étude, une lettre de présentation du projet de recherche et une demande d'autorisation ont aussi été adressées à l'établissement de rattachement au moins un mois avant la date prévue pour les entretiens pour donner au responsable le temps de statuer sur la possibilité de la réalisation d'une collecte de données au sein de son établissement et de l'utilisation des coordonnées des participants potentiels sur le site de l'institution.

La prise de contact pour le recrutement des participants s'est ensuite faite avec leurs coordonnées téléphoniques ou leur courriel, qui sont disponibles sur le site Web

de chacune des institutions retenues. Si la personne contactée acceptait de participer à l'étude, une lettre de consentement lui était envoyée au moins trois jours avant l'entrevue. Cette lettre était accompagnée d'un engagement à la confidentialité de la part de la chercheuse. Faire parvenir aux participants la lettre de présentation du projet de recherche et la lettre de consentement et de confidentialité au préalable aux entretiens donnait aux participants lors de la résidence en institution l'occasion de lire et de réfléchir à l'utilité de leur participation à l'étude.

Au sujet des lieux où se sont déroulés les entretiens semi-dirigés, des endroits neutres en dehors du lieu de travail où le participant se sentait à l'aise ont été choisis. Pour les entretiens de groupe, ceux-ci ont été effectués dans des salles de réunion d'un hôtel. Ces mesures ont permis la protection de l'identité des participants et des institutions à l'étude. De plus chaque personne participant à un groupe de discussion devait s'engager à garder confidentiel le nom des personnes ayant participé au même groupe de discussion. Nous avons utilisé des codes alphanumériques, seul connu par la chercheuse, qui ne permet en aucun cas d'identifier les participants, les établissements et les institutions pour le traitement et l'analyse des données.

Pendant le traitement des résultats des entretiens, toutes les éventuelles données permettant d'identifier les participants ont été retirées ou reformulées. Les données recueillies sont compilées dans un dossier avec un code d'accès sur notre ordinateur et une copie est stockée sur un disque dur externe dont l'accès est sécurisé pour prévenir des cas d'incident de perte liée aux données. Les données stockées seront conservées tout au long de la recherche et leurs diffusions se feront uniquement soit dans le cadre de la thèse, soit dans le cadre de publications en lien avec la thèse, toujours en respectant les conditions de confidentialité. Au terme de la recherche, les données collectées seront supprimées. À présent, nous allons procéder à l'illustration du processus de collecte et d'analyse des données pour les phases empiriques.

5.2.2 La recherche documentaire

Une recherche dans la documentation officielle relative aux institutions à l'étude a été réalisée pour explorer la manière dont les acteurs à l'étude composent avec le contexte bureaucratique dysfonctionnel à travers les pratiques de dotation et de rétention et les comportements organisationnels des professeurs et de chargés de cours au sein du système d'enseignement supérieur public malgache. Les documents institutionnels consultés étaient composés des :

- 1- Textes de lois et de règlements régissant la fonction et la gestion des ressources professorales au sein des universités publiques malgaches ;
- 2- Rapports d'audit ou d'activités annuels touchant la problématique des professeurs des universités ou de rapports institutionnels tels que celui de la Banque mondiale ;
- 3- Textes de lois régissant le statut et l'administration des affaires courantes et des finances des universités malgaches ;
- 4- Textes de lois communs à tous les agents de la fonction publique malgache ;
- 5- Textes de lois régissant la fonction et le rôle des personnes-cadres au sein des universités malgaches ;
- 6- Registres du personnel dans les universités ;
- 7- Comptes rendus de réunions ayant des rapports sur la problématique étudiée ;
- 8- Extraits de presse en lien avec la problématique étudiée ;
- 9- États de paiement de charges de cours ou d'heures supplémentaires.

Les textes des lois et le cadre réglementaire utilisés dans cette recherche ont été explorés sur le site du ministère malgache de l'Enseignement supérieur public et celui du ministère des Finances et du Budget et du ministère de la Fonction publique, et le site de la direction du Centre national d'information et de documentation législative et juridique de Madagascar. L'accès aux autres types de documents a fait l'objet d'une autorisation à la suite d'une demande officielle adressée auprès du ministère de l'Enseignement supérieur malgache et des institutions retenues pour cette étude de cas multiples. Les autres documents concernent des rapports d'audit ou d'activités ou des comptes rendus des réunions au sujet des institutions d'enseignement supérieur publiques ou du registre du personnel d'enseignement. Pour les documents

propres aux activités des institutions, des restrictions ont été imposées à leur consultation. Les universités et les instituts à l'étude nous ont permis de consulter sur place certains documents, mais ne nous ont pas autorisées à faire des copies ou à prendre des photos.

Ces documents concernent les rapports d'activités, des comptes rendus de réunions, des registres du personnel et des états de paiement. Quant aux articles de presse, nous en avons consultés qui traitent des problèmes de GRH dans les institutions d'éducation supérieure publiques de ces 10 dernières années (2014-2024). Au cours de cette étape de recherche des écrits institutionnels, une grille de mots-clés composée de huit énoncés a été mise en place et a permis d'orienter les choix des documents pertinents, c'est-à-dire apporter des réponses aux questions de recherche et vérifier les propositions et sous-propositions. Chacun des documents retenus au cours de cette étape de collecte de données a contribué au rassemblement d'informations relatives aux différents indicateurs, composantes et dimensions des pratiques de la dotation, de la rétention et du comportement au travail en faisant abstraction des faits sociaux à l'étude.

Tableau 15

Grille de mots-clés pour la recherche des écrits institutionnels

1- La fonction d'enseignant-chercheur et de cadre dans le système universitaire public malgache
2-L'avancement en grade des enseignants-chercheurs
3-Le fonctionnement et la gestion administrative et financière du système universitaire public
4-Le système de rétribution des enseignants-chercheurs
5-L'affectation des enseignants dans les institutions
6-Les heures complémentaires
7-La réalisation annuelle des enseignants-chercheurs et des universités en matière pédagogique et de recherche
8-Les requêtes et les revendications des enseignants-chercheurs

Les énoncés n°1 et n°5 de la grille de mots-clés ci-dessus ont permis de chercher les documents permettant de déterminer les indicateurs se rapportant aux composantes et aux dimensions de la pratique de dotation en professeurs parmi les écrits institutionnels existants concernant le système d'éducation supérieure public malgache. D'abord, l'énoncé n° 1 de la grille de mots-clés concerne la fonction d'enseignant-chercheur et de cadre dans le système universitaire public malgache, ce qui a permis de chercher et de sélectionner les documents abordant directement ou indirectement les indicateurs en lien avec le processus d'embauche des professeurs.

Ce même énoncé (n°1) a aussi permis de consulter les documents abordant le vote ou la promotion, ou bien la mobilité du personnel-cadre dans les universités publiques. Il s'agit des indicateurs liés au processus de recrutement du personnel-cadre des universités publiques malgaches. L'énoncé n°5 portant sur l'affectation des enseignants a permis de regrouper des documents abordant les indicateurs se rapportant

à la composante et à la dimension des pratiques de dotation. Ces indicateurs concernent la répartition des enseignants-chercheurs en ce qui concerne les effectifs et leurs spécialités d'enseignement. Les énoncés n°3 et n°6 de la grille ont aidé à identifier les failles du système entourant les pratiques de dotation et de rétention en ressources humaines universitaires académiques. L'énoncé n° 3 au sujet du fonctionnement et de la gestion administrative et financière du système universitaire public a contribué à l'identification des écrits au sujet du statut des universités et de leur autonomie financière affectant directement ou indirectement les activités relatives à l'embauche, à la gestion des effectifs, à l'accueil et à l'intégration du personnel assurant des missions pédagogiques. L'énoncé # 6 concernant les heures supplémentaires a également permis de rassembler des écrits au sujet des indicateurs sur les problèmes d'effectif dans les universités malgaches, conduisant au recours à des heures de travail supplémentaires.

L'usage des énoncés n°2, n°4 et n°6 de la grille de mots-clés de la recherche documentaire a orienté l'exploration des écrits institutionnels se rattachant aux indicateurs, aux composantes et aux dimensions de la pratique de rétention. L'énoncé # 2 concernant l'avancement en grade des enseignants a permis de regrouper les écrits ayant des rapports directs ou indirects avec la gestion de carrière des professeurs au cours de leur cheminement au sein du système universitaire public malgache.

Le point n° 4 sur le système de rétribution des enseignants-chercheurs a aidé à la recherche des écrits institutionnels ayant un rapport direct ou indirect avec le système de rémunération des professeurs au sein des institutions l'enseignement supérieur publiques malgaches. L'énoncé n°6 se rapportant aux heures complémentaires a aussi permis de faire un tri des écrits institutionnels au sujet des défaillances dans le système de rémunération du personnel s'occupant des activités d'enseignement. Quant aux énoncés n°1, n°7 et n°8 de la grille de mots-clés de la recherche documentaire, ils ont permis de procéder aux sélections des écrits institutionnels comportant des informations au sujet des comportements au travail des professeurs et des chargés de

cours découlant des pratiques de dotation et de rétention qui existent dans les milieux universitaires à l'étude. L'énoncé n°1 au sujet de la fonction d'enseignant-chercheur et de cadre dans le système universitaire public malgache a permis de regrouper des écrits institutionnels abordant des indicateurs permettant de détecter des documents reflétant la condition de travail variée des professeurs et des chargés de cours et les comportements organisationnels qui en résultent.

L'énoncé n°7 au sujet de la réalisation annuelle des enseignants-chercheurs en matière d'enseignement et de recherche a permis de trouver les écrits permettant de réunir des informations sur le comportement des professeurs ou des chargés de cours et d'en faire le tri, conformément à leur perception des pratiques de dotation et de rétention mises en œuvre dans le contexte bureaucratique dysfonctionnel. L'énoncé # 8 de la grille concernant les requêtes et les revendications des enseignants-chercheurs a permis d'explorer des écrits qui abordent les différentes manifestations et les grèves opposant les professeurs avec l'employeur, contribuant ainsi à la circonscription des indicateurs des comportements au travail des universitaires par rapport aux pratiques existantes de dotation et de rétention.

En résumé, la recherche des écrits institutionnels a permis d'explorer et de choisir des documents permettant de réunir des informations sur le réel étudié en vue de répondre à notre question de recherche et de vérifier nos propositions. Cette étape de la collecte des données institutionnelles a demandé de recourir à une grille de mots-clés afin de limiter la dispersion en regard de la multiplicité des documents institutionnels disponibles concernant le système d'enseignement supérieur public malgache. À présent, la deuxième stratégie de collecte des données, les entretiens semi-dirigés, fera l'objet de la suite de notre présentation.

5.2.3 L'entretien semi-dirigé

Rappelons que la phase empirique de cette recherche doctorale a recouru aux entretiens semi-dirigés de groupe ou individuels pour accéder aux expériences et au vécu des participants en lien direct ou indirect avec la question de recherche. Un seul entretien était prévu avec chaque participant en groupe ou individuellement, mais selon le besoin et en fonction de l'avancement de la recherche, des entretiens de précision ou de validation ont été nécessaires auprès de certains participants. Des guides d'entretien composés de questions ouvertes en rapport avec le réel étudié ont été rédigés et ont fait l'objet de mises à jour selon l'état d'avancement de la recherche. Ces grilles sont en annexe de la présente thèse. L'approche des participants a aussi fait l'objet de réajustements continus tout au long du processus de recherche.

5.2.3.1 *Raffinement du guide d'entretien et de recrutement des participants*

Une première version du guide d'entretien semi-dirigé (annexe A) a été élaborée en avril 2019 et fait l'objet de tests en entretiens à distance via Skype avec deux professeurs permanents, deux chargés de cours et une personne-cadre faisant partie de l'équipe d'une des universités publiques malgaches incluses dans l'étude. Ces entrevues-tests ont été réalisées pour apprécier la teneur du guide d'entrevue contribuent à la collecte d'informations correspondant au réel étudié. Les éléments émergents des entrevues-tests effectuées en avril 2019 et plusieurs échanges avec la directrice de recherche ont permis de peaufiner les questionnements du guide d'entrevue initial par l'ajout de questions de relance ou de nouvelles questions ou par suppression ou reformulation de certaines questions et a conduit à la mise en place d'un deuxième guide amélioré et adapté (en annexe B). Également, le test du guide d'entretien a permis à la chercheuse de se familiariser avec l'animation de l'entretien, de cibler les éléments qui mettent à l'aise ou dérangent les participants et d'apporter des rectifications, mais aussi de détecter les éventuelles difficultés de compréhension des questions posées.

En plus de cela, un avant-goût des difficultés liées au recrutement des participants a également été constaté lors de cette phase-test du guide d'entretien. Le recrutement des cinq participants à l'entretien-test s'est avéré très difficile, car des courriels ont été envoyés à plus d'une dizaine de professeurs en mars 2019, mais aucun n'avait répondu au bout de trois semaines. Face à cela, la chercheuse a dû contacter par téléphone cinq participants ayant accepté par la suite de faire partie de la phase de test après de longs échanges concernant la recherche. Parallèlement, les participants interrogés lors de l'entretien-test ont fait comprendre l'importance d'inclure à l'étude des catégories de cadres travaillant au sein des deux ministères de tutelle des institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches. Il s'agit des cadres touchés directement ou indirectement par la prise de décisions relatives à la dotation et à la rétention des professeurs. Il s'ensuit que selon ces participants à l'essai du guide d'entretien, les acteurs ministériels qui participent à la dotation et à la rétention de professeurs décident et agissent en fonction de leurs contraintes propres et ne tiennent pas toujours compte des besoins réels des universités et des instituts pour des décisions les concernant.

La première phase d'approche du terrain de recherche dans le cadre de la résidence en institution en juillet 2019 a également impliqué d'importants ajustements au sujet du recrutement des participants. Nous avions prévu entrer en contact avec les participants par courriel ou message après obtention des autorisations auprès des institutions incluses dans l'étude pour la tenue des entretiens. Toutefois, le recrutement des participants s'est avéré beaucoup plus difficile que prévu. En juillet 2019, premier mois de la résidence en institution, très peu de participants ont répondu aux sollicitations envoyées par courriel ou message en vue d'une participation volontaire aux entretiens semi-dirigés. Les quelques rares participants ayant répondu à notre sollicitation via courriel et message nous ont conseillé d'aller directement recruter les participants sur leur lieu de travail par rencontre en présence. Le contact direct entre la chercheuse et les acteurs concernés par l'étude a permis de procéder à de brefs échanges

directs concernant la recherche et de mettre en confiance les participants sollicités, et a donné lieu à de meilleures ouvertures pour prendre part aux entretiens semi-dirigés. À la suite de la résidence en institution, nous avons continué avec cette méthode d'approche directe pour recruter les participants, et cela a donné lieu à de meilleures participations. Lors de notre passage en résidence en institution, nous avons dû accepter que des participants aux entretiens individuels ou de groupe aient refusé l'enregistrement des entrevues. Ces groupes de participants évoquaient que des sujets sensibles et délicats allaient être abordés durant cette phase-là, ils préféraient donc ne pas être enregistrés, et ce, malgré l'engagement à la confidentialité cautionné par la certification éthique. Les requêtes de non-enregistrement ont été respectées, et la chercheuse a tout misé sur la prise de notes, chose à laquelle les participants ont donné leur accord. Ces notes étaient mises à jour et transcrites au propre après chaque entretien pour minimiser les oublis. Les séries d'entretiens réalisés lors de la résidence en institution ont permis de dégager que les participants chargés de cours ont une interprétation divergente des questions posées au sujet de leur comportement au travail en regard de leurs perceptions des activités relatives à l'embauche, à la rémunération, à la gestion de carrière et à la participation à la prise de décisions.

Une partie des chargés de cours interrogés avancent que les sous-questions au sujet de leur comportement au travail leur permettent de partager aisément leurs actions et leurs réactions devant les pratiques de dotation et de rétention existantes. L'autre partie du groupe de chargés de cours avance que les catégories de sous-questions concernant les comportements au travail en lien avec les pratiques existantes de dotation et de rétention ne reflètent pas leur réalité. Deux facteurs sont à l'origine de cette disparité d'interprétation d'un même groupe de questions chez les chargés de cours. Le premier est lié au fait que certains chargés de cours sont en situation précaire et envisagent une perspective de carrière à long terme au sein du système d'enseignement supérieur public malgache en tant que professeur. Le second est lié au fait que certains occupent une profession principale stable en dehors de leur statut de

chargé de cours et n'envisagent pas d'intégrer l'enseignement supérieur en tant que professeur permanent. Malgré la divergence d'opinions des chargés de cours au sujet des questions relevant l'influence des pratiques de dotation et de rétention à l'égard de leur comportement au travail, nous n'avons pas procédé à des ajustements de ces questions. La chercheuse a seulement tenu compte de l'avis de chacun des sous-groupes de chargés de cours sur le sujet, car ils apportent tous des éléments pertinents pour comprendre leur comportement au travail. Comme évoqué précédemment, un nouveau guide d'entrevue plus court (en annexe) a été construit en vue de dénicher des compléments d'information au sujet des données collectées lors de la résidence en institution en 2019. Ce guide a été utilisé pour les séries d'entrevues qui se sont déroulées en 2020 et en 2022.

En résumé, les entretiens-tests et la résidence en institution ont permis de procéder à des réajustements du guide d'entretien et nous ont permis de collecter des données jusqu'à arriver à saturation durant l'approche de terrain en 2019. Pour le recrutement des participants à l'étude, la phase de test du guide et les débuts de la résidence en institution ont démontré que la rencontre directe avec les personnes concernées par l'étude a facilité leur recrutement. Compte tenu du contexte de pandémie liée à la COVID-19 depuis 2020, d'énormes changements ont eu lieu sur l'approche des participants dans le cadre des entrevues complémentaires que nous avons réalisées pour le projet de publication en lien avec notre thèse, les entretiens ont été réalisés à distance. Cette approche complémentaire d'entrevue virtuelle a été adoptée en vue de demander des précisions sur les informations déjà collectées en 2019 et en 2020, et un nouveau guide pour les précisions a été élaboré et utilisé en 2022 (annexe C). Dans la partie qui suit, nous allons voir les étapes qui ont permis la mise en place du guide d'entretien.

5.2.3.2 *Élaboration du guide d'entretien*

Sept groupes de questions ont été mis au point pour le guide d'entretien semi-dirigé que vous trouvez en annexe B. Les groupes de questions contribuent à la recherche d'informations se rapportant à la manière dont les acteurs en GRH composent avec le contexte bureaucratique dysfonctionnel à travers les pratiques de dotation et de rétention, et permettent également de détecter des indicateurs en lien avec les comportements découlant des pratiques. Chacun des groupes de questions de la grille d'entretien est créé autour d'un sujet clé orientant la recherche des récits se rapportant au réel étudié qui permettent d'appréhender les dimensions, les composantes et les indicateurs des concepts retenus pour faire abstraction du réel. Nous allons voir ci-dessous le sujet clé des groupes de questions posées dans la grille d'entretien.

La charge de travail et la répartition des effectifs constituent le sujet clé du premier groupe de questions du guide d'entretien (1), et les séries de questions s'y rapportant aident à réunir des informations sur les indicateurs de la pratique de dotation en œuvre dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. À travers les récits des professeurs et des chargés de cours sur le volume des tâches qu'ils ont à accomplir et celui de leurs collègues, les séries de questions relatives aux charges de travail et à la répartition des effectifs permettent de réunir des récits se rapportant aux ressources humaines disponibles affectées à la mission d'enseignement. Du côté des cadres au sein du système d'enseignement supérieur malgache, cette première série de questions a également permis de réunir des informations au sujet de la répartition et du besoin en personnel d'enseignement suivant la situation propre de chaque établissement et institution.

Le statut des membres du personnel assurant des fonctions pédagogiques est le sujet clé du deuxième groupe de questions (2) de la grille d'entretien, qui est composé de séries d'interrogations permettant de réunir des informations sur la pratique de

rétribution à travers le type de lien contractuel établi entre l'institution universitaire et les membres du personnel assurant une fonction d'enseignement. Cette seconde série de questions dégage des éléments de récit concernant la problématique de rétribution issue de la multiplicité de statuts du personnel assurant des fonctions scolaires.

Le troisième groupe de questions de notre guide d'entretien porte sur le processus de recrutement (3), qui est l'une des dimensions de la pratique de dotation. Les séries de questions qui s'y rapportent aident à explorer des informations en lien avec les étapes d'embauche, d'accueil et d'intégration que les participants ont vécues au moment de leur entrée au sein de leur établissement et de leur institution de rattachement. Les séries de questions se rapportant au processus de recrutement contribuent également à la recherche des informations relatives aux acteurs participant au processus d'embauche dans le système d'enseignement supérieur public malgache et à la durée de ce processus de recrutement. L'ensemble des interrogations rattachées à ce groupe de questions permet aussi d'examiner la façon dont la dysfonction bureaucratique influence les pratiques de dotation. Pour le personnel-cadre interrogé, les questionnements sur le processus d'embauche aident à réunir des éléments d'information à savoir si les institutions à l'étude font ou pas des évaluations et des planifications de besoins en ressources humaines d'enseignement.

Le quatrième groupe de question du guide d'entretien concerne la pratique de rémunération du personnel assurant des fonctions d'enseignement (4) dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches. Les séries de questions se rapportant à la pratique de la rémunération aident à réunir des informations au sujet de la perception de la pratique de rétribution à travers le système de rétribution mis en œuvre (utilisé). La pratique de gestion des carrières constitue le sujet clé du cinquième groupe de questionnements de notre guide d'entretien (5), et les séries de questions qui y sont rattachées contribuent à la collecte d'information concernant la perception du

cheminement de carrière des participants au sein des institutions à l'étude. Les interrogations se rapportant à la gestion de carrière et permettent d'explorer des informations sur les conditions de travail vécues par les professeurs et les chargés de cours dans l'exercice de leurs fonctions.

Le sixième questionnement de la grille d'entretien se focalise sur le style de direction des dirigeants (6), et les questions s'y rattachant ont permis d'explorer l'apport des participants dans la prise de décisions. Les questionnements au sujet du style de direction contribuent aussi à réunir des informations au sujet de l'ambiance générale qui règne entre l'équipe dirigeante et l'équipe enseignante et au sein de l'établissement ou de l'institution. Pour terminer, le septième et dernier groupe de questions du guide d'entrevue concerne (7) l'attitude et l'investissement en efforts au travail concernant les membres de l'équipe académique. Les séries d'interrogations qui se rapportent à cette dernière question principale aident à dégager des éléments de compréhension du comportement au travail des participants découlant des pratiques de dotation et de rétention existantes.

Pour la suite de la recherche, d'autres grilles d'entrevue ont été élaborées autour des sujets nécessitant des précisions. Les données issues des premières approches du terrain dans le cadre de la résidence en institutions ont fait l'objet d'un projet de publication. La préparation de ce projet de publication durant l'année 2020 a demandé une deuxième ronde d'entretiens en lien avec des éléments nécessitant des précisions. Une nouvelle grille (en annexe B) a été mise en place et mobilisée dans le cadre de ce deuxième entretien. La nouvelle grille d'entrevue pour les éléments nécessitant des précisions dans le cadre du projet de publication était construite autour de deux sujets clés, à savoir :

- Le cadre réglementaire régissant le financement des institutions publiques d'enseignement supérieur malgache ;

→ La répartition des postes de professeurs entre les institutions d'enseignement supérieure publiques à Madagascar.

Les éléments de précision autour des finances du système universitaire malgache regroupent des questionnements au sujet des cadres normatifs régissant le processus de gestion des ressources et des dépenses du milieu de l'enseignement supérieure se répercutant sur les pratiques de dotation et de rétention. Les éléments de précision au sujet de la répartition des postes de professeurs regroupent des questions concernant les règlements influençant la disponibilité des postes de professeur et leur répartition entre les institutions. Les recommandations issues de l'étape de l'examen de synthèse de cette recherche doctorale en 2021 nous ont également conduites à considérer deux autres éléments de précision dans la nouvelle grille d'entrevue. Le premier élément de précision provenant de l'examen de synthèse concerne les rôles des cadres intermédiaires dans les pratiques de dotation et de rétention des ressources professorales. De nouveaux questionnements ont émergés afin de collecter des indicateurs en lien avec le phénomène étudié soit les rôles réellement joués et les rôles attendus des acteurs en GRH du milieu universitaire public malgache concernant les pratiques de dotation et de rétention.

Le second élément de précision émanant des recommandations de l'examen de synthèse précédent ce travail de recherche concerne les questionnements au sujet du comportement de citoyenneté organisationnelle développé par les participants, malgré le contexte de bureaucratie dysfonctionnelle, entourant les pratiques de dotation et de rétention en ressources professorales et en chargés de cours dans les institutions publiques d'éducation supérieure malgache. La nouvelle grille concernant la demande de précision se trouve en annexe C.

En bref, pour l'approche des participants, la grille d'entretien semi-dirigé est élaborée autour de sept sujets principaux se rapportant chacun à un élément clé donné orientant des séries de questions contribuant à explorer des indicateurs faisant abstraction du réel à l'étude. Le passage de résidence en institutions en 2019, le projet de publication sur cette recherche en 2020 et l'examen de synthèse en 2021 nous ont amenées à insister sur certains éléments pour comprendre le phénomène étudié, ce qui a amené l'élaboration de deux autres grilles d'entrevue utilisées entre 2021 et 2022 pour une demande de précision. Le processus de collecte des données est suivi d'un processus de traitement, d'analyse et d'interprétation du résultat permettant d'arriver à la compréhension du phénomène étudié, que nous abordons à la section suivante.

5.3 L'ANALYSE DES DONNÉES

Pour l'analyse des données, nous avons eu recours à deux modèles d'analyse. Le premier, des données brutes en provenance de la recherche documentaire et des entretiens semi-dirigés ont fait l'objet d'analyse de contenu (5.3.1) inspiré des travaux de Bardin (2013) et de Gavard-Perret *et al.*, (2012). Le second, l'interprétation des résultats issue de l'analyse des données brutes a découlé de l'adoption du modèle d'analyse transversale abductive (5.3.2) adaptée de Yin (2009). Soulignons que les deux modèles d'analyse retenus ici ont aussi été mobilisés pour l'analyse des données issues de la résidence en institution et pour l'ensemble du processus de recherche.

5.3.1 L'analyse de contenu pour l'examen des données brutes

Par le moyen de l'analyse de contenu, dans le cadre d'un travail de recherche qualitative, la compréhension et l'interprétation du réel étudié passent par une analyse des données brutes issues du terrain à travers un ensemble de processus de traitement, de codage et de classification des informations réunies lors de la phase de collecte des données (Gavard-Perret *et al.*, 2012). Dans le cadre de cette recherche, les données brutes sont composées d'information qualitative sous forme de texte issu soit de l'entrevue, soit la recherche documentaire institutionnelle. Le tri des données brutes a

contribué à classer les informations obtenues de l'analyse de contenu à travers un processus de codage et de regroupement d'information illustrant les différentes variables, le contexte, le mécanisme et les pratiques organisationnelles découlant de notre démarche. Inspirée des travaux de Bardin (2013) et de Gavard-Perret *et al.*, (2012), l'analyse de contenu réalisée dans le cadre de cette recherche a été structurée en cinq étapes, soit la préparation du corpus et la préanalyse, la catégorisation, la conceptualisation, et enfin, l'interprétation des résultats.

Dans la partie qui suit, nous allons détailler les processus suivis dans chacune de ces étapes. Dans un premier temps, nous allons aborder dans une même sous-section la préparation du corpus et la préanalyse des données, qui constitue les étapes un et deux de l'analyse du contenu (5.3.1.1). Dans un deuxième temps, nous allons présenter la catégorisation (5.3.1.2), qui constitue l'étape trois de l'analyse de contenu. La conceptualisation (5.3.1.3) sera présentée dans un troisième temps comme quatrième étape de l'analyse de contenu que nous avons utilisé dans la phase d'analyse.

5.3.1.1 *La préparation du corpus et la préanalyse des données (étapes 1 et 2 de l'analyse du contenu)*

La recherche qualitative basée sur les mots a généré des données brutes non structurées qui ont nécessité un traitement préalable constituant la première étape de l'analyse de contenu (Hammersley, 2012). À cette étape, des activités de préparation du corpus des données brutes sont entamées et il s'agit dans un premier temps de classer les données selon qu'il s'agit de résultats d'entretiens ou de recherches documentaires (*ibid.*). Une fois les données prêtes, on procède à l'étape 2 de l'analyse de contenu, qui selon Gavard-Perret *et al.*, (2012) consiste à procéder à la préanalyse. Durant cette phase de préanalyse, la chercheuse a procédé à des activités de lecture et de relecture des verbatims issus de la retranscription des entretiens et des résumés des écrits institutionnels. La chercheuse a réécouté t durant cette phase de préanalyse les

enregistrements et a révisé les notes de terrain consignées dans le journal de recherche. Cette étape a aidé la chercheuse à s'appropriier les données collectées et à se familiariser avec elles à travers une révision attentive du corpus.

Après cette phase d'appropriation du contenu, la chercheuse a procédé dans un deuxième temps au découpage des documents à analyser. Durant cette phase, elle a découpé le texte par unités de sens qui renvoient à une subdivision du texte en phrases ou en un ou plusieurs paragraphes, donnant lieu à une affirmation sur un sujet donné ayant un lien avec des indicateurs des faits sociaux à l'étude (Gavard-Perret *et al.*, 2012). Les auteurs soutiennent que chaque unité de sens fera ensuite l'objet d'un résumé en quelques mots par un énoncé constituant ainsi un premier élément de classification donnant lieu aux indicateurs des concepts faisant abstraction du réel étudié, c'est ce que nous avons fait. Chaque indicateur a été regroupé avec d'autres dans des sous-catégories renvoyant aux composantes de concepts représentant le réel à l'étude. Les composantes identifiées nous ont donné des indices au sujet de ce qui avait été dit dans les groupes d'unités de sens qui la composent. Après le choix des composantes, nous sommes passé à l'étape 3 de l'analyse de contenu : la catégorisation.

5.3.1.2 *La catégorisation*

La catégorisation constitue l'étape trois (3) de l'analyse de contenu. À cette phase, la chercheuse a procédé à la classification des informations récurrentes issues des composantes et les regroupe en catégories. Le codage réalisé à cette phase a permis de procéder à un niveau de classification plus riche du corpus à travers une mise en relation des composantes par regroupement ou opposition. Nous avons ainsi, suivant Gavard-Perret *et al.* (2012), construit des catégories prenant la forme de dimensions des concepts en lien avec le réel étudié. Les catégories donnent une idée du contenu de l'ensemble agrégé de composantes et des indicateurs qui les composent (Bardin, 2013). Pour cette recherche, les catégories ont été construites avec un système de codage *a*

priori construit sur la base du cadre conceptuel, du cadre théorique et de la recherche des écrits institutionnels. Toutefois, cette grille de codage *a priori* ne permettait pas d'analyser l'ensemble du corpus, car d'autres éléments issus des entretiens n'étaient pas cernés par la grille de codage inspirée du cadre conceptuel et du cadre théorique.

Comme la recherche s'inscrit dans une démarche abductive, d'autres éléments émergents de la phase de collecte des données ont contribué à l'ajout de nouvelles catégories, en plus de celles définies dans la grille de codage *a priori*. Dans le cadre de cette recherche, dix (10) catégories ont été retenues pour la grille de codage *a priori* et dix (10) autres catégories ont émergé des données de la résidence en entreprise et à l'issue de la phase de collecte des données que nous avons réalisé après l'examen de synthèse et la proposition de recherche.

Les 10 catégories établies sur la base d'un système de codage a priori

Inspirées de Denzin et Lincoln (2008), au début de la recherche, les phases d'aller-retour entre les recherches documentaires et la revue de la littérature pour la délimitation de la problématique de recherche ont permis d'établir un système de codage *a priori* contribuant à l'analyse du réel étudié. Dans le cadre de ce travail doctoral, dix codes *a priori* ont été inspirés de la phase des étapes de la définition de la problématique ; nous allons les présenter ci-dessous :

- Une inégalité de répartition des effectifs (1) constituait la première catégorie de codage *a priori* et regroupe les composantes relatives aux problèmes de disponibilité des ressources humaines universitaires tant en quantité qu'en qualité et les défaillances liées au partage des charges d'enseignement.
- La dysfonction bureaucratique de la gestion des statuts des universitaires (2) : représentait la seconde catégorie issue du codage *a priori* et réunit les composantes se rapportant aux problèmes de diversité de statuts du personnel assurant des missions d'enseignement.
- Un processus de recrutement inefficace (3) : la troisième catégorie de codage *a*

priori et rassemblait les composantes en lien avec le processus d'embauche à travers les écarts entre ce qui est prescrit au sujet des formalités de recrutement des universitaires et les pratiques existantes à ce sujet. La catégorie des processus de recrutement regroupait également des composantes en rapport avec la sélection du candidat lors d'une campagne de recrutement.

- Des pratiques d'accueil et d'intégration défailtantes (4) ont constitué la quatrième catégorie du système de codage *a priori* de cette recherche, et nous y avons regroupé des composantes et des indicateurs au sujet de l'accompagnement, de l'installation et de l'adaptation des recrues.
- Une gestion de carrière bureaucratique et politisée (5) la cinquième catégorie issue du codage *a priori* a regroupé l'ensemble des composantes reflétant des pratiques et des règles défailtantes en matière de promotion et d'avancement des carrières des universitaires.
- Une perspective de carrière limitée pour les catégories d'emplois précaires (6) renvoie à la sixième catégorie, provenant du codage *a priori*, et a combiné en particulier les composantes et les indicateurs au sujet des chargés de cours et le système de dotation et de rétention défailtant à leur égard.
- Une direction participative (7) représentait la septième catégorie découlant du codage *a priori* et a rassemblé les indicateurs relatifs au style de direction incitant la participation des ressources humaines universitaires.
- Une pratique de rémunération inégale (8) : Cette catégorie a regroupé des composantes relatives à la défailtance des pratiques et des politiques de rétribution concernant le personnel assurant des missions d'enseignement.
- Le comportement de citoyenneté organisationnelle au travail (9) : Cette catégorie a regroupé les composantes relatives à la volonté des universitaires de s'investir davantage et d'être assidus dans leur travail en fonction de leur perception des activités de dotation et de rétention dans le contexte bureaucratique dysfonctionnel et précaire où se trouve leur institution.
- Le comportement contre-productif au travail (10) : Cette catégorie a regroupé des composantes ayant trait à des comportements exprimant d'éventuels mécontentements ou l'hostilité des universitaires compte tenu de leur perception des pratiques de dotation et de rétention existantes.

En somme, l'ensemble des catégories établies sur la base du système de codage *a priori* ont été définies sur la base d'un état des lieux de la problématique de recherche,

de la recherche de la documentation institutionnelle et de la revue de la littérature au sujet des cadres conceptuels et du cadre théorique. À partir de cela, d'autres catégories émergentes des entretiens semi-dirigés réalisés lors de la résidence en institutions et de la collecte de données supplémentaires en 2020 et en 2021 et des demandes de précision en 2022 ont également contribué à l'analyse des données brutes. Concernant l'étape suivante, nous avons mobilisé les 10 catégories que nous venons de présenter.

Les 10 catégories émergentes

Les catégories émergentes ont été constituées de groupes de composantes qui ont découlé des entretiens semi-dirigés de la résidence en institutions et du projet de publication et qui ne pouvaient pas être classées dans les catégories issues du codage *a priori*. Ce groupe de catégories émergentes sont :

- L'innovation en gestion des ressources humaines (1) : Des extraits du corpus émanant de la résidence en institution ont permis de dégager des indicateurs et des composantes donnant lieu à cette catégorie et renvoyant à l'idée que les ressources humaines universitaires malgaches et les acteurs en GRH apportent des idées et des initiatives nouvelles et locales dans le but d'apporter des changements dans les pratiques de dotation et de rétention malgré le contexte bureaucratique dysfonctionnel.
- L'innovation au travail (2) : Cette catégorie est née du regroupement des unités de sens, qui a donné lieu à des indicateurs et à des composantes démontrant que les acteurs innovent sur certains aspects de leurs processus de travail à travers le maintien d'un ou de plusieurs comportements de citoyenneté organisationnelle malgré le contexte bureaucratique dysfonctionnel manquant de moyens.
- La relation avec la hiérarchie (3) : Cette catégorie a été définie sur la base des groupes d'unités de sens, qui ont donné lieu à des groupes de composantes permettant d'établir que le style de direction de l'équipe dirigeante au sein du contexte bureaucratique dysfonctionnel donne lieu à une variété d'ambiances d'interactions en milieu de travail affectant de manières très diverses le comportement des universitaires.
- L'exode des cerveaux (4) : Des groupes d'unités de sens ont permis de dégager des composantes renvoyant à l'idée que les pratiques de dotation et de rétention

en contexte bureaucratique dysfonctionnel font en sorte que des universitaires partent travailler à l'étranger ou quittent les universités publiques pour travailler dans d'autres milieux.

- Le mercenariat (5) : Le regroupement des composantes issues de l'appropriation des données de la résidence en institutions a également permis de dégager cette catégorie, qui a contribué à la compréhension du fait que certains universitaires accomplissent le minimum d'obligations que la règle bureaucratique exige et, à l'inverse, qu'ils s'investissent pleinement dans d'autres milieux très porteurs en dehors des universités publiques malgaches. Soulignons que c'est un terme utilisé par des participants rencontrés durant les entrevues, pour signifier la fonction de se vendre au plus offrant pour réaliser une tâche, un travail.
- La contradiction des règles bureaucratiques (6) : L'analyse des écrits institutionnels a permis de dégager cette catégorie reflétant l'idée que plusieurs règles affectent directement ou indirectement les pratiques de dotation et de rétention se contredisent et constituent des obstacles majeurs en gestion des ressources humaines universitaires.
- La direction bureaucratique (7) : Cette catégorie a rassemblé des composantes renvoyant à l'idée d'un modèle de direction qui se soucie uniquement de l'application des règles.
- L'autonomie limitée sur les questions administrative et financière (8) : Cette catégorie a regroupé l'ensemble de composantes concernant les barrières administratives ou financières en matière de dotation et de rétention des universitaires.
- L'absence de règles bureaucratiques en matière de recrutement de chargés de cours (9) : L'analyse des écrits institutionnels et l'appropriation du corpus ont permis de dégager cette catégorie regroupant des indicateurs et des composantes sur l'absence de règle bureaucratique régissant les chargés de cours.
- Un système d'évaluation non objectif (10) : L'analyse du corpus et des écrits institutionnels ont permis de construire cette catégorie sur la base des groupes de composantes renvoyant à l'idée que le système d'évaluation du personnel du milieu universitaire malgache reste de la pure formalité et constitue un obstacle à la rétention.

En résumé, les catégories émergentes ont permis d'identifier d'autres indicateurs, composantes, dimensions et concepts renvoyant à d'autres aspects du

phénomène étudié qui n'avaient pas été identifiés lors de la délimitation de la problématique. La phase de catégorisation *a priori* et émergente a permis de procéder à un autre niveau de réduction des données, contribuant ainsi à l'émergence de dimensions plus agrégées décrivant le phénomène à l'étude. À la prochaine étape de l'analyse, les catégories ont ensuite été regroupées dans des hypercodes qui représentaient le concept ou le construit faisant abstraction du fait social étudié. Ces 10 catégories émergentes ont été mobilisées durant la phase d'analyse.

5.3.1.3 *La conceptualisation*

La conceptualisation a constitué l'étape numéro 4 de l'analyse de contenu. Cette étape a marqué la dernière phase de réduction des données dans le processus d'analyse de contenu. Il s'agissait ici de procéder au regroupement des catégories en hypercodes, dont deux (2) étaient identifiées sur la base du cadre conceptuel et trois (3) autres émergeaient des données des entretiens semi-dirigés issus de la résidence en institution et du projet de publication. Ces cinq hypercodes ont constitué les principaux concepts caractérisant la représentation que nous avons retenue des faits empiriques entourant la gestion des ressources professorales et de chargés de cours des universités publiques malgaches étudiées.

Les hypercodes issus du cadre conceptuel :

- Les pratiques de dotation et de rétention prescrites (1) : a regroupé les catégories illustrant des pratiques de dotation et de rétention prévues par les cadres bureaucratiques contribuant à la bonne marche de l'organisation.
- Le comportement au travail des ressources humaines (2) : a regroupé les catégories relatives aux variétés de réactions positives ou négatives développées par les acteurs étudiés compte tenu des pratiques de dotation et de rétention mises en œuvre.

Les hypercodes émergent des entretiens semi-dirigés :

- La mauvaise pratique de dotation (1) : Cet hypercode a pour sa part regroupé les catégories illustrant les pratiques de GRH défailtantes au vu de la réalité des activités de gestion des effectifs, des compétences et de l'embauche, de l'accueil et de l'intégration rapportée par les répondants.
- La mauvaise pratique de rétention (2) a regroupé les catégories des pratiques de GRH défailtantes en matière d'évaluation, de rémunération et de gestion de carrière au vu des récits des participants.
- L'innovation (3) : Cet hypercode a regroupé les catégories illustrant l'initiation de changements amorcés par les acteurs à l'étude pour rompre avec les dysfonctions bureaucratiques et maintenir la volonté de s'investir dans la mission d'enseignement en tenant compte des dires des répondants.

En résumé, les quatre étapes de l'analyse de contenu que nous venons de présenter ont été mobilisées pour l'analyse des données collectées pour chacun des cas à l'étude. La phase de conceptualisation, dernière étape de l'analyse de contenu, a consisté à établir des liens entre les concepts en illustrant le phénomène à l'étude et en faisant communiquer entre elles les informations issues des différentes phases de codage précédemment identifiées. Suivant Gavard-Perret *et al.*, (2012), cette phase de conceptualisation a contribué à donner du sens aux informations agrégées émanant des phases de codage précédentes et à les interpréter par regroupement ou par opposition pour chacun des cas. À l'issue de cette phase de conceptualisation, nous avons procédé à l'interprétation du phénomène à l'étude à travers l'analyse de chacun des cas et leur comparaison.

5.3.2 L'analyse transversale abductive pour l'interprétation des résultats

L'analyse transversale abductive adaptée de Yin (2009) a été utilisée comme modèle d'interprétation des résultats de cette recherche. Selon ce modèle, les résultats des cas à l'étude ont l'objet de comparaisons pour détecter des contrastes et des similitudes au sujet des informations collectées. Ce modèle d'analyse transversale

abductive a permis de procéder à une analyse comparative des cas à l'étude en plusieurs étapes. Pour commencer, une comparaison des résultats d'analyse suivant le type d'entretien (de groupe et individuel) et suivant la catégorie de participants (cadres, professeurs, chargés de cours) a été réalisée à l'intérieur de chaque cas. Cette première étape suivant Prévost et Roy (2015) a conduit à une analyse en profondeur de chacun des cas, pour une compréhension contextuelle du phénomène étudié. En deuxième étape, nous avons présenté le résultat contextualisé de chaque cas. Enfin, en dernière étape, nous avons procédé à une analyse comparative des résultats de l'ensemble des cas afin de dégager les informations récurrentes et divergentes issues de nos résultats. Bref, comme cette recherche est inscrite dans un devis d'étude de cas multiples et imbriqués, le choix d'un modèle d'analyse transversal abductif a grandement facilité l'analyse inter et intra cas.

Pour conclure ce chapitre sur le cadre opératoire, la stratégie de recherche qualitative a été retenue comme démarche méthodologique pertinente pour cette thèse. La stratégie d'une démarche de recherche qualitative répond à notre objectif de recherche de sens que les acteurs donnent à leurs actions à travers les pratiques de GRH (dotation et rétention) et à travers les comportements organisationnels des acteurs à l'étude.

Cette recherche a été réalisée en utilisant une conception flexible et une démarche abductive à travers un processus de collecte et d'analyse de données évolutives et orientées par un cadre théorique et conceptuel émanant des allers-retours continus entre terrain et théorie. Pour la démarche empirique, nous avons choisi un devis d'études de cas multiples et imbriqués afin de diversifier les sources d'informations, ce qui a permis de renforcer la validité et la fiabilité de la recherche. Deux stratégies de collecte des données ont été retenues afin de vérifier nos propositions de recherche et ensuite répondre à nos questions de recherche. Il s'agit de la recherche documentaire et des entrevues semi-dirigées (individuelles et de groupe). La phase de recherche documentaire fut réalisée avec une grille de mots-clés ayant

contribué à l'identification des documents officiels. Quant aux entrevues semi-dirigées, elles ont été réalisées avec une grille de questions rédigées autour de sujets clés. Pour la phase d'analyse des données, la méthode d'analyse de contenus et la méthode d'analyse transversale abductive ont été retenues. Pour l'analyse du contenu des données brutes, des catégories *a priori* issues de la littérature et des catégories émergentes ont été mobilisées. Pour l'analyse des résultats, d'autres catégories émergentes, en plus de celles déjà identifiées, ont été mobilisées et l'analyse transversale abductive a permis de réaliser une analyse comparative des cas multiples et imbriqués à l'étude.

Afin de compléter ce travail doctoral, une troisième grille d'entrevues moins substantielle que les précédentes a été construite afin de collecter de nouveaux éléments de précision induits par les données initialement collectées et l'utilisation de données secondaires. Cela a permis de collecter les informations complémentaires aux données collectées en 2019 lors de la résidence en institution et en 2020 et 2021 dans le cadre du projet de publication et des recommandations de l'examen de synthèse. Maintenant que nous avons présenté le cadre conceptuel et le cadre opératoire de la recherche, dans les deux chapitres qui vont suivre nous allons aborder les résultats de notre recherche au chapitre 6 et la discussion au chapitre 7.

SIXIÈME

CHAPITRE RÉSULTATS

Le présent chapitre, consacré à la présentation des résultats, illustrera l'analyse approfondie de chacun des quatre cas retenus en vue de répondre aux objectifs théoriques et pratiques de la recherche. Conformément à la posture épistémologique réaliste critique adoptée dans le cadre opératoire, pour comprendre le réel étudié, la présentation des résultats de chaque cas sera structurée de manière à saisir comment le contexte et l'interaction de ses facteurs constitutifs orientent les pratiques des acteurs. Partant de cela, la présentation de chaque cas est orientée par un fil conducteur commun composé de trois constats généraux, formant des parties indissociables pour comprendre les pratiques des acteurs en matière de dotation et de rétention des ressources professorales. Il s'agit, premièrement, de l'illustration du contexte dans lequel les acteurs en GRH doivent accomplir leur mission de dotation et de rétention ; deuxièmement, de l'éclaircissement du mode d'adaptation des acteurs en GRH face au contexte de défis ou d'incertitude à l'intérieur de chaque cas ; et troisièmement, de la présentation des pratiques des acteurs en matière de dotation et de rétention découlant de l'adaptation au contexte.

Toutefois, il convient de souligner que chacun des cas étudiés possède sa propre spécificité en lien avec son contexte et les problématiques de dotation et de rétention qui en découlent. Certains cas rencontrent ou vivent plus de défis que d'autres. Pour les cas UC1, UR2 et IR4, les constats généraux montrent trois groupes de similarités importantes. Il s'agit de : 1) la présence de soutien organisationnel défaillant sous forme de précarité et de cadre normatif dysfonctionnel, servant de contexte d'intervention aux acteurs en GRH pour les pratiques de dotation et de rétention au sein des cas UC1, UR2 et IR4 ; 2) les modes de réajustement des acteurs en GRH, soit déterministes, soit volontaristes ; et 3) le développement des pratiques inadaptées de

dotation et de rétention aux besoins organisationnels en ressources humaines académiques, en raison des modes d'adaptation choisis par les acteurs dans la majorité des situations observées au sein des cas UC1, UR2 et IR4.

Pour éviter la redondance dans la récapitulation des principaux constats ressortant de chacun de ces cas, les similarités observées sont résumées dans le tableau récapitulatif des constats généraux des cas UC1, UR2 et IR4 en annexe F. Dans l'interprétation des principaux constats communs aux trois cas UC1, UR2 et IR4, des associations avec plusieurs études existantes sont également observées, comme le résume l'annexe F, sans prétendre à l'exhaustivité. Ces auteurs seront mobilisés tout au long de la présentation de chaque cas dans les sections à venir, en fonction de la pertinence du consensus ou de la divergence par rapport à nos observations et aux études existantes. Concernant le cas IC3, les constats généraux observés témoignent de rares singularités. Il s'agit de la présence d'un contexte propre favorable, entretenant des soutiens organisationnels financiers et normatifs satisfaisants aux pratiques de dotation et de rétention au sein de IC3. Des tableaux récapitulatifs des observations résultant de l'analyse du cas IC3 seront présentés dans les prochaines sections qui lui seront consacrées.

Par ailleurs, comme nous sommes dans une recherche qualitative à devis d'études de cas multiples et imbriqués, la validité et la fiabilité impliquent la prise en compte de trois enjeux : la diversification des données, la saturation des données et la faisabilité de la collecte des données (Savoix-Zajc, 2006). Prendre en compte ces enjeux demande de considérer trois variables dites de contrôle : le type d'institution, l'emplacement géographique de l'institution, et les catégories de participants. Les résultats des analyses des entretiens ont permis de poser le constat suivant : les variables de contrôle (emplacement géographique et type d'institution) retenues au départ pour procéder au choix des cas répondant à un besoin de faisabilité et de diversification de la recherche

n'ont pas eu d'impact particulier sur l'objet de notre recherche concernant la dotation et la rétention en ressources professorales. Quant à la variable de contrôle « catégorie de participant », elle a donné lieu à de rares éléments de différence significative sur la manière dont chaque catégorie de participants vit et interprète la problématique de dotation et de rétention à l'étude dans cette recherche. Ces différences concernent une divergence de perception entre les participants-cadres et les professeurs permanents de quelques établissements (EDR2, ELR2) et d'une institution (IR4) par rapport à la défaillance de la pratique de rétention touchant la dimension rémunération et la composante gestion des effectifs, que nous verrons plus loin.

Tout au long de la présentation du présent chapitre, nous discuterons des acteurs en GRH, du personnel d'encadrement et du corps professoral. Rappelons que les acteurs en GRH désignent les membres de l'équipe du département ou du service RH, le personnel-cadre et les professeurs. Quant aux membres du personnel d'encadrement, ils incluent le président d'université ou le directeur d'institut, les doyens ou directeurs d'écoles, les responsables de parcours et de mentions, ainsi que les responsables administratifs et financiers. Quant au corps professoral, cette catégorie regroupe les enseignants-chercheurs et les chargés de cours. Pour des raisons de respect de la confidentialité et de l'identité des participants, des codes sont attribués pour dénommer chacun des quatre cas : UC1, UR2, IC3, IR4. Les différents établissements de chaque cas retenu sont également codés. Chaque participant est également codé selon sa catégorie professionnelle et sera présenté en début d'analyse de chaque cas dans un tableau récapitulatif la fonction du participant ainsi que les années où chacun a participé à l'entretien. Dans le présent chapitre, nous présenterons le cas UC1 en premier lieu (6.1), le cas UR2 (6.2) en second lieu, le cas IC3 (6.3) en troisième lieu, et le cas IR4 (6.4) en quatrième lieu.

6.1 CAS DE L'INSTITUTION UC1

L'institution UC1 est composée de 7 établissements, et 25 participants ont accepté de prendre part aux entrevues, dont 9 membres du personnel affectés à des missions d'encadrement, 10 professeurs permanents et 6 chargés de cours. L'institution UC1 regroupe cependant, en 2019, 3 autres établissements nouvellement créés qui sont des annexes de 2 établissements déjà existants. Deux de ces nouveaux établissements sont implantés dans des localités éloignées, mais faisant partie de la région où est implanté UC1, et un autre provient de la division d'un autre établissement. Nous n'avons pas mené d'entrevues dans ces trois nouveaux établissements, car les ressources humaines académiques qui y travaillent font partie de l'équipe provenant des 7 anciens établissements.

L'entrevue au sein de UC1 a été menée en trois vagues : la première a eu lieu de septembre à la fin novembre 2019 avec les 25 participants. Ensuite, des questions portant sur des éléments de précision après une première phase d'analyse des données de l'année 2019 ont conduit à de brèves entrevues auprès de 6 anciens participants en 2020. Enfin, d'autres questionnements émanant de l'examen de synthèse ainsi que de la proposition de recherche ont aussi donné lieu à des demandes de précision auprès de 6 anciens participants en 2022. Ci-après se trouve un tableau récapitulatif des répartitions des participants selon leur catégorie d'emploi et leur établissement de rattachement, ainsi que les années auxquelles chacun des participants a été interviewé.

Tableau 16

Répartition des participants de UC1 par catégorie et établissement

Établissement	Cadres	Professeurs permanents	Chargés de cours	TOTAL
ESC1	CUC1 (2019, 2020, 2022), CUC2 (en 2019, 2020)	PUC1 (2019), PUC2 (2019)	VUC1 (2019)	5
EGC1	CUC3 (2019, 2020); CUC4 (2019)	PUC3 (2019); PUC4 (2019, 2020)	VUC2 (2019); VUC3 (2019)	6
ELC1	CUC5 (2019, 2022)	PUC5 (2019)		2
EPC1	CUC6 (2019, 2020); CUC7 (2019, 2020)	PUC6 (2019); PUC7 (en 2019, 2020, 2022)	VUC4 (2019); VUC5 (2019)	6
EAC1		PUC8 (2019)		1
EEC1	CUC8 (2019)	PUC9 (2019, 2022)		2
EMC1	CUC9 (2019, 2020, 2022)	PUC10 (2019, 2022)	VUC6 (2019, 2022)	3
Total	9	10	6	25

Cette section consacrée à l'analyse intra cas de UC1 comportera deux principales sous-sections. Dans un premier temps, nous démontrerons une pratique de dotation avec des soutiens organisationnels défaillants (6.1.1). Cette section démontrera que la précarité et la centralisation constituent un soutien organisationnel défaillant pour les acteurs en GRH et les contraintes à développer des pratiques de dotation inadaptées aux besoins des établissements. En second lieu, nous illustrerons des pratiques de rétention contingentes des mécanismes d'adaptation des acteurs en GRH à la structure précaire et rigide (6.1.2). Cette section soulignera que le manquement du pouvoir central à son rôle de principal pourvoyeur de ressources de l'UC1 et la limitation bureaucratique à la production de ressources propres poussent les acteurs à développer des pratiques de rétention ne répondant pas aux besoins des ressources professorales et des établissements.

6.1.1 Une pratique de dotation avec des soutiens organisationnels défaillants

La dotation en ressources professorales au sein de l'UC1 est entourée d'une multitude de défis. Sur la base de ce qui ressort de l'analyse des entrevues, une structure bureaucratique formelle précaire, composée de procédures à la fois rigides et de façade, représente le contexte au sein duquel les acteurs en GRH de l'UC1 interviennent pour mettre en place une pratique de dotation. En composant avec un soutien organisationnel défaillant, les acteurs en GRH développent des mécanismes d'adaptation et mettent en place une structure parallèle informelle en vue de parvenir à installer une pratique de dotation en ressources professorales répondant aux besoins de leur établissement, ce qui n'est pas toujours le cas. L'inefficacité de la pratique de dotation conduit en outre à une inadéquation des effectifs disponibles et à une défaillance de leur gestion au sein de UC1. Dans le cadre de la présente section, seront présentés les trois points suivants : 1) un soutien organisationnel normatif dysfonctionnel encadre les interventions des acteurs en GRH (6.1.1.1) ; 2) un soutien organisationnel financier précaire entoure les pratiques de dotation et de rétention (6.1.1.2) ; 3) le contexte défaillant contribue en une pratique de dotation en personnel académique inefficace (6.1.1.3)

6.1.1.1 Un soutien organisationnel normatif dysfonctionnel

L'analyse du cas UC1 a permis de constater que le contexte d'intervention des acteurs en GRH au sein de cette institution en matière de dotation présente trois composantes de dysfonctionnement normatif. Les résultats démontrent qu'au sein de UC1, il y a une absence de synergie d'action institutionnelle, une procédure de recrutement complexe et une absence de règle encadrant l'embauche des chargés de cours.

Absence de synergie d'action institutionnelle

Un des aspects de la dysfonction bureaucratique entourant la dotation en corps professoral mentionné par les participants au sein de l'UC1 concerne l'absence de synergie entre les rôles des deux instances concernées par la planification des ressources humaines universitaires (CUC2, CUC3, CUC6, CUC7, CUC8, CUC9, 2019). Ces deux instances sont : l'institution avec ses établissements d'une part, et les deux ministères de tutelle d'autre part. Les procédures normatives encadrant les activités de l'institution UC1 prescrivent que chacune de ces deux instances participe à la planification RH à travers les activités relatives à l'analyse et à la détermination de la disponibilité et des besoins en ressources professorales. Cependant, dans la pratique, leur action manque de synergie (CUC2, CUC3, CUC8, 2019). Ce constat rejoint les écrits de Mulgane et Albury (2003), défendant qu'au sein d'une structure bureaucratique, le principe de la division du travail prévoit une séparation entre la structure décisionnelle et opérationnelle. Ce principe de séparation s'accompagne de la centralisation des ressources dans la structure décisionnelle, conduisant ainsi à un manque d'ouverture et d'échanges entre les différentes entités de l'appareil bureaucratique (Merton, 1939).

Selon les procédures et pratiques existantes au sein de l'institution UC1, chaque établissement dispose du pouvoir et de la mission de procéder à l'évaluation de ses besoins en ressources humaines académiques (CUC2, CUC3, CUC6, CUC7, CUC8, CUC9, 2019). Ces évaluations se réalisent en fonction des spécialités disponibles et recherchées dans chaque parcours ou en fonction de la prévision d'extension des activités pédagogiques à moyen et long terme (CUC2, CUC3, CUC6, CUC7, CUC8, CUC9, 2019). Cependant, le pouvoir de l'institution avec ses établissements en matière d'embauche se limite à l'expression des disponibilités et des besoins. L'habileté de concrétiser de manière effective les recrutements se trouve à un autre niveau, soit entre les mains des ministères de tutelle. Ces derniers, selon les

procédures existantes, ont pour rôle d'assurer une planification à l'échelle territoriale des besoins en ressources humaines académiques de l'ensemble des institutions publiques d'enseignement supérieur et de fixer le nombre d'embauches à réaliser (CUC1, CUC2, CUC3, CUC9, 2019).

Néanmoins, dans la pratique, les ministères de tutelle n'ont pas de véritable programme ou de stratégie de RH qui soit en synergie avec le besoin de chacune des institutions avec leur établissement respectif du milieu d'éducation supérieur (CUC3, CUC5, CUC6, CUC9, 2019). Les ministères de tutelle réalisent une planification RH dictée par la disponibilité des fonds consacrés par le pouvoir central pour le recrutement de professeur permanent au lieu de prendre en compte les besoins réels de chaque institution publique d'enseignement supérieur, notamment celle de l'UC1 (CUC6, CUC, 2019). L'absence de synergie entre la gestion de la planification à l'échelle des établissements/institution et l'affectation réelle en ressources professorales faite par les ministères de tutelle corroborent l'idée que dans une structure publique bureaucratique, la structure décisionnelle détenant le pouvoir sur les ressources est séparée de la structure exécutive (Mulgan et Albury, 2003). Ici, on est devant une situation d'inefficacité des procédures bureaucratiques selon les écrits de Mulgane et Albury (2003) où les acteurs sur le plan opérationnel ne disposent pas du pouvoir de décider et de disposer des ressources dont ils ont besoin. Les acteurs doivent attendre les instances décisionnelles qui interviennent de manière déconnectée du besoin réel du terrain (Mulgane et Albury, 2003).

Un participant s'exprime au sujet de l'absence de synergie sur la planification en ressources professorales permanentes :

Pour ma part, la gestion centralisée des fonctionnaires rend difficile le recrutement [...] l'embauche effective n'est pas de notre ressort [...] dans mon unité on manque sévèrement d'effectifs, et ce, malgré nos efforts internes pour de meilleure gestion des effectifs et

des compétences. C'est avec moins de 100 professeurs permanents que l'on s'occupe de plus de 9 000 étudiants (CUC3, 2019).

En bref, les interventions des acteurs en GRH dans le cadre de la planification en ressources humaines universitaire manquent de synergie. Les acteurs opérationnels expriment les besoins en RH en fonction de l'analyse de la disponibilité et des prévisions des activités sur le terrain, tandis que les acteurs décisionnels planifient l'embauche en fonction de leurs propres contraintes budgétaires. Nous poursuivrons cette présentation avec la troisième dysfonction bureaucratique entourant la dotation au sein de l'UC1.

Une procédure de recrutement complexe et une absence de règle encadrant l'embauche des chargés de cours

La lourdeur de la procédure de recrutement constitue le deuxième aspect de l'inefficacité des procédures bureaucratiques entourant la dotation en ressources professorales au sein de l'UC1, comme ressort des entrevues. La procédure de recrutement de professeurs permanents est composée d'une multitude d'étapes parfois non transparentes au sein de l'UC1. C'est également un processus très lent qui peut durer plusieurs années. La lenteur et l'absence de transparence de la procédure, se dégageant du cas UC1, rejoignent une connotation péjorative de la bureaucratie. Dans le langage courant au sein du système d'administration, la bureaucratie renvoie à l'idée que la production de services publics est organisée sur une base de règles permanentes, routinières, lentes et difficiles à changer (Ferreira et Serpa, 2019).

Selon la procédure existante, la personne intéressée par le poste de professeur permanent formule une demande d'embauche auprès du responsable d'établissement, qui va par la suite valider ou non la candidature (PUC2, PUC3, PUC6, 2019). Après cette étape, le responsable d'établissement soumet la demande au collège des enseignants (PUC2, 2019). Le collège se réunit pour débattre de la pertinence ou non

de la candidature pour les parcours ou les mentions au sein de l'établissement par rapport au profil recherché, et donnera ensuite un avis favorable ou défavorable (CUC1, CUC4, CUC6, PUC6, 2019). À l'issue du processus d'embauche, tout dossier de candidature ne comportant pas d'avis favorable du collège sera automatiquement rejeté (CUC4, 2019). L'exigence d'avis favorable du collège dans le processus d'embauche de professeur permanent est certes prévue par les procédures bureaucratiques, mais son obtention est très politisée (PUC3, PUC4, PUC6, PUC7, PUC8, 2019). Pour obtenir un avis favorable, la personne qui fait une demande d'avis du collège doit remplir un certain nombre d'exigences formelles et informelles.

Pour l'aspect formel, la personne doit satisfaire aux exigences académiques attendues pour occuper le poste de professeur permanent, telles que décrites par le texte sur le statut des enseignants-chercheurs (PUC3, PUC4, PUC7, 2019). Pour l'aspect informel, la personne qui demande un avis du collège doit être soutenue par le clan politique dominant ou par un clan d'école ou de régionalisme influent au sein de l'établissement ou de l'institution (PUC3, PUC6, PUC8, 2019). Cette politisation du processus d'embauche touche les agents publics et constitue une forme de dysfonctionnement typique des structures publiques des États africains, selon Olivier de Sardan (2021) et Olowu et Sako (2002). Après l'obtention d'un avis favorable du collège, le dossier de candidature de chaque postulant désirant intégrer l'équipe professorale permanente est acheminé au chef d'établissement (PUC2, PUC3, 2019). La candidature validée par le chef d'établissement est ensuite transmise au chef de l'institution. Ce dernier donne sa validation si la demande est conforme à la planification des besoins en ressources professorales soumise par l'établissement et si les dossiers soumis sont complets (CUC3, 2019).

Toutes les candidatures au poste de professeur provenant de chaque établissement et validées par le responsable institutionnel sont ensuite acheminées au

ministère de l'Enseignement supérieur par le département administratif et financier de l'institution (CUC1, CUC3, CUC5, CUC6, 2019). Selon les participants (PUC3, PUC5, PUC7, 2019), l'ensemble du processus d'analyse et de validation de la candidature au sein de l'institution peut prendre quelques semaines à 3 mois, selon la périodicité des réunions du collège des enseignants. Par la suite, le directeur du département RH et le secrétaire général du ministère de l'Enseignement supérieur donnent chacun leur validation pour chaque candidature soumise par l'institution. Si des postes budgétaires sont disponibles, le dossier est ensuite acheminé auprès du deuxième ministère de tutelle, celui des Finances et du Budget, à des fins de contrôle financier (PUC4, PUC5, PUC8, 2019).

Au terme du contrôle exercé par le ministère des Finances et du Budget, les dossiers de candidature sont acheminés au ministère de la Fonction publique pour attribution de numéro de matricule. Les dossiers sont ensuite renvoyés au ministère de l'Enseignement supérieur avant de finir au service de solde et pension du ministère des Finances et du Budget (PUC5, PUC8, 2019). Selon ce qui ressort du cas UC1, les différentes étapes précédemment abordées constituent l'ensemble du processus d'embauche, à l'issue duquel le nouveau ou la nouvelle embauchée intègre enfin le corps professoral de l'établissement et de l'institution où il ou elle sera affecté.e. Cette lourdeur du processus de recrutement des agents publics constitue un dysfonctionnement typique observé dans les administrations de plusieurs États africains (Nembot, 2000). Outre les enseignants permanents, l'institution emploie aussi une autre catégorie de personnel académique : les chargés de cours. Les aspects relatifs à l'embauche des chargés de cours ne figurent pas parmi les nombreux textes de loi entourant les activités de l'UC1 (CUC1, CUC3, 2019).

6.1.1.2 *Un soutien organisationnel financier précaire*

Dans la procédure de recrutement de professeurs permanents, l'ensemble du processus au niveau ministériel décrit ci-dessus dure un mois selon la prescription bureaucratique (PUC4, 2019). Cependant, dans la pratique, la réalité est tout autre, car les postes budgétaires affectés à l'embauche de professeurs permanents ne sont pas disponibles chaque année, car ils dépendent du financement dont l'État dispose (CUC1, CUC2, PUC4, 2019). En conséquence, en cas de disponibilité de poste budgétaire, l'ensemble du processus au niveau ministériel, tel que décrit dans la section (a2), dure environ une année (CUC1, CUC2, 2019). Dans le cas où l'État n'a pas prévu de poste budgétaire au profit de l'enseignement supérieur faute de moyens, le processus d'embauche peut durer de 2 à 5 ans, et certains candidats ne seront jamais embauchés (CUC3, CUC4, PUC1, PUC3, PUC6, 2019). Ici, l'écart entre la procédure et les pratiques en matière d'embauche rejoint les dysfonctionnements bureaucratiques typiques des structures publiques africaines selon Olivier de Sardan (2021). La précarité étatique et la superposition de multiples cadres bureaucratiques alourdissent les processus touchant l'embauche des agents publics (Nembot, 2000). En outre, il n'y a jamais eu de communication claire sur la périodicité, la fréquence, le nombre de postes budgétaires disponibles au niveau ministériel, ou le critère de choix définitif fixé par le ministère de l'Enseignement supérieur (PUC6, PUC7, 2019). Selon les participants (CUC3, CUC6, CUC7, CUC9, 2019), l'État malgache, en tant que principal pourvoyeur de ressources du système public universitaire, consacre un soutien organisationnel très précaire pour assurer la dotation en personnel académique permanent. Les postes de professeurs permanents créés et affectés par la structure étatique au profit de l'ensemble du système public universitaire malgache, notamment celui de l'UC1, ne dépendent pas des besoins réels de l'institution.

La création de postes dépend de la portion de fonds disponible que le pouvoir central décide de consacrer à l'enseignement supérieur (CUC2, CUC5, CUC6, PUC2, PUC3, PUC6, 2019). Une part importante du financement consacré à la dotation en fonctionnaires dans la structure étatique malgache provient de bailleurs de fonds

internationaux (Banque Mondiale) qui imposent leurs propres règles (CUC4, PUC3, PUC4, 2019). Cette dépendance aux bailleurs de fonds étrangers pour le recrutement d'agents publics est un problème commun aux pays d'Afrique subsaharienne francophones en raison des contraintes budgétaires étatiques (FMI, 2010 ; Nembot, 2000). Les réseaux informels peuvent également influencer la décision d'embauche de professeurs à travers un système de corruption impliquant un échange de faveurs ou de pots-de-vin entre clans influents de l'institution ou des établissements et des acteurs exerçant au niveau ministériel (PUC5, PUC6, PUC7, 2019). Dans le cadre du processus d'embauche au sein de l'UC1, la présence de réseaux de structures parallèles informelles fait en sorte que les acteurs en GRH au niveau ministériel prennent des décisions qui répondent à leur intérêt ou à celui de leur groupe d'appartenance, ou de groupes avec lesquels ils ont eu un échange de faveurs ou de pots-de-vin. La corruption et le favoritisme représentent une sorte de monnaie d'échange très répandue dans le processus de recrutement des agents publics au sein de l'administration en Afrique (Darbon, 2002 ; Olowu et Sako, 2002).

Le réseau de structures parallèles informelles touchant le processus d'embauche de ressources professorales crée également une situation où les candidats définitivement embauchés et affectés dans certains établissements ne figurent pas parmi les candidatures présélectionnées par l'institution (CUC6, CUC7, CUC9, 2019). Il s'agit de candidats membres du propre clan des acteurs en GRH au niveau du ministère ou ayant eu un échange de faveurs ou de pots-de-vin avec eux. Ces candidats ne sont ni proposés ni présélectionnés par les établissements ou l'institution (CUC7, CUC9, 2019). Certains participants (CUC4, CUC7, PU3, PU4, PU7, 2019) qualifient les embauchés non issus des candidatures soumises par les établissements/institution de « parachutés ». Pour réduire ce phénomène, les professeurs permanents des différents établissements et les responsables ont créé une règle informelle selon laquelle, pour poser sa candidature au poste de professeur permanent, le ou la candidate

intéressé(e) doit avoir déjà occupé un poste de chargé de cours pendant au moins une année ou plus au sein de l'institution (CUC4, PUC2, PUC6, PUC7, PUC8, 2019).

Cette règle informelle, certes légitime, rallonge encore plus la durée du processus de recrutement déjà lourd et lent. Cette pratique implicite, ayant pour but initial de lutter contre l'affectation de professeurs nouvellement embauchés sans sollicitation, n'a pas anéanti l'arrivée de personnes imposées par la politique au sein de l'équipe des établissements. Cependant, cette pratique informelle a limité les abus de pouvoir de la part du ministère de tutelle en matière d'embauche depuis une décennie, en les rendant moins directs et moins visibles (PUC2, PUC6, PUC7, 2019).

Au vu de ce qui précède, la présence d'échanges de faveurs, de corruption ou de favoritisme dans une structure parallèle informelle entourant la pratique d'embauche de professeurs permanents rejoint les travaux de Crozier (1963), sous-tendant qu'au sein d'une zone d'incertitude de précarité et de rigidité des règles bureaucratiques, les acteurs développent un mécanisme d'adaptation à travers des structures parallèles pour servir leurs intérêts. Inspirée des travaux de Gouldner (1954) et de Selznick (1949), la pratique d'embauche existante au niveau ministériel illustre également que les prescriptions des procédures formelles servent de simple façade et que les pratiques informelles sont légitimées par les acteurs, car elles répondent à leurs intérêts. Dans la partie qui suivra, nous aborderons le mode d'adaptation volontariste touchant l'absence de soutien normatif en matière de dotation chez le personnel chargé de cours.

Devant le vide procédural touchant l'embauche des chargés de cours, la méthode de recrutement la plus répandue dans chaque établissement pour l'embauche de chargés de cours est le réseautage (CUC1, CUC2, CUC3, CUC5, CUC6, CUC8, 2019). Le recrutement par réseautage se fait parmi les bassins de professeurs permanents d'autres établissements ou d'autres institutions publiques ou privées

d'enseignement supérieur, ou parmi des spécialistes provenant du milieu industriel ou des affaires (CUC2, CUC6, 2019). Ici, on est face à une situation d'incertitude qui, selon Crozier (1963), pousse les acteurs à s'adapter en l'absence de règles au sein d'une structure bureaucratique et à recourir à une structure parallèle afin de réguler leur action. Par ailleurs, l'embauche de chargés de cours ne fait l'objet d'aucune restriction budgétaire en matière de nombre de postes à pourvoir au sein de chaque établissement (CUC1, CUC5, CUC8, 2019). Selon ce qui ressort des entretiens, l'ensemble des établissements de l'institution UC1 ont recours aux chargés de cours pour diverses raisons. Le principal motif de recours aux chargés de cours est lié à un criant manque d'effectifs dans certains modules de spécialité ou même dans des modules généraux au sein de plusieurs établissements de l'UC1 (CUC3, CUC5, CUC6, CUC8, CUC9, 2019). Il arrive que, dans certains parcours ou mentions de chaque établissement, l'effectif de chargés de cours varie de 0,5 à 4 fois plus élevés que celui de l'équipe de professeurs permanents formellement rattachée à l'unité (CUC3, CUC6, CUC8, CUC9, 2019).

Cependant, 5 sur 25 participants avancent que le recours à des chargés de cours dans certains parcours ou mentions de leur établissement n'est pas nécessairement lié à un manque d'effectifs, mais à d'autres raisons. L'une de ces raisons est que le recours aux chargés de cours constitue une occasion de participer à l'insertion professionnelle des doctorants de leur établissement, dans une optique de préparation de la relève sur une banque de candidatures (CUC2, CUC3, CUC5, CUC8, CUC9, 2019). Par ailleurs, deux participants ont mentionné que le recours aux chargés de cours visait à véhiculer une image de notoriété pour certains parcours de formation. Les responsables font alors appel à des professeurs renommés provenant d'autres universités nationales ou étrangères par le biais de partenariats interuniversitaires (CUC1, CUC2, 2019). Les chargés de cours sollicités dans le cadre de partenariats interuniversitaires sont rémunérés par fonds propres selon l'accord établi avec les universités partenaires, soit par la rémunération régulière prévue pour les honoraires des chargés de cours (CUC1, CUC2, CUC3, 2019).

En un mot, les chargés de cours sont principalement embauchés par réseautage et aucun encadrement bureaucratique n'oriente leur recrutement. En matière d'effectifs concernant les chargés de cours, les établissements n'ont pas de restriction particulière les concernant. La raison du recours aux chargés de cours au sein de l'institution et de chacun de ses établissements varie selon les défis rencontrés, mais le principal reste un problème d'effectif quantitatif ou qualitatif. À présent, nous illustrerons les effets d'une pratique de dotation inefficace sur les effectifs de l'institution.

6.1.1.3 *Une pratique de dotation en personnel académique inefficace*

Selon les entretiens, l'inefficacité des cadres normatifs entourant la planification et l'embauche au sein de l'institution UC1 génère une inadéquation de la disponibilité et une défaillance dans la gestion des effectifs de professeurs permanents et de chargés de cours au sein de chaque établissement. Pour la majorité des établissements, l'inadéquation de la disponibilité des effectifs se manifeste de deux manières : une progression disparate des effectifs de professeurs permanents et une régression des effectifs de chargés de cours. Quant à la défaillance dans la gestion des effectifs, elle se manifeste par un problème d'inégalité dans la répartition des charges de travail entre les membres du personnel académique. Dans la présente sous-section, nous aborderons ces deux problèmes touchant les effectifs.

Une progression disparate des effectifs de professeurs permanents et une régression des effectifs de chargés de cours

Selon les dires des participants (CUC3, CUC4, PUC3, 2019) au sein de l'établissement EGC1, l'effectif des professeurs permanents a connu une progression d'environ 62 % entre 2011 et 2019, tandis que l'effectif étudiantin a progressé de 23 %. Cette progression de 62 % donne l'apparence d'une forte hausse, mais l'effectif

de professeurs permanents de l'établissement était déjà très faible à la base. En 2011, le ratio étudiant/professeur de l'établissement EGC1 était de 183 étudiants par professeur permanent. Avec la progression de 62 % des effectifs de professeurs permanents en une décennie, ce ratio est passé à 139 étudiants par professeur permanent en 2019 (CUC3, 2020).

Il y a eu certes une légère amélioration des ratios étudiants/professeurs permanents, mais ce ratio reste défaillant et demeure loin de l'objectif fixé dans le cadre de la réforme LMD, soit 30 à 35 apprenants par professeur. Si l'on ajoute les chargés de cours, on atteint la norme exigée. Cependant, il faut souligner que durant la même période, l'assiduité et l'effectif des chargés de cours ont significativement régressé en raison du problème de rétention que nous aborderons ultérieurement. Pour l'établissement ELC1 de l'UC1, l'effectif de professeurs permanents a connu une progression de 6 % entre 2011 et 2019, tandis que le nombre d'apprenants a augmenté de 26 % pour la même période, alors que l'assiduité et la disponibilité des chargés de cours ont enregistré d'importants reculs (CUC5, 2019). L'établissement ELC1 avait un ratio de 39 étudiants/professeur permanent en 2011, soit un ratio légèrement élevé par rapport aux exigences de la réforme LMD (30 étudiants par professeur) (CUC5, 2020). Or, ce ratio s'est détérioré, passant à 46 apprenants par professeur permanent en 2019, et ce, malgré une légère hausse des effectifs de professeurs permanents (CUC5, 2020).

Selon un participant (CUC1, 2019), pour l'établissement ESC1, les effectifs professoraux permanents ont connu une hausse de 20 % entre 2010 et 2019, tandis que la proportion de leurs apprenants a augmenté de plus de 50 %. Contrairement aux autres établissements, ESC1 est le seul à faire état d'une disponibilité en ressources professorales permanentes satisfaisante tant en effectif qu'en compétences, conformément aux besoins de l'établissement. Dans les études en GRH réalisées en contexte d'entreprise, une évolution disparate des effectifs de personnel permanent ou temporaire provient généralement de l'adaptation aux conjonctures externes, telles que la pénurie de main-d'œuvre ou les crises touchant les ventes (Roy et Audet, 2002).

Dans le cas des administrations, rares sont les études qui se penchent sur l'évolution des recours à du personnel permanent et temporaire en raison de dysfonctionnements bureaucratiques.

Selon les dires d'un responsable CUC2 interrogé en 2019 :

L'établissement ne manque pas de professeurs [...] on peut dire suffisamment et ils sont très bien gradés [...] la majorité ont le grade de docteur C'est vrai [...] que les postes budgétaires octroyés par le ministère aux institutions sont rares et pas fréquents... mais dans l'établissement [...] à chaque ouverture de poste budgétaire [...] l'établissement arrive à se faire prioriser.

Partant de ce propos de CUC2 (2019), une entrevue pour demande de précision en 2020 a permis de clarifier que l'établissement ESC2 n'a pas de problème d'effectif de professeurs permanents tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. En raison de la présence d'un réseau d'influence politique ou de clans ethniques ou d'écoles bien organisées, les différents membres de l'équipe arrivent à influencer le processus de recrutement par le biais d'une structure parallèle informelle (CUC2, 2020). La présence d'une telle structure et de réseau politique bénéficie à l'établissement qui en est doté, car il arrive à étoffer son équipe, son corps professoral.

Cependant, le réseau témoigne en même temps de la présence d'un dysfonctionnement bureaucratique de sorte que les établissements n'ayant pas accès au même réseau et à la même organisation ne sont pas priorisés et favorisés dans le cadre des recrutements. Ceci témoigne de la présence d'un dysfonctionnement bureaucratique typique du contexte africain où la répartition des postes budgétaires est dictée par un réseau de structures parallèles informelles sous forme de clan politique ou ethnique ou régional suivant les écrits de Darbon (2002). Parmi les entrevues menées au sein des différents établissements UC1, ESC1 est le seul qui ne se plaint pas

de problème de disponibilité tant quantitatif que qualitatif en ressources professorales puisqu'il peut continuer à étoffer son équipe. La présence d'une telle situation crée une sorte de malaise sournois entre les acteurs des différents établissements de UC1. En conséquence, 5/25 participants (CUC4, CUC5, CUC6, CUC6, PUC8, 2019) avancent que les critères de répartition des postes budgétaires entre les établissements au sein de l'institution ainsi qu'entre les institutions au niveau ministériel ne sont pas transparents. Deux membres du corps académique et un acteur affecté à des missions d'encadrement se posent la question suivante : « pourquoi certains établissement ou institution bénéficient-ils de plus de postes budgétaires ? Quelles en sont les clés de répartition ? » (CUC8, PUC6, PUC7, 2019).

L'absence de transparence de la répartition des postes budgétaires rejoint les écrits de Darbon (2002) soutenant qu'en contexte étatique précaire et défaillant en Afrique francophone, la politisation de l'administration régule les interventions des acteurs. Il s'agit selon Olivier de Sardan (2021) d'un mode de régulation informelle certes, mais utilisé de manière permanente puisque les acteurs y recourant lui octroie un caractère légitime. Pour EMC1, son effectif de professeurs permanents a baissé de 36 % entre 2010 à 2019 du fait de non-remplacement lié à des décès, de départ à la retraite et des difficultés d'accès au poste de permanent chez les jeunes professeurs diplômés qui ont du mal à composer avec le système de dotation défaillant régi par la précarité, la corruption et le favoritisme (CUC9, PUC10, 2019). Quant aux chargés de cours de cet établissement selon les participants (CUC9, PUC10, VUC6, 2019), l'assiduité de cette catégorie de personnel temporaire a beaucoup régressé entre 2010 à 2019 du fait de la défaillance de la pratique de rétention, et ce, quoique leur effectif soit resté constant.

Selon les participants (CUC9, PUC10, 2020) au sein de EMC1, les chargés de cours ont connu une faible rotation, car ils se sentent investis de missions de service à la communauté en matière d'éducation, mais c'est l'assiduité qui pose un problème et l'établissement hésite à en recruter de nouveaux. Ils enseignent uniquement selon leurs disponibilités, mais pas en fonction des exigences de l'établissement (CUC9, 2020).

Pour EPC1, son effectif de corps professoral permanent a connu une hausse de 39 % entre 2010 à 2019 tandis que les apprenants ont été multipliés par 2 (CUC6, CUC7, 2019). L'effectif des chargés de cours de cet établissement a connu une régression en matière d'assiduité et beaucoup de départs y sont aussi observés du fait de problèmes de rétention (CUC7, 2019). Pour les établissements EAC1 et EEC1, l'effectif des professeurs permanents a connu respectivement une progression de 13 % et de 19 % entre 2010 à 2019 tandis que leurs apprenants ont progressé de moins de 25 % pour la même période (CUC8, PUC8, 2019). Selon les participants (CUC8, PUC8, PUC9, 2019), les deux établissements en 2019 avaient un ratio de moins de 30 étudiants par professeur permanent, ce qui est bon par rapport aux objectifs de la réforme LMD, mais leurs chargés de cours sont touchés par les mêmes problèmes d'assiduité et de rotation considérant les pratiques de rétention insatisfaisantes que nous aborderons plus tard. Ceci rend difficile la réalisation de certains modules dont les spécialités sont uniquement détenues parmi les membres de l'équipe de chargés de cours (PUC9, 2019).

L'évolution disparate des effectifs observée au sein du cas UC1 rejoint les rares constats des études en GRH soulevant que l'alignement des pratiques RH à la stratégie d'affaires a ses limites (Barette, 2005 ; Chênevert, 2017 Louart, 2002). Ici, la stratégie d'affaire étatique du cadre normatif donne lieu à une planification RH manquant de coordination, et à une pratique d'embauche et de gestion des effectifs défailtantes.

Selon ce qui ressort des entrevues, l'institution est également plongée dans un problème qualitatif des effectifs sous forme de sureffectif ou d'insuffisance de compétences requises pour assurer certains modules académiques. Il y a des disciplines²² où les ressources professorales permanentes sont en sureffectif et il y a des disciplines pour lesquelles les établissements ne disposent pas les compétences requises pour assurer les charges de travail y correspondant.

En cas de sureffectif par rapport à un ou quelques domaines de spécialité, les modules ou les encadrements d'étudiants touchés par ce problème s'avèrent insuffisants pour être répartis entre les membres du corps professoral disponibles (PUC6, PUC7, 2019). Un problème de sous-effectif crée une autre dynamique dans laquelle on observe des cas où certains modules sont assurés par des professeurs non spécialistes du domaine, car les établissements n'ont plus ou n'ont pas assez de personnel académique permanent spécialiste du domaine pour enseigner les modules en question (PUC3, PUC4, PUC5, PUC6, PUC8, PUC10, 2019). Ce manque de spécialistes s'explique par plusieurs raisons : la défaillance de la dotation ; l'absence de relève en raison d'un décès ou d'un départ à la retraite ; la création de nouveau parcours qui n'a pas été accompagnée des moyens nécessaires (manque de synergie en planification) ; ou un problème de rétention, les chargés de cours détenant les spécialités concernées ayant tourné le dos à l'institution (PUC3, PUC5, PUC6, PUC8, PUC10, 2019).

²² Pour conserver l'anonymat des participants et des établissements, nous ne pouvons mentionner ici les noms des disciplines concernées par ce manque d'effectif ou de sureffectif

Un problème d'inégalité de répartition des charges de travail entre les membres du personnel académique

Les entrevues menées au sein de UC1 révèlent également que l'inégale répartition des charges de travail est une autre manifestation du problème d'effectif au sein de l'institution. Les charges de travail académique et les tâches invisibles relatives à la gestion du fonctionnement des établissements sont inégalement réparties parmi les effectifs disponibles (PUC3, PUC5, PUC6, PUC7, 2019). Beaucoup d'anciens professeurs accaparent les cours et les encadrements de mémoire et refusent de se décharger pour jouir de plus d'heures supplémentaires (PUC6, PUC7, PUC9, 2019). De telles situations génèrent des difficultés d'intégration chez les nouveaux embauchés affectés dans les établissements concernés par ces problèmes qui se retrouvent sous-employés ou n'ont pas de charges de travail du tout pendant quelques mois, voire quelques années (PUC6, PUC7, 2019).

Les anciens professeurs permanents accaparent pour eux toutes les tâches [...] ne respectant pas les limites de encadrements, 8 étudiants par parcours et les nouveaux avaient moins de travail, voire sous-occupés avec juste quelques tâches leur permettant de remplir les obligations d'enseignement de 125 heures [...] c'est dommage, car déjà on manque d'enseignants et en même temps on n'arrive pas à optimiser l'utilisation des effectifs existants (PUC7, 2019).

Ce n'était pas dans notre établissement, mais dans un autre établissement il y avait un professeur avec un âge très avancé et il accapare l'encadrement de plusieurs doctorants plus que la norme et lors de la disparition soudaine du professeur en question c'est là que l'établissement a pris connaissance qu'il y a plusieurs étudiants sous son encadrement tandis que d'autres nouveaux professeurs se plaignent de ne pas avoir d'encadrement en doctorat (PUC4, 2019).

En outre, selon les participants (PUC6, PUC10, CUC7, 2019) des établissements EPC1 et EM1, le problème d'accaparement des cours s'est résolu progressivement avec la mise en place de certaines structures prévues dans la réforme

LMD, qui a organisé les établissements en mentions et en parcours et a désigné des responsables à chaque niveau. En plus du problème de l'inégale répartition des tâches, la surcharge de travail est une troisième forme de manifestation du problème de gestion des effectifs au sein de UC1. Les participants-cadres (CUC1, CUC3, CUC4, CUC7, CUC8, 2019) et les professeurs (PUC4, PUC5, PUC6, PUC8, 2019) provenant des établissements EGC1, EPC1 et EAC1 font une remarque commune évoquant une augmentation significative de leur charge de travail académique et des tâches invisibles relatives à la gestion du fonctionnement de l'établissement. Les professeurs permanents disponibles assurent les cours et les encadrements n'ayant pas de preneurs, tandis que les cadres, en plus de leur charge de travail pour organiser et superviser le fonctionnement des parcours ou mentions, se voient surchargés de tâches relatives à l'enseignement (CUC3, CUC7, CUC8, PUC5, PUC6, 2019). Certains participants affirment également que la surcharge de travail dépend de la spécialité du professeur permanent. Dans certaines spécialités faiblement représentées au sein de l'institution, les professeurs sont surchargés de travail concernant le volet pédagogique (CUC3, CUC4, CUC6, 2019). Dans l'établissement ESC1, où il y a un effectif satisfaisant de professeurs permanents, la division du travail en matière de charge d'enseignement et des autres tâches invisibles relatives à l'administration des activités pédagogiques est acceptable (PUC1, 2019).

En un mot, la problématique de défaillance des pratiques de dotation prévalant au sein de UC1 conduit à une progression disparate des effectifs des ressources humaines académiques et à une défaillance de leur gestion au sein de UC1. Les effectifs de professeurs permanents ont évolué avec une proportion variant de 6 % à 62 % selon les établissements, mais pour la majorité d'entre eux, cette évolution ne répond toujours pas à l'augmentation des effectifs estudiantins. Concernant la gestion des effectifs, la majorité des établissements enregistre une répartition inégale des spécialistes et des tâches. Après avoir passé en revue les défis entourant la dotation, la partie qui suit

illustrera la problématique touchant la rétention du personnel académique au sein de UC1.

6.1.2 Des pratiques de rétention contingentes des mécanismes d'adaptation des acteurs en GRH à la structure précaire et rigide.

Selon ce qui ressort des entrevues, l'État, en tant que principal bailleur de fonds de l'institution, accorde à UC1 un financement précaire et impose une procédure de gestion rigide et centralisée concernant les ressources propres (6.1.2.1). En composant avec les contraintes financières et les cadres normatifs dysfonctionnels, les acteurs en GRH de UC1 adoptent des modes d'adaptation déterministes ou volontaristes aux dispositifs organisationnels dédiés à la dotation (6.1.2.2). Face au contexte défaillant, les acteurs en GRH sont contraints de gérer une pratique de rétention défaillante (6.1.2.3). Malgré ce tableau assez sombre, des acteurs en GRH au sein de certains établissements développent néanmoins des pratiques de rétention satisfaisantes (6.1.2.4).

6.1.2.1 Une procédure de gestion rigide et centralisée des ressources propres

L'analyse des propos des participants au sein de UC1 a en outre permis de constater que la pratique de rétention de l'institution est entourée d'un soutien financier précaire et d'un soutien normatif défaillant. Selon ce qui ressort des entrevues au sein de UC1, l'État manque à ses obligations en tant que principal pourvoyeur de fonds pour assurer la rétention du personnel au sein de l'institution. Les ressources financières allouées par le système étatique à l'institution UC1 pour en assurer le fonctionnement sont qualifiées de « dérisoires » par les participants (CUC3, CUC6, CUC8, PUC2, PUC4, PUC8, 2019).

Depuis au moins deux décennies, les fonds que l'État affecte sont tellement dérisoires au point que l'institution cumule des milliards d'ariary de dettes (l'équivalent de dizaines de millions de dollars) envers la compagnie de fourniture d'eau et d'électricité, des honoraires des chargés de cours ainsi que des heures complémentaires des professeurs (CUC3, 2019).

Ces constats soulevés par les participants rejoignent les études de la Banque Mondiale (2014), de Bashir (2009) et de la JICA (2015) qui critiquaient déjà il y a de cela plus d'une décennie cette faiblesse du financement accordé au système universitaire. Le système d'enseignement supérieur public malgache n'est pas une priorité des financeurs (étatique et bailleur de fonds étranger). C'est un système considéré par les financeurs comme étant très lourd administrativement et avec très peu de retombées sur l'économie en raison de la difficile insertion des diplômés au marché du travail (Bashir, 2009 ; Banque Mondiale, 2014 ; JICA (2015). Sans compter que le pouvoir central alloue à UC1 les ressources financières, relatives à son fonctionnement, selon une fréquence instable ne concordant pas avec les besoins de l'institution, mais dictées par les contraintes budgétaires de l'administration (CUC3 en 2019). En conséquence, selon une anecdote d'un participant :

Depuis deux décennies : il y a à plusieurs reprises des périodes où la rentrée universitaire commence par une grève, car le corps académique réclame des reliquats d'honoraires des années précédentes. Il arrive même des situations où le paiement des salaires du personnel administratif et technique est en retard d'un mois ou de deux mois au cours d'une année à l'autre paralysant le fonctionnement du système (CUC3, 2019).

La précarité vécue à l'UC1 découle en partie du fait qu'en comparaison avec l'ensemble du système éducatif, depuis plus d'une décennie, le système universitaire public ne bénéficie que d'un faible taux de financement étatique. Il apparaît que les dépenses de fonctionnement d'UC1 ne sont pas considérées comme prioritaires en regard des autres secteurs dans les programmes de développement du pays (CUC4, CUC5, CUC6, CUC8, 2019).

Financer l'enseignement supérieur n'intéresse pas le bailleur de fonds au même titre que l'éducation primaire ou secondaire ou le secteur de la santé[...] pareil pour l'État, dans les lois de finances, chaque année, moins de 5 % des ressources fiscales sont consacrées pour l'ensemble du système public universitaire. Imagine à quoi ressemble ce fonds une fois réparti entre les institutions (CUC6, 2020).

Ces propos du participant CUC6 lors d'une entrevue en 2020 confirment à l'instar des études de la Banque mondiale en 2009 et en 2014 que peu a été fait afin de contrer la précarité vécue dans le système public d'enseignement supérieur à Madagascar, quant à la faiblesse du financement provenant des ressources fiscales et la réticence de bailleur de fonds externe (Banque Mondiale) à financer ces secteurs. Ces propos rejoignent également les critiques permanentes de la presse locale depuis une décennie sur le manque de ressources financières consacrée aux institutions publiques d'éducation supérieure (Agence Malagasy de presse le 17 décembre 2019 ; L'Express de Madagascar le 16 janvier 2023 ; Madagascar Tribune, le 17 mai 2022 ; Madonline, le 10 mars 2015). Inspiré des travaux d'Olivier de Sardane (2004), la faiblesse et l'instabilité des versements des fonds consacrés par l'État malgache à l'institution UC1 indiquent la présence d'une dysfonction bureaucratique typique du contexte africain sous forme de problème de double langage où les fonds effectivement disponibles ne reflètent pas le besoin réel. L'État, principal pourvoyeur de fonds de UC1, affecte de manière effective, mais irrégulière les ressources financières devant assurer le fonctionnement de l'institution, mais cela ne couvre qu'une partie insignifiante des dépenses des différents établissements de l'UC1 (CUC4, CUC5, CUC6, CUC8, 2019).

Les entrevues menées au sein de l'UC1 révèlent également qu'en plus du manquement du système étatique à ses obligations de principal pourvoyeur de ressources financières, les textes de loi régissant la gestion des finances de l'institution dressent une entrave supplémentaire de taille concernant la capacité de l'institution à

générer et à gérer des ressources propres²³. Des participants (CUC3, CUC5, CU7, CUC8, 2019) à l'étude ont ainsi soulevé que les procédures encadrant la production et la gestion des ressources financières propres de l'UC1 sont à la fois centralisées, rigides et contradictoires, limitant alors l'autonomie financière de l'institution à pouvoir assurer des pratiques de rétention à la hauteur de ses besoins en ressources humaines académiques.

Ainsi, des acteurs affectés à des missions d'encadrement et de GRH (CUC1, CUC3, 2020) et des professeurs (PUC4, PUC7, 2020) illustraient que les procédures de gestion des ressources financières propres à l'institution prévues dans les textes de loi prévoient la centralisation de l'administration et de l'utilisation de ces fonds propres par du personnel du trésor public. Selon les dires de ce même participant, la règle d'orthodoxie financière incluse dans les procédures de gestion de la finance du système public d'éducation supérieure malgache, dont notamment celui de UC1, est déconnectée de la réalité de précarité que vit l'institution. Suivant Merton (1939) il s'agit ici d'un modèle de dysfonction bureaucratique sous la forme d'application ritualiste des règles. Quand les règles bureaucratiques s'avèrent inefficaces pour réguler une situation (ici le sous-financement), les acteurs se focalisent sur la forme dans l'application des règles et laissent de côté son efficacité à contribuer aux besoins organisationnels (Merton, 1939).

Cette règle d'orthodoxie financière repose sur le principe de l'unité de caisse préconisant que les ressources propres générées par l'institution doivent être placées dans la caisse du trésor public, mais pas dans un compte propre à l'institution (CUC3, 2020). Le principe de l'unité de caisse impose par ailleurs que seul l'agent comptable public affecté à l'institution ait l'habileté à manier les fonds de l'institution où il est

²³ Les ressources propres représentent les produits des ventes des offres de formations, des divers droits d'inscription ou des fonds générés par des prestations industrielles ou de consultance ou des travaux de recherche.

affecté (CUC1, CUC3, PUC4, PUC7, 2020). Le principe de l'unité de caisse concerne également les fonds propres générés par chacun des établissements au sein de l'institution (CUC1, CUC3, PUC4, 2020). Le principe de l'unité de caisse prescrit aussi qu'une fois les fonds propres affectés à la caisse du trésor, cela devienne un fonds public et il n'y a pas de priorisation des établissements ou des institutions qui les ont générés. Les fonds sont répartis sur l'ensemble des différentes entités de service public indépendamment du besoin et de la contribution de chacune des institutions participant à la caisse commune du trésor (CUC3, PUC4, 2020). L'absence de synergie entre le principe de l'unité de caisse et le besoin de l'institution rejoint ici les travaux de Friedberg (1992) et de Merton (1939) où le caractère impersonnel du principe bureaucratique peut être source de dérives, en ne prenant pas en compte la réalité et les défis organisationnels des acteurs. Conjointement à la gestion centralisée des fonds propres préconisée par le principe de l'unité de caisse, l'institution UC1 et ses établissements ont quand même le droit d'avoir un compte bancaire (CUC5 et CUC9, 2022). Par usage, durant plusieurs années, les ressources propres générées par les établissements ou l'institution étaient gérées par le responsable des affaires administratives de l'institution ou par des responsables d'établissement à travers ce compte et ne passaient pas au niveau de l'agent comptable (PUC7, PUC10, 2022).

Malgré le droit de l'institution UC1 d'avoir un compte bancaire, à partir du moment où les transactions sur ses ressources propres à l'intérieur de ce compte atteignent une somme assez conséquente, l'agent comptable au nom du principe de l'unité de caisse fait pression pour transférer les fonds à la caisse du trésor public (CUC2, CUC7, CUC9, 2020).

Au fil des ans, la mainmise de l'État sur les ressources propres des institutions a empiré, jusqu'à arriver en avril 2022 à l'interdiction pour les organisations appartenant au système universitaire public d'avoir un compte bancaire, notamment l'UC1 (CUC1, PUC7, 2022). Le contexte entourant la sortie de cette note génère beaucoup d'inquiétude au sein de l'institution quant à l'avenir pour la production et la

gestion des ressources propres. Cette note fait suite au bras de fer entre l'État malgache et les institutions publiques universitaires sur le projet de loi 2021-028 au sujet de l'autonomie universitaire (CUC1, 2022). Le projet de loi 2021-028 sur l'autonomie universitaire avait pour finalité de répondre à un besoin de changement au sein du système universitaire public au vu de sa situation de précarité insoutenable à terme (CUC1, PUC7, 2022). Ce projet de loi proposé par les membres du corps académique du système public a été voté par l'Assemblée nationale, mais contesté par la haute cour constitutionnelle. L'opposition de la haute cour constitutionnelle concerne certains articles conférant de la liberté et de l'autonomie dans la gestion des fonds propres du système universitaire qui entre en contradiction avec les principes bureaucratiques de l'unité de caisse (PUC7, 2022).

L'initiative de proposition et de vote du projet de loi sur l'autonomie universitaire témoigne de la présence d'aspects positifs en contexte de dysfonction bureaucratique inspirés des travaux de Blau (1963), de Harisson (2013) et de Pupion (2018) soutenant qu'en contexte de défaillance au sein d'une structure publique, les acteurs innovent sans forcément chercher à changer le système, mais visent à améliorer une partie du processus. Quant à l'opposition de la haute cour constitutionnelle au projet de loi par rapport à la non-conformité au principe de l'unité de caisse, elle témoigne ici de la présence de dysfonctions bureaucratiques s'apparentant aux travaux de Merton (1939) au sujet de l'application ritualiste des règles au sein de l'administration qui ne prend pas en compte les besoins réels des usagers. Les membres du corps académique du système public d'enseignement supérieur, qui ont proposé ce projet de loi, ainsi que l'Assemblée nationale l'ayant voté se sont basés sur un ensemble de textes de loi au sujet du statut de toutes les institutions publiques d'enseignement supérieur à Madagascar auquel est notamment soumis l'UC1. Ces textes de loi préconisaient l'autonomie dans la gestion des ressources et des dépenses du système universitaire (CUC1, 2022). La haute cour constitutionnelle, pour contester le projet de

loi, s'est aussi basée sur d'autres textes en vigueur, soit ceux concernant le principe de l'unité de caisse (CUC1, PUC7, 2022).

La contradiction entre les textes de loi de base à l'origine du blocage de la promulgation du projet de loi sur l'autonomie universitaire découle selon des écrits inspirés des travaux d'Olivier de Sardan (2021) du système bureaucratique en contexte d'administration publique de certains pays d'Afrique francophones. Les textes de loi proviennent d'une superposition historique de règles sans réelle considération quant à leur logique et à leur synergie dans la production de services publics. Les différents administrateurs à la tête du pays, à différentes époques, ont introduit diverses règles bureaucratiques selon la tendance du moment, sans réviser ni s'assurer d'une certaine coordination avec les précédentes (Olivier de Sardan, 2004).

6.1.2.2 En composant avec les contraintes financières et les cadres normatifs dysfonctionnels, les acteurs en GRH de UC1 adoptent des modes d'adaptation déterministe ou volontariste

En réaction aux dysfonctions bureaucratiques entourant la gestion financière de l'institution UC1 et de ses établissements, les acteurs affectés à des missions d'encadrement²⁴ et l'équipe académique développent deux sortes de modes d'adaptation. En composant avec la précarité et les défis d'ordre normatifs, la grande majorité des acteurs affectés à des missions d'encadrement ou de GRH de UC1, ainsi que les acteurs académiques se sentent limités pour entreprendre des initiatives visant à diversifier et améliorer la situation financière de l'établissement ou de l'institution (CUC3, CUC5, CUC8, PUC7, 2019). Ces acteurs, confrontés aux dysfonctions bureaucratiques, adoptent alors un comportement passif, laissant passer les opportunités pouvant éventuellement profiter à l'institution ou à leur établissement, et finissent par mettre en place une pratique de rétention inadéquate du corps professoral.

²⁴ Gestion des affaires administratives, financières, académiques et gestion des ressources humaines

En adoptant ce mode d'adaptation déterministe, les acteurs considèrent les règles comme de simples façades et ne se soucient pas de leur inefficacité (Selznick, 1949).

Néanmoins, il apparaît que certains acteurs affectés à des missions d'encadrement, de GRH et académiques contournent les règles centralisées, rigides et contradictoires, et s'adaptent en mettant en place une structure parallèle informelle afin de générer et gérer des ressources propres, hors de portée de la mainmise de la structure étatique (CUC1, CUC2, CUC4, PUC1, PUC4, 2019). Ce mode d'adaptation active développé par ces acteurs permet d'agir différemment pour assurer une meilleure rétention des ressources humaines académiques touchant la dimension de gestion des carrières (CUC1, CUC4, 2019). Ce mode d'adaptation volontariste mis en place par les acteurs rejoint les écrits de Crozier (1963), qui défend que, en contexte d'inefficacité des structures bureaucratiques, les acteurs contournent les règles pour réguler leur action afin de servir leur propre intérêt.

En résumé, l'institution UC1 vit une situation de précarité financière découlant des manquements du pouvoir central (étatique) à jouer son rôle de principal pourvoyeur de fonds. Cette situation de précarité s'accroît avec la centralisation, la rigidité et la contradiction des encadrements bureaucratiques entourant la production et la gestion des ressources propres. Devant cet ensemble de dysfonctions bureaucratiques entourant la gestion des ressources financières de l'institution, les acteurs d'encadrement, de GRH et académiques développent deux modes d'adaptation. La majorité des acteurs optent pour la passivité et adoptent un comportement laissant passer les éventuelles opportunités permettant à l'institution ou à l'établissement d'améliorer sa santé financière. Certains acteurs adoptent néanmoins un comportement plus actif en développant une structure parallèle permettant de contourner les contraintes bureaucratiques et d'améliorer la santé financière de l'institution. Dans la partie suivante, nous illustrerons les pratiques de rétention découlant du mode d'adaptation

choisi par les acteurs en GRH pour arriver à composer avec la précarité, la centralisation et la contradiction de la structure bureaucratique entourant leur mission de rétention du corps professoral.

6.1.2.3 *Les acteurs en GRH sont contraints de gérer une pratique de rétention défailante*

En composant avec les contraintes financières que subit l'institution, les acteurs en GRH mettent en œuvre trois dimensions de pratique de rétention ne répondant pas aux besoins de l'institution. Il s'agit : d'une pratique de rémunération défailante ; d'une pratique de gestion de carrière hétérogène ; et d'un style de direction marqué par une communication déficiente et conflictuelle.

Pratique de rémunération défailante

Compte tenu de la défaillance des soutiens organisationnels dédiés à la rétention, les acteurs adoptent un comportement passif face à des éléments qu'ils ne peuvent pas changer et sont contraints de gérer une pratique de rémunération qui ne répond pas aux besoins du personnel académique. Basée sur les informations récoltées lors de nos entretiens, la présente sous-section illustrera que la précarité subie par l'institution contraint les acteurs en GRH à gérer une pratique de rémunération défailante. Selon ce qui ressort des entretiens, toutes les activités relatives à la paie de l'institution relèvent exclusivement de l'initiative et de la décision ministérielle des Finances et du Budget. Selon l'analyse du cas UC1 en matière d'avantages pécuniaires, la rémunération fixe accordée par l'État malgache aux professeurs permanents est plus de 10 fois supérieure au salaire minimum²⁵ en vigueur dans le pays (PUC3, PUC5, 2019). Cependant, cette rémunération reste insatisfaisante si l'on considère les efforts intellectuels exigés et les pratiques salariales des autres pays d'Afrique francophones,

²⁵ Sur la base du salaire minimum, préconisé par le ministère du Travail et de la Loi sociale

qui rémunèrent jusqu'à 2 à 4 fois plus avec les mêmes systèmes de gouvernance où l'État assure le principal financement (PUC3, 2019).

Cette rémunération fixe est composée de salaires de base et de certains avantages (indemnité de recherche, indemnité de logement, indemnité de transport, indemnités de risque) qui sont payés correctement et de manière régulière, car elle fait partie des groupes de dépenses obligatoires non compressibles pour assurer le fonctionnement minimum des divers services publics (CUC3, CUC4, 2019). Cependant, certains avantages qui font partie de la rémunération des professeurs permanents font l'objet de non-paiement par le pouvoir central depuis plusieurs années en raison de la précarité du système étatique. Les participants (CUC1, CUC2, CUC3, CUC5, PUC1, PUC6, PUC8, 2019) ont avancé qu'en 2009, trois décrets proposaient une révision du salaire des membres du corps professoral permanent après maintes revendications du syndicat des enseignants-chercheurs pour une amélioration de leurs conditions de travail. Il s'agit de :

- Du décret 2009-1214 fixant le taux des indemnités allouées aux enseignants-chercheurs et chercheurs enseignants de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique malgache ;
- Du décret 2009-1215 fixant le taux d'indemnité de recherche et d'investigation allouée aux enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants de l'enseignement supérieur ;
- Du décret 2009-1216 portant sur l'application de l'article 17 de la loi 2003-008 (sur la révision de la grille indiciaire des enseignants-chercheurs et chercheurs enseignants).

En raison des contraintes financières de l'État et de la centralisation de toute décision relative à la paie, seulement un des décrets a été honoré depuis 2015 (PUC1, PUC6, PUC8, 2019) : celui concernant l'indemnité de recherche et d'investigation. Ces indemnités enregistrent un reliquat de non-paiement de 2009 à 2015 (PUC8, 2019). Depuis l'adoption de ces trois décrets jusqu'à ce jour, les membres du corps

académique de UC1 ainsi que ceux des autres institutions font grève chaque année pour réclamer l'application des deux autres décrets et le paiement des reliquats du premier décret (CUC1, CUC2, PUC1, PUC6, PUC8, 2019). Cette situation de pratique de rémunération inadéquate soulevée par les participants aux entrevues est corroborée par les articles de la presse locale à plusieurs reprises au cours de cette dernière décennie. Ces articles soulignent l'incapacité de l'État à payer les indemnités relatives aux trois décrets, ce qui est source de grèves chroniques (Midi Madagascar, 23 décembre 2020 ; Agence Malagasy de presse, 17 décembre 2019 ; Madonline, 10 mars 2015). Cette situation témoigne encore une fois de la présence de dysfonctionnements bureaucratiques typiques du contexte africain, tel que présentés dans les écrits d'Olivier de Sardan (2004). L'auteur fait le constat que le système administratif africain fonctionne avec un double langage à travers lequel le budget disponible n'est ni représentatif de ce qui est prévu par les procédures, ni du besoin réel.

Une autre dimension problématique de la pratique de rémunération touchant les professeurs permanents au sein de UC1 concerne le non-respect chronique des échéances de règlement des heures supplémentaires. Cette situation, qui gangrène l'institution UC1 depuis plus de 15 ans, découle de la contrainte budgétaire du système étatique et des limites bureaucratiques à la production de ressources internes. Selon les dires des participants (CUC2, CUC3, CUC4, CUC5, CUC6, CUC8, PUC4, PUC5, PUC7, PUC8, 2019), « depuis 2008 jusqu'à ce jour, l'administration centrale enregistre des retards chroniques pour honorer le paiement des heures supplémentaires ». D'après les participants (PUC5, PUC7, PUC8, VUC1, VUC2, VUC4, VUC6, 2019), entre 2008 et 2012, les heures supplémentaires étaient payées avec un retard de 6 à 18 mois après la fin d'une année universitaire. La santé financière du système étatique a empiré au fil des ans, ce qui n'a pas permis de récupérer le retard. Au contraire, il a continué à s'accumuler et est passé de 2 à 3 ans entre 2012 et 2018 (PUC5, PUC7, 2019). Depuis 2018, le retard de paiement des heures supplémentaires dépasse les 5 ans (PUC8, VUC1, VUC2, VUC6, 2019).

De manière générale, je suis satisfait de mon cheminement de carrière et de ma condition salariale en tant que professeur permanent, mais pour les heures supplémentaires, l'avenir m'inquiète beaucoup avec le manque de moyens chronique et critique de notre État qui a du mal à financer les services publics (PUC5, 2019).

Ces retards récurrents de paiement des heures supplémentaires sont à l'origine de périodes de grèves presque chaque année au sein de l'institution UC1, organisées par le syndicat des enseignants-chercheurs (PUC5, PUC7, PUC8, 2019). Et à chaque épisode de grève, le ministère de tutelle répète les mêmes arguments : la situation est difficile et l'État fait des efforts ; les charges relatives aux heures supplémentaires sont très lourdes ; les enseignants-chercheurs doivent arrêter de se plaindre, car beaucoup d'efforts ont été faits pour honorer d'importants avantages qu'ils ont revendiqués (PUC8, 2019). Les grèves chroniques dues au manquement du pouvoir étatique à sa mission de principal pourvoyeur de fonds compromettent les activités académiques de l'institution et ternissent son image auprès du grand public à travers une perception de « négligence et de prise d'otage des enfants du peuple pour réclamer des avantages salariaux » (PUC7, 2019). Les retards chroniques de paiement des heures supplémentaires ne sont pas un phénomène récent. Michèle (2013) avait déjà soulevé à l'époque que le problème de grève datait de 2003. En deux décennies, la situation n'a guère changé, au contraire, elle s'est empirée.

En résumé, devant le sous-financement étatique et les limites bureaucratiques à la production de ressources propres, les acteurs en GRH sont contraints de gérer des pratiques de rétention défailtantes. Divers avantages sociaux et les heures supplémentaires des professeurs permanents enregistrent des retards chroniques de paiement depuis plus de 15 ans, faute de financement adéquat. Nous aborderons maintenant la pratique de rémunération touchant les chargés de cours. Faisant partie de l'équipe académique de l'institution, les chargés de cours de l'UC1 ne sont pas

épargnés par la problématique de précarité et de dysfonctionnements bureaucratiques entourant la gestion des finances du système d'enseignement supérieur malgache. Les propos des participants chargés de cours issus des différents établissements de l'UC1 ont donné lieu à un constat de retard de paiement des honoraires dus. Ce constat est similaire aux problèmes de non-paiement des heures supplémentaires des professeurs permanents.

Pour la période de 2008 à 2012, le paiement des honoraires des chargés de cours se faisait dans un délai de 6 mois à une année et demie après la fin du cours (VUC1, VUC5, 2019). Puis, entre 2012 et 2017 (VUC4, VUC2, VUC6, 2019), le retard de paiement est passé de 2 à 3 ans. Pour la période allant de 2018 à 2022, les participants (CIC1, PUC7, VUC6, 2022) ont affirmé que le paiement des honoraires des chargés de cours est passé à plus de 4 années de retard. Chez les chargés de cours, la situation est d'autant plus difficile que les responsables institutionnels au sein de l'UC1 ne fournissent pas d'explications justifiées, convaincantes et transparentes au sujet des raisons de ces retards (CUC3, CUC4, 2019). Les responsables ministériels, de leur côté, se cachent derrière « un mutisme absolu » quant aux honoraires des chargés de cours jusqu'à ce que la problématique soit soulevée lors des grèves du syndicat des enseignants-chercheurs concernant les heures supplémentaires (CUC5, CUC6, PUC10, VUC1, VUC2, VUC4, 2019).

Ces problèmes de communication au sujet des honoraires des chargés de cours donnent lieu à une perception de négligence de la part de l'institution et du ministère quant à leur engagement en matière de rémunération. L'absence de résolution du non-paiement des honoraires des chargés de cours s'apparente aussi à du vol de temps et à de l'esclavage moderne. Il s'agit ici d'une rupture de contrat psychologique où le manquement de l'employeur à ses obligations de rémunération engendre un sentiment de désagrément chez les employés (Rousseau, 1995). Le système étatique emploie des chargés de cours tout en sachant sciemment qu'il n'est pas en mesure d'honorer ses

engagements financiers. Ici, l'incapacité du système étatique à payer correctement les chargés de cours corrobore les écrits de Barrette (2005), Chênevert (2017) et Louart (2002), qui affirmaient qu'une stratégie d'affaires défaillante contribue à des pratiques RH inadaptées.

Beaucoup de chargés de cours quittent alors définitivement les divers établissements de l'UC1 ou procèdent à une sorte de démission intérieure à travers une détérioration de l'assiduité (CUC5, CUC6, PUC10, 2019). Ces problèmes de défection affectent grandement la réalisation des activités pédagogiques (CUC5, 2019). « Depuis 2014, nous perdons beaucoup d'enseignants vacataires... les anciens vacataires expérimentés partent à cause des problèmes de rémunération en retard et des faibles taux horaires comparés à certaines institutions privées » (CUC7, PUC10, 2019). La forte rotation des chargés de cours corrobore les écrits de Delobe et *al.* (2005) et de Guerrero (2005), affirmant que la perception de non-respect des obligations de l'employeur en matière de GRH peut conduire à des comportements contre-productifs, se matérialisant par des départs définitifs.

En dehors du retard de paiement, certaines catégories²⁶ de chargés de cours, dont les spécialités sont rares et très recherchées dans le milieu de l'enseignement supérieur privé, dénoncent le fait que l'institution UC1 n'est pas compétitive tant par le taux horaire proposé qu'en termes de conditions de travail, surtout lorsqu'on la compare aux institutions non étatiques (VUC2, VUC3, VUC4, 2019). Les institutions d'enseignement supérieur privées paient immédiatement les honoraires au terme de chaque module, ce qui s'avère donc plus avantageux et plus attractif (VUC4, 2019). S'ajoutant au problème du non-respect des échéances de rémunération, comme pour les professeurs permanents, les ressources financières affectées ne couvrent pas la totalité des honoraires que l'institution doit aux chargés de cours. Les ressources

²⁶ Exemples des chargés de course spécialisés en banque, en assurance, en génie civil, en géotechnique, en énergie renouvelable et en informatique

affectées couvrent une proportion de 25 % à 50 %, et la proportion restante attend une autre période indéterminée, et ce, sans communication pertinente concernant le reliquat (CUC1, CUC3, CUC4, CUC6, CUC8, CUC9, 2019).

Depuis plus d'une décennie que je suis vacataire dans cette institution, avant 2008 on reçoit maximum nos vacances environ 6 mois après qu'on ait fini le programme maintenant nos vacances se paient à peu près 2 ou 3 ans voire plus après les cours... et le pire dans tout cela, non seulement c'est déjà en retard, mais quand le paiement arrive elle se fait aussi par tranche de 25 % ou 50 %.
(CUC9)

En résumé, les pratiques de rémunération des chargés de cours ne répondent ni aux besoins de cette catégorie de personnel académique, ni aux besoins des établissements, ni à ceux de l'institution. Il en découle des problèmes de rétention de plus en plus importants. L'État, en tant que principal pourvoyeur de fonds, maintient l'institution UC1 en situation de précarité chronique ; celle-ci non seulement n'arrive pas à honorer dans les délais le paiement des honoraires des chargés de cours, mais accumule des retards de plus en plus importants. Dans les faits, le corps professoral subventionne donc une partie du système universitaire public malgache. Le « mutisme » des acteurs en gestion des ressources humaines, peu importe le niveau (institutionnel et ministériel), face à la précarité vécue par les chargés de cours est perçu par ces derniers comme de la négligence et du non-respect de leur fonction, ce qui ne contribue pas à la rétention de cette catégorie de personnel. Nous aborderons d'autres aspects défailants des pratiques de rétention ressortant des entretiens de l'UC1. (VUC5 en 2019). Les entretiens au sein de l'UC1 ont permis de constater la présence de 4 composantes hétérogènes de la dimension gestion de carrière : une gestion de carrière bureaucratique pour les professeurs permanents, une gestion de carrière sans perspective pour les chargés de cours, un soutien organisationnel non attractif pour la promotion au poste de cadre intermédiaire, et une pratique de promotion dictée par des facteurs d'ordre politique pour l'accès au poste de haut responsable.

Une gestion de carrière bureaucratique

Comme dans toutes les structures publiques malgaches, la gestion de carrière des professeurs permanents de l'UC1 est basée sur la progression indiciaire à l'issue de chaque évaluation annuelle faite par le chef d'établissement et validée par le chef d'institution (PUC1, PUC2, PUC3, PUC4, PUC5, PUC7, 2019). Si l'évaluation annuelle est concluante, la personne progresse en échelon, en grade et en salaire selon une grille prévue par le texte de loi sur le statut des enseignants-chercheurs (PUC3, PUC4, 2019). Selon ces mêmes participants, cette pratique de gestion de carrière bureaucratique basée sur la progression quasi automatique en grade est appréciée par les membres du corps professoral permanent, car il s'agit d'une garantie de carrière et de revenu conséquent à vie. Toutefois, cette pratique générerait deux variétés de comportements chez les professeurs permanents. Certains, trouvant les pratiques satisfaisantes, s'investissent pleinement, voire davantage, dans leurs missions académiques. D'autres optent pour la réalisation du minimum exigé par les encadrements bureaucratiques et se consacrent à d'autres activités en dehors de l'institution. Ici, la gestion de carrière bureaucratique rejoint un des principes de la bureaucratie wébérienne, défendant qu'au sein d'une structure bureaucratique, les agents bénéficient d'une garantie de cheminement automatique au sein de l'organisation (Porous, 2013).

Une gestion de carrière sans perspective pour les chargés de cours

Pour les chargés de cours, faisant certes partie des catégories de personnel temporaire servant au sein de chaque établissement, ils représentent environ 1,5 fois les effectifs académiques permanents de l'institution et assurent une bonne partie des activités académiques (CUC3, CUC4, CUC6, CUC7, 2019). Malgré le besoin grandissant en chargés de cours, les acteurs d'encadrement affectés à des missions de gestion des ressources humaines au sein de l'institution et de la plupart des

établissements (8/10) ne font pas d'effort particulier pour maintenir l'assiduité des chargés de cours, du fait de l'absence de cadre normatif concernant les attentes (PUC5, PUC8, PUC9, VUC2, VUC3, VUC4, VUC10, 2019). Les chargés de cours ne sont pas syndiqués et leurs plaintes en matière de conditions de travail et de rémunération sont traitées en « mode sourdine » par les acteurs en gestion des ressources humaines de l'institution et de leur établissement de rattachement (VUC4, 2019). Ici, le « mode sourdine » exprime, selon le participant (VUC4, 2019), de la négligence et un manque d'écoute et de considération à leur égard ; autrement dit, peu d'attention est accordée à leurs récriminations. Chez les chargés de cours, cette pratique de gestion de carrière marquée par un manque d'écoute est très mal vue et génère d'importantes rotations ou une baisse d'assiduité au sein de chaque établissement depuis 2017. Selon Barette (2005) et Louart (2002), la défaillance de la stratégie d'affaires au niveau institutionnel à travers la restriction des financements accordés amène à la mise en œuvre de pratiques de gestion des ressources humaines ne répondant pas aux besoins de l'organisation.

Un soutien organisationnel non attractif pour le poste de cadre intermédiaire

Lorsqu'il s'agit d'obtenir une promotion, les aspirants membres du corps professoral à un poste de responsabilité au sein de l'institution peuvent compter sur une perspective assez vaste depuis la réforme LMD de 2008, qui a mené à la création de plusieurs postes de cadre intermédiaire au sein de chaque établissement pour assurer des fonctions de responsable de mention ou de parcours (CUC1, CUC3, CUC4, CUC7, CUC8, CUC9, 2019). L'analyse des entretiens démontre que la progression à des postes de responsabilité au sein de l'UC1 fonctionne selon deux modes : 1) par nomination par le chef d'établissement ou de l'institution pour les cadres intermédiaires (comme responsable de parcours ou de mention ou chef de service) ; 2) par vote des membres du corps académique pour le poste de cadre supérieur (chef d'établissement ou chef d'institution) (CUC1, CUC3, CU7, 2019). Pour les postes de cadres intermédiaires, l'accès est dicté par des exigences académiques et d'expériences professionnelles

prescrites dans les encadrements normatifs régissant le fonctionnement de l'institution (CUC3, CUC7, 2019). Cependant, 3/10 professeurs (PUC4, PUC6, PUC10, 2019) avancent qu'aspirer à une progression de carrière au sein de l'établissement à des postes de cadre intermédiaire est certes possible, mais pas toujours attirant en raison de la situation précaire de l'institution. Notamment à cause de la surcharge de travail et du manque de soutien organisationnel pour assurer correctement les missions qui y sont rattachées. Deux professeurs (PUC6, PUC10, 2019) mentionnent qu'ils préfèrent s'investir dans d'autres activités académiques (recherche, prestation industrielle, consultance ou enseignement) en dehors de leur institution. Il s'avère plus avantageux de travailler à son compte plutôt que d'opter pour une progression de carrière interne en tant que responsable de parcours ou de mention. À l'instar de Louart (2002), concernant la pratique de promotion au poste de cadre intermédiaire, nous constatons une situation où le manque de soutien organisationnel représente une stratégie d'affaires défaillante qui mène à des pratiques RH inadéquates ne contribuant pas à la performance de l'organisation.

Pour d'autres professeurs permanents (2/10) (PUC1, PUC7, 2019), les soutiens organisationnels entourant le poste de cadre intermédiaire sont certes dérisoires, mais l'occupation de ce poste est rémunérée. De plus, selon les participants (3/10) (PUC2, PUC5, PUC9, 2019), occuper ce poste aide à résoudre plusieurs problèmes liés aux activités pédagogiques et à écouter les attentes des apprenants et des chargés de cours, malgré la défaillance du soutien organisationnel. En résumé, le soutien organisationnel pour le poste de cadre intermédiaire est moins attractif. Tenant compte de cela, les avis des professeurs quant à la promotion à ce poste sont partagés. Certains ne sont pas intéressés, d'autres occupent le poste pour des raisons de rémunération, et d'autres encore l'occupent pour assurer le bon fonctionnement des parcours et des mentions.

Une pratique de promotion dictée par des facteurs d'ordre politique pour l'accès au poste de haut responsable

Pour la progression vers des postes de haut responsable, l'accès à ce type de poste est dicté d'une part par les exigences académiques et expérimentales, et d'autre part par la notoriété de l'intéressé au sein de son établissement ou de l'institution. Cette notoriété peut être politique, académique ou sociale (PUC1, PUC4, PUC5, PUC6, PUC9, 2019). La notoriété politique implique pour l'aspirant au poste de haut responsable de faire partie et d'être très actif au sein du réseau politique dominant de l'établissement ou de l'institution (PUC4, PUC5, PUC9, 2019). Le clan d'école est constitué de groupes à la fois majoritaires et dominants ayant étudié dans les mêmes universités ou dans la même branche, tandis que le clan régionaliste est composé de groupes majoritaires et dominants originaires de la même région (PUC4, PUC5, PUC6, 2019). La politisation de la promotion au poste de haut responsable observée au sein de UC1 constitue une forme de dysfonctionnement typique des structures étatiques des États africains francophones régis par des règles bureaucratiques (Darbon, 2002 ; Olivier de Sardan, 2021).

La notoriété académique et sociale implique pour la personne intéressée par un poste de haut responsable deux aspects imbriqués. Le premier aspect touche à la reconnaissance de la personne, tant au sein de l'institution qu'au plan national et international, à travers la qualité et la pertinence de ses travaux académiques (recherche et enseignement) (PUC1, PUC6, 2019). Le second aspect concerne la notoriété de la personne intéressée, découlant de ses importantes implications au sein de la communauté et de son engagement à défendre des causes importantes pour les membres du personnel de l'établissement ou de l'institution. À ces deux aspects s'ajoute la perception de l'historique de son style de direction lors de ses passages dans d'autres postes de responsabilité au sein de l'établissement ou de l'institution (PUC1, PUC6, 2019).

L'accès au poste de haut responsable est aussi influencé par un facteur secondaire tout aussi important, pouvant se révéler décisif au moment du vote. Il s'agit des promesses électorales que la personne intéressée fera ou non. Il s'agit de répondre le plus possible aux préoccupations de la communauté concernant les problématiques de l'établissement ou les projets de développement des activités académiques et de recherche (PUC1, PUC4, PUC5, PUC6, PUC9, 2019). Cette attirance et l'accès à ces postes de haute direction (postes hautement politisés) conviennent à un groupe restreint d'acteurs, qui doit posséder de bons réseaux ou des clans influents au sein de l'établissement ou de l'institution.

En bref, une structure de gouvernance universitaire précaire et bureaucratique dysfonctionnelle engendre au sein de UC1 la présence de quatre composantes hétérogènes touchant la dimension de gestion de carrière. Concernant la progression en grade et salariale des professeurs permanents, une gestion de carrière bureaucratique se basant sur l'application des cadres normatifs est observée. Pour les chargés de cours, une gestion de carrière sans perspective est pratiquée à leur égard. Ni les cadres normatifs existants ni les acteurs en GRH de l'institution et au niveau ministériel n'accordent une attention particulière à leurs conditions de travail et de rémunération. Pour les pratiques de promotion au poste de cadre intermédiaire, la possibilité d'accès est vaste. Cependant, ces postes n'intéressent pas tous les professeurs permanents en raison du soutien organisationnel précaire entourant ces postes. Quant à la pratique de promotion au poste de haut responsable, des facteurs d'ordre politique dictent plus leur accès que des éléments liés à la compétence des aspirants. En conséquence, malgré l'intérêt des aspirants, seul un cercle restreint de candidats disposant d'une forte notoriété et d'un réseau politique dominant y a accès.

Un style de direction de direction marqué par une communication déficiente et conflictuelle

Suivant les répondants, à la pratique de rémunération défaillante s'ajoute un style de direction bureaucratique caractérisé par une communication déficiente et un désintéressement, voire une démobilité dans de nombreux établissements. La perception des personnes rencontrées, qui considèrent que les décisions relatives à la rémunération du personnel académique relèvent d'aspects stratégiques hors du contrôle des acteurs d'encadrement affectés à des missions de GRH au sein de l'institution, est que plusieurs d'entre eux optent alors pour le silence et l'inaction face à ce problème sérieux. Étant donné les problèmes de précarité et la communication déficiente au sein de l'institution, les relations sociales entre l'équipe académique et la hiérarchie sont très tendues pour toute question relative à la rémunération. En revanche, la communication est plus fluide pour les volets pédagogiques (CUC6, PUC10, PUC5, PUC6, PUC9, PUC10, 2019). Cette situation engendre des comportements contre-productifs, tels que la démission intérieure. C'est-à-dire que certains membres du corps académique permanent ne quittent pas l'organisation, mais investissent moins d'efforts, en assurant seulement le minimum des obligations exigées (CUC7, CUC8, CUC9, PUC9, PUC10, 2019).

Spécifiquement pour les chargés de cours, cela signifie qu'une partie d'entre eux ne vient assurer leur charge de travail pédagogique que lorsque cela leur convient, indépendamment des besoins de l'établissement (CUC7, CUC8, CUC9, VUC1, 2019). Il en résulte un fort taux d'absentéisme, mettant en péril la qualité de l'enseignement. Le piètre investissement au travail de certains chargés de cours témoigne, selon Kelloway et *al.*, (2010), de la présence d'un comportement de représailles envers l'organisation en raison du manquement de l'employeur à ses obligations RH. Selon Gruys (2000) et Robinson et Bennett (1995), lorsque l'employeur manque à ses

obligations en GRH, les employés manifestent une assiduité médiocre et offrent un travail de qualité médiocre.

En raison des nombreuses absences liées aux mauvaises pratiques de rémunération, les acteurs d'encadrement affectés à des missions de GRH ont aussi de la difficulté à asseoir leur autorité lorsqu'il s'agit de rappeler à l'ordre les comportements contre-productifs des membres de l'équipe académique (CUC6, CUC9, 2019). Selon un responsable rencontré, «la précarité du milieu de l'enseignement supérieur et le désengagement de l'État à fournir les moyens nécessaires rendent difficile l'exercice de l'autorité ; on n'est pas vraiment écouté » (CUC9, 2019). Cinq participants-cadres (CUC2, CUC4, CU7, CUC8, CUC9, 2019) constatent une direction très politisée à la tête de l'institution UC1, ainsi qu'un manque de consultation et de concertation concrète de la part de l'équipe de haute direction de l'institution quant aux besoins en ressources académiques, financières et de soutien dans chacun des établissements. « L'équipe à la tête de l'institution refuse de prendre part aux conflits opposant établissement et ministère au sujet des retards de paiement de toutes sortes pour faire bonne figure auprès du responsable ministériel » (CUC4, 2019).

Le style de direction régi par le silence et le non-dit à la tête de l'institution concernant la pratique inadéquate de la rémunération s'expliquerait par la peur d'affronter d'éventuelles hostilités provenant des équipes des établissements, considérant leur peu de pouvoir d'action face aux précarités et aux dysfonctionnements bureaucratiques auxquels l'institution est soumise (CUC2, CUC7, CUC8, 2019). Nous faisons alors le constat que la capacité des principes bureaucratiques wébériens à garantir la prévisibilité des comportements des agents est limitée. Le sous-financement fait que la structure de gouvernance existante n'est pas en mesure de fournir un soutien organisationnel adéquat pour des pratiques de GRH adaptées (Barrette, 2005 ; Louart,

2002). Malgré la défaillance du système de rémunération, certains groupes de chargés de cours et de professeurs permanents font preuve de résilience et ne laissent pas cette situation influencer la qualité de leur enseignement. Ces personnes expliquent que leur motivation principale va au-delà du principe financier. Les deux principales raisons évoquées concernent dans un premier temps le service ou le retour à la communauté à travers la diffusion du savoir. Dans un second temps, il apparaît que l'enseignement leur permet de maintenir à jour leurs connaissances (PUC2, PUC8, VUC3, 2019).

Enseigner m'aide à avoir de nouvelles idées dans mon travail à travers les échanges avec les étudiants. Donc ce n'est pas qu'une question d'argent...mais cela n'empêche que l'on ne peut pas ignorer que le système public à Madagascar fait de l'enseignement un domaine vraiment laissé à l'abandon. (VUC3, 2019).

Malgré le manque de sérieux du ministère concernant le paiement de nos honoraires, il y en a de rares parmi nous qui continuent à enseigner, car le facteur de motivation relève d'autres aspects non pécuniaires [...] le fait de rendre service aux citoyens malgaches pour que les jeunes bénéficient de l'éducation (VUC5, 2019).

Je suis cadre d'entreprise et enseigner me permet de pister des talents qui peut s'avérer important pour l'entreprise que je dirige [...] beaucoup de nos employés sont recrutés parmi d'anciens étudiants des institutions universitaires ou des membres de l'équipe qui assurent des charges de cours [...] c'est un moyen de recrutement informel très utilisé dans ma boîte et nos recrues sont efficaces et on a un bon taux de rétention (VUC3, 2019).

En bref, les acteurs d'encadrement affectés à des missions de GRH, s'apparaissent impuissants à résoudre l'inadéquation quant aux pratiques de rémunération, ils optent alors pour une attitude de passivité. S'installent donc de nouvelles problématiques liées au manque de communication et au laisser-aller qui ne corrige pas les problèmes relatifs à la rémunération. Les personnes responsables concernées au sein des établissements et à la tête de l'institution n'osent pas se prononcer sur les comportements contre-productifs des membres du corps académique,

car elles seront très contestées, attendu que leur manque de moyens dépasse leur capacité de décision et d'action. D'autres, animés par l'intention de service à la communauté, continuent à maintenir leur engagement et enseignent correctement. Si tel est le constat quand les acteurs en GRH mettent en place des pratiques de rétention inadéquate, à présent nous allons aborder que se passe-t-il si les acteurs développent des pratiques de rétention plus soucieuses des attentes des ressources professorales.

6.1.2.4 Des acteurs en GRH développent des pratiques de rétention satisfaisantes.

Les entrevues révèlent une réaction dynamique dans une structure parallèle informelle chez des groupes d'acteurs en GRH au sein de l'institution pour composer avec les contraintes budgétaires et procédurales et amènes au développement des pratiques de rétention répondant au besoin des ressources humaines académiques et de l'établissement. Un faible nombre d'acteurs en GRH dans de rares établissements au sein de l'UC1 (4/10 ESC1, EGC1, ELC1, EPC1, 2019) mettent en place des activités de diversification de ressources financières propres en contournant les règles rigides et les pratiques centralisatrices de mainmise du pouvoir central sur l'usage de ces ressources (CUC1, CUC3, CUC4, CUC5, PUC2, PUC3, PUC6, PUC7, 2019). Cette diversification des ressources financières dans de rares établissements contribue au développement de pratiques de rétention favorables sous forme de comportement de citoyenneté organisationnelle au sein de l'institution. Il s'agit ici d'une innovation à petite échelle mise en place par les agents d'une structure bureaucratique dysfonctionnelle en vue d'améliorer leurs interventions (Harrisson, 2013 ; Pupion, 2018).

Face à l'inefficacité du soutien organisationnel fourni par l'État à l'institution et ses établissements en matière de financement et de dotation, des groupes de professeurs (PUC2, PUC3, PUC6, 2019) et de personnel d'encadrement affectés à des

missions de GRH (CUC1, CUC3, 2019) ont rapporté qu'ils ont pu mettre en place des moyens pour décrocher des contrats et gérer divers projets de partenariat, de prestation industrielle ou de consultations ou de formation. Les membres de l'équipe réalisent ces projets et activités en groupe au nom de leur établissement, tout en s'assurant qu'il n'y ait pas de possibilité de mainmise du pouvoir central (État) sur les ressources générées (CUC4, CUC5, PUC2, 2019). Le mode d'adaptation des acteurs à travers la diversification du financement s'apparente ici selon Abugre (2018) à une initiative d'innovation des acteurs universitaires étatiques visant à corriger les failles normatives et financières.

Les activités concernées par le projet ou le partenariat ou la prestation industriels apportent des retombées financières directes pour chaque membre de l'équipe qui y participe et contribuent à une source de revenus complémentaire et non touchée par le problème de précarité que subit l'institution (PUC2, PUC3, PUC4, PUC6, 2019). Ces activités amènent également des retombées indirectes ou directes pour l'établissement telles : le renforcement des ressources matérielles ; l'extension du réseau de l'établissement afin de mieux accueillir des étudiants en stage ; le renforcement de compétence du corps académique à travers des programmes d'échange à l'international ; la création de nouvelles offres de formation indépendantes et à l'abri des aléas de la bureaucratie du système institutionnel (CUC1, CUC3, CUC6, 2019). Cette situation concorde avec ce que Capano et Regini (2014) et Martin et Ouellet (2011) soutiennent, à savoir que la diversification des sources de financement contribue à une meilleure gouvernance des systèmes universitaires étatiques. Voici quelques exemples des propos des participants qui illustrent la présence de cette structure parallèle et innovante pour faire face à la précarité du système tout en contournant la mainmise de l'État sur les ressources propres :

Dans les années 2003, nous commençons à sentir la pression du manque d'argent et attendre l'État pour assurer le fonctionnement de l'université [...] c'est que rien ne va donc il faut bouger, nous avons dû réfléchir et inventer des idées pour pouvoir trouver les ressources

de financement dont on a besoin sans que l'État n'y mette la main dessus. (CUC1, 2019)

« ... à travers différents projets on travaille avec les acteurs privés... nous avons fait en sorte que c'est nos partenaires qui gèrent le fonds... c'est pour éviter que l'État ne mette la main dessus par la politique d'unité de caisse. » (CUC3, 2019)

Il y avait un projet de partenariat qu'on a négocié puis travailler avec un grand réseau d'entreprise privée qui recherche des employés ayant une qualification dans le domaine [...] aucune institution n'offre des formations répondant à cette demande [...] or plusieurs autres entreprises du même domaine rencontrent les mêmes problèmes et dépensent beaucoup d'argent pour envoyer certains de ses employés en stage ou en formation à l'étranger [...] on leur a proposé alors l'idée de mettre en place à l'établissement une offre répondant à ce besoin et la formation va être payant et un peu plus chère que les offres habituelles. Le multinational ayant accepté finance jusqu'à 60 % du fonds nécessaire et les frais de scolarité des étudiants fournissent 40 % restant [...] les apprenants avaient des garanties en matière de stage et de débouché d'emplois, on a établi une entente pour que ce soit l'entreprise qui gère le fonds [...] cela fait 3 ans que la formation fonctionne bien, vacataire ou permanent sont directement payés une fois leur cours achevé donc des formations qui s'autofinancent [...] (CUC4 en 2019)

[...] nous avons eu un projet inter établissement et interinstitutionnel à travers un partenariat avec une université étrangère qui finance la mise en place d'offre de formation dans deux domaines, cela nous a permis de financer les infrastructures et moyens demandés par la formation... envoyer des professeurs et des vacataires en formation et en stage... les fonds étant directement gérés par le partenaire [...] au début c'était difficile de négocier cela avec l'université partenaire qui ne comprenait pas cette situation [...] au terme de longues négociations et de clarification on est arrivé à un accord [...] il nous arrive aussi de perdre des projets surtout avec des organismes internationaux qui imposent un certain nombre de conditions impliquant l'État et l'institution dans la gestion du financement [...], mais dès qu'on arrive à la question de l'unité de caisse, beaucoup de bailleurs se montrent réfractaires. (CUC3, 2019)

[...]oui l'État fait moins d'effort sur le plan de moyen... mais notre équipe est aussi très dynamique pour les projet ou partenariat avec des acteurs extérieurs tels que des entreprises privées, les réseaux personnels de notre équipe en partenariat avec des universités étrangères et les contacts avec le réseau d'anciens étudiants qui

fournit des matériels didactiques ou parfois aide à la disponibilité des moyens tels que des ordinateurs ou livre ou vidéo projecteur au sein de l'établissement ou des prestations industrielles. (CUC6, 2019)

L'idée de contourner le principe bureaucratique rigide et d'échapper à la mainmise de l'État dans la gestion des ressources internes des universités aborder par les participants des 4 établissements ESC1, EGC1, ELC1, EPC1 rejoint les écrits de Blau (1963) qui soutient que face à l'inefficacité des principes rationnels, les acteurs de l'administration mettent en place des innovations à petite échelle qui leur permettent de mener à bien leurs activités. Ce contournement du principe rationnel de l'unité de caisse rejoint également la dysfonction bureaucratique de Crozier (1963) qui soutient que devant une situation d'incertitude, ici le manque d'autonomie de gestion de ressources financières internes, les acteurs peuvent développer des structures parallèles informelles pour servir leurs intérêts. Pour pallier au manque de financement et aux règles rigides de gestion de ressources propres, les acteurs trouvent des sources de fonds externes ou mobilisent des réseaux qui répondent en grande partie à leurs intérêts personnels, mais contribuent également à la bonne marche et à la bonne réputation de l'établissement.

Soulignons que ces innovations améliorent les conditions de travail, apportent diverses ressources financières et de renforcement de compétences pour les acteurs des 4 établissements ESC1, EGC1, ELC1, EPC1, ainsi que des moyens matériels tout en contribuant à la présence de comportement de citoyenneté organisationnelle et de civisme au travail. Néanmoins, puisque cette solution passe dans une structure informelle parallèle, elle ne contribue pas à résoudre le problème de retard de paiement de vacation et des heures complémentaires pour les activités habituelles de l'institution, car il s'agit de ressources qui ne peuvent pas être utilisées dans ce cadre.

En résumé, devant les dysfonctions bureaucratiques entourant la gestion des ressources humaines académiques, de rares acteurs en GRH (personnel d'encadrement affecté à des missions de GRH et professeurs) innovent et mettent en place des structures parallèles informelles. En contournant la rigidité des structures bureaucratiques, ces acteurs d'exception arrivent à compenser autrement la précarité que subissent leurs établissements sans toutefois parvenir à pallier les manquements de l'État en ce qui regarde les divers problèmes de retard de paiement d'heures complémentaires ou de charges de cours. La présence d'autres activités dans un cadre informel, améliore les conditions financières de l'établissement, étant donné que cela contribue à la mise en place d'un bon climat de travail, et au maintien de comportement de citoyenneté organisationnelle et au rayonnement de leurs spécialités. Chez les acteurs concernés, l'on constate leur mobilisation dans le maintien de leur assiduité et de leurs investissements au travail. Après avoir passé en revue le cas UC1, nous allons, présenter dans la prochaine partie le cas UR2.

6.2 CAS DE L'INSTITUTION UR2

L'institution UR2 est composée de 8 établissements, et 27 participants ont accepté de prendre part aux entretiens. Les catégories de participants ayant accepté les entretiens sont constituées de 10 membres de l'équipe d'encadrement affectés à des missions de GRH, comprenant des doyens de faculté, des directeurs d'école, des responsables de mentions et de parcours, ainsi que des responsables administratifs et financiers au sein de l'institution. Nous avons également rencontré 12 professeurs permanents et 8 chargés de cours. Les entretiens au sein de l'institution ont été conduites en quatre vagues : la première a eu lieu du 1er juillet au 31 août 2019. La deuxième vague a été réalisée à la suite d'une analyse préliminaire des données en 2020, auprès de quatre participants pour des éléments de précision. Deux autres vagues d'entretiens ont été menées en 2021 auprès de 4 participants et en 2022 auprès de 5

participants, à la suite de certaines recommandations issues de l'examen de synthèse et de la proposition de recherche nécessitant des précisions.

Tableau 17

Répartition des participants de UR2 par catégorie et établissement

Établissement ou service	Cadre	Professeurs	Chargés de cours	Total
EPR 2	CUR 1 (2019, 2020, 2021) ; CUR 2 (2019)	PUR1 (2019) ; PUR2 (2019, 2021)	VUR1 (2019) ; VUR2 (2019)	5
ESR2	CUR 3 (2019, 2020, 2022, 2023)	PUR3 (2019) ; PUR4 (2019, 2022)		3
EER2	CUR 4 (2019) ; CUR5 (2019, 2022)	PUR5 (2019) ; PUR6 (2019)		3
EDR2	CUR 6 (2019, 2020)	PUR7 (2019, 2020, 2023) ; PUR8 (2019)	VUR 3 (2019) ; VUR4 (2019)	5
EAR2		PUR9 (2019, 2021)		1
EIR2	CUR 7 (2019, 2021)		VUR5 (2019, 2021) ; VUR6 (2029, 2021)	3
EMR2		PUR10 (2019)		1
ELR2	CUR 8 (2019), CUR 9 (2019, 2022)	PUR11 (2019) ; PUR12 (2019) ;	VUR7 (2019) ; VUR8 (2019)	6
SAF	CUR10 (2019, 2022)			1
Total	10	12	8	27

Cette section, consacrée à la présentation des résultats d'analyse intra cas de l'institution UR2, comportera trois parties principales. En premier lieu, sur la base des résultats des entrevues, nous montrerons qu'une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle soutient les acteurs en gestion des ressources humaines (GRH) dans leur pratique de dotation et de rétention (6.2.1). En deuxième lieu, nous démontrerons qu'en composant avec un soutien organisationnel bureaucratique dysfonctionnel, les acteurs en GRH développent des pratiques de dotation qui ne répondent pas aux besoins des établissements et de l'institution (6.2.2). En troisième et dernier lieu, nous illustrerons qu'en évoluant au sein d'une structure bureaucratique dysfonctionnelle, les acteurs en GRH développent une pratique de rétention contingente du contexte, mais déconnectée des besoins des ressources humaines et de ceux de l'organisation (6.2.3).

6.2.1 Une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle soutient les acteurs en GRH dans leur pratique de dotation et de rétention.

Selon les résultats des entrevues, la structure bureaucratique encadrant la gestion des ressources au sein de l'institution UR2 fait l'objet de nombreuses critiques dans l'ensemble de ses établissements. Les propos recueillis auprès des participants mettent en évidence deux dysfonctions bureaucratiques qui affectent les champs d'intervention des acteurs en GRH dans leur pratique de dotation et de rétention des ressources humaines académiques. La première dysfonction concerne des encadrements normatifs dysfonctionnels régissant la gestion des ressources financières et humaines de l'institution (6.2.1.1). Ces encadrements sont nombreux, contradictoires, flous et laissent place à une multitude d'interprétations. La seconde dysfonction découle d'une structure précaire et de procédures rigides et centralisées qui encadrent la gestion des ressources financières et humaines de l'institution (6.2.1.2).

6.2.1.1 Des encadrements normatifs dysfonctionnels régissent la gestion des ressources financières et humaines de l'institution

Selon les propos des participants CUR3, CUR9, PUR5, et PUR7 (2019), le système public d'enseignement supérieur malgache, dans lequel évolue UR2, est encadré par une multitude de textes de lois et de cadres réglementaires, souvent imprécis et parfois contradictoires. Le répondant CUR6 (2019) indique qu'il n'existe pas de statistiques précises concernant le nombre de textes normatifs régissant le système d'enseignement supérieur. CUR6 et deux professeurs permanents (PUR6, PUR7, 2019) affirment avoir consulté plus d'une cinquantaine de textes de loi traitant partiellement des aspects liés à la gestion du personnel académique, à leur attribution, et à la gestion des finances des universités lors de leur participation à la réforme LMD entre 2008 et 2013. Selon les participants (CUR6, PUR7, 2019), le site du ministère de l'Enseignement supérieur contient environ 86 textes de loi s'appliquant à l'enseignement supérieur. De plus, le site du ministère de la Finance et de la Fonction

publique malgache répertorie environ dix textes de loi s'appliquant au fonctionnement du système universitaire public (PUR7, 2019). Ces textes concernent les fonctions des agents publics et le financement du système d'éducation supérieure. Lors de la quatrième vague d'entrevues en 2022, deux participants (CUR3, PUR4, 2022) ont mentionné trois textes de loi non répertoriés sur les sites cités. Il s'agit de textes relatifs aux syndicats des enseignants-chercheurs, au collège des enseignants, et à l'autonomie universitaire.

Selon CUR6 (2019), la multiplicité des textes de loi régissant le fonctionnement des institutions et la gestion de leurs ressources humaines et financières engendre confusion, contradiction et interprétation variable. De plus, sur le site du ministère de l'Enseignement supérieur, il n'existe pas de catalogue par thématique, rendant difficiles leur consultation et leur utilisation. Un exemple de cette confusion, mentionné par plusieurs participants (CUR6, CUR8, PUR7, PUR12, 2019), concerne la fragmentation et le manque de coordination des procédures d'embauche des ressources professorales. La multiplicité des encadrements normatifs en matière de GRH académique à UR2 rejoint les écrits d'Olivier de Sardan (2021) défendant que le contexte postcolonial des pays d'Afrique francophones ait été marqué par l'introduction de cadres normatifs multiples. Selon ce même auteur, après la colonisation, les États africains ont introduit diverses variantes de cadres bureaucratiques, sans se soucier des contradictions ou de l'inefficacité de ces réformes (Olivier de Sardan, 2021).

La fragmentation des textes de loi relatifs au recrutement du personnel académique engendre des problèmes de coordination des actions des acteurs en GRH. Selon les participants (CUR3, CUR8, PUR4, PUR7, 2019), les membres de l'équipe responsables de la dotation en ressources professorales ne bénéficient pas d'une vue d'ensemble du processus d'embauche. Chaque acteur en GRH concerné agit

uniquement sur la partie qui le concerne, sans chercher une coordination pour l'ensemble du processus (plus de détails à ce sujet seront mentionnés dans la section consacrée à la dotation). Cette situation reflète également un manque de synergie d'action entre les acteurs décisionnels et opérationnels, selon les principes de séparation des rôles prévus par les principes bureaucratiques (Mulgane et Albury, 2003).

En résumé, les propos des participants montrent que, comme dans l'ensemble du système public d'enseignement supérieur, la structure bureaucratique entourant la gestion des ressources humaines et financières de UR2 est caractérisée par une multitude de textes de loi. Cette multiplicité engendre des problèmes d'interprétation et de coordination dans l'utilisation de ces textes. Les dysfonctionnements bureaucratiques dans la gestion des ressources humaines académiques de UR2, notamment les procédures d'embauche des professeurs permanents, découlent principalement de la présence de cadres réglementaires multiples, fragmentés et manquant de synergie. La section suivante abordera la dysfonction procédurale touchant la gestion des finances de l'institution.

6.2.1.2 Précarité et des procédures rigides et centralisées encadrent la gestion des ressources financières de l'institution

Outre la multiplicité ainsi que le manque de synergie et de cohérence, selon les participants (CUR3, CUR4, CUR8, PUR3, PUR4, PUR11 en 2019), l'institution est très dépendante du financement étatique. Cependant, le financement accordé par l'État est insuffisant et aléatoire. Comme il ne permet pas d'assurer correctement le fonctionnement de l'institution, celle-ci est en situation de précarité. Principale source de financement du système universitaire public à Madagascar, l'État subit des déficits budgétaires chroniques depuis plusieurs décennies, ce qui se répercute également sur l'institution UR2 (CUR8, CUR9, 2019). Des participants (CUR3, PUR1, PUR2,

PUR7, 2019) ont évoqué qu'il y a même des périodes où les établissements ne reçoivent pas de budget pour assurer un fonctionnement de base, comme payer les factures d'électricité ou acheter des fournitures de bureau. Les mêmes constats ont également été observés dans le cas de UC1, abordé précédemment au sujet de ce problème de sous-financement.

« Dans la majorité des cas où les établissements/institutions reçoivent des affectations de fonds de la part du pouvoir central, les fonds affectés sont tellement dérisoires qu'ils n'aident pas à couvrir la majorité des charges de fonctionnement » (CUR3, 2019). Des retards de paiements aux fournisseurs, dans le versement des salaires du personnel d'appui et technique, dans le paiement des heures supplémentaires et des chargés de cours, la difficulté à rénover les infrastructures destinées aux activités pédagogiques ainsi qu'un campus surpeuplé sont quelques exemples tangibles du problème de précarité qu'éprouve UR2, découlant du sous-financement étatique (CUR6, CUR9, 2019). La précarité du financement accordé à la gestion des agents publics n'est pas un défi spécifique aux universités publiques malgaches. Il s'agit d'un défi qui, selon Herizo (2017), touche l'ensemble de la structure publique à Madagascar. La précarité du soutien organisationnel dédié à la GRH étatique constitue également un problème commun des États d'Afrique francophone subsaharienne, pénalisant la production de services publics (Darbon, 2002 ; Olivier de Sardan, 2021).

Par ailleurs, le cadre réglementaire régissant les finances de l'institution n'aide pas non plus à alléger le problème de précarité susmentionné. Les textes de loi entourant la gestion et l'accès aux ressources financières au sein de l'UR2 sont considérés par des participants (CUR3, CUR8, CUR9, PUR5, 2019) comme une menace pour le bon fonctionnement de l'institution. Cela est dû au sous-financement du système, aux processus et aux contenus rigides et centralisateurs des règles. Le texte

de loi concernant le statut de l'institution prescrit l'autonomie de gestion des affaires académiques, administratives et financières (CUR5, 2019). À l'opposé de ces procédures prescriptives sur l'autonomie de l'institution, des participants (CUR5, CUR6, PUR7, PUR8, PUR11, PUR12, 2019) évoquent que des cadres normatifs avec des injonctions à caractère rigide et centralisateur régissent également la gestion des ressources financières de l'UR2.

Ces encadrements normatifs rigides et centralisateurs concernent particulièrement l'obligation de la présence d'un agent comptable et de l'application du principe de l'unité de caisse au sein de l'UR2 et de toute autre entité publique ayant un statut semblable (CUR4, CUR5, CUR6, CUR8, 2019). Pour rappel, le principe de l'unité de caisse impose la centralisation de la gestion des recettes de l'UR2 dans la caisse du trésor public, ce qui pose une menace pour l'accès et l'usage de ces ressources (CUR4, CUR6, PUR1, 2019). En ce qui concerne le trésor public, il n'y a pas de différenciation quant à savoir à qui appartiennent les ressources ou qui les a générées ; ce sont tout simplement des recettes publiques selon le principe de l'unité de caisse et elles peuvent être réparties pour financer des services publics (CUR4, CUR6, 2019). Des participants (CUR4, CUR6, PUR1, PUR4, 2019) soulignent que dans les entités publiques où un agent comptable est affecté, l'organisation a de la difficulté à avoir accès à ses ressources financières propres en raison de l'application du principe de l'unité de caisse.

Les participants (CUR 3, CUR 4, CUR 8, 2019) racontent que :

Dans les années 2007-2008, les ministères de tutelle du système d'enseignement supérieur ont envoyé à l'institution UR2 un agent comptable dans l'optique d'appliquer le texte de loi régissant la gestion de la finance des établissements publics. L'arrivée de l'agent comptable au sein de l'UR2 était accompagnée de violentes réactions de la part de certains groupes d'administrateurs et des membres de l'équipe académique et de soutien.

Selon les participants (CUR3, CUR8, 2019), ces agents comptables se contentent de l'application rigide des règles de la gestion des finances publiques sans tenir compte de la spécificité du système universitaire. Après ces violentes réactions des administrateurs de 2007-2008, aucun autre agent comptable n'a été affecté au sein de l'institution UR2 (CUR3, 2019). Ainsi, ceux-ci ont repris le contrôle de la gestion financière. La gestion centralisée des ressources propres chez les acteurs décisionnels, soulevée par les participants, renvoie à une caractéristique typique d'une structure bureaucratique selon les écrits de Mulgan et Albury (2003). Selon ces auteurs, au sein d'une structure publique, les acteurs décisionnels détiennent le plein pouvoir sur l'affectation et la répartition des ressources pour l'ensemble du secteur.

Cependant, des cadres (CUR4, CUR5, CUR9, 2022) ont soulevé que l'administration malgache a durci les dispositions touchant la gestion des ressources financières des institutions d'enseignement supérieur depuis avril 2022. Les participants CUR5 et CUR9 (2022) expliquent que l'État malgache a réglementé la gestion des finances des institutions d'enseignement supérieur en leur interdisant de posséder un compte bancaire, obligeant toutes ces institutions, et notamment l'institution UR2, à centraliser la gestion de ses ressources au trésor public. C'est le principe de l'unité de caisse, qui a aussi été déploré par les répondants de UC1. Ces mêmes personnes (CUR5, CUR9, 2022) qualifient cette mesure « d'intrusion financière » de la part du pouvoir central. Un participant (CUR8, 2022) a avancé que « non seulement l'État n'arrive pas à assurer une ressource financière suffisante, mais en même temps il veut avoir un contrôle absolu des ressources propres de l'institution ». Le principe de l'unité de caisse est très critiqué et est considéré comme un obstacle de taille à l'effectivité de l'autonomie universitaire dans le contexte de l'enseignement supérieur public malgache (Andriantsara et Gagné, 2021). Les différents établissements de l'institution ont la possibilité d'acquiescer un certain degré d'indépendance financière leur permettant d'assurer les activités de soutien en dehors des grosses dépenses telles que les salaires et les charges relatives aux étudiants et au

campus (CUR3, CUR4, CUR7, CUR8, 2019). Cependant, le cadre normatif entourant la gestion des ressources financières propres de l'institution, au lieu d'être un outil, se transforme en obstacle selon les répondants CUR4 et CUR8 (2019).

Les participants CUR1, CUR10, PUR2, PUR9 (2019 et 2021) ont évoqué que la rigidité et les obligations centralisatrices des règles de gestion des ressources financières de l'institution limitent les initiatives de production de ressources propres de la part du personnel académique ou d'encadrement dans 4/8 établissements de l'institution. Des équipes composées de professeurs permanents et du personnel d'encadrement travaillent sur des projets de recherche, de partenariat, de prestation industrielle ou de consultation avec le secteur privé sans pour autant impliquer l'institution dans le financement obtenu. Dans le cadre de ces activités, les acteurs n'impliquent pas l'institution, considérant le principe centralisateur de l'unité de caisse. Ils choisissent alors d'agir à titre personnel, tout en faisant usage du nom de l'institution ou de leur établissement (CUR1, PUR2, PUR9, 2021). Inspirés des travaux de Crozier (1963), ici face aux situations d'incertitudes imposées par le principe de l'unité de caisse, les acteurs d'encadrement au sein des établissements contournent les règles et développent une structure parallèle pour servir leur intérêt, ce qui va à l'encontre des besoins de l'organisation.

D'autres participants (CUR5, CUR9, PUR5, PUR10, 2019) ont cependant souligné que des acteurs académiques et d'encadrement peuvent quand même s'engager dans des activités de recherche ou des projets ou de prestations industrielles afin de diversifier les ressources financières propres de l'institution. Pour ce faire, le corps professoral et l'équipe d'encadrement mettent en place des échappatoires ou interprètent les règles de manière flexible pour permettre à leur établissement de bénéficier de ressources financières diversifiées sans avoir à faire face à des conflits de gestion avec le principe centralisateur de l'unité de caisse (CUR3, CUR8, PUR11,

PUR12, 2019). On peut constater ici la présence d'une forme dynamique de réajustement aux principes bureaucratiques, inspirée des écrits de Blau (1963) et de Pupion (2018). Face à la situation d'incertitude (imposée par le principe de l'unité de caisse), les acteurs innovent en mettant en place des mesures permettant de réguler la précarité de financement et la rigidité des règles tout en répondant à leurs besoins et à ceux de leur groupe (Blau, 1963 ; Crozier, 1963 ; Pipion, 2018).

En résumé, la précarité du financement alloué par la structure étatique et les injonctions centralisatrices des encadrements normatifs sont perçues comme une menace : 1) au bon fonctionnement de l'institution et 2) à l'usage pertinent de leurs ressources propres pour l'institution et ses établissements. Ces « soutiens » organisationnels (l'agent comptable et le principe de l'unité de caisse) bureaucratiques dysfonctionnels amènent les acteurs en GRH, ainsi que le corps professoral des établissements de l'institution UR2, à développer des mécanismes d'adaptation face au manque de ressources financières et à la rigidité de gestion. Dans la prochaine section, nous exposerons la manière dont les acteurs en GRH de l'UR2 composent avec ces dysfonctionnements bureaucratiques dans les pratiques de dotation et de rétention qu'ils développent.

6.2.2 Les acteurs en GRH développent des pratiques de dotation qui ne répondent ni aux besoins des établissements ni à ceux de l'institution.

Dans la présente section, nous abordons, sur la base des dires des participants, les comportements des acteurs en GRH de l'UR2, qui, comme dans le cas de UC1, adoptent soit un comportement passif envers l'institution/établissement, les laissant livrer à eux-mêmes, soit un comportement actif de diversification des ressources en contournant la rigidité procédurale. Conformément aux modes d'adaptation au contexte organisationnel défaillant, deux dimensions de la pratique de dotation prévalent au sein de l'institution UR2. Dans un premier temps, nous expliciterons

comment les acteurs en GRH mettent en place deux sortes de modes d'adaptation : soit volontariste, soit déterministe (6.2.2.1). Ces modes d'adaptation prennent la forme de processus d'embauche longs, de politisation, ainsi que de pratiques de corruption, de favoritisme et de manque de transparence. Dans un deuxième temps, nous démontrerons que les dimensions de la pratique de dotation se dégageant de l'UR2 ne répondent pas aux besoins des établissements et de l'institution en effectifs académiques (6.2.2.2).

6.2.2.1 Les acteurs en GRH mettent en place deux sortes de modes d'adaptation

Les pratiques de GRH entourant le processus d'embauche de personnel académique permanent à l'UR2 comprennent deux principales étapes : le processus d'embauche au niveau de l'institution (étape 1) et le processus au niveau des ministères de tutelle (étape 2) (CUR3, CUR6, PUR3, PUR4, PUR7, PUR8 en 2019). Dans chacune de ces étapes, devant composer avec une structure de gouvernance dysfonctionnelle et une situation financière précaire, selon ce qui ressort des entretiens, les acteurs en GRH déploient une pratique d'embauche longue administrativement et à la fois orientée par une structure parallèle informelle régie par la corruption et le favoritisme.

Étape 1 : Le processus d'embauche au niveau de l'institution

À l'échelle de l'institution, le processus d'embauche de professeurs permanents englobe cinq phases : la planification RH (1) ; l'appel à candidatures (2) ; l'approbation de la candidature par le chef d'établissement (3) ; la demande d'avis du collège (4) ; l'approbation de la candidature par le chef d'institution et l'acheminement des candidatures aux ministères de tutelle (5). Les participants (CUR3, CUR8, 2019) avancent que, dans un premier temps, les acteurs en GRH au sein des établissements procèdent à la planification RH en réalisant une analyse de la disponibilité et des

besoins en personnel académique. Cette phase s'effectue chaque année lorsque les établissements procèdent à leur programmation annuelle des activités et des besoins (Phase 1) (CUR3, 2019).

Durant cette phase de planification, les chefs d'établissement (doyen de faculté ou directeur d'école) réalisent un état des lieux des ressources humaines existantes avec leur équipe (composée des chefs de mention, des responsables de parcours et des professeurs permanents) (CUR6, 2019). En même temps, en fonction des nouvelles offres de formation et de l'évaluation de l'évolution des effectifs étudiants, le chef d'établissement et son équipe procèdent à une projection des besoins en ressources professorales (CUR1, CUR2, CUR3, PUR9, 2019). En raison de la rareté des vagues de recrutements de professeurs permanents effectués par les ministères de tutelle, plusieurs établissements (5/8, EPR2, ESR1, EER2, EAR2, EMR2, 2019) ne s'intéressent plus à ce volet de la planification RH. Selon certains responsables (CUR1, CUR3, CUR5, CUR9, 2019), il ne s'agit que d'une pure formalité n'ayant aucun impact sur le problème d'effectif. « Depuis plusieurs années, le plus important n'est plus la planification, avec le manque de personnel, on connaît les compétences dont on a besoin, ce qui importe c'est que le pouvoir central joue pleinement son rôle et nous accorde les professeurs dont on a besoin (CUR5 en 2019) ».

Ici, on est face à une situation d'écart entre les pratiques administratives et les prescriptions des règles bureaucratiques. Selon Lavigne Delville et Ayimpamn (2018) ainsi qu'Olivier de Sardan (2021), dans un contexte d'administration publique africain, l'application rationnelle des principes bureaucratiques s'avère difficile en raison de la pauvreté des États. Selon les participants (CUR4, CUR7, CUR8, PUR2, PUR3, PUR7, PUR8, 2019), après cette phase de planification, le chef d'établissement ou des professeurs permanents procèdent ensuite à l'appel à candidatures (Phase 2), qui, suivant les pratiques, est une proposition informelle et directe à un ou plusieurs

candidats présélectionnés. Les deux critères de présélection sont : 1) avoir occupé un poste de chargé de cours au sein d'un établissement pendant au moins un an ; et 2) être parrainé par un ou plusieurs membres de l'équipe (PUR2, PUR7, PUR8, 2019).

Le parrainage implique d'avoir un ou plusieurs réseaux de connaissances parmi les membres de l'équipe académique ou d'encadrement au sein de l'institution ou de l'établissement qui l'intéresse (PUR2, PUR3, PUR7, PUR8, 2019). La politisation du processus d'embauche au sein d'une structure publique n'est pas une problématique typique des universités étatiques malgaches. Selon Olowu et Sako (2002), les pratiques bureaucratiques héritées de la colonisation et initiées par les acteurs postcoloniaux politisent le processus d'embauche des agents au sein des structures publiques de la majorité des pays d'Afrique francophones. Selon les participants (CUR3, CUR6, CUR8, PUR5, PUR6, PUR11, PUR12, 2019), l'objectif derrière cette pratique relativement récente (une quinzaine d'années), qui a émergé de l'initiative de professeurs permanents de recruter parmi les chargés de cours, était de limiter l'affectation par le ministère de tutelle de candidats dont l'embauche n'avait pas été demandée par les établissements et ne correspondait pas à leurs besoins. Selon Crozier (1963), es acteurs en GRH au niveau des établissements, se sentant lésés par la politisation des pratiques d'embauche au niveau décisionnel, recourent à des structures parallèles informelles pour réguler certaines incertitudes.

Les candidats présélectionnés doivent ensuite préparer un dossier de candidature qui devra être approuvé par le chef de l'établissement et rédiger une demande d'embauche adressée au ministre de l'Enseignement supérieur sous l'égide du chef de l'institution (phase 3) (CUR3, CUR6, PUR7, PUR8, 2019). Le dossier de candidature, une fois approuvé par le chef d'établissement, est ensuite acheminé pour une demande d'avis au collège des enseignants (Phase 4) (CUR3, PUR7, PUR11, 2019). Après réception de la demande d'avis, le collège convoque une réunion, analyse

les dossiers et procède à un vote, donnant un avis favorable ou défavorable à l'égard des candidatures soumises (CUR6, PUR7, PUR8, PUR11, PUR12, 2019). Conformément aux procédures formelles, le collège des enseignants devrait statuer sur le profil de chaque candidat sur la base de ses qualifications académiques, de l'historique de ses expériences professionnelles et de ses comportements durant son passage en tant que chargé de cours (PUR7, PUR8, PUR11, PUR12, 2019).

Cependant, selon les participants (CURC1, PUR1, PUR2, PUR8, 2019), le collège donne généralement des avis favorables aux candidatures ayant déjà occupé un poste de chargé de cours pendant au moins un an au sein de l'établissement et parrainées par un ou plusieurs membres de l'équipe académique et d'encadrement. Il faut souligner qu'au vu de la pratique existante, l'équipe dirigeante de l'institution et de chaque établissement est composée d'un réseau de personnes ayant les mêmes intérêts politiques, ou étant originaires de la même université ou de la même région, formant ainsi un clan dominant (CUR3, CUR6, PUR7, PUR11, 2019). Les raisons de refuser une candidature par le collège des enseignants témoignent de la présence de dysfonctions bureaucratiques, où une structure informelle parallèle encadre également une des composantes de la pratique de dotation (recrutement) au sein d'une structure publique, malgré l'existence de règles formelles. Cette situation illustre une dysfonction bureaucratique inspirée des écrits de Selznick (1949), dans la mesure où les règles bureaucratiques formelles ne sont que des formalités, les acteurs faisant le choix de recourir à l'informel dans le cadre de leur action.

Les dossiers de candidature ayant reçu l'avis favorable du collège des enseignants sont ensuite acheminés par chaque chef d'établissement au responsable de l'institution. Ce dernier vérifie, donne son aval et procède à une demande de recrutement qui sera envoyée au département responsable des ressources humaines du ministère de tutelle pour l'ensemble des établissements de l'institution (Phase 5)

(PUR1, PUR7, PUR8, PUR11, 2019). Cette phase 5 est purement administrative. Selon les participants (CUR1, CUR3, CUR5, PUR7, PUR11, 2019), les cinq phases de la première étape du processus d'embauche au sein de l'institution UR2 se déroulent généralement sur une période de 1 à 3 mois.

En résumé, selon ce qui ressort des entrevues au sein de l'UR2, la première étape du processus d'embauche de professeurs permanents se déroule au sein de l'institution. Cette étape englobe cinq phases durant lesquelles chaque établissement de l'institution procède à l'analyse et au choix des candidatures correspondant à ses besoins. Le choix des candidatures durant cette phase est dicté par trois facteurs : avoir le profil de compétence exigé ; avoir déjà assuré des charges de cours au sein de l'établissement ; disposer d'un réseau de parrainage parmi les membres du corps académique et de l'équipe d'encadrement ; et démontrer de l'intérêt pour le clan dominant de l'établissement ou de l'institution. La suite du processus de recrutement se déroule au niveau du ministère de tutelle

Étape 2 : le processus d'embauche au niveau du ministère

Après cette étape 2, le pouvoir de statuer sur le nombre et le profil de compétence à embaucher définitivement revient exclusivement aux ministères de tutelle où divers enjeux formels et informels entrent en ligne de compte et affectent les décisions de recrutement (CUR 3, CUR 6, CUR, PUR1, PUR2, PUR7. PUR11, 2019). Voici le descriptif de l'étape 2 du processus d'embauche de professeur permanent, selon les résultats d'analyse des entrevues réalisées au sein de UR2.

Cédons d'abord la parole à CUR8 (2019) :

[...] Si on scrute un peu le processus de recrutement de professeur permanent, les établissements et notre institution n'ont pas de

véritable pouvoir ou d'influence à ce sujet [...] à notre niveau, les actions que l'on peut entreprendre touchent uniquement la présélection des candidats et remplir les formalités administratives de sélection de CV et d'expédition de candidature pour la prochaine étape du recrutement au niveau ministériel[...] la décision définitive au sujet du recrutement des candidats présélectionnés par notre établissement relève exclusivement du ministère [...] il arrive qu'on nous envoie des profils dont la spécialité n'a rien avoir avec ce dont on a besoin ni demandé pour le recrutement [...].

Cette façon de faire a des répercussions importantes comme nous le verrons. Les dossiers de candidature en provenance de l'institution seront traités par ordre chronologique d'arrivée au ministère²⁷, qui, selon la procédure, prendra en compte les priorités et les besoins établis par chaque institution ainsi que le nombre de postes budgétaires disponibles (PUR5, PUR7, 2019). Cependant, ces mêmes participants soulignent que les contraintes propres aux ministères de tutelle, liées au sous-financement étatique, limitent la création de nouveaux postes de professeur permanent, créant ainsi d'importants blocages qui restreignent l'embauche définitive. En conséquence, avant d'être recrutés, les candidats intéressés au poste de professeur peuvent attendre jusqu'à 10 ans (PUR2, PUR5, PUR7, 2019). Certains ne seront jamais recrutés et abandonnent cette idée pour passer à autre chose (VUR1). VUR3 (2019) raconte une anecdote sur la lenteur du processus : « ...Avis du collègue obtenu en 2016 et depuis je suis en attente de recrutement... les tours ne sont pas respectés, des personnes ayant postulé après moi sont recrutées avant... Me voilà 4 ans après, toujours en attente de poste budgétaire... ». Le même candidat interrogé en 2022 confirme avoir enfin obtenu un poste de professeur permanent.

Outre les contraintes liées à la création de postes budgétaires, l'issue du processus d'embauche définitive d'un ou plusieurs candidats au niveau du ministère est dictée par d'autres facteurs liés à l'adaptation des acteurs en GRH aux dysfonctions

²⁷ Ministère des finances et ministère de l'enseignement supérieur

bureaucratiques entourant la dotation en ressources professorales. Selon des participants (CUR3, CUR8, PUR2, PUR5, PUR8, PUR11, PUR12, 2019), à l'échelle ministérielle, l'embauche définitive de professeurs permanents est très politisée et ne se fait pas toujours en fonction des besoins, des demandes des établissements et des règles formelles.

La multiplicité des candidatures, leur traitement par ordre chronologique d'arrivée ainsi que la rareté des postes budgétaires entraînent une prolifération d'échanges de faveurs par le biais de la corruption ou du favoritisme au sein du réseau politique ou du clan, dans le but d'influencer la décision définitive d'embauche à l'avantage d'un candidat ou d'un groupe de candidats (CUR8, PUR1, PUR3, PUR7, PUR8, PUR9, PUR10, PUR11, 2019). Devant de telles dysfonctions, seul un suivi strict et rigoureux des dossiers des candidats retenus par les établissements pourra aboutir au recrutement définitif, mais il faut compter au moins deux ans à partir de la date d'arrivée des dossiers au ministère (PUR3, PUR11, 2019). Encore une fois, les pratiques entourant l'embauche rejoignent les caractéristiques typiques du recrutement des agents au sein des structures publiques d'Afrique francophone. Le choix définitif des candidats est souvent monnayé par le pot-de-vin, le favoritisme ou la politisation (Olowu et Sako, 2002).

Nous avons constaté que ce n'est pas tous les établissements qui assurent ce suivi et cet accompagnement des dossiers de recrutement des candidats qu'ils ont proposés : ils sont au nombre de 3 sur 8 (EER1, ESR1, ELR1, 2019) au sein de l'UR2, selon PUR3, PUR4, PUR11, PUR12 (2019). Il y a aussi des situations où l'intéressé, avec l'aide et le soutien de son réseau politique ou de clan, fait le suivi de son dossier de candidature (PUR2, PUR9, PUR10, 2019). Ces réseaux ou clans exercent une influence certaine sur le pouvoir en place et peuvent faire aboutir l'embauche définitive d'un ou plusieurs candidats rapidement, parfois en une année, mais au prix d'échanges

de faveurs ou de pots-de-vin importants (PUR7, PUR8, PUR9, PUR10, 2019). D'autres participants (CUR3, CUR8, CUR9, 2019) ont souligné que des candidats n'ayant pas passé la première étape du processus de recrutement au niveau des établissements et de l'institution UR2 se faisaient recruter directement par les acteurs en GRH œuvrant au niveau du ministère et se retrouvaient affectés dans des établissements qui n'en avaient pas fait la demande. Il s'agit là de candidats soutenus par des réseaux politiques, des clans familiaux, régionaux ou d'écoles à l'échelle ministérielle. Ce genre de candidature parachutée par le ministère ne tient pas compte des spécialités recherchées par les établissements concernés ; ces candidatures sont mal accueillies par les membres de l'équipe académique de l'établissement d'accueil (CUR3, CUR8, CUR9, 2019).

Un ancien chef d'établissement CUR8 (2019) s'exprime sur ce sujet :

Une fois, le ministère nous a affecté un professeur fraîchement embauché. La personne en question n'a jamais été chargée de cours dans notre établissement, on ne l'a jamais vue, la personne réside à l'étranger et surtout le processus de son embauche n'a pas passé au sein de notre établissement... pas d'avis de notre collègue non plus. À ce moment-là, les membres de l'équipe (encadrement et académique) se sont concertés et ont écrit un rapport qui fût acheminé en main propre au niveau du ministère contestant cette embauche. Le processus a fonctionné, le ministère s'est rétracté sur l'affectation de cette personne dans notre établissement et l'a envoyée ailleurs.

Les participants CUR7, CUR8, PUR7, PUR8, PUR9, PUR10 (2019) ont aussi soulevé que les bases de répartition des postes budgétaires entre les institutions d'enseignement supérieur et entre les établissements ne sont pas transparentes. Il manque des éléments d'information entourant ces répartitions et parfois, le ministère fait des communications incohérentes sur le sujet. Selon CUR7 (2019) :

Il y a des moments où le ministère annonce l'ouverture de postes budgétaires, mais à la fin de l'année aucun recrutement n'a eu lieu. Quelques fois aussi, le ministère annonce que le recrutement de

professeur de grade d'assistant est suspendu, pourtant après ce genre d'annonce, on observe dans différents établissements de l'institution des recrutements de nouveaux professeurs de grade d'assistant.

Certains institutions ou établissements d'une même institution bénéficient de plus de postes que d'autres au cours d'une même période où il y a ouverture de poste budgétaire (CUR 7, CUR 8, PUR9, 2019). Devant la lenteur, la corruption, le favoritisme et le manque de transparence des pratiques d'embauche, les acteurs en GRH adoptent deux modèles de comportement. Certains acteurs en GRH adoptent des attitudes passives et se contentent d'assurer le volet procédural de l'embauche au niveau ministériel, laissant les candidats livrés à eux-mêmes pour composer avec les défaillances du système et des pratiques existantes. Face à ces dysfonctions bureaucratiques affectant l'institution UR2, d'autres acteurs en GRH au niveau de l'institution adoptent un mode d'adaptation plus actif. Des cadres affectés à des missions de GRH au sein de l'institution (CUR3, CUR8, CUR9, 2019) et des membres du corps professoral (PUR3, PUR4, PUR6, PUR11 en 2019) de trois établissements (ESR2, ELR2, EER2) ont évoqué qu'ils partagent et capitalisent à travers des échanges internes les expériences de suivi de dossiers et les contacts informels ayant aidé à concrétiser l'embauche définitive des professeurs disponibles. Ces mesures prises par les trois établissements (ESR2, ELR2, EER2), selon les participants PUR3, PUR4, PUR11 (2019), leur ont permis d'influencer le processus d'embauche au niveau du ministère en leur faveur.

Les trois établissements ont connu une évolution significative de leurs effectifs en une décennie, particulièrement ESR1 et EER1, qui ont vu le nombre de leurs professeurs permanents doubler entre 2010 et 2019 (PUR2, PUR9, 2021). Pour ELR1, cette mesure a donné lieu à une progression de 25 % de ses effectifs académiques permanents en une décennie. Quant aux établissements EPR2, EDR2, EAR2, EIR2, EMR2 (5/8), bien qu'ils n'accompagnent pas leurs candidats, ils ont également connu une progression de leurs effectifs de professeurs permanents variant de 25 % à 100 %

(CUR7, PUR2, PUR9, PUR10, 2019). Cette progression résulte du doigté avec lequel chaque candidat a navigué au sein de la structure parallèle informelle afin de faire aboutir son embauche, que ce soit par échange de faveurs, pot-de-vin ou favoritisme (CUR7, PUR2, PUR7, PUR8, PUR9, PUR10, 2019).

Face à l'accès difficile au poste budgétaire de professeur permanent, les acteurs en GRH innovent sans toutefois changer le système, en mettant en place, selon Blau (1963) et Harrison (2013), des changements à petite échelle qui aident à améliorer l'intervention des acteurs dans leurs missions de dotation dans le présent cas. Quant à l'échange de faveurs ou de pots-de-vin auquel s'adonnent les candidats laissés à eux-mêmes dans le cadre du processus de recrutement au niveau ministériel, leur situation témoigne de la dysfonction bureaucratique typique du contexte africain (la corruption), touchant à l'accessibilité des postes de fonctionnaire au sein de l'administration publique, selon Olowu et Sako (2002). Les établissements qui accompagnent leurs candidats dans le processus de recrutement en ayant recours à la structure parallèle informelle de réseau politique ou de système de clan témoignent également de la présence de dysfonctions bureaucratiques typiques du contexte africain, où les agents privilégient certains groupes pour la répartition ou l'accès aux ressources, selon Darbon (2002). Ici, pour l'étape du processus d'embauche au niveau ministériel, les encadrements normatifs formels apparaissent comme de pures façades ; ce sont la corruption et le favoritisme qui dictent l'embauche des agents au sein de l'administration, selon l'expérience et la perception des répondants.

En résumé, selon ce qui ressort des entrevues au sein de l'UR2, l'étape du processus d'embauche à l'échelle du ministère de tutelle est soumise à deux principaux groupes de contraintes. La première concerne la lenteur du processus et la centralisation du pouvoir décisionnel en matière d'embauche définitive des professeurs permanents au sein du ministère. À cela s'ajoute le sous-financement étatique limitant la création

de postes budgétaires et entravant l'exercice d'un recrutement répondant aux besoins en ressources humaines académiques de l'institution. La deuxième contrainte, s'entremêlant avec la première, concerne la forte influence des structures parallèles informelles dictant l'embauche définitive des candidats. En raison de la rareté de la création de postes budgétaires et du manque de transparence concernant leur répartition entre institutions et établissements, une pratique de corruption et de favoritisme s'installe, transformant les règles rationnelles en simples façades. À présent, nous aborderons la manière dont se déroule le processus de recrutement des chargés de cours.

Selon ce que révèlent les entrevues, l'embauche de chargés de cours se fait en l'absence de procédures formelles, malgré la multitude de textes encadrant le fonctionnement de l'UR2. En raison de ce vide procédural, le recrutement des chargés de cours relève du pouvoir exclusif de chaque établissement au sein de l'institution (CUC1, CUC3, CUC5, CUC6, 2019). Pour l'embauche de cette catégorie de personnel temporaire, chaque établissement adopte différents modes de recrutement afin d'attirer des candidatures (CUC6). Il n'existe pas de norme concernant le nombre de chargés de cours qu'il est possible d'embaucher (CUR7, PUR1, PUR9, 2019). Les participants VUR1, VUR3 (2019) avancent que le recrutement de chargés de cours dans leur établissement se réalise sur proposition des professeurs permanents ou des membres de l'équipe d'encadrement. D'autres participants (PUR11, PUR12, VUR7, VUR8, 2019) soulèvent que dans leur établissement (ELR2), dans une optique à long terme de formation de la relève, la méthode la plus répandue pour le recrutement de chargés de cours passe par l'embauche d'étudiants au troisième cycle de leur école doctorale en vue de préparer la relève.

Les participants PUR3, PUR2, PUR5, PUR7, PUR8, VUR3, VUR4 (2019) mentionnent que le recrutement de cette catégorie de personnel temporaire dans leur

établissement (EPR2, ESR2, EER2, EDR2) se fait par des appels à candidatures par bouche-à-oreille pour attirer des professeurs d'autres établissements ou des cadres d'entreprises privées ayant le profil recherché. Chaque établissement utilise l'ensemble des méthodes décrites ci-dessus, mais certaines méthodes dominent plus que d'autres selon les pratiques existantes. En somme, le processus de recrutement des chargés de cours n'étant pas régi par un cadre normatif formel, chaque établissement de l'UR2 est libre de développer les modes de recrutement qui conviennent à ses besoins et objectifs. Le recrutement par réseau reste la méthode la plus utilisée par l'ensemble des établissements pour cette catégorie de personnel temporaire. Ici, l'absence de cadre bureaucratique entourant la gestion des postes de chargés de cours amène les acteurs publics à installer une structure informelle, certes, mais ayant un caractère permanent et prévisible, agissant comme outil de régulation (Crozier, 1963 ; Olivier de Sardan, 2021).

Pour conclure, le processus d'embauche de personnel académique au sein de l'UR2 se déroule dans un cadre où l'institution et les établissements jouent un rôle purement administratif dans la sélection des candidats pour le poste de professeur permanent. Le ministère, pour sa part, joue un rôle stratégique, car il détient le pouvoir de décider du nombre et du profil à embaucher définitivement ; il dicte également la répartition de ces postes sans avoir à tenir compte des besoins des institutions ni des établissements. Étant donné ce phénomène, des réseaux politiques ou de clan se créent à travers une structure parallèle informelle de favoritisme ou de corruption, influençant ainsi les décisions définitives d'embauche en faveur d'un ou de plusieurs candidats ou de certains établissements ou institutions. Cette situation est beaucoup critiquée au sein de l'UR2. Pour les chargés de cours, le pouvoir exclusif d'embauche appartient aux établissements. À présent, nous expliquerons comment le processus d'embauche existant conduit au manque et à la répartition inégale des effectifs.

6.2.2.2 Les effectifs disponibles ne répondent pas aux besoins des établissements

Le manque de cohérence des pratiques des acteurs en GRH de l'institution et des ministères de tutelle en matière d'embauche, ainsi que les dysfonctions bureaucratiques touchant la dotation au sein de l'UR2 évoquées dans la section précédente génèrent des problèmes de disponibilité d'effectifs en ressources professorales. Les dysfonctions du processus d'embauche soulevées précédemment entraînent des problèmes d'insuffisance et d'inégale répartition des effectifs de personnel académique. En effet, bien que l'effectif étudiant tourne autour de 900 pour chacun des huit établissements de l'UR2, le ratio apprenant/personnel académique varie de 45 à 150 étudiants par professeur. La situation est nettement hors des normes établies depuis la réforme LMD (30 apprenants/professeurs) et révèle non seulement une insuffisance en ressources professorales, mais aussi une défaillance dans leur répartition (CUR10, 2019).

Selon les propos des participants (CUR7, PUR7, PUR9, PUR10, 2019), 2 des 8 établissements (EDR2, ELR2) comptent moins de 12 professeurs permanents, tandis que 3 établissements (EAR2, EIR2, EMR2) comportent moins de 6 professeurs permanents et 3 établissements (EPR2, ESR2, EER2) ont plus de 20 professeurs permanents (CUR7, PUR5, PUR7, 2019). L'effectif des chargés de cours, quoique très disparate entre les établissements, est de 0,4 à 6 fois plus élevé que celui du corps professoral permanent (CUR1, CUR2, CUR3, CUR7, PUR7, 2019). Toutefois, cette catégorie de personnel est très volatile en raison du problème de rétention (abordé en détail dans les prochaines sections). Ici, les principes bureaucratiques rationnels wébérien montrent des limites à garantir la prévisibilité et le contrôle. Selon Olowu et Sako (2002) et Olivier de Sardan (2021), en raison de la précarité étatique et du manque de cohérence des règles bureaucratiques rationnelles au sein des structures publiques africaines, les acteurs influents ont de meilleurs accès aux ressources.

Du point de vue de la GRH, en concordance avec les écrits de Barrette (2005), Louart (2002) et Chênevert (2017), nous remarquons que la défaillance de la stratégie d'affaires d'une organisation ne contribue pas à son efficacité. Ici, la restriction

budgétaire étatique et la multiplicité des règles constituent un ensemble de soutien organisationnel défaillant pour la dotation. Concernant les compétences disponibles, l'ensemble des professeurs permanents et des chargés de cours dans chaque établissement ne permet pas toujours d'assurer correctement les activités académiques de l'institution (CUR7, PUR7, PUR9, PUR10, 2019). Certaines disciplines au sein des établissements (EPR2, EER2) enregistrent un sureffectif ou un sous-effectif de spécialistes dans un ou plusieurs domaines (CUR1, CUR3, 2019). Devant les difficultés de recrutement des spécialistes pour assurer les charges de cours de spécialité (CUR6, CUR7, PUR9, PUR10, 2019), certains établissements (4/8 EDR2, ELR2, ESR2, EPR2) font venir des spécialistes d'autres régions ou de l'étranger (CUR1, CUC8, PUR5, PUR8, 2019).

En résumé, l'effectif de personnel académique disponible au sein de l'UR2 ne répond pas aux besoins de ses établissements. L'effectif disponible est insuffisant et inégalement réparti entre les établissements et à l'intérieur de chacun d'entre eux. Chaque établissement compte un effectif de professeurs permanents variant de moins de 6 à plus de 20. Quant aux chargés de cours, leur effectif est élevé par rapport aux permanents, mais il s'agit de ressources humaines très volatiles, considérant le problème de rétention. Un sureffectif et un sous-effectif de professeurs permanents ou de chargés de cours par rapport à une ou plusieurs disciplines sont également observés à l'intérieur de chaque établissement. Après avoir éclairci les aspects dominants des pratiques de dotation au sein de l'UR2, nous aborderons maintenant les pratiques relatives à la rétention ayant retenu l'intérêt des participants.

6.2.3 Les acteurs en GRH développent une pratique de rétention contingente du contexte, mais parfois déconnectée des besoins

Les entrevues au sein de l'UR2 ont permis de dégager trois dimensions de la rétention qui ont marqué les participants. Il s'agit de la dimension relative à la rémunération, à la gestion de carrière et enfin au style de direction. Chacune des trois dimensions de la rétention englobe des pratiques spécifiques résultant des diverses adaptations faites par les acteurs en GRH de l'institution UR2, en réponse aux défis imposés par la structure bureaucratique dysfonctionnelle qui sert de soutien organisationnel. Dans cette section, sur la base des résultats des entrevues, nous démontrerons premièrement qu'en composant avec une structure bureaucratique précaire et dysfonctionnelle, les acteurs en GRH se retrouvent à gérer une pratique de rémunération qui ne répond pas aux besoins des ressources professorales et à ceux des établissements (6.2.3.1). Deuxièmement, nous expliciterons que la gestion de carrière du personnel académique est conditionnée par les adaptations des acteurs en GRH à la situation financière précaire de l'institution (6.2.3.2). Troisièmement, il sera illustré qu'en raison du soutien organisationnel dysfonctionnel, les acteurs en GRH développent des styles de direction conditionnés par le climat social et politique interne de l'institution (6.2.3.3).

6.2.3.1 Les acteurs en GRH gèrent une pratique de rémunération ne répondant pas aux besoins des ressources professorales

La dimension rémunération de la pratique de rétention au sein de l'UR2 fait état de deux défaillances, tout comme dans le premier cas étudié. La première concerne les retards chroniques de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours, en raison de l'impuissance des acteurs en GRH face à la précarité financière de l'État, principal pourvoyeur de fonds de l'institution. La seconde concerne la lourdeur et la lenteur du processus administratif de traitement de la paie des heures supplémentaires et des charges de cours. L'impuissance des acteurs en GRH face à la précarité financière de l'État génère des retards chroniques de paiement des heures supplémentaires et des

charges de cours. Selon les informations récoltées lors des entrevues, pour combler le manque et la répartition inégale d'effectifs en ressources académiques, l'ensemble des établissements au sein de l'UR2 a recours aux heures supplémentaires et aux charges de cours. Toutefois, selon CUR1, CUR3, CUR7, CUR8, PUR1, PUR4, PUR7, PUR9, PUR10, VUR1, VUR2, VUR3, VUR7 (2019), le paiement des charges salariales relatives aux heures supplémentaires et aux charges de cours enregistre depuis plus de 15 ans des retards répétés. Les personnes rencontrées affirment que la précarité financière de l'État empêche le paiement de ces charges à temps (CUR1, CUR3, CUR7, CUR8, PUR9, PUR10, PUR11, VUR1, VUR5, VUR6, VUR7, 2019). Depuis environ une quinzaine d'années, plus de 80 % des ressources publiques consacrées à l'enseignement supérieur pour assurer son fonctionnement sont affectées au paiement des salaires fixes du personnel (CUR1, CUR3, CUR8, 2020). Faute de financement suffisant, les charges relatives aux heures supplémentaires et aux charges de cours sont considérées par l'un des ministères de tutelle comme « des dépenses non prioritaires et non urgentes, donc pouvant attendre », générant ainsi une série infinie de retards de paiement (CUR1, CUR3, CUR8, 2020). Il s'agit ici du ministère de tutelle ayant le plus de pouvoir dans la répartition des ressources. L'incapacité de l'État malgache à honorer correctement les heures supplémentaires est un défi commun observé dans les universités des pays d'Afrique francophone subsaharienne (Wafeu Toko, 2015).

Certains participants (CUR1, CUR3, CUR8, PUR2, 2019) évoquent que des grèves périodiques ont lieu au sein de l'institution depuis 2005 pour protester contre le retard chronique du paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. Jusqu'en 2010, les retards de paiement variaient de 6 mois à un an maximum (CUR1). Cependant, cette situation tend à s'aggraver depuis 2010. Entre 2010 et 2017, le retard de paiement est passé à une moyenne de trois années et, depuis 2018, le retard de paiement cumulé est devenu indéterminé (CUR1, CUR3, 2019).

Outre le problème de retard de paiement, certains professeurs (PUR8, PUR9, PUR11, 2019) et chargés de cours (VUR4, VUR7, 2019) ont souligné que le taux horaire appliqué par l'institution pour les heures supplémentaires et les charges de cours n'est pas compétitif. Selon ces participants, le taux horaire en vigueur est caduc par rapport à l'inflation galopante de ces 15 dernières années, d'autant plus que certaines institutions privées paient 2 à 3 fois plus que ce que l'institution offre. À l'inverse du problème de la non-compétitivité des taux horaires des heures supplémentaires, certains professeurs (PUR1, PUR2, PUR3, PUR9, 2019) témoignent que les enseignants permanents bénéficient de meilleures conditions de rémunération fixes en raison de leur statut de fonctionnaire. La rémunération fixe perçue par les professeurs permanents équivaut à plus de 10 fois le salaire minimum en vigueur sur le marché du travail à Madagascar et son paiement n'accuse aucun retard (CUR7, PUR1, PUR2, PUR3, PUR9, 2019). Le revenu fixe des professeurs permanents, selon CUR7, PUR1, PUR2, PUR9 (2019), englobe divers avantages sociaux tels que des indemnités de logement, des indemnités de recherche et autres.

Les chargés de cours ne reçoivent pas de revenu fixe ; leur rémunération se résume au paiement des heures qu'ils ont réalisées au taux horaire en vigueur, soit l'équivalent d'environ 4 dollars canadiens de l'heure depuis plus de 10 ans (VUR1, VUR2, VUR5, VUR6, VUR7, 2019). Une personne responsable d'établissement (CUR3, 2019) a mentionné qu'une mise à jour du taux horaire avait été proposée à l'Assemblée nationale dans le cadre d'un projet de loi en vue de réviser les conditions de rémunération des universitaires en 2009. Ce projet de loi a été voté par l'Assemblée nationale, mais n'a pas encore été mis en application faute de financement. Le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours, en plus d'être en retard, ne se fait pas en totalité, mais par tranches. Selon les participants PUR2, PUR4, PUR9, PUR11, VUR1, VUR4, VUR7 (2019), lorsque l'État décide de payer l'équivalent d'une année universitaire d'heures supplémentaires et de charges de cours, il procède à un paiement par tranches étalé sur une période d'environ une année et demie. L'État paie d'abord

25 %, quelques mois après 50 %, puis les 25 % restants encore quelques mois après (PUR4, PUR9, VUR7, 2019). Selon les mêmes participants, les périodicités séparant le paiement par tranche ne suivent pas de règles particulières ; elles dépendent de la disponibilité des fonds provenant de l'État. En effet, les répondants CUR3, PUR7 (2023) nous ont informés que 50 % des heures supplémentaires et des charges de cours datant de 2018 avaient été payées au cours du premier trimestre de 2023, soit 5 ans plus tard, et les 46 % restants ont été réglés au deuxième et troisième trimestre de 2023. Pour mettre à jour les informations, une demande de précision auprès de CUR3 (avril 2024) a permis de constater que les 4 % restants étaient payés au premier trimestre 2024. CUR3 (avril 2024) affirme en outre que, dans le paiement de cette deuxième tranche, chaque institution est traitée différemment. Certaines institutions sont toujours en attente des 50 % restants, tandis que d'autres attendent 10 % (CUR3, avril 2024). Pour les autres années entre 2019 et 2023, aucune communication sur le sujet n'a été faite par le ministère de tutelle selon les participants CUR3 et PUR7 (2023).

Ici, l'incapacité de l'État malgache à assumer ses obligations par rapport au paiement des heures supplémentaires et des charges de cours témoigne de la présence de dysfonctions bureaucratiques typiques du contexte africain. Selon Olivier de Sardan (2004), les ressources financières consacrées par les différents ministères pour les services publics présentent un écart important avec le besoin réel. Les participants CUR7 et CUR9 (2021) provenant de deux établissements, EIR2 et ELR2, soutiennent qu'ils gèrent autrement ce retard de paiement pour maintenir une meilleure contribution de la part de leur personnel académique. L'ensemble des offres de formation au sein de l'établissement EIR2 est offert à un coût sept fois plus élevé que celui des autres établissements (CUR7, VUR5, VUR6, 2021).

Cela génère des fonds propres suffisants permettant à l'établissement d'avancer le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours à hauteur de 80 % (CUR7). Ici, nous sommes en présence de modèles d'universités orientés vers le

marché qui, selon Mercier (2012) et Martin et Ouellette (2011), grâce à la diversification du marché, parviennent à naviguer avec les restrictions budgétaires étatiques envers l'éducation supérieure. Cette initiative date de la création de l'établissement. Au milieu des années 1990, à la suite des crises de financement que subissait l'institution depuis la fin des années 1970, des groupes de professeurs permanents et de cadres de l'institution UR2 ont entrepris, en collaboration avec un bailleur de fonds étranger et des acteurs économiques locaux, un projet pilote pour mettre en place un établissement payant (CU 3, CUR 7, PUR4, PUR9, 2019). Le projet a été couronné de succès, et l'établissement est toujours fonctionnel à ce jour. Cependant, il apparaît que la généralisation de ce type de projet à l'ensemble de l'institution UR2 demeure très difficile. Un blocage d'ordre politique et social, dû à la faiblesse du pouvoir d'achat de la population, en serait la cause, selon les répondants CUR3 et PUR9 (2019).

Cette initiative des groupes d'acteurs académiques et d'encadrement pour la création de l'ELR2 rejoint les écrits de Laval (2009) et de Mercier (2012) défendant que les crises budgétaires subies par les systèmes universitaires à gouvernance étatique dans les années 1980 contraignent certaines institutions et établissements à adopter un modèle de gouvernance orienté vers le marché. Dès lors, opter pour une diversification des sources de financement en s'orientant vers la vente des offres de formation constitue une option pérenne pour permettre à un système universitaire de survivre à diverses crises (Laval, 2009 ; Mercier, 2012). Quant à l'établissement ELR2, il procède également à des avances relatives aux heures supplémentaires et aux charges de cours par le biais de ses fonds propres lorsque les honoraires ne dépassent pas 100 dollars canadiens, conformément aux ressources internes disponibles (CUC9, PUR11, PUR12, VUR8, 2019). À l'instar des travaux de Blau (1963), de Pupion et Harrison (2018), le cas de l'établissement ELR2 démontre que, pour rendre le milieu de travail fonctionnel indépendamment de la défaillance de l'État, les acteurs du terrain agissent et développent des solutions à petite échelle pour affronter le sous-financement étatique.

En somme, la majorité des établissements de l'UR2 sont confrontés à un retard chronique dans le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. Ces retards de paiement proviennent de l'incapacité de la structure étatique à honorer ses obligations de principal pourvoyeur de fonds de l'institution. De rares établissements, 2 sur 8 plus précisément, parviennent tout de même à vivre autrement ce contexte organisationnel précaire. En ayant des offres de formation payantes, partiellement ou totalement, deux établissements réussissent à contourner une partie du problème de retard de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. Outre ces problématiques liées aux ressources financières défaillantes, la pratique de rémunération de l'UR2 est également soumise à des défis d'ordre administratif interne.

Un processus administratif complexe pour le traitement de la paie des heures supplémentaires et des charges de cours

Nonobstant le problème de retard de paiement, la rémunération des charges salariales relatives aux heures supplémentaires et aux charges de cours est également soumise à la défaillance des pratiques de gestion inhérentes à l'institution UR2. Selon des répondants professeurs (PUR3, PUR4, PUR7, 2019) et cadres (CUR3, CUR6, CUR8, 2019), les procédures administratives concernant le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours sont lourdes et lentes. Chaque établissement dispose de l'horaire de travail, de l'emploi du temps et d'un document qui fait état des heures réalisées par chaque professeur permanent et chaque chargé de cours (CUR6, 2019). Malgré cela, avant que l'institution puisse procéder aux demandes de paiement de ces heures auprès du bureau du ministère de tutelle, les procédures existantes exigent que les professeurs permanents fassent une déclaration individuelle auprès du service financier de l'institution, mentionnant ou détaillant le nombre d'heures réalisées au-delà des obligations de 125 heures annuelles (CUR2, CUR3, CUR6, CUR8, 2019). Pour les chargés de cours, l'équipe responsable de l'établissement doit établir un rapport sur les heures réalisées par cette catégorie de personnel académique et

l'acheminer ensuite au service financier de l'institution (CUR2, CUR5, CUR6, CUR7, 2019). Le service financier procède ensuite à une vérification des heures supplémentaires déclarées pour les enseignants permanent et du rapport des heures réalisées pour les chargés de cours. Au cours de cette étape de vérification, l'équipe du service financier compare la déclaration des heures supplémentaires et le rapport des heures de charges de cours avec les bases de données centralisant les informations sur la réalisation de chaque membre du personnel académique. Le temps nécessaire pour réunir la déclaration des professeurs permanents et le rapport au sujet des charges de cours ainsi que la vérification au niveau du service financier peut prendre jusqu'à une année avant que la demande de paiement soit acheminée au ministère de tutelle (CUR3, 2020).

Au ministère de tutelle, toute la batterie de vérifications effectuées au sein de l'institution sera reprise pour toutes les institutions publiques d'enseignement supérieur de Madagascar. Cette étape peut également prendre plusieurs mois, voire plus d'une année (CUR2, CUR5, CUR6, CUR7, 2019). Pourtant, selon CUR3, CUR4, CUR5, CUR9, PUR2, et PUR5 (2019), le processus de gestion de ces heures supplémentaires et de ces charges de cours est informatisé au niveau des établissements, de l'institution, et du ministère. Le temps nécessaire pour les vérifications est qualifié « d'aberrant » par ces participants. L'insistance sur l'application rigide des procédures dans le traitement de la paie s'apparente aux dysfonctions bureaucratiques soulevées par Merton (1939) et Plane (2019). Lorsque la structure bureaucratique s'avère inefficace, les acteurs optent pour une application ritualiste des règles et se concentrent sur la forme (Merton, 1939 ; Plane, 2019). CUR3, CUR4, CUR5, PUR2, et PUR5 (2019) estiment que l'harmonisation et la coordination entre l'institution UR2 et le ministère, dans le cadre du système informatisé de gestion existant, pourraient réduire le temps de traitement du paiement des heures supplémentaires ou des charges de cours à moins d'une année. Selon les participants CUR4 et CUR5 (2019) : « Certaines procédures de vérification récentes sont sciemment mises en place pour alourdir la durée de traitement de la paie afin de masquer le manque de moyens étatiques pour honorer le paiement de

ces heures de manière immédiate. » Un professeur permanent (PUR5, 2019) précise : « À l'époque où la gestion de ces heures était partiellement informatisée avant 2005, le délai de traitement était rapide pour l'ensemble du processus, jusqu'au paiement ; cela prenait moins de 3 mois. »

Cela était dû au fait que :

Qu'à l'époque l'effectif professoral était encore faible, mais également parce que d'autres cadres réglementaires durcissant la gestion de la finance de l'institution n'avaient pas encore vu le jour, et à l'époque la précarité financière de l'État n'était pas aussi grave (PUR5, 2019).

Selon les propos de PUR2 (2019),

[...] comme il s'agit de travail en lien avec les principales missions des universités, le paiement des heures supplémentaires et des vacations ne doit pas être compliqué, car sur la base des emplois du temps et les différents outils informatisés de contrôle de réalisation de chacun on sait déjà qui a enseigné et qui a fait combien d'heures.

L'informatisation des systèmes en 2005 aurait dû rendre la gestion des heures supplémentaires et des charges de cours plus facile, cependant, la réalité est toute autre (PUR2, 2019). Cette situation de lourdeur administrative dans le traitement du paiement des heures supplémentaires témoigne de la présence de dysfonctions bureaucratiques découlant de l'application ritualiste des règles par les agents (Plane, 2019). Ici, malgré la présence d'outils permettant d'optimiser le travail, les agents insistent sur l'application rigide des règles pour la forme. Ce problème contribue au retard de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours au sein de l'institution. Des précisions sur ce sujet ont été demandées auprès d'un responsable des services financiers concernés par le paiement de ces heures supplémentaires et charges de cours. CUR10 (2022) rejette la faute sur les enseignants permanents et les chefs d'établissement qui mettent trop de temps à acheminer respectivement les déclarations des heures supplémentaires et les rapports des heures réalisées par les chargés de cours.

En résumé, la pratique de rémunération au sein de UR2 est caractérisée par la présence de retards de paiement chroniques des heures supplémentaires et des charges de cours depuis une quinzaine d'années. Pour chaque année universitaire depuis une décennie, le retard de paiement de ces heures varie d'une année à plus de 4 ans. Selon ce qui ressort des entrevues, les problèmes de retard de paiement proviennent de la précarité financière de l'État et de la lourdeur administrative de la procédure de traitement de la paie. Ces dysfonctions bureaucratiques influencent les champs d'intervention des acteurs en GRH des établissements, rendant la majorité d'entre eux impuissante face aux problématiques de retard de paiement qui découlent du sous-financement et des procédures rigides mises en place au ministère de tutelle. En revanche, de rares établissements (2/8) parviennent tout de même à contourner une partie de ce problème grâce à une source de fonds internes, issue soit de la vente de leurs offres de formation, soit des droits d'inscription. À présent, nous présenterons la deuxième dimension de la rétention évoquée par les participants de l'UR2.

6.2.3.2 La gestion de carrière du personnel académique est contingente des adaptations des acteurs en GRH et de l'initiative individuelle des professeurs permanents ou des chargés de cours

La gestion de carrière constitue une dimension de la rétention évoquée par les participants aux entrevues au sein de l'UR2. Les propos des participants au sujet de la gestion de carrières au sein de l'institution peuvent être classés en deux catégories. D'une part, il y a des groupes d'établissements qui offrent des pratiques et des perspectives attractives en gestion de carrière au-delà de celles prévues par les encadrements normatifs. D'autre part, il y a des groupes d'établissements offrant une pratique et une perspective de carrière se limitant uniquement aux règles administratives ou législatives. Outre à cela, la promotion au poste de haut responsable est très politisée. La présente section sera consacrée à l'illustration de ces trois modèles de gestion de carrière au sein de UR2.

Des pratiques et des perspectives attractives en gestion de carrière au-delà de celles prévues par les encadrements normatifs

CUR5, CUR7, CUR8, PUR3, PUR4, PUR1, PUR12, VUR7 et VUR8 (2019) ont souligné que leurs établissements (4/8 ELR2, ESR2, EER2, EIR2) offrent des pratiques et des perspectives de carrière attractives et satisfaisantes à travers des interventions variées répondant aux attentes de leurs ressources humaines académiques. Selon VUR7, VUR8, PUR3, PUR4, PUR11 et PUR12 (2019), les acteurs en GRH de leurs établissements respectifs (ELR2, ESR2) mettent en place une équipe officieuse qui effectue un suivi continu et actif des dossiers des chargés de cours en attente de recrutement pour un poste de professeur permanent.

Cette équipe de suivi est mise en place pour faciliter et accélérer l'embauche des candidats que les établissements concernés ont proposés au ministère, compte tenu de la forte corruption et du favoritisme liés au recrutement de professeurs permanents. La mise en place de cette équipe de suivi est très appréciée par les chargés de cours (ou ex-chargés de cours ayant emprunté ce chemin). Cette pratique renforce leur désir de s'investir davantage dans les établissements où ils attendent de devenir professeurs permanents (VUR7, VUR8, PUR3, PUR4, PUR11, CUR8, 2019). L'accompagnement à l'embauche témoigne à la fois de la présence d'une innovation à petite échelle dans un contexte de structure publique régie par la bureaucratie (Pupion, 2018) et d'une stratégie d'affaires adéquate servant de bon soutien organisationnel à la GRH (Louart, 2002). Ici, la présence d'une stratégie d'affaires adaptée contribue par ailleurs au développement de pratiques d'embauche adaptées et de comportements de citoyenneté organisationnelle (Organ, 1988).

De plus, CUR3, CUR9 et PUR4 (2022) ont mentionné qu'au sein des établissements ELR2, EIR2, ESR2 et EER2, les acteurs en GRH, en collaboration avec l'équipe académique, développent des projets de recherche, des partenariats, ou des prestations industrielles ou de consultation, comme dans le cas de UC1. Ces activités permettent de diversifier les sources de fonds propres des établissements et d'enrichir les missions du personnel académique, en leur offrant des sources de revenus complémentaires compensant indirectement les problèmes de retard de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours.

La présence de ces activités au sein des quatre établissements (ELR2, EIR2, EER2, ESR2) représente une pratique de gestion de carrière satisfaisante selon les membres du personnel académique (CUR3, CUR5, CUR9, PUR4, 2022). D'après les mêmes participants, la conduite d'activités génératrices de ressources propres contribue à maintenir et à développer des comportements positifs chez le personnel académique des établissements concernés. Ces répondants constatent une plus grande assiduité et une participation active à la réalisation des activités pédagogiques ou à toutes autres tâches contribuant à la bonne marche des établissements, en excluant les périodes de grève amorcées par le SECES.

Par ailleurs, en matière de perspective de carrière, CUR3, CUR5, CUR10, PUR4 et VUR6 (2022) ont souligné que leurs établissements ELR2, ESR2, EER2 et EIR2 sont très actifs dans le développement des activités de renforcement des compétences des membres du personnel académique. Les acteurs en GRH de ces établissements incitent et encouragent les membres du corps professoral ou les chargés de cours envisageant de devenir permanents à compléter leur thèse ou à s'investir davantage dans la recherche (CUR3, CUR5, VUR6, 2022). Ces établissements, à travers des activités de partenariat, de projet ou de consultation, offrent des opportunités de formation ou des stages, tels que des participations à des programmes d'échanges interuniversitaires

régionaux ou internationaux (CUR3, CUR5, CUR9, CUR10, 2022). CUR4, CUR9 et PUR6 (2019) avancent que le cheminement vers de meilleures perspectives de carrière pour le personnel académique dépend également des initiatives individuelles. Ainsi, investir du temps et des énergies en recherche et en publication procure de la visibilité et des perspectives de carrière intéressantes, que ce soit au sein de l'institution ou dans l'enseignement supérieur en général (CUR4, CUR9, PUR6, 2019).

Suivant Blau (1963), la présence de pratiques de gestion de carrière attractives développées par des acteurs en GRH dans certains établissements témoigne d'une initiative et d'une volonté de changement à petite échelle. Afin de compenser le problème de retard de paiement chronique des heures supplémentaires et des charges de cours, les acteurs en GRH innovent et mettent en place d'autres activités génératrices de revenus ou de renforcement des capacités au profit du personnel académique. La diversification du financement témoigne ici de l'ajustement de la stratégie d'affaires afin de mettre en place un soutien organisationnel favorable à la GRH. La bonne pratique de rémunération qui en découle s'accorde avec la majorité des écrits en GRH, selon lesquels l'alignement des pratiques avec la stratégie organisationnelle donne lieu à de bonnes pratiques adaptées aux besoins de l'organisation (Delery et Roumpi, 2017). D'autres formes de pratiques en gestion de carrière prévalent dans les autres établissements de l'institution.

Une gestion de carrière bureaucratique dans les établissements où les acteurs en GRH restent passifs face à la dysfonction de la structure

PUR1, PUR2, PUR7, PUR8, PUR9, PUR10 (2019), œuvrant dans les établissements EPR2, EDR2, EAR2, EMR2, soulèvent que la pratique de gestion de carrière exercée par les acteurs en GRH au sein de leur établissement se limite à celle prescrite par les encadrements normatifs. Dans ces établissements, pour les professeurs

permanents, la possibilité d'avancement de carrière se limite à la progression en grade et en échelon selon l'ancienneté ou découlant d'une promotion (PUR1, PUR7, PUR8, PUR9, PUR10, 2019). Selon les participants (PUR7, PUR8, PUR10, 2019), la progression en grade est prévue par un des textes régissant la gestion des enseignants-chercheurs et est gérée de manière centralisée et quasi automatique au niveau du ministère après une formalité d'évaluation annuelle remplie par le chef d'établissement. Quant à la possibilité de promotion au poste de cadre intermédiaire, l'accès se fait par nomination par le chef d'établissement ou le chef d'institution. Pour certains établissements (EPR2, ESR2), elle est limitée. Les postes de responsabilité sont si peu nombreux que même les membres de l'équipe professorale permanente actuelle n'auront pas tous l'occasion de gravir les échelons (PUR1, PUR2, PUR4, 2019).

À l'opposé, dans les établissements de plus petite taille (moins de douze enseignants permanents, EMR2, EAR2, EIR2, EDR2), la possibilité de promotion au poste de cadre intermédiaire²⁸ est tangible, plusieurs postes à responsabilité étant vacants (CUR7, PUR9, PUR10, 2019). Dans certains de ces établissements (EMR2, EAR2, EIR2), tous les membres du corps professoral permanent occupent un poste de responsabilité ou cumulent les postes de responsabilité (CUR7, PUR9, PUR10, 2019). Dans les deux cas, l'opportunité de gravir les échelons est indépendante des pratiques de promotion ; elle est davantage liée à un problème de sous-effectif de candidatures pour les postes vacants de cadre. Concernant les établissements EDR2, EAR2, la possibilité de promotion est certes présente en raison du manque d'effectifs ; néanmoins, peu de membres de l'équipe professorale permanente signalent leur intérêt pour ce type de poste (CUR6, PUR7, PUR8, PUR9, 2019). Le manque d'intérêt pour accéder à certaines catégories de postes de cadre intermédiaire découle du fait que les avantages financiers ne compensent pas la charge mentale et sont loin d'être proportionnels à la complexité et à la quantité de travail exigé pour l'accomplissement de la tâche (CUR6,

²⁸ Responsable de mention ou de parcours

PUR7, 2019). Face à cette situation, CUR6 (2019) constate que certains établissements proposent à des chargés de cours très impliqués d'occuper les postes de responsabilité boudés par les professeurs permanents (CUR6, 2019).

Dans les catégories d'établissements pratiquant une gestion de carrière passive, des chargés de cours (VUR1, VUR2, VUR3, 2019) ont critiqué la gestion de leur cheminement au sein des établissements. Si les postes de responsabilité demeurent vacants, cela dénote un manque d'effectifs d'enseignants-chercheurs permanents. Cette situation devrait représenter une opportunité de perspective de carrière pour les chargés de cours. Le choix des acteurs en GRH de se conformer aux principes bureaucratiques, malgré leur inefficacité dans certaines situations, témoigne de la présence de l'application ritualiste des règles, comme le décrivent Merton (1939) et Plane (2019). Dans le contexte malgache, les acteurs en GRH des universités étatiques insistent sur la forme dans l'application des règles, car ils se sentent impuissants à apporter de quelconques changements.

Cependant, cette perspective de devenir professeur-chercheur permanent est quasi inexistante pour certains chargés de cours. En effet, en raison de la complexité des dysfonctions bureaucratiques entourant le processus d'embauche, certains répondants constatent le difficile accès au poste de professeur permanent, d'autant que tous les établissements n'accompagnent pas les chargés de cours dans leur démarche de dépôt de candidature (VUR1, VUR2, VUR3, 2019). Dans les établissements où la gestion de carrière se limite uniquement aux injonctions normatives, les membres du corps académique développent des réactions variées affectant leur comportement au travail. D'une part, des participants, professeurs permanents (PUR1, PUR2, PUR9, PUR10, 2019) et cadres (CUR1, CUR3, CUR6, 2020) ont soulevé que la gestion de carrière bureaucratique de leur établissement contribue à maintenir leur civisme. Les professeurs permanents continuent à assurer correctement leurs fonctions, car les

conditions et la progression en échelon et en grade prévues par les encadrements normatifs garantissent non seulement un revenu fixe conséquent, mais également une augmentation de salaire annuel satisfaisante (PUR2, PUR9, PUR10, 2019).

D'autre part, lorsque la possibilité de promotion est limitée ou que la rémunération et la charge de travail s'avèrent non attrayantes par rapport à un poste de responsabilité, CUR6 (2020) et PUR6 (2019) évoquent des démissions intérieures, qui entraînent des postes vacants difficiles à combler ou un cumul de responsabilités. Chez les chargés de cours, le manque de perspective de carrière ainsi que l'absence de règles encadrant leur cheminement au sein des établissements peuvent générer des comportements contre-productifs, comme le manque d'assiduité dans la réalisation de leur charge d'enseignement sous forme d'absences répétitives ou le fait de ne pas compléter correctement le programme (VUR1, VUR4, 2019).

Un accès très politisé au poste de haut responsable

Selon CUR6, CUR9, PUR2, PUR5, PUR7, PUR12 (2019), l'accès aux postes de haut responsable (président d'université, doyen et directeur d'école) se fait par vote des membres du corps professoral ainsi que du personnel administratif et technique. Seuls les candidats ayant une forte notoriété au sein des clans d'école ou régionaux dominants au sein de l'établissement ou de l'institution ont accès à ces postes (CUR9, PUR2, PUR5, PUR7, 2019). Les élections des candidats aux postes de haut responsable sont accompagnées d'une forte pression politique exercée sur les électeurs. PUR2, PUR7, PUR12 (2019) dénoncent que le groupe politique influent au sein de chaque établissement utilise des menaces indirectes de blocage touchant l'avancement indiciaire de ceux et celles qui n'adhèrent pas à leur clan pour faire élire leur candidat. Cette politisation de l'accès aux postes de hauts fonctionnaires au sein d'un système

universitaire étatique est un phénomène courant dans le milieu de l'enseignement supérieur en Afrique francophone (Wafeu Toko, 2015).

En bref, la dimension gestion de carrière de la pratique de rétention au sein de UR2 englobe deux composantes : une gestion de carrière attractive et satisfaisante, et une gestion de carrière bureaucratique. Dans les groupes d'établissements où une gestion de carrière attractive est observée, les acteurs en GRH développent des activités de diversification des ressources propres et de renforcement des capacités individuelles. Cela contribue au maintien du civisme et de l'assiduité de l'équipe académique, ce qui est bénéfique pour tous les aspects de la vie des établissements. Pour les catégories d'établissement adoptant une gestion de carrière bureaucratique, les acteurs en GRH se limitent à l'application des encadrements normatifs garantissant une rémunération fixe conséquente aux professeurs permanents et à proposer des promotions en fonction des postes à responsabilité disponibles. Cette pratique de gestion de carrière suscite chez le personnel académique deux types de comportements : l'engagement ou une mobilisation minimale. L'engagement incite les professeurs-chercheurs au civisme et à l'assiduité pour toutes les activités contribuant au fonctionnement des établissements. La mobilisation minimale incite les professeurs-chercheurs permanents à s'impliquer uniquement dans l'obligation d'enseignement et à délaisser les autres tâches relatives au fonctionnement de l'établissement. Chez les chargés de cours, le manque d'accompagnement dans le processus menant à un poste de professeur-chercheur permanent peut engendrer un manque d'assiduité. À présent, nous explorerons la troisième dimension de la rétention existant au sein de UR2.

6-2-3-3-Le personnel d'encadrement développe des styles de direction contingente du climat politique et bureaucratique interne de l'institution

La dimension style de direction adoptée par le personnel d'encadrement est la troisième dimension ressortant des entrevues au sein de l'UR2 touchant la rétention du

personnel académique. Ce qui a été identifié concerne notamment la participation aux prises de décision, la fluidité de la communication et l'iniquité de traitement de personnel académique dans le cadre de la division de travail. Le tableau suivant résume, selon les entrevues obtenues, les trois composantes du style de direction d personnel d'encadrement au sein de UR2.

Tableau 18

Le style de direction du personnel d'encadrement

Participation à la prise de décision	Fluidité de la communication	Iniquité de traitement de personnel académique dans la division de travail
Une gestion collégiale au sein des établissements et une gestion participative, mais très politisée à la tête de l'institution	Communication auprès des chargés de cours au sujet du retard de paiement de leurs honoraires	Manque de sanction pour les enseignants permanents ne remplissant pas correctement leurs obligations d'enseignement
Non-implication des chargés de cours dans les processus décisionnels touchant la gestion du fonctionnement de l'établissement	Une communication fluide et un bon rapport social entre hiérarchie et personnel académique au sein des établissements	
	Une communication tendue ou régie par des non-dits entre les équipes académiques ou cadres de certains établissements ne partageant pas les mêmes intérêts politiques que l'équipe à la tête de l'institution.	

Selon les participants CUR1, CUR3, CUR8, PUR3, PUR5, PUR6, PUR7, PUR12 (2019), au sein de chaque établissement, une gestion collégiale est pratiquée. Les membres du corps professoral permanent et les représentants du personnel de soutien sont impliqués dans la prise de décision touchant le fonctionnement, la gestion des finances et les activités académiques des établissements (CUR7, CUR9, PUR2, 2021). Cependant, les chargés de cours, bien qu'ils fassent partie de l'équipe académique, ne sont sollicités que pour les aspects liés à l'enseignement (VUR1, VUR2, VUR5, VUR6, 2019). Au sein de l'équipe de la haute direction de l'institution,

une gestion très politisée est pratiquée selon les dires de CUR3, CUR4, CUR8, PUR7 (2019). De peur d'entretenir des interactions conflictuelles en raison des défaillances en matière de rémunération, l'équipe de la haute direction de l'institution admet dans le processus décisionnel ceux qui font partie de son clan politique ou qui partagent les intérêts du clan au pouvoir (CUR2, CUR3, PUR7, 2019).

Concernant la fluidité de la communication, les professeurs permanents (PUR2, PUR5, PUR8, PUR9, PUR10, 2019), les chargés de cours (VUR1, VUR2, VUR5, VUR7, 2019) et le personnel d'encadrement (CUR1, CUR3, CUR7, CUR8, 2019) des huit établissements expriment qu'une communication fluide et un bon rapport social sont présents au sein des établissements. Cependant, PUR7 et PUR8 (2019) soulèvent que la communication peut être tendue ou parasitée par des non-dits entre les équipes académiques ou d'encadrement de certains établissements et le clan à la tête de l'institution, notamment sur les questions relatives aux retards de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours

Suivant PUR7, PUR8, et PUR11 (2019), le fait que certains professeurs ne résident pas dans la région d'implantation de l'institution crée un malaise au sein de l'équipe académique. Selon PUR8 (2019), ces enseignants permanents non-résidents seraient moins assidus dans la réalisation de leurs obligations d'enseignement et administratives, pourtant ils continuent de percevoir régulièrement leur rémunération fixe et ne font l'objet d'aucune sanction. La situation engendre des plaintes d'iniquité de traitement au sein des établissements concernés, exprimées à travers des blagues sarcastiques adressées aux différents responsables (PUR8, PUR11, 2019). Dans de telles situations, certains responsables se déclarent impuissants, car ils n'auraient pas de réel pouvoir pour prendre des mesures correctives (CUR4, CUR6, 2019). Il apparaît que le processus de mesures disciplinaires pour les professeurs permanents qui ne se conforment pas aux exigences est centralisé au ministère de tutelle et

administrativement complexe, selon CUR4 et CUR6 (2019). La défaillance de support organisationnel pour la gestion des ressources humaines (GRH) conduit au développement de pratiques en GRH inadaptée aux besoins organisationnels et aux ressources humaines (Barette, 2005 ; Louart, 2002). Les cadres se murent dans le silence en raison de leur incapacité à résoudre les contraintes financières.

Des chargés de cours (VUR2, VUR5, VUR6, VUR7, 2019) se plaignent de l'inégalité de traitement entre eux. Certains bénéficient de plus de privilèges que d'autres, notamment les vacataires que l'établissement fait venir d'une autre région ou d'un autre pays. Pour ces personnes, les établissements couvrent les frais de déplacement et d'hôtel. VUR6 (2019) explique que certains établissements avancent les honoraires de ces chargés de cours missionnaires avec leurs fonds propres, indépendamment du retard de paiement de la part de l'État. Cette situation agace d'autant plus les autres chargés de cours, car cette catégorie de chargés de cours venant d'ailleurs (d'autres régions ou pays) n'assure qu'un seul module, tandis que les chargés de cours locaux en assurent plusieurs (VUR6, VUR7, 2019). Des précisions apportées par des participants sur le sujet illustrent que faire venir des chargés de cours d'une autre région répond à un besoin de spécialistes (CUR8, PUR11, PUR12, 2020).

En bref, un style de direction collégiale et participative est observé au niveau des établissements, ainsi qu'une communication fluide entre les membres de l'équipe d'encadrement et le personnel académique. À la tête de l'institution, une direction marquée par de fortes prises de position politique génère une communication tendue ou régie par des non-dits. La perception d'un traitement inéquitable en matière de division du travail académique fait aussi partie des dimensions de la rétention soulevées par les membres du corps de UR2. Parmi les professeurs permanents, certains habitent dans d'autres régions ou pays très éloignés et ne sont pas disponibles pour répondre correctement à leurs obligations, tout en recevant leur rémunération fixe complète. Les

professeurs sur place peuvent alors être surchargés de travail pour compenser l'absence des non-résidents. De telles situations créent des malaises de communication sous forme d'ironie dans les échanges entre la hiérarchie et l'équipe académique des établissements concernés. Les chargés de cours, quant à eux, se plaignent également de l'inégalité de traitement à leur égard, certains bénéficiant de plus d'avantages que d'autres tout en assumant moins de charges de travail.

6.3 CAS DE L'INSTITUTION IC3 :

L'institution IC3 est composée de 3 établissements et 18 participants ont accepté de participer aux entrevues, dont deux en groupes avec des membres du personnel d'encadrement et de professeurs permanent. Les catégories de participant sont composées de 5 membres du personnel d'encadrement, 7 professeurs permanents et 6 chargés de cours. Les entrevues au sein de IC3 étaient menées en deux vagues : la première vague avec l'ensemble de participants entre septembre et novembre 2019 ; la deuxième a eu lieu en 2022 avec quatre participants pour des questionnements de précision émanant de l'examen de synthèse, de la proposition de recherche et d'un changement important touchant l'ensemble du système public universitaire malgache. Le tableau suivant représente la répartition des participants avec leur établissement d'appartenance respective et leur catégorie d'emplois.

Tableau 19
Répartition des participants de IC3 par catégorie et établissement

Établissement	Personnel d'encadrement	Professeur permanent	Chargés de cours	Total
ECC1	CIC1 (2019, 2022)	PIC1 (2019) ; PIC2 (2019)		3
EIC2	CIC2 (2019) ; CIC3 (2019)	PIC3 (2019, 2022) ; PIC4 (2019) ; PIC5 (2019)	VIC1 (2019) ; VIC2 (2019)	7
EMC3	CIC5 (2019) ; CIC6 (2019, 2022)	PIC6 (2019) ; PIC7 (2019, 2022) ; PIC8 (2019)	VIC3 (2019) ; VIC4 (2019) ; VIC5 (2019)	8
Total	6	8	5	18

La présentation des résultats de l'analyse du cas IC3 comportera quatre sections principales. La première section illustrera que dès sa création IC3 offre un soutien organisationnel satisfaisant aux acteurs en GRH (6.3.1). La deuxième section démontrera qu'un soutien organisationnel satisfaisant contribue à des pratiques de dotation et de rétention répondant aux besoins de l'institution (6.3.2). La troisième section dévoilera que la différence de statut du personnel académique ayant les mêmes qualifications et exerçant les mêmes fonctions a créé un malaise passager au sein de l'institution (6.3.3). Finalement, la quatrième et dernière section révélera que le retour de la mainmise du pouvoir central sur la gestion des ressources financières propres de l'institution déstabilise en partie sa pratique de rétention (6.3.4).

6.3.1 La création différenciée de l'institution IC3 permet un soutien organisationnel satisfaisant pour les acteurs en GRH

L'institution IC3 comporte une certaine particularité. En effet, contrairement à la majorité des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches qui sont des héritages de la colonisation ou la copie du modèle français des années 1960 et 1970 IC3 a été fondé au début des années 1990 sous l'initiative d'un bailleur de fonds privé (la Banque mondiale). Ce qui ressort des entrevues au sein de IC3, dès sa création, les

acteurs en GRH ont obtenu un soutien organisationnel satisfaisant dans leur mission de gestion des ressources humaines académique. Au fil des ans IC3 a continué à développer des stratégies d'affaires lui permettant de maintenir son soutien organisationnel favorable en déployant des modes d'adaptation déterministes et volontaristes. Le tableau ci-dessous récapitule le contexte d'intervention favorable au sein duquel les acteurs en GRH de IC3 interviennent et le mode de réajustement des dites acteurs pour maintenir ce contexte.

Tableau 20
Contexte d'intervention des acteurs en GRH

Soutien organisationnel	
Soutien normatif favorable	Microstructure avec des cadres normatifs satisfaisants Autonomie universitaire effective Accompagnement à la mise en place de syndicat de chargés de cours
Soutien financier satisfaisant	Une institution autonome financièrement Une institution très active en matière de recherche
Retour à la théorie	Abugre (2018) ; Andriantsara et Gagné (2021) ; Delery et Doty (1996) ; Delery et Roumpi (2017) ; Jongbloed (2015) ; Martin et Ouellet (2011) ; Limite des critiques sur l'échec des réformes initiées des bailleurs de fonds (Olivier de Sardan, 2021)
Réajustement pour maintenir un environnement favorable	
Une adaptation déterministe	Mise à jour des frais de scolarité par rapport à l'inflation et à l'évolution du volume d'activité
Une adaptation volontariste	Développement des activités de recherche Mise en place de structure parallèle pour gérer certaines catégories de fonds propre
Retour à la théorie	Abugre (2018) ; Crozier (1963) ; Galibert, (2009) ; JICA (2015) ; Jongbloed (2015) ; Martin et Ouellet (2011) ; Mercier (2012) ; Sall et Ndjaye, (2007) ;

Dans la présente section, nous aborderons d'abord l'origine de l'institution IC3 à partir des propos des participants. Par la suite nous présenterons les circonstances et

événements ayant contribué à la présence de soutien organisationnel satisfaisant. Puis, nous expliquerons la manière dont les acteurs en GRH de l'IC3 composent avec ce soutien organisationnel favorable. Selon PIC4, PIC7, CIC1, CIC2 (2019), l'institution a été créée au début des années 1990 en pleine crise politique et budgétaire au sein du système public universitaire malgache. À la base, l'institution a été fondée sous l'initiative de la Banque Mondiale, dans le but de mettre en place un système de formation universitaire répondant aux besoins d'employabilité locale (PIC3, PIC7, 2019). La Banque mondiale a émis des conditions au gouvernement malgache conditionnellement au financement initial d'institutions universitaires publiques. Il s'agissait de mettre en place une structure publique d'enseignement supérieur qui soit autonome en matière de ressources financières et dont les dépenses de fonctionnement ne soient pas trop lourdes.

Pour ce faire, le personnel de l'institution ne pouvait pas être traité comme des fonctionnaires (donc non rémunéré par l'État) et le financement de l'institution provenait en grande partie de la vente des offres de formation. Toutes les dépenses de fonctionnement et celles liées à la GRH de l'IC3 étaient remboursées à partir des ressources propres de IC3. (CIC2, 2019). La réforme d'orientation vers le marché d'un système universitaire publique autonome observée dans IC3 va dans le sens de l'optique de la viabilité et de la durabilité des systèmes universitaires étatiques à travers une initiative de diversification des sources de financement (Abugre, 2018 ; Jongbloed, 2015 ; Martin et Ouellet, 2011). Pour rappel, cette initiative a vu le jour à la suite des multiples crises pétrolières et politiques qui ont mis à mal les finances publiques dans les années 1980 et 1990. Les institutions publiques africaines étaient marquées par des crises budgétaires (sous-financement) et l'administration malgache n'en était pas épargnée (Sall et Ndjaye, 2007 ; Galibert, 2009). Les initiatives et l'orientation proposées par le bailleur de fonds correspondent à des réformes de nouvelle gestion publique qui visaient une réduction des coûts et une diversification des ressources

financières des institutions d'enseignement supérieures dans les années 1980 et 1990 pour faire face aux contraintes budgétaires de l'époque (JICA, 2015 ; Mercier, 2012).

Suivant CIC1 et CIC2 (2019), dans le cadre de l'initiative de création de l'IC3, le bailleur de fonds international (la Banque mondiale) impose ses propres conditions concernant l'octroi des ressources pour la mise en place de l'institution. En matière de ressources humaines académiques particulièrement, l'une des principales conditions imposées par le bailleur était que l'institution IC3 n'emploie pas des fonctionnaires, mais des ressources professorales embauchées dans le cadre de contrat privé à durée indéterminée (PIC3, PIC7, CIC1, CIC2, 2019). Néanmoins, lors du démarrage de l'institution, quelques professeurs permanents issus des autres institutions d'enseignement supérieur public malgache sont venus y travailler (PIC1, PIC3, PIC7, 2019). Le recrutement de personnel sous contrat privé a pris place progressivement avec les années (PIC1, PIC3, PIC7, 2019)

Les ressources professorales non-fonctionnaires de l'institution (IC3) font néanmoins partie du personnel œuvrant pour la production de service public dans le cadre de leur mission académique. À ce titre, ils bénéficient des mêmes conditions de rémunération que les enseignants-chercheurs fonctionnaires du système d'enseignement supérieur hérité ou copié du système français (CIC2, PIC3, PIC7, 2019). En matière d'exigence de qualification, les mêmes compétences que celles des enseignants-chercheurs fonctionnaires sont exigées pour l'embauche des ressources professorales de l'IC3 (PIC4, PIC5, PIC6, 2019). Hormis les mesures touchant la gestion des ressources humaines, une des conditions importantes imposées par le bailleur de fonds pour la création de l'IC3 était la mise en place d'une batterie de mesures visant à rendre l'institution financièrement autonome. Cela afin de permettre de pallier l'inefficacité de l'État malgache dans son rôle de principal pourvoyeur de ressources devant assurer un bon fonctionnement des services publics (PIC3, PIC7,

CIC1, 2019). Pour cela, les offres de formations de l'IC3 sont payantes, et ce, malgré le fait qu'il s'agit d'une institution universitaire publique (CIC1, CIC2, 2019).

Soulignons que l'accès à l'enseignement public supérieur à Madagascar est pratiquement gratuit, les étudiants ne paient qu'un droit d'inscription symbolique (JICA, 2015). Contrairement à l'ensemble du système public universitaire et conformément à la politique d'autonomie financière, à la base même de la création de l'IC3, les frais de scolarité y sont au moins 7 fois plus chers que dans les autres institutions universitaires publiques (à partir de 150 dollars canadiens). Ces frais demeurent abordables comparés à d'autres institutions privées élitistes jouissant de la même notoriété qu'IC3 sur le marché (CIC1, CIC3, CIC5, 2019). Outre la vente de la formation, l'institution est très active en matière de recherche à travers des partenariats avec des universités étrangères ou des organismes internationaux ou du milieu des affaires par le biais de prestations industrielles ou de la consultation (PIC1, PIC2, PIC5, PIC6, 2019). La présence d'une variété d'activités génératrices de revenus permet à l'IC3 de procéder à la modernisation de ses unités académiques à travers de la création de formations impliquant l'usage des nouvelles technologies et la disponibilité des outils. Cela contribue au renforcement des connaissances, des habiletés et des aptitudes des membres de l'équipe sur divers aspects de leurs fonctions (CIC3, CIC5, CIC6, 2019).

Ces différentes activités génératrices de ressources propres et les conditions émises par la Banque mondiale permettent à l'institution de générer et d'avoir accès à des ressources suffisantes, sans avoir à gérer la précarité et la rigidité que subit le système universitaire malgache (CIC1, PIC5, PIC6, 2019). Tout cela contribue à la bonne santé financière de l'IC3 et à l'expansion de ses activités de formation (CIC1, PIC3, PIC7, 2019). La réussite de la réforme de nouvelle gestion publique initiée par

un bailleur de fonds étranger que l'on observe au sein de IC3 va à l'encontre de la majorité des écrits critiquant ce genre d'initiative en contexte public africain.

Selon PIC3, CIC1, CIC2, (2019), les conditions imposées par le bailleur de fonds pour l'octroi des moyens pour le démarrage de l'IC3, il y a plus de 30 ans, ont généré à long terme un impact très positif faisant en sorte que l'institution soit capable de s'autofinancer pour son propre fonctionnement. Ce qui est très apprécié par l'équipe académique. Le mode de réajustement adopté par les acteurs pour maintenir ce soutien organisationnel favorable témoigne qu'au sein de la structure chaotique du milieu universitaire publique malgache, les acteurs ne sont pas tous passifs, certains optent aussi une réaction volontariste pour de meilleure adaptation (Andriantsara et Gagné, 2021).

En somme, fondée par un bailleur de fonds étranger dans les années 1990, l'institution IC3 a été créée dans l'objectif de mettre en place des unités de formations universitaires capables de survivre à des crises de financement découlant de la structure étatique. Étant donné son mode de fonctionnement autonome, l'institution IC3 dans sa gouvernance bénéficie d'un soutien organisationnel satisfaisant ayant la forme d'un cadre normatif et administratif issu de la nouvelle gestion publique. Ce soutien organisationnel s'est avéré bénéfique pour l'IC3 à long terme, lui garantissant ainsi une bonne santé financière. Dans le cas de IC3, les mesures de gouvernance universitaire en place en regard du financement et de la gestion des ressources humaines sont appréciées contrairement aux trois autres institutions étudiées dans le cadre de cette thèse où ce genre de mesures est très critiqué. À présent, nous aborderons la manière dont les acteurs en GRH de l'IC3 composent avec le soutien organisationnel entourant sa gouvernance dans le cadre de la pratique de dotation et de rétention en ressources professorales.

6.3.2 Un soutien organisationnel satisfaisant contribue à des pratiques de dotation et de rétention répondant aux besoins de l'institution

Au sein d'IC3 la présence de cadre normatif satisfaisant et la présence de source de finance diversifiée et suffisante ainsi que le mode d'adaptation au contexte adopté par les acteurs en GRH contribuent à la mise en place de pratique de dotation adaptée et une pratique de rétention répondant aux besoins de l'institution. La situation de IC3 va dans le sens de la thèse très rependue en matière d'analyse des pratiques de GRH sous la perspective de la contingence soutenant l'idée que les pratiques alignées à la stratégie d'affaires contribuent à la performance (Delery et Doty, 1996 ; Delery et Roumpi, 2017). Le tableau numéro 23 ci-dessous résume les pratiques de dotation et de rétention ressortant de l'analyse du cas IC3.

Tableau 21

Les bonnes pratiques de dotation et de rétention de IC3

Bonnes pratiques de dotation		Bonnes pratiques de rétention	
Pratiques de planification RH	Planification en adéquation aux besoins et aux ressources	Pratiques de rémunération	Condition salariale alignée à celui des fonctionnaires Paiement dans le délais jusqu'à 80 % des heures supplémentaires et des charges de cours Paiement de prime annuelle aux membres du personnel
Pratiques d'embauche	Embauche de deux catégories de professeurs permanents (90 % à statut privé ; 10 % des fonctionnaires) Embauche des chargés de cours	Pratiques de gestion de carrière	Mise en place d'un environnement de travail favorable Renforcement des compétences des professeurs permanents
Gestion des effectifs	Des effectifs satisfaisants	Style de direction de l'équipe d'encadrement	Une direction participative et une communication fluide
Comportement adopté par le personnel académique en lien avec la GRH	Assiduité, meilleur investissement au travail		
Retour à la théorie	Barrette (2005) ; Blau (1963) ; Delery et Doty (1996) ; Delery et Roumpi (2017) ; Louart (2002) ; Harrisson (2013).		

Dans la présente sous-section, il sera abordé dans un premier temps qu'une structure organisationnelle stable financièrement et autonome même en contexte de gouvernance universitaire étatique dysfonctionnelle contribue à une pratique de dotation répondant aux besoins de l'institution (6.3.2.1). Il sera ensuite présenté que l'autonomie à générer et à gérer des ressources internes suffisantes au sein d'une

structure universitaire publique contribue au développement de pratiques de rétention répondant aux besoins de l'institution et du personnel académique (6.3.2.2).

6.3.2.1 Une structure organisationnelle stable financièrement en contexte de gouvernance universitaire étatique contribue à une pratique de dotation répondant aux besoins de l'institution

En matière de dotation, les conditions de la Banque mondiale lors de la création de l'IC3 ont donné lieu à la mise en place d'un cadre normatif propre à l'institution lorsqu'il s'agit du statut du personnel académique. Les procédures propres à l'institution IC3 prévoient l'emploi de professeur classé en 3 catégories de statut, dont les professeurs permanents ayant le même statut d'emploi que les travailleurs du secteur privé ; les professeurs permanents ayant le statut d'enseignant-chercheur qui sont des fonctionnaires, ensuite les chargés de cours ayant le statut d'employé temporaire (CIC1, CIC2, PIC7, 2019). Selon les procédures orientant la gestion du personnel de l'IC3, les membres de son corps académique ayant un statut de travailleur non-fonctionnaire sont embauchés à la suite d'un appel à candidatures selon le besoin de l'institution et leur rémunération et leurs avantages sociaux sont approximativement les mêmes que ceux des professeurs fonctionnaires (CIC6, 2019). Pour le processus d'embauche de professeur permanent à forfait privé, le collège des enseignants, le chef d'établissement ainsi que l'équipe de direction de l'institution interviennent à différents niveaux (CIC6, PIC5, PIC8, 2019).

Chaque chef d'établissement en collaboration avec l'équipe de direction de l'institution effectue une analyse des disponibilités et des besoins en personnel académique et planifie un recrutement (CIC4, CIC5, CIC6, 2019). Contrairement aux deux cas précédents, afin de procéder à l'embauche de cette catégorie de professeur permanent à statut d'emploi du privé, l'institution IC3 n'a pas à attendre la création de postes budgétaires de la part du pouvoir central. Les ressources internes permettent à

l'institution d'embaucher des ressources professorales non-fonctionnaires selon les besoins de ses activités (CIC1, CIC3, PIC3, 2019). Les appels à candidatures pour les catégories de professeur à statut d'emploi du privé se font par affichage en interne, par bouche-à-oreille ou par réseautage (CIC6, 2019). Les candidatures intéressantes sont d'abord départagées par le chef d'établissement.

Le collège des enseignants donne ensuite son avis. L'équipe de direction prend par la suite une décision définitive par rapport à la personne à embaucher (CIC4, PIC3, PIC4, 2019). Pour la deuxième catégorie de professeur permanent ayant le statut de fonctionnaire, moins de 10 % de l'effectif total du personnel académique de IC3, leur processus d'embauche est le même que tous les enseignants-chercheurs du système public d'enseignement supérieur à Madagascar (CIC1, CIC6, 2019). Ce processus a été expliqué précédemment, voici un court rappel. Les candidats intéressés constituent un dossier de candidature qui sera soumis pour avis du collège des enseignants de son établissement (PIC2, PIC8, 2019). Après avoir obtenu l'avis du collège, la direction de l'établissement choisira les candidatures retenues et soumettra ses choix à la direction de l'institution afin d'obtenir son aval. Les dossiers approuvés seront ensuite transférés au ministère de l'Enseignement supérieur. À cette étape, comme pour les deux cas précédents, l'attente de la suite de l'embauche peut prendre plusieurs années ou même ne pas donner de retour du tout. Ce processus dépend aussi de la disponibilité de postes budgétaires et du réseau d'influence des candidats intéressés (PIC8, 2019).

Outre le processus d'embauche de professeurs fonctionnaires que l'institution a en commun avec les autres institutions d'enseignement supérieur publiques, PIC3, PIC4, PIC5, PIC6 (2019) se plaignent également qu'au sein de IC3 le processus pour devenir professeur permanent fonctionnaire est très politisé et entouré de beaucoup de favoritisme, de systèmes de clan et de corruption. Au sein de l'IC3, compte tenu du problème d'accès au poste de permanent fonctionnaire, l'embauche de professeurs

fonctionnaires se fait dans plus de 50 % de cas par le biais de remplacement à la suite des départs à la retraite ou de décès (PIC2, PIC5 en 2019). Tout comme dans les cas précédents, CIC6 (2019) soulève qu'il n'y a pas de règle définie par le pouvoir public encadrant la gestion des chargés de cours ayant le statut de personnel temporaire. Cependant, l'institution a mis en place ses propres règles en lien avec les conditions d'embauche, la qualification académique, l'expérience et la rémunération afin de gérer l'embauche des chargés de cours (CIC1, CIC5, CIC6, 2019).

Les dimensions des pratiques de dotation observées au sein de IC3 rejoignent la majorité des écrits en GRH défendant que l'alignement des pratiques de GRH à la stratégie d'affaires donne lieu à de bonnes pratiques RH contribuant ainsi à la bonne performance de l'organisation (Delery et Doty, 1996 ; Delery et Roumpi 2017). À la lumière des écrits de Barrette (2005), une stratégie d'affaire en adéquation avec le besoin en soutien organisationnel pour la GRH contribue à la mise en place des bonnes pratiques, gage de la performance organisationnelle. L'institution IC3 possède un effectif de professeurs permanents satisfaisant et emploie des chargés de cours issus du monde des affaires et de l'industrie. Cette pratique engendre une certaine visibilité de IC3 tant sur le marché de l'enseignement supérieur que dans les milieux de travail (CIC2 et CIC6, 2019). Considérant les trois catégories de personnel académique, l'institution dispose d'un bon ratio étudiants-professeur, soit moins de 25 étudiants par professeur permanent (CIC1, 2019). IC3 a beaucoup évolué en plus de 30 années d'existence. L'institution offre une variété de spécialités de formation et l'une de ses marques distinctives auprès des publics apprenants est la présence d'une équipe professorale suffisante tant sur le plan quantitatif que qualitatif. Ce qui garantit de très bons accompagnements aux étudiants et une meilleure insertion professionnelle après les études (CIC3, CIC6, 2019).

Quant aux volets accueil et intégration, IC3 n'offre pas de programme particulier pour accompagner les nouveaux employés lors de leur arrivée au sein de

l'institution (CIC6, PIC4, PIC5, PIC6, 2019). En revanche, les membres du corps professoral de l'institution ont revendiqué et obtenu que l'on ajoute une condition d'embauche à l'avis du collège : l'exigence d'une année d'expérience comme chargé de cours au sein de l'institution (PIC4, PIC5, PIC6 en 2019). Cela fait en sorte que la personne embauchée comme professeur-chercheur permanent connaît déjà l'institution et ses pratiques. Quant aux chargés de cours, comme il s'agit de personnel qualifié et possédant une certaine expérience, les activités d'accueil et d'intégration passent par le mentorat ou parrainage de courte durée (plus ou moins un mois), (VIC1, VIC2, VIC3, VIC4, VIC5, VIC6, 2019).

En résumé, en raison de la présence de soutien organisationnel favorable, les acteurs en GRH de l'IC3 respectent et mettent en application les procédures existantes. L'institution IC3 emploie trois catégories de ressources humaines académiques différenciées par leur statut. La première catégorie concerne des professeurs permanents ayant des statuts d'emplois équivalents aux travailleurs du secteur privé et ils constituent environ 90 % de l'effectif professoral de l'institution. Le processus d'embauche de cette catégorie est régi par des règles propres à l'institution et leurs charges salariales font partie du fonds interne de l'IC3. La seconde catégorie concerne les professeurs permanents fonctionnaires qui représentent environ 10 % de l'effectif des permanents. Les charges salariales et les activités d'embauche relatives à cette catégorie sont à la charge de l'État tout comme les heures supplémentaires réalisées par le corps professoral. Finalement, la troisième catégorie concerne les chargés de cours qui sont des professeurs à statut temporaire et qui sont embauchés par l'institution elle-même. Leur charge salariale relève de la responsabilité de l'État. Dans la prochaine partie, nous relaterons la manière dont les acteurs en GRH de l'IC3 administrent leurs pratiques de rétention avec un soutien organisationnel favorable.

6.3.2.2 L'autonomie à générer et à gérer des ressources internes suffisantes au sein d'une structure universitaire publique contribue au développement de pratiques de rétention répondant aux besoins de l'institution et du personnel académique

Comme il a été soulevé précédemment, l'un des points forts de l'institution est la présence de ressources financières diversifiées et suffisantes. Selon ce qui ressort des entrevues, la santé financière satisfaisante de l'IC3 assure un meilleur soutien organisationnel et amène les acteurs en GRH à mettre en place des pratiques en rétention des ressources humaines répondant aux besoins du personnel académiques et de l'institution. Pour assurer un meilleur encadrement et accompagnement des étudiants dans les travaux tels que les mémoires, stages et projets, l'institution a également recours aux heures supplémentaires, outre les obligations de 125 heures attendues des enseignants permanents et le recours aux chargés de cours (CIC4, CIC5, CIC6, 2019). Pour le cas de l'IC3, les heures supplémentaires et les charges de cours font partie du soutien financier que l'État doit fournir à l'institution considérant son statut d'institution universitaire publique (CIC1, CIC6, 2022). Néanmoins, selon CIC1, CIC6 (2019) compte tenu du sous-financement étatique du système public d'enseignement supérieur depuis plusieurs années, l'IC3 avance une grande partie des heures supplémentaires et des charges de cours. À la fin de chaque semestre, l'institution rémunère 80 % des honoraires relatifs aux heures supplémentaires et des charges de cours avec les ressources internes (CIC6, PIC4, PIC5, PIC8, 2019). Au moment de l'affectation de fonds provenant du pouvoir central, l'institution récupérera ensuite la totalité des avances de fonds aux heures supplémentaires et charges de cours et réglera les 20 % restants (CIC6, PIC5, PIC8, 2019).

Par ailleurs, l'institution offre aussi des primes annuelles à l'ensemble de son personnel, y compris les ressources professorales permanentes et les chargés de cours, ce qui est très apprécié par le corps académique et les incite à développer de meilleurs investissements en efforts dans leur mission académique (PIC3, PIC7, 2019). « Nous

appréciations vraiment les efforts fournis par la direction sur le plan financier comparé à d'autres institutions jumelles à nous» (PIC3, 2019). Ici, la présence de ressources internes suffisantes et une autonomie de gestion constituent une structure organisationnelle favorable au développement de pratique de rémunération contribuant à la satisfaction des ressources humaines académique, ce qui implique que des cas de grève en lien avec la revendication des heures supplémentaires ou de vacation n'existent pas au sein de l'IC3 (CIC1, PIC7, 2022). À l'instar de Podsakof, MacKenzie et Barchrach (2000), nous faisons le constat que les bonnes pratiques de rétention au sein de IC3 contribuent au développement de comportement de citoyenneté organisationnel sous les formes de meilleur investissement au travail et l'assiduité.

Outre de meilleures pratiques de rémunération, l'institution disposant de ressources internes relativement stables et conséquentes met en place un milieu de travail et des moyens à la hauteur des besoins du personnel académique en ce qui regarde les activités pédagogiques et de recherches. La présence de ressources matérielles adéquates contribue selon des professeurs et des chargés de cours à une plus grande assiduité au travail (PIC2, PIC3, PIC5, VIC1, VIC4, VIC5, 2019). Les acteurs en GRH de l'institution IC3 ont également mis en place d'autres composantes de la rétention répondant à la fois aux besoins des ressources humaines académiques et contribuant à la bonne marche de l'institution. Pour les chargés de cours, les acteurs en GRH de IC3 ont encouragé et accompagné la mise en place d'un syndicat des chargés de cours qui permet de bénéficier d'une plateforme de dialogue saine et pratique pour la gestion de cette catégorie d'employés temporaires (CIC2, CIC3, CIC4, CIC5 en 2019). Ici, inspiré des travaux de Blau (1963), de Harrisson (2013), les dysfonctions bureaucratiques s'apparentant à l'absence de règle amènent les acteurs en GRH du secteur public à innover pour réguler leur action à petite échelle.

En conséquence, l'organisation a une meilleure fidélisation des chargés de cours. Les rares départs sont liés à des facteurs externes à l'institution comme le changement de lieu de travail du chargé de cours ou le fait de partir à la retraite ou à l'étranger (CIC2, CIC3, CIC4, CIC5, 2019). Toujours au profit des chargés de cours, en collaboration avec des organismes internationaux comme l'agence universitaire de la Francophonie, diverses formations, des stages à l'étranger, des programmes d'échange et différents programmes de renforcements des compétences et des connaissances sont mis à la disposition des chargés de cours de (CIC4, CIC5, 2019). Pour la gestion des professeurs permanents, les acteurs en GRH et les autres cadres au sein de l'établissement collaborent et s'activent à mettre en place un climat de travail ouvert à la créativité, à l'innovation et à l'encouragement (CIC3, CIC4, PIC2, PIC4, PIC5, 2019). « Notre équipe de direction développe un environnement de travail stable où le conflit est rare... je ne dis pas qu'il n'y a pas de malaise interne au sein de notre institution, oui il y a eu, mais de faible ampleur » (CIC1 en 2019). Un répondant professeur permanent mentionne que « les responsables de l'institution encouragent l'équipe professorale à être active dans la recherche et à suivre diverses formations offertes dans le cadre de différents projets de partenariats dans lesquels l'établissement s'engage » (PIC5 en 2019).

S'appuyant sur des partenariats interuniversitaires internationaux et sur des projets de recherche financée ou diverses formations à l'échelle locale, régionale ou nationale l'institution offre des activités de développement des compétences à travers des stages et des formations au profit de son équipe pédagogique permanente (CIC1, CIC2, CIC3, CIC5, 2019). Ceci améliore le climat social et la rétention des professeurs permanents au sein de l'institution. Les propos des professeurs (PIC1 PIC2 PIC3 PIC5, 2019) corroborent ceux des cadres soutenant que les opportunités de stage ou de formation offertes par l'institution à travers les projets et partenariats donnent lieu à de meilleures perspectives de carrière chez les enseignants permanents : « les enseignants de grades d'assistant sont encouragés à finir leur thèse de doctorat » (PIC7 en 2019).

Il faut préciser que selon des professeurs permanents (PIC2, PIC3, PIC4, 2019), la saisie de ces opportunités relève des initiatives individuelles, car cela demande des investissements de temps en matière de formation et de recherche en dehors de la charge d'enseignement. Outre les opportunités offertes par l'institution, le marché de l'enseignement supérieur de la région offre également une perspective de carrière très large pour les professeurs permanents et les chargés de cours (CIC1, CIC6, PIC2, PIC5, VIC1, VIC2, VIC3, VIC6, 2019). La demande en personnel académique dans le secteur privé ou public de la région est élevée conséquemment, cette conjoncture donne lieu à d'autres opportunités permettant aux membres du corps professoral de gérer individuellement et de manière satisfaisante leur progression de carrière (CIC1, CIC6, PIC2, PIC5, VIC1, VIC2, VIC3, VIC6, 2019). Selon PIC2, PIC3 et PIC5 (2019), les opportunités d'emplois académiques dans l'enseignement supérieur privé contribuent à une meilleure rétention des permanents au sein de l'IC3, car celles-ci offrent d'autres opportunités pour les concernés sans qu'ils se retrouvent pour autant dans l'obligation de quitter leur emploi au sein de l'IC3 ou de compromettre leur assiduité. La demande en postes de responsabilité touchant les activités académiques dans les institutions privées est tellement forte que ces institutions sont prêtes à ouvrir des postes de responsabilité occupés à temps partiel par des professeurs gradés provenant du secteur public (PIC2, PIC5, PIC6, 2019). Cette situation peut pallier le fait que les postes de responsabilité au sein de l'institution IC3 soient limités et que les possibilités de promotion pour les professeurs en interne sont restreintes (PIC2, PIC3, PIC6, 2019).

Les propos des participants ont également permis de dégager la présence d'un style de direction participative incluant une communication fluide entre la hiérarchie et l'équipe académique, la consultation et l'implication du corps professoral dans les processus de décisions touchant le volet pédagogique et la gestion de l'institution. Une réunion hebdomadaire avec les enseignants donne lieu à des discussions concernant entre autres choses les différentes activités académiques et de recherches, la vie de l'institution et sur les conditions de travail. La présence de syndicats et de délégués du

personnel contribue à cette fluidité de la communication et du climat de travail favorable avec l'équipe académique (CIC1, CIC2, CIC5, PIC1, PIC2, PIC4, VIC1, VIC5, 2019). Le style de direction existant fait en sorte que les professeurs permanents et les chargés de cours se sentent bien traités et écoutés. Selon PIC2 (2019), « les directions qui se sont succédé depuis plus de 20 ans sont très attentives aux besoins de l'équipe de l'institution » ceci témoigne de la présence de pratiques de rétention répondant aux besoins du corps académique et de l'institution. Suivant Louart (2002) et Barrette (2005), le cas de IC3 témoigne de la présence de stratégies d'affaires adaptées répondant aux besoins de soutien organisationnel attendus par les acteurs en GRH (Louart, 2002 ; Barrette, 2005). Ceci contribue ensuite à la mise en place de bonne pratique RH (Louart, 2002 ; Barrette, 2005)

Pour conclure, la présence de ressources internes satisfaisantes et l'autonomie de gestion de celles-ci créent un contexte favorable à la mise en place de pratiques de rétention répondant aux besoins des ressources humaines académiques et de l'institution IC3. La présence de soutien organisationnel favorable amène les acteurs en GRH à développer de meilleures pratiques de rémunération. L'institution peut avancer jusqu'à 80 % des charges relatives aux heures supplémentaires et aux charges de cours et octroyer des primes à son équipe sans être obligée d'attendre la disponibilité de fonds étatiques. D'autant que l'IC3 dispose de différentes activités génératrices de ressources propres (projet et partenariat) qui permettent à l'institution d'offrir des opportunités de formation et de développement des compétences à son corps académique. La santé financière favorable de l'institution contribue également à la mise en place d'un style de direction participative accompagnée de communication fluide entre les acteurs en GRH et les membres du corps académique. Les pratiques de rétention existant au sein de IC3 en regard des composantes de rémunération et du style de direction amènent les membres du corps académique à être assidus dans leur travail et à s'investir dans la gestion de leur propre carrière. À présent, nous aborderons une autre composante de la rétention moins satisfaisante au sein de l'institution et les autres

volets du système de gouvernance qui commence à menacer les acteurs en GRH dans leur pratique de rétention.

6.3.3 La différence de statut du personnel académique

Au fil des années, avec la progression des activités de l'institution et la création de plusieurs parcours de formation, d'autres groupes d'enseignants-chercheurs permanents fonctionnaires ont intégré l'équipe pédagogique de l'IC3, et ce, malgré les directives initiales qui limitaient l'embauche de fonctionnaires. Jusqu'en 2015, une certaine stabilité du climat social avec une absence de grève est observée au sein de l'institution, étant donné que les enseignants permanents fonctionnaires, durant cette période, représentaient moins de 10 % de l'effectif total des professeurs permanents et la rémunération entre les membres de l'équipe n'enregistrait pas de différences significatives (PIC1, PIC3, PIC4, PIC7, 2019).

Ces professeurs fonctionnaires ont rejoint l'établissement soit dans un cadre formel en demandant des transferts d'une institution d'enseignement supérieur publique vers IC3, soit en en faisant usage de leur clan politique, ou familial ou autre, soit par remplacement numérique après un départ en retraite ou un décès (PIC4, 2019). En 2015, après l'entrée en vigueur de deux des trois décrets de 2009, révisant la rémunération et les avantages des enseignants-chercheurs, les enseignants fonctionnaires de l'IC3 gagnaient 2 fois plus cher que les enseignants ayant un statut comparable à des employés du secteur privé (PIC1, PIC3, PIC4, 2019). Des malaises sournois par rapport à la différence de rémunération commencent alors à s'installer progressivement au sein de l'institution entre les professeurs fonctionnaires, les professeurs non-fonctionnaires et l'équipe responsable (CIC5, PIC7, 2019).

Au moment de nos entrevues selon PUC4 et PUC5 (2019), le malaise s'est transformé en conflit ouvert. Il oppose l'ensemble de l'équipe de direction, que ce soit à la tête de l'institution ou au sein des chaque établissement et les professeurs permanents non-fonctionnaires. Les enseignants à contrat privé demandent à leurs délégués syndicaux de revendiquer afin d'obtenir les mêmes avantages que le corps professoral fonctionnaire. À travers leur revendication, les enseignants demandent soit une transformation totale du statut de l'ensemble du corps professoral au statut de fonctionnaire ou soit les responsables (la direction) trouvent un moyen de procéder à un alignement du salaire et des avantages sociaux entre les membres du corps professoral permanent, qu'ils soient fonctionnaires ou non (PUC4, PUC5, PUC7, 2019). Ce qui est très malaisant pour la direction, CIC1(2019) affirme :

On ne peut pas se permettre une grève au sein de l'institution, car certes on est du secteur public, mais les apprenants fréquentant notre institution paient quand même des frais de scolarité plus conséquents que la moyenne payée dans le secteur public, soit plus de 7 fois de ce qui se fait dans les autres institutions.

Selon le responsable CUC1 en 2019, « négocier une transformation de l'ensemble de nos enseignants permanents ayant le statut de non-fonctionnaires en statut d'enseignant-chercheur s'avèrerait trop difficile ». Difficile, car il apparaît d'une part que l'institution assume déjà les revenus de base et quelques avantages à partir de ses ressources propres. D'autre part, il s'agit de personnel assurant des missions de production de service public, qui exercent les mêmes activités et répondent aux mêmes exigences de qualifications que les professeurs fonctionnaires. Ce sont ces faits qui ont facilité l'argumentation lors de la négociation auprès du ministère de l'Enseignement supérieur et du ministère des Finances en vue d'un alignement des salaires des enseignants à statut privé sur ceux des fonctionnaires (CUC1, CUC2, CUC3, CUC6, 2019). « Dans la négociation, il a donc été plus aisé de proposer à l'État de fournir certains avantages prévus par les trois textes de 2009, car assumer une partie des

charges salariales de IC3 s'avère moins chère que de donner un statut de fonctionnaire à l'ensemble du personnel académique » (CUC1, CUC6, 2019).

Avec détermination, suivant CIC1, CIC3, CIC4 (2019), l'équipe de direction de l'IC3 a mené un processus de négociation avec le ministère de l'Enseignement supérieur pour régler le problème des différences de rémunération entre les professeurs permanents, fonctionnaires et non-fonctionnaires. Comme l'institution vit de la vente de ses formations, la satisfaction de sa clientèle étudiante est primordiale pour garder sa notoriété ; en conséquence, aboutir à un traitement équitable de son corps professoral et mettre un terme aux malaises internes était devenue une priorité de l'équipe de direction à partir de 2016 pour pouvoir maintenir un meilleur fonctionnement de l'institution. Après environ deux années de dialogue accompagné d'un léger bras de fer entre l'équipe dirigeante de l'IC3 et le pouvoir central, en 2018, l'institution a réussi à faire aboutir un projet de réforme conduisant à un alignement des avantages entre les professeurs, qu'ils soient fonctionnaires ou non (CIC1, CIC6, 2019). Cet alignement salarial a rétabli de meilleurs climats sociaux au sein de l'institution depuis 2018 (CIC1, 2019).

En somme, depuis sa création jusqu'à ce jour, l'institution, l'IC3 emploie deux catégories de professeurs permanents, 90 % à statut d'emploi privé et 10 % à titre de fonctionnaires. Jusqu'en 2015, leur rémunération ne comportait que de légères différences. À partir de 2015, à la suite de la mise en application de réforme de 2009 sur les avantages pécuniaires des enseignants fonctionnaires, un écart salarial significatif s'installe entre les deux catégories de professeurs permanents. Il en résulte un grand malaise interne qui sera accompagné de contestations exigeant un alignement des statuts des deux catégories de professeurs permanents fonctionnaires ou non-fonctionnaires. L'équipe de direction de l'institution, entre 2016 et 2018, a déployé d'importants efforts de dialogue avec le ministère pour aboutir à un alignement de la

rémunération des professeurs permanents, fonctionnaires et non-fonctionnaires. Le processus de négociation de l'alignement salarial, bien que long s'est révélé réaliste considérant la répartition des coûts. L'institution prend en charge une grande partie des charges salariales consacrées à la rémunération fixe des professeurs non-fonctionnaires tandis que l'État assure le paiement des indemnités prévues par les textes de loi régissant le système d'enseignement supérieur. Le problème d'équité salariale commence à peine à être réglé au sein de l'IC3 que d'autres dysfonctionnements de la structure bureaucratique entourant la GRH de l'institution viennent de nouveau ébranler la pratique de rétention au sein de l'IC3, notamment celui des ressources humaines académiques.

6.3.4 La mainmise du pouvoir central sur la gestion des ressources financières internes de l'institution déstabilise en partie la pratique de rétention depuis 2017

La bonne santé financière de l'IC3 contrairement aux autres institutions est toutefois menacée par la règle de l'unité de caisse encadrant la gestion des ressources propres des institutions d'enseignement supérieur publiques. En 2017, pour la première fois, intègre l'institution IC3 sous la réglementation de l'unité de caisse (CIC1, CIC6, 2019). Selon CIC1, CIC3, CIC6 (2019), avant 2017, le fonctionnement et l'autonomie de l'IC3 n'étaient pas bien connus ou compris par les différents responsables des ministères de tutelle quant à son système de production et de gestion de ressources internes.

Après les diverses négociations avec les ministères de tutelle au sujet de l'alignement salarial entre les professeurs fonctionnaires et non fonctionnaires, un des ministères de tutelle décide de superviser à la loupe les ressources propres de l'institution et décide d'affecter à l'IC3 un agent comptable qui se chargera d'assurer la gestion des fonds selon les procédures de gestion des ressources publique (CIC6,2019).

L'agent comptable s'assurera de l'application rigide du principe qui veut que toutes les ressources propres des établissements publics soient placées et gérées par le trésor public (CIC1, PIC5,2019). Les équipes de la direction institutionnelle, de l'établissement, et l'équipe pédagogique et non pédagogique habituées à une certaine flexibilité de gestion de leurs ressources internes, se sentent menacer, depuis 2017, par les ministères de tutelle qui indirectement à travers l'application rigide des textes de loi régissant les finances publiques limite l'institution dans son utilisation de ses ressources propres (CIC1, CIC2, CIC4, CIC5, PIC2, PIC4, PIC7, 2019). Tous comme dans les deux cas précédents IC3 est aussi soumis à l'application ritualiste des règles en raison de la dysfonction bureaucratique du système étatique (Plane, 2019) et ce malgré sa structure propre favorable. D'importantes tensions naissent cette fois au sein de l'IC3 et prennent de l'ampleur entre l'équipe de la direction, l'ensemble de l'équipe académique et non académique de l'institution et l'agent comptable (CIC1 CIC6, PIC1, PIC4, PIC5, 2019). L'agent comptable insiste sur l'application rigide du principe de l'unité de caisse et met en place sur la base du décret 2005-003 des mesures centralisatrices qui limitent l'accès aux ressources internes. Il s'agit là des anciens cadres normatifs qui ne faisaient pas partie de la structure organisationnelle de l'institution lors de sa création. En fait, suivant les exigences de la Banque mondiale, ils avaient même été écartés au profit de l'autonomie de la gestion financière pleine et entière de l'IC3 (CIC1, PIC7, 2019).

En plus de l'affectation d'agent comptable à l'IC3, en 2022, comme toutes les autres institutions d'éducatives supérieures malgaches, l'IC3 a subi une mesure interdisant à tout le système universitaire public malgache d'avoir son propre compte bancaire (CIC1, CIC6, PIC3,2022). Un compte qui permettait jusque-là à l'institution de gérer l'utilisation de ses fonds internes provenant des projets ou des prestations industriels ou bien de la vente de ses offres de formation (CIC6, 2022). Considérant le durcissement de la mainmise de l'État sur les ressources propres de l'institution, toutes les équipes de direction accompagnées par l'équipe académique et d'encadrement

mettent en place un moyen permettant de contourner la rigidité des règles pour assurer le fonctionnement de certains projets en confiant la gestion des fonds aux partenaires du projet (CIC6, PIC3, 2022). Depuis 2017, la pression de mainmise sur les ressources propres de l'institution est tellement forte que les acteurs ont été obligés d'innover et de procéder autrement en mettant en place des structures parallèles (CIC1, PIC3, 2022). Tous comme dans les cas UC1 et UR2, face à la situation d'incertitude de la macrostructure bureaucratique, les acteurs comme dans les dires du Crozier (1963) développent une structure parallèle informelle pour réguler leurs actions en raison de la rigidité des règles.

En résumé, à partir de 2017, les ministères de tutelle du système public d'enseignement supérieur public malgache commencent à interférer et à durcir les conditions de gestion des ressources propres de l'institution IC3, qui jusque-là avait fonctionné avec beaucoup d'autonomie et de flexibilité. Cela en accord avec les mesures déterminées par le bailleur de fonds à sa création. Les soudaines initiatives de mainmise du pouvoir central sur la gestion des ressources internes de l'IC3 proviennent de la découverte de l'existence d'importants financements au sein de l'institution contrairement aux autres institutions ayant la même mission. L'un des ministères de tutelle responsables du volet finance des institutions publiques d'éducation supérieure malgaches commence alors à imposer une série de mesures conformément au texte en vigueur régissant la finance des entités de service public. Ces mesures concernent l'affectation d'agent comptable et la mise en application du principe de l'unité de caisse où les ressources propres de l'institution doivent être affectées dans la caisse unique du trésor qui risque de limiter l'accès et l'usage de ces ressources internes pour assurer la dotation et la rétention en ressources professorales. En 2022, l'interdiction d'avoir un compte bancaire au sein de l'ensemble des institutions d'enseignement supérieur accentue cette mainmise de l'État sur la gestion des ressources propres de IC3. Certaines de ces mesures bureaucratiques entrent en contradiction avec le principe sous-tendant le fonctionnement de IC3 et constituent une réelle menace non seulement

pour l'équipe de gestion de la GRH, mais pour l'IC3 même, puisque les principes fondateurs sont mis à mal par ces injonctions.

6.4 CAS DE L'INSTITUTION IR4

Pour le cas de l'institution IR4, 29 participants en provenance de ses trois établissements et de son service de soutien ont accepté de faire partie de la recherche. Trois catégories de participants ont été rencontrées, soit : 7 membres du personnel-cadre, 11 professeurs permanents et 9 chargés de cours. Les entrevues ont été réalisées en trois vagues. La première a eu lieu durant le mois de juillet à la fin août 2019 avec 12 entrevues individuelles et trois de groupe. La deuxième vague pour des demandes de précisions auprès de 4 participants a été conduite en 2020. La troisième vague d'entrevue auprès de 4 participants a été conduite en 2021. En complément et individuellement afin d'obtenir des précisions, nous avons également rencontré 5 participants en 2022 et 3 participants en 2023.

Tableau 22

Répartition des participants de IR4 par catégories et établissement

Établissement	Cadres	Professeurs permanents ou chargés de cours	Chargés de cours	Total
EMIR4	CIR1 (2019, 2020, 2021, 2023),	PIR1 (2019), PIR2 (2019), PIR3 (2019, 2022), PIR4 (2019, 2022), PIR5 (2019, 2023);	VIR1 (2019), VIR2 (2019), VIR3 (2019)	9
EIIR4	CIR2 (2019), CIR3, (2019, 2020) CIR4 (2019)	PIR6 (2019, 2021), PIR7 (2019, 2022), PIR8 (2019, 2022), PIR9 (2019, 2023); PIR10 (2019, 2020),	VIR4 (2019, 2021), VIR5 (2019), VIR6 (2019)	10
ECIR 4	CIR5 (2019)	PIR10 (2019), PIR11 (2019); PIR12 (2019)	VIR6 (2019), VIR7 (2019), VIR8 (2019), VIR 19 (2019)	7
SAF	CIR6 (2019, 2020, 2021, 2022), CIR7 (2019, 2023)			2
				29

La présentation des résultats de cette analyse du cas IR4 sera structurée en quatre principales sections. Dans la première section, nous présenterons le contexte historique d'IR4 ayant conduit au développement d'un soutien organisationnel précaire et dysfonctionnel pour les acteurs en GRH (6.4.1). Dans la deuxième section, nous expliquerons que les réformes de la gestion des structures publiques ont créé des statuts d'emploi et des conditions de rémunération diversifiées et conflictuelles depuis 2009 au sein d'IR4 (6-4-2). Dans la troisième section, nous démontrerons que les difficultés d'adaptation aux réformes normatives ont conduit à la mise en place de pratiques de dotation ne répondant pas aux besoins en ressources professorales depuis 2010 (6.4.3). Finalement, nous exposerons qu'une structure organisationnelle précaire et dysfonctionnelle pousse au développement de pratiques de rétention défailtantes (6.4.4).

6.4.1 le contexte historique de IR4 conduit au développement d'un soutien organisationnel précaire et dysfonctionnel pour les acteurs en GRH

Selon Charles et Verger (2012), l'histoire d'une institution universitaire apporte des éléments de précision pour comprendre son fonctionnement. Pour le cas de l'institution IR4, son origine historique explique la structure de gouvernance en place. Sans compter que suivant Gingras et Roy (2012) et Mercier (2012) plus précisément, les crises de financement que subissaient les systèmes universitaires des années 1980 et 1990 ont mené à des réformes de gouvernance. Selon ces mêmes auteurs, ces réformes prennent la forme d'orientation vers le marché pour moins dépendre de la structure étatique ou adoptent des mesures de nouvelle gestion publique pour optimiser la gestion des dépenses. Le cas de l'histoire de création de IR4 témoigne de la combinaison de ces deux mesures constituant son contexte d'intervention.

L'institution IR4 comme IC3 a été créée dans le cadre de réforme de nouvelle gestion publique imposée par un bailleur de fonds international (la Banque mondiale) au début des années 1990. Durant les années 1980, l'enseignement supérieur public malgache devait composer avec des crises financières et des problèmes d'insertion professionnelle des diplômés (CIR1, CIR3, CIR6, PIR2, PIR 6,2019). Considérant ces défis, la Banque Mondiale a instauré une série de mesures visant à mettre en place des institutions universitaires publiques autonomes financièrement et répondant aux besoins du marché de travail local (CIR1, CIR3, PIR6, 2019). Lors de cette réforme, le bailleur de fonds préconisait que la majeure partie des salaires et des charges de fonctionnement de IR4 (80 %) soient financés par des ressources propres. Le 20 % restant était sous la responsabilité de l'État et la collectivité territoriale décentralisée²⁹ (CIR2, CIR3, PIR2, PIR6 en 2019). Ici, la réforme initiée par le bailleur de fonds rejoint les écrits de Mercier (2012) défendant que les contraintes budgétaires étatiques des années 1980 aient poussé à la diversification des financements des universités étatiques.

Par ailleurs, contrairement à toutes les autres institutions d'enseignements supérieurs publiques malgaches, l'institution IR4 n'était pas dotée de patrimoine qui lui soit propre depuis sa création en 1990 (CIR2 en 2019). Les salles de cours, les bureaux, la bibliothèque et les complexes sportifs que l'institution utilise jusqu'à ce jour sont des installations louées à d'autres organisations et génèrent des charges financières très lourdes (CIR3 et PIR2 en 2019). En matière de recettes, l'institution IR4 a connu une certaine stabilité durant les 18 premières années (1992-2010) ayant suivi sa création. L'institution génère suffisamment de ressources internes pour assumer plus de 80 % de ses charges de fonctionnement et des locations des infrastructures utilisées qui étaient encore faibles à l'époque (PIR2 en 2019). Avec

²⁹ À Madagascar, la collectivité territoriale représente des fractionnements du pouvoir central fonctionnant avec les impôts et taxes provinciales, régionales et communales pour assurer des services publics d'un territoire prédéfini.

moins de 250 apprenants avant 2010, l'institution utilisait 14 locaux dont deux servent de bibliothèque et de laboratoire, quatre destinées à des bureaux et les huit restants servent de salle de cours (CIR1, PIR2, 2019). Au cours de la même période (1992-2010), l'État et la collectivité décentralisée financent également les charges relatives aux heures supplémentaires et aux honoraires des chargés de cours (CIR3, PIR2, PIR6, 2019). Les charges relatives aux salaires du personnel de soutien sont assurées par la collectivité décentralisée (CIR3, PIR2, 2019).

Cependant, depuis 2010, l'institution est confrontée à des problèmes de précarité financière (sous-financement) quasi permanents, car les ressources propres ne sont plus à la hauteur des variations des charges (CIR1, CIR3, PIR 5, 2019). La réforme LMD en 2008, a permis en une décennie (entre 2010-2019), à l'institution IR4 de multiplier par 6 ses offres de formation pour arriver à plus de 25 parcours en 2019 (PIR6, 2019). Cette création de plusieurs parcours de formation n'était toutefois pas accompagnée de stratégies de réajustement des frais de scolarité (PIR3, PIR6, PIR7, 2019). En conséquence, depuis 2010, les ressources propres destinées à autofinancer 80 % des charges de fonctionnement de IR4 sont devenues insuffisantes (PIR3, PIR6, PIR7, VIR 4, 2021). L'instauration de réforme non financée que l'on observe dans le cas IR4 a également été soulevé dans d'autre étude en contexte universitaire étatique d'Afrique subsaharienne francophone. Selon Denef *et al* (2015), en Afrique subsaharienne, pour des raisons politiques, les acteurs universitaires mettent en place des réformes parfois sous-financées et espèrent que l'État n'aura le choix que de fournir les ressources une fois le projet en marche.

Selon les responsables CIR1 (2021) et CIR7 (2023), une révision à la hausse des frais de scolarité permettrait à l'institution d'assurer la majeure partie de ses charges. Cependant, considérant la situation de pauvreté de la population rurale de ce territoire, cette augmentation marginaliserait une grande partie de la population de la

région, rendant difficile, voire impossible, l'accès aux offres de formation existantes (CIR1, 2021). « *Les frais de scolarité ont certes fait l'objet de révision, mais la hausse était très légère* » (CIR7, PIR9, 2023) donc insuffisante pour couvrir les charges de fonctionnement.

Entre 2010-2019, l'institution vivait des changements significatifs et contradictoires touchant ses dépenses et ses ressources. Avec la progression rapide des offres de formation et des effectifs estudiantins, les charges de fonctionnement augmentaient de manière exponentielle, tandis que les ressources propres évoluaient faiblement (CIR1, CIR3, PIR 1,2019). Parallèlement à cela, durant la même période, le financement alloué par l'État et par la collectivité était très précaire et irrégulier (CIR1, CIR3, 2019). L'institution est alors devenue vulnérable relativement à sa capacité de payer les charges relatives aux heures supplémentaires, aux charges de cours, aux coûts de l'électricité et à la location de salle de cours CIR 3,2020).

Outre les mesures favorisant l'autonomie financière, la Banque mondiale, conditionnellement à l'octroi du financement initial lors de la création de l'institution IR4a mis en place des dispositions de nouvelle gestion publique. Ces mesures touchent le volet de la gestion des ressources humaines. Le bailleur de fonds préconise que les membres du corps académique de l'institution soient composés de professeurs permanents ayant un statut de salarié du privé comme avec le cas IC3 (PIR2, PIR6, 2019).

Cependant, comme pour l'IC3 au début des années 1990, le ministère de l'Enseignement supérieur a dû affecter quelques professeurs permanents fonctionnaires en provenance d'autres institutions et payés par l'État, pour rendre l'institution IR4 fonctionnelle (CIR2, CIR3, PIR2, PIR6, 2019). Entre 1990-1995, le ministère a exigé que l'équipe de direction de l'institution embauche des chargés de cours (PIR2, 2019).

À partir de 1995, l'institution a pu recruter progressivement des enseignants permanents à statut d'emplois privés comme le bailleur de fonds le préconisait (CIR3, PIR2, 2019). En même temps, des enseignants fonctionnaires ont également continué à rejoindre l'équipe de professeurs permanents de l'institution par le biais d'autoaffectation ou d'affectation de la part du ministère de tutelle (CIR2, CIR3, 2019).

Sur le long terme, les mesures touchant le recrutement et le statut d'emploi des professeurs permanent instaurées par le bailleur de fonds se sont avérées problématiques comme soutien organisationnel à la gestion des ressources humaines de l'institution IR4. Jusqu'en 2005, les deux catégories de professeurs étaient rémunérées de manière équivalente. À partir de 2005, à la suite des différents mouvements de grèves provoqués par le syndicat des professeurs fonctionnaires, une différence significative de rémunération s'installe peu à peu au sein de IR4 entre les membres du corps académique (PIR2, PIR3, PIR4, PR6, CIR2, CIR3, 2019). En 2005 les professeurs permanents fonctionnaires étaient 1,5 fois mieux payés que ceux à statut privé (PIR2, PIR4, CIR3, 2019). Selon CIR2, CIR3 et PR6 (2019), faisant suite aux diverses pressions syndicales à l'échelle nationale, après 2009, les professeurs à statut de fonctionnaires étaient désormais 4 fois mieux rémunérés que les professeurs à statut d'employé du privé. Les conditions de rémunération inégales entre les statuts différenciés des professeurs permanents fonctionnaires ou à contrat privé affectent négativement les pratiques de dotation et de rétention de l'institution IR4 depuis 2009.

L'origine institutionnelle de l'institution IR4 témoigne de la présence de dysfonctions bureaucratiques typiques du contexte africain postcolonial inspirée des travaux de Nembot (2000). Selon cet auteur, pour résoudre des crises budgétaires dans les années 1980 et 1990, des réformes provenant d'initiatives d'acteurs extérieurs déconnectés du besoin réel du système local sont implantées dans des entités de services publics. À long terme, ce genre de réformes se heurte à plusieurs difficultés

dans plusieurs pays d'Afrique (Nembot, 2000). Il faut faire le constat que pour l'institution IR4, les effets de la cohabitation des statuts d'emploi différents pour une même fonction n'ont pas été suffisamment analysés. Il en résulte, que les changements de 2005 et puis ceux de 2009, dans la réglementation encadrant les conditions salariales des professeurs ont conduit à un problème d'une grande disparité de conditions de rémunération sur le long terme, avec tous les effets que cela entraîne sur les pratiques de GRH et l'augmentation des coûts de la masse salariale.

En résumé, l'institution IR4 a été créée à l'initiative de la Banque mondiale dans le cadre de réformes de nouvelle gestion publique pour affronter les crises budgétaires des dernières décennies du XX^e siècle. La finalité de l'initiative du bailleur de fonds était de mettre en place d'une part une institution d'enseignement supérieur indépendante de la structure étatique centrale en matière de ressources. D'autre part, les diplômés seraient formés pour répondre aux exigences du marché de l'emploi local. L'initiative a été couronnée de succès durant les 18 premières années. À long terme, les changements normatifs que subissait l'institution ont contribué à la mise de place de systèmes de gouvernance universitaire précaires financièrement et se sont avérés dysfonctionnels en matière de gestion des ressources humaines académiques en creusant des écarts de rémunération. Dans les sections qui vont suivre, nous relaterons la manière dont cette structure de gouvernance affecte les pratiques de dotation et de rétention.

6.4.2 Des réformes de gestion dans la structure publique créent des statuts d'emplois et des conditions de rémunération diversifiées et conflictuelles

Dans cette section, il sera illustré que la diversification des statuts d'emploi de l'équipe académique contraint les acteurs en GRH de IR4 à mettre en place des pratiques d'embauche et de rémunération diversifiées et conflictuelles depuis 2009. Entre 1992 et 2009, l'effectif de professeurs permanents de l'institution IR4 a progressé

en passant de cinq enseignants permanents en 1995 à quinze professeurs permanents en 2009 dont 75 % avaient le statut d'employé du privé et les 25 % restants de fonctionnaires (PIR2, PIR3, PIR7, PIR8, 2019). Ici, on est en présence de rares cas abordés dans la littérature où l'alignement des pratiques RH à une stratégie d'affaires défaillantes amène à la mise en place de pratique de GRH inadapté aux besoins organisationnels et des ressources humaines (Benette, 2005 ; Jiang et Messersmith, 2018).

En 2009, l'amélioration progressive de la condition d'emploi des professeurs permanents fonctionnaires a donné lieu à un écart salarial de 4 fois plus élevé en leur faveur. Une grève généralisée éclate alors en 2009 au sein de IR4 chez les professeurs à statut d'emploi privé. La grève a duré une année en vue de revendiquer une harmonisation des statuts des professeurs permanents et les conditions de rémunération (PIR2, PIR3, PIR4, PIR7, PIR8, 2019). La grève de 2009 a abouti à la dissolution de l'équipe de direction à la tête de l'institution depuis 18 ans (PIR3, PIR8, 2019). Une nouvelle équipe d'encadrement prend le relais et promet une harmonisation des statuts et des conditions de rémunérations (PIR3, PIR7, PIR8, 2019). En 2010, la nouvelle équipe d'encadrement, bien que sincère et déterminée à tenir cette promesse, s'est rapidement heurtée à d'importants blocages (CIR3, PIR 11,2019). Faute de budget suffisant pour assurer le financement des charges salariales exigées par cet exercice, les ministères de tutelle (Enseignement supérieur et des Finances) ont rejeté le projet d'harmonisation des statuts et des conditions de rémunération des professeurs permanents de l'institution IR4 (CIR3, PIR11 en 2019). Les deux ministères de tutelle ont estimé que les ressources propres de l'institution, la part des ressources financières octroyées par le pouvoir central et celui de la collectivité territoriale réunie étaient insuffisantes pour harmoniser les conditions de rémunération (CIR3, PIR11, 2019).

Les ministères de tutelle ont toutefois proposé à la nouvelle équipe de direction une solution pour honorer la résolution de la grève de 2009. Il s'agit de faire basculer les professeurs permanents ayant un statut d'emploi du privé en agents non encadrés de l'État dans le corps de concepteur (CIR3, PIR2, 2019). Il s'agit ici d'un corps de fonctionnaire moins gradé et encore 4 fois moins rémunéré que les enseignants-chercheurs (CIR3, PIR2, PIR7, 2019). Les anciens professeurs permanents à statut privé ont refusé cette résolution proposée par les ministères de tutelle pour deux raisons :

- La première est que le corps de concepteur ne correspond pas à ce qui était revendiqué en matière d'harmonisation, l'offre ne permet pas d'offrir un salaire paritaire (PIR3, PIR4, PIP 7, PIR 8, 2019).
- La seconde concerne le risque de perte des avantages liés à l'ancienneté et des cotisations de retraite déjà réalisée dans l'ancien statut d'emploi du privé. Ces sont là des éléments non transférables dans le cadre de changement de statut du privé vers la fonction publique (PIR3, PIR4, PIR7, PIR8, 2019).

Néanmoins, les enseignants permanents recrutés à partir de 2011 sont embauchés à titre de concepteurs (PIR5, PIR7, 2019). Parallèlement à cela, des professeurs permanents à statut de fonctionnaire ont toujours continué à rejoindre l'effectif de l'institution et la problématique à l'origine de la grève des professeurs à forfait privée en 2009 n'est toujours pas résolue (PIR3, PIR4, PIR7, PIR8, 2019). Au contraire, d'autres réformes concernant les conditions de rémunération des enseignants fonctionnaires décrétés par l'État et mises en application progressives à partir de 2015 accentuent les écarts salariaux entre les professeurs permanents et ceux à statut de concepteurs et les professeurs permanents à statut de contrat privé (PIR4, PIR7, PIR8, 2019). De nouveaux conflits éclatent alors à partir de 2015 entre l'équipe de direction en place et l'équipe d'enseignants permanents à statut de travailleur du privé et à statut de concepteur cette fois-ci (PIR3, PIR4, 2019). À partir de 2015 la mise en application

des mesures de la réforme de 2009 creuse davantage l'écart salarial. Il devient jusqu'à 5 fois plus élevé en faveur des professeurs fonctionnaires (PIR3, PIR7, PIR8, 2019).

Durant la période de 2015 à 2019, des conflits alternants entre grève et bataille juridique devant le tribunal administratif ont eu lieu au sein de l'institution opposant l'équipe de direction et les professeurs permanents n'ayant pas le statut de fonctionnaire (PIR3, PIR4, PIR7, PIR8, 2019). PIR3, PIR4, PIR7, PIR8 (2019) confirment que les grèves et les batailles juridiques étaient accompagnées d'ingérence politique, en vue de faire taire les professeurs plaignants quant à leurs revendications. Deux membres de l'équipe d'encadrement sur sept croient que les personnes qui ont intenté une action en justice pour obtenir un salaire équitable sont une menace pour la paix sociale de l'institution (CIR1, CIR3, 2019).

Ici, des réformes bureaucratiques en matière de rémunération décidée à l'échelle ministérielle et touchant 25 % du corps académique³⁰ de l'institution IR4 viennent ébranler sa stabilité financière et sa gestion des ressources professorales. Autrefois autonome financièrement et capable d'honorer correctement le besoin en ressources humaines académiques, l'institution IR4 se retrouve soudainement en situation de précarité, car dépendante du financement étatique, et une situation de conflits de travail perpétuels. De 2010 à 2017, en composant avec une structure précaire et dysfonctionnelle, les acteurs en GRH de IR4 se retrouvent impuissants quant à leur capacité à agir et à mettre en place des pratiques de dotation et de rétention répondant aux exigences du personnel académique (CIR2, CIR4, CIR5, 2019). En contexte de gouvernance universitaire étatique : la dysfonction bureaucratique de la structure organisationnelle exhorte les acteurs en GRH à s'aligner et à perpétuer des pratiques de dotation et de rétention défailtantes.

³⁰ Les professeurs fonctionnaires

En résumé, le cadre bureaucratique entourant la dotation en ressources professorales d'IR4, instauré par la Banque mondiale, s'est avéré efficace pendant les 18 premières années de sa création. À partir de 2005, le cumul des réformes nationales avantageant pécuniairement les professeurs fonctionnaires vient ébranler le fonctionnement de l'institution. Ces réformes conférant une rémunération depuis 2015 jusqu'à 5 fois plus avantageuses aux professeurs à statut de fonctionnaire créent un sentiment d'injustice pour les professeurs répondant au statut d'emploi privé et de concepteur. La situation conduit à des vagues de conflits de travail et sociaux contestant les dérives des pratiques d'embauche et de rétention existantes. Après avoir abordé la problématique de statut d'emplois touchant les professeurs permanents, nous discuterons à présent le processus de dotation de personnel académique au sein de l'institution IR4 selon la variété de leurs statuts d'emplois.

6.4.3 Les difficultés d'adaptation à des réformes normatives amènent la mise en place des pratiques de dotation ne répondant pas aux besoins en ressources professorales depuis 2010

L'évolution du cadre réglementaire et le modèle de financement de l'institution IR4 affectent les pratiques de dotation en ressources professorales mise en place par les acteurs en GRH, durant les 18 premières années (1992-2009). Jusqu'en 2009 la dotation en professeurs permanents au sein de l'institution se faisait par deux modes de recrutement adapté selon le statut du personnel académique concerné. Il s'agit de l'appel à candidatures (professeur à contrat privé) et de l'affectation (professeur fonctionnaire). De 1992 à 2009 au sein de l'IR4, l'embauche de professeurs permanents ayant le statut du salarié du privé a eu lieu par appel à candidatures ouvert au public (CIR1, CIR3, PIR2, PIR 6,2019). Durant cette période, l'embauche de cette catégorie de personnel académique se faisait sur la base des besoins en professeurs et des fonds propres disponibles. L'ensemble du processus allant de la planification à

l'appel à candidatures et à la sélection des candidats jusqu'à l'entrée en fonction durait environ 3 semaines et était géré par les acteurs en GRH de l'institution (CIR6, PIR2, 2019).

Pour les professeurs permanents fonctionnaires, rappelons que leur arrivée au sein de l'institution représentait au moment de la création une solution temporaire pour permettre le démarrage de l'institution. Entre 1992-2009, leur embauche n'a jamais découlé d'initiatives internes des acteurs en GRH de l'institution. Le recrutement se faisait plutôt à travers des affectations faites par le ministère de tutelle ou l'intéressé lui-même qui faisait une demande de transfert vers l'IR4 (PIR2, PIR6, PIR11, 2019). Jusqu'en 2009, ces affectations provenaient certes d'initiatives extérieures, mais n'ont posé aucun désagrément sur le profil des personnes concernées, car elles répondaient au besoin de l'institution et leur rémunération était assurée par l'État. Durant les 18 premières années comme dans toute organisation ayant un soutien organisationnel favorable à la GRH, l'institution était en mesure de développer de bonne pratique RH (Delery et Roumpi, 2017).

À partir de 2010, la dotation en professeurs permanents au sein de l'institution a connu d'importants changements, elle se faisait par deux modes de recrutement. D'une part, l'appel à candidatures ouvert au public pour le poste de permanents ayant le statut de concepteur. D'autre part, la candidature spontanée pour ceux intéressés par le statut de fonctionnaire dans les corps d'enseignant-chercheur (CIR3, PIR11 en 2019). Pour les chargés de cours, le mode de recrutement se fait par réseautage. Les résultats des entrevues au sein de IR4 font état de la présence de pratique de dotation inadaptée aux besoins de l'institution et de ses ressources humaines. Dans la présente section consacrée à la dotation au sein de IR4, nous relaterons respectivement : la phase (I) de présélection de professeurs permanents au sein de l'institution (6.4.3.1); l'embauche définitive par le ministère ou la collectivité territoriale décentralisée

(phase 2) (6.4.3.2) ; le processus d'embauche des chargés de cours (6.4.3.3). Et pour terminer, nous démontrerons que l'ensemble de processus de recrutement de personnel académique existant conduit à une situation où les effectifs et les compétences en personnel académique sont insuffisants et inégalement répartis par rapport aux besoins de l'institution (6.4.3.4).

6.4.3.1 *La phase de la présélection au sein de l'institution (IR4)*

Depuis 2010, le processus d'embauche pour les deux catégories de professeur permanent, concepteur et fonctionnaire comporte deux phases principales : la phase de la présélection au sein de l'institution (I) et la phase d'embauche définitive au niveau du ministère (II) (CIR3, CIR4, CIR5, PIR7, PIR11, PIR12 en 2019). Selon ce qui ressort des entrevues, la phase d'embauche au sein de l'institution (I) comprend 4 étapes soit : la planification (1), l'appel à candidatures ou la candidature spontanée (2), l'évaluation par le collège des enseignants (3) et l'expédition des dossiers de recrutement (4) au ministère de tutelle ou des démembrements décentralisés des régions par la direction administrative et financière de l'institution.

Pour l'étape 1, depuis 2010, l'institution IR4 est exhortée à procéder à une planification en ressources humaines académiques en fonction des postes que la structure étatique ou la collectivité lui accordent tous les 3 ou 4 ans (CIR5, CIR6, CIR7, PIR6, PIR11, PIR12, 2019). La planification en ressources professorales pour IR4 ne dépend pas de l'analyse entre besoins et disponibilité en ressources humaines, mais plutôt de la rareté des postes budgétaires accordés par le pouvoir central et la collectivité territoriale au profit de l'institution (CIR2, CIR6, 2019). Les acteurs en GRH développent effectivement des pratiques de GRH alignées sur les stratégies organisationnelles, mais le résultat ne contribue pas à l'efficacité telle que défendue par l'approche de la contingence dans la littérature (Delery et Roumpi, 2017). Selon nos résultats, en composant avec des défis de précarité et de dysfonctions normatives, les acteurs en GRH sont exhortés à mettre en place des pratiques RH (la dimension

planification) répondant davantage aux contraintes structurelles qu'aux besoins de l'organisation (Louart, 2002 ; Barette 2005).

L'étape 2 consiste à effectuer l'appel à candidatures. Pour l'embauche de professeurs permanents ayant le statut de concepteur, l'appel à candidatures passe par voie d'affichage ouvert au public (CIR1, CIR6, 2019). Cet appel à candidatures est certes ouvert au public, mais ceux qui passent à la phase d'entrevue sont déjà des candidats présélectionnés de manière officieuse parmi les chargés de cours ou des personnes provenant de l'extérieure de l'institution parrainée ou non (PIR9, PIR10, PIR11, PIR12, 2019). Cette présélection officieuse est réalisée soit par un ou plusieurs établissements au sein de l'institution, soit par proposition d'un ou plusieurs membres du corps professoral ou du personnel d'encadrement (PIR9, PIR10, PIR11, PIR12, 2019).

Pour les professeurs permanents à statut de fonctionnaire, depuis 2010, leur recrutement se fait à travers des candidatures spontanées provenant du bassin de professeurs permanents à statut de concepteur ou à forfait privé (CIR3, CIR5, CIR6, PIR12, 2019). Durant cette deuxième étape, les candidats intéressés par le poste de professeur à statut de fonctionnaire manifestent leur intérêt pour le poste verbalement auprès de leur supérieur hiérarchique, ils sont ensuite invités à constituer un dossier (CIR5, PIR12, 2019). Les candidats intéressés au poste de professeur permanent, quel qu'en soit le statut visé, constituent leurs dossiers et envoient une demande d'embauche au chef de l'institution (CIR3, CIR5, CIR6, 2019). Le dossier des candidatures complété est acheminé au chef d'établissement qui l'envoie au collège des enseignants³¹ pour évaluation (étape 3). Les candidatures au poste de professeur permanent passent obligatoirement par l'appréciation du collège des enseignants qui

³¹ Pour IR4 le collège des enseignants regroupe les professeurs permanents à statut de fonctionnaire, de concepteur et à statut privé.

donne un avis favorable ou défavorable (CIR1, CIR3, CIR5, CIR6, PIR1, PIR2, PIR3, PIR5, PIR6, PIR7, 2019).

Après l'obtention d'un avis favorable du collège, la direction de l'institution valide la ou les candidatures retenues en donnant son aval (étape 4) (PIR4, PIR5, 2019). Durant cette étape (4), la ou les candidatures sont transmises au ministère de tutelle dans l'attente d'une ouverture de poste budgétaire pour le cas des candidats postulant au poste de professeur-chercheur fonctionnaire (PIR3, PIR8, PIR12, 2019). Pour ce qui est des candidats intéressés au poste à statut de concepteur, leurs dossiers sont acheminés au démantèlement des ministères de tutelle au niveau de la collectivité territoriale décentralisée pour finaliser l'embauche (PIR4, PIR5, 2019). Comme dans les 3 cas précédents, l'obtention de l'avis favorable du collège joue un rôle important pour l'ensemble du processus d'embauche de professeur permanent. Nous allons illustrer la manière dont le collège des enseignants fonctionne au sein de IR4, puisqu'il apparaît certaines particularités. Avant 2014, l'institution n'avait pas recours au collège des enseignants (PIR2, CIR3, 2019). À partir de 2014, les membres du corps académique de l'institution ont décidé de constituer un collège des enseignants commun avec ses 3 établissements en vue de réguler une problématique d'injustice touchant la dotation (CIR2, CIR3, PIR5, PIR6, PIR7, 2019). PIR5, PIR8, PIR12 (2019) expliquent qu'avant 2014, des professeurs permanents à statut de concepteur se faisaient embaucher sans qu'ils aient eu à assurer des charges de cours au sein de l'institution. Leur candidature était appuyée par des réseaux politiques. Or, de bons chargés de cours, intéressés à devenir des professeurs permanents et ayant fait partie de l'équipe depuis plusieurs années, étaient ignorés (PIR5, PIR8, 2019).

Parallèlement à cela, des professeurs fonctionnaires continuaient à arriver par affectation en provenance du ministère durant la période où la tension en matière d'inégalité de statut et de rémunération faisait rage au sein de l'institution IR4 (PIR1,

PIR4, PIR8, PIR12, 2019). Comme dans la majorité des pays d’Afrique francophones, cette situation de politisation d’embauche des agents publics est une pratique répandue de l’administration publique (Olivier de Sardan, 2021). Pour contrer ces situations d’injustice malaisantes, les professeurs permanents non-fonctionnaires se sentant lésés décident de créer un collège des enseignants (PIR4, PIR5, PIR8, PIR12, 2019). Le collège a pour objectif de minimiser les injustices. Pour y arriver, le comité adopte des règles internes ne figurant pas dans les cadres normatifs existants et légitimes³² encadrant l’accès au poste de professeur permanent (PIR1, PIR12, 2019). Ces règles propres au collège des enseignants englobent l’obtention d’un avis favorable selon les statuts de professeurs permanents visés « tous candidats aspirant à devenir professeurs permanents non-fonctionnaire doivent remplir une condition sine qua non, celle d’avoir au moins déjà assuré une année de charge de cours au sein de l’institution » (PIR3, PIR4, PIR5, PIR8, PIR1, 2019).

Pour les personnes aspirant à un poste de professeur permanent fonctionnaire l’exigence s’exprime ainsi « toutes personnes aspirant à devenir professeurs permanents à statut de fonctionnaire doivent avoir déjà occupé au moins une année de poste de professeur permanent dans les autres statuts au sein de l’institution (employé du privé ou concepteur) » (PIR3, PIR4, PIR5, PIR8, PIR12, 2019). Ce qui revient à dire, qu’il faut être intervenu à titre de chargés de cours au sein de l’institution pour un minimum d’un an et qu’il faut ajouter une deuxième année avec un statut de professeur non-fonctionnaire pour obtenir un poste de professeur fonctionnaire. La balise mise en place par le collège à travers la définition de critères d’accord d’avis favorable a permis de limiter le patronage et certaines injustices dans le processus d’embauche, en favorisant les candidatures internes (PIR3, PIR4, PIR8, 2019). Cependant, malgré cette

³² Ne figurant pas dans les cadres normatifs existants, car la direction en place refuse la normalisation de ces règles pour des raisons politiques (PIR3, PIR4, PIR12, 2019). Légitime pour le corps académique, car répond à un besoin de justice pour une parité salariale (PIR3, PIR4, PIR12, 2019)

avancée, la tension liée aux conditions salariales inégales persiste au sein de l'institution (PIR5, PIR8, PIR12, 2019).

Il faut faire le constat que le collège dans ses interventions interprète les règles en fonction du contexte et des besoins qui lui convienne. Si la candidature résout certaines contraintes institutionnelles et que cette candidature n'est pas accompagnée de pression politique de la part des ministères de tutelle (Enseignement et Finances), malgré le non-respect de la règle implicite de l'expérience interne, elle peut obtenir un avis favorable. La pression politique indispose néanmoins le conseil des enseignants et marque au fer rouge ces candidatures qui sont systématiquement rejetées. Le fait que le collège se soit doté de règles qui lui sont propres témoigne de la présence d'une initiative d'innovation en contexte de dysfonctions bureaucratiques pour une amélioration des pratiques à petite échelle dans une structure publique selon les écrits de Blau (1963). La situation révèle également la présence de dysfonction bureaucratique typique du contexte africain à travers le double langage utilisé par l'administration (Olivier de Sardane, 2004). D'une part, pour le cas de IR4, l'État réplique qu'il n'y a pas assez de ressources financières pour honorer la revendication de 2009 en vue d'harmoniser la rémunération des professeurs permanents, peu importe leur statut de fonctionnaires ou non. D'autre part, une situation contradictoire persiste dans la mesure où l'État continue à embaucher des enseignants fonctionnaires avec des conditions de rémunération onéreuses par le biais de réseaux politiques ou de clans au profit de l'institution.

Malgré la présence du conseil des enseignants, l'effectif de professeurs permanents au sein de IR4 étant inégalement réparti, des groupes de professeurs permanents de la même école et de la même région, en situation majoritaire, influencent néanmoins certaines décisions qui défavorisent un des trois établissements de IR4 (CIR1, CIR2, CIR3, CIR6, 2019). Selon PIR1, PIR4, PIR5 (2019), la présence de clans

d'école et régionaux peut conduire à une l'inégale répartition des effectifs. Cependant les décisions du collège d'accorder ou non un avis favorable à une candidature sont objectives, elles se basent sur le profil des candidats et des balises légitimes pour minimiser au mieux les injustices tel le favoritisme découlant des pressions politiques (PIR4, PIR5, PIR8, PIR9, 2019). Depuis 2018, le collège des enseignants institutionnel a été scindé par établissement après une réforme du cadre de gouvernance de l'institution IR4. C'est maintenant le groupe majoritaire (les mêmes spécialités ou le plus d'ancienneté) au sein de chaque établissement qui constitue le clan dominant de chacun des collèges (PIR3, PIR4, PIR5, 2019).

En bref, la phase de présélection (I) au sein de l'institution est davantage dictée par des facteurs propres liés à structure administrative de gouvernance de l'IR4. Cette phase comporte 4 étapes dont 2 sont politisées : l'appel à candidature pour les postes de professeurs à statut privé et l'évaluation du collège des enseignants, L'étape de la planification (1) dépend des facteurs externes liés à la précarité du système étatique et de la collectivité. Quant à l'étape (4), elle relève de pures formalités administratives. À présent, nous aborderons la phase (II) du processus de recrutement des professeurs permanents au sein de IR4.

6.4.3.2 *L'embauche définitive relève du ministère ou de la collectivité territoriale décentralisée (Phase II)*

L'embauche définitive des professeurs fonctionnaires ou concepteurs relève du ministère de tutelle ou de la collectivité et constitue la phase (II) du processus de recrutement au sein de IR4 depuis 2010. Rappelons que depuis 2010, l'institution embauche deux types de statut de professeurs permanents étatiques dont les charges salariales sont financées soit par la collectivité territoriale (professeurs concepteurs) soit par l'État (professeurs permanents).

Embauche définitive de professeur permanent à statut de concepteur

Durant cette phase (II), la collectivité territoriale décentralisée finalise les différents processus administratifs relatifs à l'embauche d'enseignant permanent présélectionné par l'institution ayant le statut de concepteur (PIR5, PIR6 en 2019). Il s'agit de l'attribution d'un numéro de matricule, de la réalisation de la visite médicale et du traitement des documents administratifs relatifs à la paie. Le processus administratif dure environ 1 mois avant que le candidat retenu puisse entrer en fonction (PIR6 en 2019). La collectivité accorde à l'institution de manière régulière environ 3 à 4 nouveaux postes de professeurs permanents à statut de concepteur tous les 3 ans (CIR1, CIR6, 2019). Les postes accordés par la collectivité ont permis à l'institution de recruter 17 professeurs permanents à statut de concepteur entre 2010 et 2022 (CIR 6,2022).

Etape 2 : Embauche définitive de professeur à statut de fonctionnaire au niveau du ministère depuis 2010

Pour les professeurs à statut de fonctionnaire, une fois leur dossier transféré au ministère de tutelle, le processus d'attente de recrutement définitif les concernant varie de 2 ans à une durée indéterminée (PIR8, PIR9, PIR10, PIR11, 2019). Le recrutement définitif d'un candidat au niveau du ministère est tributaire de plusieurs paramètres liés aux dysfonctions bureaucratiques. Les répondants PIR9 et PIR10 (2019), comme toutes les autres personnes participant à l'étude, reconnaissent que les décisions

définitives relatives au recrutement de professeurs permanents à statut de fonctionnaire de toutes les institutions publiques d'enseignement supérieur sont centralisées auprès du ministère de tutelle. Cette centralisation implique pour les acteurs en GRH au niveau ministériel au développement de pratiques d'embauche circonscrites par des perceptions stéréotypées des institutions de la part des pourvoyeurs de ressource. (CIR6, 2020). La perception du pouvoir central est que le système universitaire public est un « fauteur de trouble » du fait des grèves chroniques dues au retard de paiement des heures supplémentaires (PIR10 CIR1, 2019 ; CIR1, PIR5, 2023). Quant aux bailleurs de fonds externes, ceux-ci perçoivent (et ils n'ont pas nécessairement tort) le système public universitaire comme une structure très lourde et onéreuse et n'apportant que très peu de contributions aux priorités de développement du pays, du fait de l'ingérence étatique dans la gestion de celles-ci (CIR3, PIR1, PIR6, 2019).

Il résulte de ces perceptions stéréotypées et de la faiblesse économique du pays que le système d'enseignement supérieur malgache est une entité de services publics sous-financée et dont les besoins en matière de dotation ne sont pas satisfaits (CIR1, CIR6, CIR7, 2019). Le système public universitaire malgache n'est pas une priorité par rapport à d'autres secteurs, pour le pouvoir central. La création de postes budgétaires permettant l'embauche de professeurs permanents est précaire, insuffisante et inconséquente par rapport au besoin : 100-400 poste tous les 3 ou 4 ans pour 9 institutions sur le territoire national (CIR1, CIR2, CIR5, CIR6, CIR7, 2019). Ces postes budgétaires sont inégalement répartis entre les institutions à chaque épisode d'embauche définitive (CIR1, CIR7, 2019).

Ces constats des participants au sein de IR4 rejoignent les critiques répétitives de la presse locale malgache depuis 2015 sur la précarité de l'effectif professoral embauché ainsi que la rareté de la fréquence d'embauche (L'Express de Madagascar le 16 janvier 2023 Midi Madagascar le 23 décembre 2020 ; Agence Malagasy de presse

le 17 décembre 2019). Le besoin grandissant en ressources professorales, la rareté de postes créés, la périodicité de recrutement et l'inégale répartition des postes entre institutions constituent des situations d'incertitude faisant en sorte qu'une structure parallèle informelle régule le recrutement au niveau ministériel (Crozier, 1963)). Tout comme les cas précédents, la corruption et l'échange de faveur sont les monnaies d'échange dans cette structure parallèle pour accéder à l'embauche définitive. Du fait de son histoire, très peu connue dans les réseaux politiques et à l'échelle du ministère, l'institution IR4 a de la difficulté à mobiliser la structure parallèle pour influencer des embauches définitives en sa faveur.

Devant tous ces obstacles, l'embauche définitive de professeurs permanents à statut de fonctionnaire au sein de IR4 a permis l'embauche de 3 postes en 6 ans entre 2010-2016 (CIR1, 2023). Depuis 2016, la situation en dotation de professeur-chercheur au sein de IR4 a enregistré des aspects relativement positifs. Avec l'intensification des conflits au sujet de l'inégalité des statuts, les responsables à la tête de l'institution depuis 2017 font pression sur les ministères de l'Enseignement supérieur et des Finances dans un cadre formel. Suivant CIR1, CIR7 (202), les responsables au sein de IR4 réclament des ministères de tutelle que le recrutement des professeurs à statut de fonctionnaire se fasse parmi le bassin de professeurs permanents à statut conflictuel (concepteur et employé du privé). Cette démarche a permis de faire évoluer le statut d'environ 5 professeurs permanents à statut de concepteur et d'employé du privé pour celui d'enseignant-chercheur entre 2017-2023 (CIR7, 2023). Les postes vacants ont été pourvus par 5 nouveaux professeurs à statut de concepteur (CIR1, CIR7, 2023). Entre 2017 et 2022, IR4 a accueilli 4 nouveaux professeurs permanents à statut de fonctionnaire. Ces 4 professeurs faisaient partie de l'équipe de chargés de cours de l'institution. Ces 4 personnes ont obtenu leurs promotions par des démarches personnelles, elles ont sollicité leur propre réseau politique. Elles ont ainsi court-circuité la majeure partie du processus de la phase 1 de l'embauche au sein de l'institution, à l'exception de l'étape 3 concernant l'avis du collègue. Depuis 2019, par

ailleurs, 5 professeurs à statut d'emploi du privé et des concepteurs fatigués des conditions de rémunérations injustes ont individuellement pris la décision de recourir à un réseau politique pour changer leur statut en fonctionnaire (PIR3, PIR4, PIR7, PIR8, 2022). Deux y sont arrivés, trois sont encore restés dans l'ancien statut. Ces derniers déstabilisent le climat social au sein de l'institution à travers des blagues sarcastiques dans les échanges avec la hiérarchie, le manque d'assiduité au travail ou la grève (PIR4, PIR7, 2022).

Cette situation témoigne de la présence de la dysfonction bureaucratique typique du contexte africain sous forme de « double langage » selon Olivier de Sardane (2004) où l'État annonce une chose et en fait une autre. Dans le cas d'IR4, le ministère prétend que les moyens sont limités pour harmoniser le statut des professeurs. Nonobstant, l'État continue à embaucher par le moyen de réseaux politisés et des structures parallèles informelles des professeurs dont le statut « coûte prétendument cher ». Depuis 2017, avec la mobilisation des acteurs en GRH et du personnel académique dans la structure formelle et informelle entourant la dotation, l'institution a pu davantage embaucher de professeurs permanents. L'effectif des professeurs permanents tous statuts confondus passe de 19 en 2017 à 40 en 2023 (PIR6, 2023). Cependant, la question des différences de statut et de conditions de rémunération, les principales sources de conflits consumant l'institution depuis 2009, n'est pas pour autant pas résolue (PIR4, PIR9, PIR7, 2019). PIR3, PIR4 et PIR8 (2022) anticipent d'autres conflits violents tels que des grèves de longue durée ou des conflits juridiques peuvent encore se reproduire, car l'écart de conditions de rémunération est encore bien présent.

En résumé, pour les candidats intéressés au poste de concepteur, la phase d'embauche définitive par la collectivité territoriale représente une finalisation administrative de l'embauche des candidats présélectionnés par l'institution. Cette

phase dure un mois avant que le ou les candidats entrent en fonction selon la procédure prévue. La collectivité accorde régulièrement à l'institution 3 à 4 nouveaux postes tous les 4 ans. Pour les candidats intéressés au poste d'enseignant-chercheur fonctionnaire, la phase d'embauche définitive par le ministère de tutelle représente une phase d'attente minimale de 2 ans jusqu'à une durée indéterminée avant l'entrée en fonction. Cette attente est due à une interaction complexe d'une multitude de facteurs influençant l'affectation de poste budgétaire par le ministère. Les acteurs en GRH et les candidats intéressés par le poste de professeur fonctionnaire doivent composer avec la rareté de création de postes budgétaires et le réseau politique de structures parallèles informelles.

Processus d'embauche des chargés de cours

Les chargés de cours, au sein de IR4 représentent plus de 3 fois les effectifs de professeurs permanents. « Pour environ une trentaine de professeurs permanents, notre institution a dans le registre du personnel plus de 100 chargés de cours » (CIR6, 2019). Comme dans les 3 cas précédents, le recrutement de chargé de cours n'est pas encadré ni par une procédure claire ni par des pratiques d'embauche bien ancrées (CIR2, CIR5, CIR6 PIR1, PIR3, PIR10, PIR12, 2019). Chaque responsable de parcours de formation adopte sa propre méthode de recrutement de chargés de cours selon les besoins (CIR2, 2019). Sur la base des propos de participants chargés de cours, nous illustrerons la manière dont ils ont intégré l'institution. Des chargés de cours affirment que leur embauche s'est faite par réseautage (VIR1, VIR5, VIR6, 2019). Ils ont été contactés directement par des connaissances ou par des collègues professeurs permanents, responsables de parcours, responsables d'établissements ou chef d'institution. VIR1 et VIR9 (2019) spécifient que c'est qu'en tant qu'anciens étudiants de l'institution, qu'ils se sont vu proposer d'enseigner au sein de l'institution.

VIR2, VIR7 (2019) témoignent qu'ils ont eux-mêmes entamé une démarche auprès de responsables de parcours, ou de professeurs permanents ou de chefs

d'établissement afin d'assurer des charges d'enseignement. D'autres évoquent que leur entrée au sein de l'institution s'est faite dans le cadre de projets ou programmes de partenariat entre l'entreprise qui les emploie et l'institution (VIR4, VIR8, VIR9, 2019). Ce sont des partenariats ou projets pour le soutien des étudiants en stage ou la découverte du milieu professionnel. Des responsables et des professeures soulèvent (CIR6, PIR2, 2019) également qu'il y a de rares cas où l'institution diffuse des annonces de recrutement à la radio ou par affichage, si la compétence du chargé de cours recherché est difficile à trouver à travers les différents moyens de recrutement déjà mobilisés. Concernant la dotation en poste de chargés de cours, nous constatons une situation d'incertitude non prévue par les règles qui selon Crozier (1963) amène les acteurs à recourir à une structure parallèle informelle pour réguler leurs interventions.

En un mot, l'institution n'a pas de procédures formelles ni de pratique définie en matière de dotation pour les postes de chargés de cours. Chaque parcours de formation au sein de chaque établissement adopte des pratiques de dotation très variées selon le besoin et le bassin de candidatures disponibles. Les différents acteurs en GRH de l'institution ont alors recours à une variété de méthodes de recrutement pour embaucher des chargés de cours : par réseautage, par formation de la relève ou par appel à candidatures ouvert au public. Les défaillances en matière de statut d'emploi et de dotation en personnel académique que rencontre l'institution IR4 que nous venons d'aborder entretiennent en aval des défis en matière de disponibilités et de besoins en effectif. C'est ce que nous aborderons dans la partie qui suit.

6.4.3.3 *Des effectifs et des compétences en personnel académique insuffisantes et inégalement réparties par rapport aux besoins de l'institution*

Les entrevues au sein de l'institution IR4 ont également révélé que l'institution a des problèmes d'inégale répartition des effectifs. Après 2017, l'importante progression de l'effectif de professeurs permanents abordé dans la section précédente

n'a pas été accompagnée d'une véritable planification en fonction des besoins de l'institution en matière de compétence. Le renforcement de l'effectif de professeurs permanents au sein de l'institution entre 2017 à 2023 s'est fait dans un objectif de répondre à un problème interne de différences de statut. En conséquence, l'institution est actuellement confrontée à des problèmes de sureffectif pour certains domaines de compétence et de sous-effectif dans d'autres (CIR1, CIR5, PIR2, PIR5, PIR8, 2019).

L'institution souffre d'un problème de rétention avec ses chargés de cours, nous aborderons cette situation concernant la difficile rétention dans la prochaine section (6-4-4). Néanmoins, il est pertinent de mentionner ici que depuis 2015, la détérioration de la capacité de rétention des chargés de cours a entraîné une forte rotation saisonnière chez cette catégorie de personnel académique conduisant à un manque d'effectif périodique jusqu'en 2018 (CIR2, CIR3, CR5, CIR6, CIR 7,2019). Durant cette période (2015-2018) quand les chargés de cours ont plus de travail dans leur emploi principal, ils ne consacrent pas de temps à l'activité académique de l'institution et ne reviennent que lorsque la situation les arrange (CIR3, CIR 7,2019). Depuis 2018, le problème s'aggrave, l'IR4 a perdu 50 % de son effectif des chargés de cours (CIR7, PIR9, 2019). Cela contribue au problème généralisé d'effectif académique de l'IR4.

Outre le manque d'effectif en matière de personnel académique, les professeurs permanents de l'institution IR4 sont inégalement répartis au sein de chaque établissement et entre les établissements. L'institution dispose de trois établissements EMIR4, EIIR4, ENIR4. Chaque établissement connaît un manque de professeurs ou un sureffectif de professeurs dans certaines spécialités. L'établissement EMIR4 avec ses 11 parcours de formation en 2018 avait besoin de groupe de spécialistes dans trois domaines différents pour assurer les modules de base (CIR2, PIR1, PIR2, PIR3, PIR4, 2019). Dans cet établissement, seul un domaine de formation est doté d'un groupe de professeurs permanents spécialistes de ces modules

de base. Les deux autres domaines ont recours aux chargés de cours pour assurer les modules de spécialité. (CIR2, PIR1, PIR4, 2019).

L'établissement EIIR4, quant à lui, est aux prises avec un sureffectif de professeurs permanents dans les quatre domaines de formations qui y sont offerts en 2018 (CIR4, PIR5, PIR 6,2019). Ce qui manque à cet établissement : des effectifs pour assurer les modules généraux (PIR5, PIR6, PIR7, 2019). L'établissement ENIR4, pour sa part, n'a pas de professeur permanent spécialiste dans deux domaines de spécialité parmi les trois qui lui sont attribués. Il se voit dans l'obligation d'avoir recours à des chargés de cours pour ses modules de base (PIR8, PIR9, PIR10, 2019). Les rares spécialistes qui y enseignaient sont soit partis à la retraite soit décédée et aucun remplacement n'a été fait depuis 2022 (CIR 1,2023).

En résumé, l'augmentation significative des offres de formation et du nombre d'apprenants de l'institution n'a pas été accompagnée à la bonne hauteur dans l'évolution des ressources professorale jusqu'en 2017. Depuis 2017, l'augmentation significative de l'effectif de professeurs permanents, non précédé de planification adéquate, crée un problème contradictoire de sureffectif ou de sous-effectif à l'intérieur de chaque établissement. Pour les chargés de cours entre 2015-2018, du fait de problèmes de rétention, l'institution rencontre des manques d'effectif de chargés de cours périodiques dans certaines disciplines. Depuis 2018, l'institution a connu une baisse de 50 % de ses effectifs de personnel académique temporaire. Les problèmes de dotation, tant en ce qui concerne la variété des statuts que les effectifs inadéquats, tant en nombre qu'en distribution, incitent les acteurs en GRH d'IR4 à développer des pratiques de rétention qui ne répondent pas nécessairement aux besoins des ressources humaines académiques de l'institution.

6.4.4 Une structure organisationnelle précaire et dysfonctionnelle, pousse au développement de pratique de rétention inefficace

Dans la présente section, nous soutiendrons qu'en composant avec les dysfonctions bureaucratiques du système de gouvernance universitaire étatique, les acteurs en GRH développent des pratiques de rétention hétérogènes inadaptées aux besoins de l'institution. En premier lieu, il sera abordé que les acteurs en GRH sont poussés à gérer une pratique de rémunération défaillante (6.4.4.1). En second lieu, les acteurs en GRH et d'encadrement adoptent une gestion de carrière diversifiée et un style de direction adaptative (6.4.4.2).

6.4.4.1 Des acteurs en GRH poussés à gérer une pratique de rémunération défaillante

Outre le problème de variétés de statuts engendrant une pratique de rémunération inégale pour les professeurs permanents précédemment soulevé, l'ensemble du personnel académique de l'IR4 est également confronté à d'autres problèmes touchant cette dimension. Avant 2014, l'institution a connu de meilleurs moments au sujet des paiements des heures supplémentaires et des honoraires des chargés de cours qui étaient réglés à temps à la fin de chaque semestre (CIR6, CIR7, PIR2 PIR3, PIR11, 2019). L'équipe à la tête de l'institution de cette époque (avant 2014), par l'entremise de son réseau politique, arrivait à faire prioriser le paiement de ces heures au ministère sinon la direction avançait le paiement avec ses fonds propres (PIR2, PIR11, 2019). À ces époques, la pratique de rémunération de l'institution menait au développement de comportement assidu, contribuant à la bonne marche de l'enseignement chez le personnel académique. Avant 2014, les professeurs permanents et les chargés de cours s'investissaient pleinement à leur mission pédagogique au sein de l'institution, et ce, malgré le malaise lié à la différence des statuts sauf en cas de grève (CIR6, CIR2, CIR3, CIR7, 2019).

À partir de 2015, l'institution IR4 a cumulé un retard de paiement des heures supplémentaires et de charge de cours et ce problème n'a connu aucune amélioration au fil des années (PIR1, PIR3, PIR7, PIR11, 2019). Entre 2015 et 2017, les retards de paiement étaient de moins d'une année et demie, mais depuis 2018 les retards dans les paiements vont au-delà de 5 ans (PIR3, 2022). En octobre 2023, le participant (CIR1,) rencontré dans le cadre de processus de validation des résultats raconte :

Les heures supplémentaires et les honoraires des chargés de cours de l'année 2018 ont été payés en mai 2023. Certains d'entre nous faisaient même des allusions sarcastiques que le délai de paiement allait être prescrit [...] dans le système public malgache, si l'administration doit une somme à des tiers, au-delà d'une certaine période si elle n'est pas en mesure de payer, son obligation de régler la somme est caduque [...].

Le retard chronique de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours s'arrive à la multiplication par 6 des offres de formation à l'IR4 en une décennie. Selon CIR1, CIR2 (2019), chaque création de nouveau parcours, implique l'ouverture de deux classes supplémentaires au premier cycle et de deux autres classes au cycle supérieur. Cela induit d'importantes augmentations de charges d'enseignement pour les professeurs et chargés de cours et une augmentation de l'effectif étudiant. Malgré l'augmentation des effectifs étudiants depuis 2009, considérant que les frais de scolarité sont restés relativement stables, les ressources propres disponibles ne permettent plus d'avancer les heures supplémentaires et des charges de cours qui augmentent de manière exponentielle (CIR1, CIR2, CIR3, 2019). Comme l'institution dépend exclusivement du pouvoir central pour le paiement de ces heures, le problème de précarité financière étatique se répercute alors sur la capacité de l'institution à payer (CIR6, 2019). En conséquence, l'incapacité des acteurs en GRH à assurer une pratique de rémunération efficace a donné lieu à une sorte de démission intérieure chez le personnel académique permanent depuis 2017 et chez les chargés de cours depuis 2015 (PIR5, PIR9, PIR11, 2019). Certains professeurs permanents n'assurent que les obligations de 125 heures annuelles et ne s'efforcent plus de faire les heures

supplémentaires ; au lieu de cela, ils préfèrent faire de la recherche ou travailler en dehors de l'institution (PIR5, PIR8, PIR9, PIR11, 2019). Des chargés de cours (VIR2, VIR3, VIR9, 2019) évoquaient en outre qu'ils ont arrêté d'accorder de l'importance aux activités de l'institution du fait de pratique de rémunération et de communication défailante de la part des acteurs en GRH (VIR1, VIR8, VIR9, 2019). Certains chargés de cours interprètent ce manque de communication comme une attitude d'évitement et de négligence à leur égard en matière de pratique de rétention. Les propos de VIR9 (2019) résument la teneur des échanges :

Concernant les vacances, les équipes à la tête de l'institution qui se sont succédé depuis 2015 se murent dans le silence et parfois choisissent de laisser pourrir la situation. Cela est une grave erreur de leur part, car beaucoup de vacataires en dehors de toute motivation pécuniaire ont d'autres facteurs de motivation à enseigner au sein de l'institution et une bonne communication pour la recherche de solution ensemble aurait évité un fort départ chez les vacataires.

Comme avec le cas UR2, les problèmes d'ordre administratif au sujet de la longue durée du processus de traitement de la rémunération expliquent aussi le retard de paiement des heures supplémentaires et des chargés de cours. À chaque fin de session, chaque professeur permanent doit faire un rapport individuel des heures supplémentaires réalisées auprès du service responsable de la gestion des heures d'enseignement et d'encadrement (PIR10, PIR11, PIR12, 2019). Ce rapport est requis pour des fins de vérification en comparaison avec les bases de données du service de la paie sur les heures réalisées selon les procédures imposées par le ministère (CIR6, PIR2, 2019). Chez les professeurs permanents, CIR6 et PIR2 (2019) font le constat que ceux-ci sont moins assidus dans la rédaction de ce rapport depuis 2017 et qu'ils prennent trop de temps à l'acheminer. Ici, il faut faire le constat que l'expression de la colère des professeurs permanents à travers la lenteur de l'élaboration des rapports exigés accentue encore plus leur problème.

Depuis 2017, le temps requis pour regrouper ce rapport et procéder aux vérifications de ces heures prend entre 3 à 7 mois au sein de l'institution avant que la demande de paiement définitive soit acheminée au niveau du ministère de tutelle (CIR6, 2019). Devant de telles situations, les professeurs PIR5, PIR10, PIR11, PIR12 (2019) critiquent la procédure de traitement de paiement des heures supplémentaires comme étant « une absurdité procédurale ». Les heures réalisées par chaque professeure sont déjà répertoriées dans des bases de données du service de la scolarité et redemander aux professeurs de refaire un rapport sur les mêmes informations est une perte de temps. Les heures de charges de cours subissent également une vérification minutieuse au sein du service de la paie de l'institution avant d'être acheminées au ministère (CIR3, CIR6 en 2019). Au cours de ces vérifications, le service de la paie de l'institution compare les heures enregistrées dans leur base de données avec un autre base de données du service de la scolarité (CIR6 en 2019). Ces vérifications se font plus rapidement que celui des heures supplémentaires, car aucun rapport de la part des chargés de cours n'est exigé (CIR6, 2019).

Deux sur neuf chargés de cours (VIR3, VIR8, 2019) ont par ailleurs évoqué qu'en raison des problèmes de gestion de leur contrat, ils n'étaient pas payés, car ils n'étaient pas répertoriés dans le registre du personnel de l'institution. Cette situation témoigne de la présence d'un manque de coordination dans la division de travail chez les acteurs en GRH en matière de pratique de dotation et de rémunération des chargés de cours. VIR3 (2019) raconte une anecdote à ce sujet :

Ayant été contacté par un professeur pour assurer des cours au sein de l'institution, il n'a pas été payé depuis 3 ans. Je pensais que le retard de paiement des honoraires était un problème commun des structures publiques. Il ne s'en est jamais plaint jusqu'au jour où il en parle avec le service administratif et financier. C'est à ce moment (trois ans après qu'il assurait des cours) que l'on se rend compte qu'il n'y a jamais eu de contrat me concernant et aucun renseignement me concernant ne figure au service qui se charge des paies. Pendant ce temps. Croyant que je figurais dans les emplois du temps, je remplissais correctement les documents faisant état des heures

d'enseignement. Mais personne ne les traitait. Si j'ai maintenu mon assiduité à enseigner sans me plaindre depuis trois ans c'est que ma motivation de servir la communauté pour former les jeunes malgaches était plus forte et que je comprenais comment le système d'enseignement supérieur fonctionne.

Les dysfonctions bureaucratiques touchant le système de gouvernance témoignent de la présence d'une stratégie d'affaires défaillante servant de support organisationnel inadéquat à la pratique de GRH (Barrette, 2005 ; Louart, 2002). L'alignement à de telle stratégie d'affaires défaillante amène au développement de pratique de rétention inadapté (*Ibid*) dans notre cas une pratique de rémunération avec des retards chroniques pour les heures supplémentaires. Malgré la présence de ces tableaux peu reluisants en matière de pratique de rémunération, l'institution enregistre tout de même la présence d'expériences positives en lien avec les heures supplémentaires et charges de cours. Quatre participants, professeurs permanents (PIR2, PIR5, PIR11, PIR12, 2019) et deux chargés de cours (VIR5, VIR9, 2019) affirment que l'institution a trois parcours de formations dont les frais de scolarité sont plus chers. Le personnel académique est plus motivé à enseigner dans ces trois parcours, car les honoraires relatifs de ces trois formations sont plus conséquents et ne souffrent pas de retard de paiement (PIR2, PIR5, PIR11, PIR12, VIR5, VIR9, 2019).

Il s'agit de parcours de formation aux cycles supérieurs ciblant des publics de travailleurs qui étudient à temps partiel. Ces parcours de formation offrent un volet international, et se donnent à distance (PIR3, PIR5, PIR8, PIR11, 2019). Le prix de ces offres de formation est plus de 5 fois plus dispendieux que les offres de formations habituelles de l'institution (CIR6, PIR5, 2019). Cette situation dénote une certaine contradiction quant à la crainte de l'équipe de direction de réviser les frais de scolarité à la hausse par rapport au supposé faible pouvoir d'achat d'une couche de population (les ruraux) CIR2, PIR2, PIR5, 2019). Mais il faut considérer qu'au vu du coût élevé des frais de scolarité, les trois formations dont il est question ici s'adressent à une

couche plus aisée de la population, donc il est difficile de généraliser (CIR1, CIR6, 2021). Ici la présence de source de financement diversifié, à la hauteur des charges et de manières durables rejoignent les écrits de Jongbloed (2015) défendant que l'orientation vers le marché constitue une perspective durable pour la viabilité des universités étatiques face à la baisse du financement public.

En bref, avant 2014, l'institution a connu des périodes favorables en matière de pratique de rémunération des heures supplémentaires et de charge de cours considérant le peu d'offres de formation et un effectif étudiant restreint et la force du réseau politique des responsables. Après 2014, en composant avec l'augmentation des effectifs étudiants, la précarité du système étatique, et l'insuffisance de ressources propres, les acteurs en GRH de l'institution sont poussés à gérer une pratique de rémunération défaillante. L'institution enregistre des retards chroniques dans le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. La durée de ce retard a empiré au fil des années en passant d'une année et demie en 2015 à plus de 5 ans depuis 2018. Le retard de paiement des heures supplémentaires génère une baisse d'implication chez certains professeurs permanents qui n'honorent que le minimum d'obligation exigé. Un taux de roulement de 50 % est aussi observé chez les chargés de cours actifs. Dans la partie qui suivra, nous aborderons d'autres dimensions de la pratique de rétention au sein de l'IR4.

6.4.4.2 *Les acteurs en GRH et d'encadrement adoptent une gestion de carrière diversifiée*

Selon ce qui ressort des entrevues, les activités relatives à la gestion de carrière mise en place par les acteurs en GRH au sein de IR4 englobent cinq pratiques de gestion mises en œuvre de manière parallèle à savoir : une pratique de gestion de carrière bureaucratique, une pratique de gestion de carrière attractive mettant l'accent sur la formation et la recherche, une pratique de gestion de carrière individuelle orientée vers la recherche, une pratique de promotion très politisée et une pratique de gestion de

carrière sans perspective à long terme pour les chargés de cours. Composant avec un soutien organisationnel précaire et dysfonctionnel, selon CIR7, PIR1, PIR2, PIR5, PIR6, PIR11, PIR12 (2019) les acteurs en GRH de l'IR4 mettent en œuvre une pratique de gestion de carrière bureaucratique. Cette composante de la rétention se définit en rapport de la progression automatique d'échelon et de salaire chaque année pour les professeurs permanents.

Les participants CIR4, CIR5, PIR5, PIR7, PIR8, PIR11 (2019) soulèvent que les acteurs en GRH d'IR4 en collaboration avec les professeurs permanents développent aussi une pratique de gestion de carrière attractive promouvant la recherche et la formation. Depuis plusieurs années, les acteurs en GRH mettent en place divers projets de partenariat, de recherche ou de programmes d'échange permettant de renforcer les compétences du corps professoral (PIR5, PIR7, PIR8, PIR11, 2019). Les projets ou les programmes d'échange apportent par ailleurs d'autres sources de revenus complémentaires (PIR5, PIR8, PIR11, 2019). Chaque professeur permanent a une part de responsabilité à assurer en matière de gestion de carrière (CIR2, CIR4, PIR1, PIR6, PIR10, 2019). En effet, selon CIR2, CIR4, PIR1, PIR6, PIR10 (2019), chaque professeur permanent et certains chargés de cours, pour progresser sur le plan académique, s'investissent activement dans la recherche. Cette gestion de carrière active à l'échelle individuelle contribue non seulement à leur visibilité et leur notoriété, mais aussi à celle de l'institution et de l'établissement. (PIR1, PIR6, PIR10, 2019).

Une pratique de promotion très politisée fait également partie des composantes de la gestion de carrière soulevées par PIR3, PIR4, PIR5, PIR11 (2019). L'accès aux postes de responsabilité au sein de l'institution fait l'objet de beaucoup de débats. Les exigences académiques et professionnelles définies dans les profils recherchés par le ministère ne représentent qu'une infime partie des éléments qui pèsent dans la balance pour accéder aux postes de responsabilités au sein de l'institution (PIR3, PIR1, 2019).

La prédominance d'interférences politiques donnant accès aux postes de responsabilités au sein de l'IR4 proviendrait selon PR3, PR4, PR5 et pR11 (2019) d'une disposition normative. Cette règle requiert que le chef d'institution et les chefs d'établissement soient sélectionnés par le ministère et non votés par le personnel de l'institution et des établissements (PIR5, PIR11, 2019).

Deux participants (PIR3, PIR4, 2022) illustrent bien ce propos lorsqu'ils témoignent que depuis la création de l'IR4, il y a plus de 30 ans, c'est la première fois en 2022 que le chef d'institution provient de l'équipe de professeurs permanents rattachés à l'institution. Auparavant, les postes ont toujours été pourvus par des professeurs permanents issus d'autres institutions et disposant de réseaux politiques très influents au niveau ministériel (PIR3, PIR4, 2022). Les responsables d'établissement sont aussi nommés par le ministère de tutelle. Le processus de sélection est le même, donc l'influence politique est aussi décisive pour l'accès au poste d'encadrement. Cependant, les nominations font une part aux professeurs permanents issus de l'institution IR4 (PIR3, PIR4, PIR5, PIR 11,2019). Mais depuis 2020 les postes de cadres intermédiaires (responsable de mention et de parcours) commencent à être boudés par des enseignants permanents. Les occupants quittent le poste, car la précarité du système rend difficile la gestion de l'équipe à ce niveau (PUR9, PUR5, 2023). La majorité de la littérature en GRH existante sous la perspective de la contingence n'explique pas la présence de pratique de carrière hétérogène. Ici la défaillance du soutien organisationnel amène les acteurs à développer différentes pratiques de gestion de carrière.

Enfin, la cinquième et dernière pratique de gestion de carrière est celle sans perspective à long terme, soit celle observée pour la gestion des chargés de cours. Les acteurs en GRH de l'institution ne consacrent pas vraiment de temps de réflexion quant à l'avenir des chargés de cours selon VIR1, VIR6 et VIR7, (2019). La gestion de ce

personnel temporaire n'est pas normée formellement. Les chargés de cours désirant poursuivre une carrière au sein de l'institution et n'ayant pas de réseau de parrainage reprochent aux acteurs en GRH de l'IR4 de ne jamais prendre le temps de se pencher sur d'éventuelles opportunités de les accompagner dans une démarche visant à promouvoir leurs compétences afin qu'ils puissent devenir permanents au sein du corps professoral qu'importe le statut. (VIR1, VIR6, VIR7, 2019).

D'autres chargés de cours n'aspirant pas à devenir permanents, mais qui veulent continuer à intervenir en tant que membres du personnel temporaire sont inquiets quant à l'avenir de l'institution au vu de ses difficultés financières (VIR3, VIR4 VIR8, 2019). Deux chargés de cours (VIR1, VIR2 en 2019) ont fait part de leur inquiétude quant à leur avenir. VIR2 l'exprime ainsi :

[...] on est dépassé quand on regarde les différents projets de création de plusieurs offres de formation dans lesquels s'était engagée l'institution depuis quelques années avec la difficulté qu'il y a déjà comment cela va se passer ? [...] les retards de paiement de nos honoraires deviennent alarmants, beaucoup de départs aussi dans nos groupes, mais les responsables s'en soucient très peu.

La variété de gestion de carrière recensée et exercée en parallèle par les équipes d'encadrement des établissements au sein de IR4 exprime qu'au sein d'un contexte bureaucratique dysfonctionnel, les acteurs étatiques réagissent de manière différente. Certains se contentent d'appliquer les encadrements normatifs, tandis que d'autres développent une volonté de résolution des tensions et des dysfonctionnements. Il s'agit d'une manifestation simultanée de l'application ritualiste des règles (Merton, 1939 ; Plane, 2019), mais également de la mise en place d'une structure parallèle informelle en raison de l'inefficacité des règles selon Crozier (1963). Il apparaît également que l'incitation à la recherche et au renforcement (développement) des compétences témoigne de l'intérêt porté par les équipes d'encadrement des établissements à la

gestion de carrière. Néanmoins cet accompagnement afin de progresser dans la structure académique semble à géométrie variable, selon le groupe d'appartenance.

Concernant les aspects pédagogiques, les équipes d'encadrements à la tête de l'institution qui se sont succédé depuis sa création pratiquent un style de direction participatif, dynamique et innovant pour la gestion des activités pédagogiques. Ceci contribue à la mise en place de diverses offres de formation répondant aux besoins de la région et de l'employabilité des jeunes (PIR1, PIR4, PIR10, VIR5, 2019). En matière de communication, l'interaction entre les ressources humaines académiques et les équipes d'encadrement est fluide pour les activités pédagogiques. Cependant, un malaise chronique est présent pour les volets GRH touchant l'inégalité de statut et les problèmes de rémunération (CIR1, CIR6, PIR1, PIR2, PIR5, PIR8, PIR10 en 2019).

En résumé, en composant avec la structure bureaucratique dysfonctionnelle, les acteurs en GRH développent une variété de pratiques de gestion de carrière adaptées aux enjeux et un style de direction beaucoup plus participatif pour les aspects pédagogiques. Malgré la présence de dysfonctions, ce ne sont pas toutes les règles qui sont défaillantes, certaines contribuent à la bonne marche de l'institution et les acteurs en GRH les appliquent correctement dans le cadre de la gestion de carrière des professeurs permanents. C'est le cas du droit à une progression quasi automatique du salaire et du grade selon l'ancienneté. Les dysfonctions normatives poussent les acteurs en GRH au développement de pratiques de gestion de carrière attractives et basées sur le développement des compétences du personnel académique ou par la gestion de carrière individuelle. Les dysfonctions normatives créent aussi des situations hors de contrôle exhortant les acteurs en GRH à composer avec des pratiques de promotion politisées (chef d'institution ou d'établissement) et une gestion de carrière non attractive pour les chargés de cours. Cette variété de pratiques en matière de gestion de

carrière soutient la présence de styles de direction flexibles à travers diverses façons de s'adapter aux défis du contexte.

SEPTIÈME

CHAPITRE DISCUSSION

Dans ce chapitre consacré à la discussion, nous répondrons à nos questions de recherche en procédant à l'analyse comparative des résultats des quatre cas étudiés. Ce chapitre sera divisé en quatre parties. La première partie illustrera les réponses à nos questions de recherche à travers l'analyse comparative des cas (7.1). Les contributions théoriques de notre recherche seront ensuite présentées (7.2). Nous exposerons ensuite les contributions pratiques de la recherche (7.3). Finalement, nous discuterons des forces et des limites de cette recherche (7.4).

7.1 ANALYSE COMPARATIVE DES CAS POUR RÉPONDRE AUX QUESTIONS DE RECHERCHE

Selon nos résultats, le contexte structurel interne, le mode d'adaptation au contexte adopté par les acteurs, et les pratiques, de dotation et de rétention qui en découlent, enregistrent pour les quatre cas plusieurs éléments de convergence. L'analyse inter cas révèle également de rares facteurs de divergence concernant le contexte, le mode d'adaptation et les pratiques de GRH observées dans quelques établissements, ainsi que dans une des institutions à l'étude. Afin d'illustrer les convergences et les divergences révélées par l'analyse comparative des cas étudiés, nous répondrons à nos questions de recherche. Dans cette section, nous répondrons d'abord à la question de recherche principale : comment les acteurs en GRH d'un système d'enseignement supérieur public malgache composent-ils avec une structure de gouvernance universitaire bureaucratique, dysfonctionnelle et manquant de moyens dans le cadre de leurs activités de dotation et de rétention concernant le corps enseignant? Afin de répondre à cette question, les convergences du soutien organisationnel et la manière dont les acteurs s'y adaptent (7.1.1) seront présentées.

Nous répondrons ensuite à nos trois sous-questions de recherche :

→ Comment l'interprétation et l'application par les acteurs en GRH des encadrements bureaucratiques régissant la structure et la gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches affectent-elles les pratiques de dotation et de rétention en ressources professorales et en chargés de cours ?

→ De quelle manière les pratiques de dotation et de rétention qui prévalent dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches influencent-elles les comportements au travail des professeurs et des chargés de cours ?

→ Comment les acteurs concernés par la GRH universitaire des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches pourraient-ils innover afin de mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences répondant aux besoins en dotation et en rétention des professeurs et des chargés de cours ?

Pour ce faire, en ce qui concerne la première sous-question, nous ferons état de la convergence touchant l'interprétation et l'application des encadrements bureaucratiques par les différents acteurs en GRH (7.1.2). Nous répondrons ensuite à la deuxième sous-question de recherche afin de comprendre les pratiques de dotation et de rétention existantes et les comportements au travail qui en découlent (7.1.3). Pour conclure la discussion au sujet de l'analyse comparative des résultats, nous répondrons à la troisième sous-question de recherche en explorant les éléments de divergence permettant d'explorer les meilleures pratiques pour mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences (GPEC) adaptée (7.1.4).

7.1.1 Réponses à la question de recherche principale

À l'issue de la phase de problématisation et du cadrage théorique, nous avons délimité la question principale de recherche suivante pour explorer la réalité étudiée : comment les acteurs en GRH d'un système d'enseignement supérieur public malgache composent-ils avec une structure de gouvernance universitaire bureaucratique,

dysfonctionnelle et manquant de moyens dans le cadre de leurs activités de dotation et de rétention concernant le corps enseignant ? Cette question principale de recherche répond aux deux objectifs théoriques de cette recherche, qui sont de :

- Analyser la manière dont les acteurs en GRH développent des pratiques RH en contexte de défis structurels internes,
- Comprendre certains aspects particuliers de la GRH en contexte de défis où les acteurs n'adoptent pas toujours les meilleures pratiques.

Pour répondre à cette question principale, nous explorerons en premier lieu les tendances de similitude dans le contexte d'intervention financier et normatif servant de soutien organisationnel aux pratiques des acteurs en GRH (7.1.1.1). Nous aborderons ensuite la manière dont les acteurs composent avec le contexte existant avant de mettre en place la réalisation des pratique de dotation et de rétention (7.1.1.2).

7.1.1.1 Les tendances de similitude du soutien organisationnel aux pratiques des acteurs en GRH

L'analyse comparative des quatre cas à l'étude a permis de constater une convergence dans trois cas sur quatre en ce qui concerne la présence d'une tendance de similitude quant aux soutiens organisationnels précaires et normatifs dysfonctionnels dédiés à la dotation et à la rétention. Le tableau numéro 25 ci-dessous synthétise ces convergences.

Tableau 23 C
 ontexe d'intervention des acteurs en GRH

	Cas UC1	Cas UR2	Cas IR4
Soutien organisationnel financier précaire	Dépendance aux dettes extérieures pour l'embauche des fonctionnaires Des dépenses de fonctionnement jugées non prioritaires (heures supplémentaires et honoraires des chargés de cours)		
Soutien organisationnel normatif dysfonctionnel	Une procédure de recrutement complexe Politisisation de la répartition des postes budgétaires Autonomie financière universitaire non effective (principe de l'unité de caisse)		
Retour à la théorie	Andriantsara et Gagné (2021) ; Banque mondiale (2014) ; Bashir (2009) ; Delery et Roumpi (2017) ; Crozier (1963) ; FMI (2010) ; Herizo, (2017) ; JICA (2015) ; Jongbloed (2015) ; Kouamé (2019) Lavigne Delville et Ayimpam (2018) ; Makosso (2006) ; Mercier (2012) ; Merton (1939) Mulgan et Albury (2003) ; Olivier de Sardan (2004, 2021) ; Plan (2019) ; Selznick (1949) ; Wafeu Toko (2015).		

À la base, la précarité et le dysfonctionnement normatif du soutien organisationnel constituent certes un défi commun dans les cas UC1, UR2 et IR4. Cependant, la manifestation des défaillances des soutiens organisationnels diffère selon qu'il s'agisse de pratiques de dotation ou de rétention. Tenant compte de cette différence, nous allons présenter séparément la précarité et la dysfonction normative touchant la dotation et la rétention. La conception et la mise en œuvre des pratiques de dotation observées dans trois cas parmi les quatre étudiés se réalisent dans un contexte encadré par une structure de gouvernance financière précaire. Une structure précaire et politisée encadre également la pratique de rémunération. Une structure bureaucratique dysfonctionnelle constitue, en outre, un soutien organisationnel normatif aux acteurs en GRH pour la dotation en ressources humaines académiques. Le pouvoir central consacre un soutien organisationnel normatif défaillant aux pratiques de rétention du personnel académique.

7.1.1.2 La conception et la mise en œuvre des pratiques de dotation observées dans trois cas parmi les quatre étudiés se réalisent dans un contexte encadré par une structure de gouvernance financière précaire

Nos résultats révèlent que la structure de gouvernance universitaire servant de soutien organisationnel aux acteurs en GRH dans leur pratique de dotation en personnel académique au sein du système universitaire public malgache s'avère très précaire. Ce problème de précarité découle des contraintes budgétaires chroniques³³ auxquelles l'État, principal pourvoyeur de ressources financières des institutions à l'étude, est confronté depuis plus de trois décennies. La faiblesse du financement étatique consacré à l'embauche des agents publics est un problème commun aux pays d'Afrique subsaharienne (FMI, 2010). L'analyse des résultats pour trois cas sur quatre à l'étude révèle que, pour la dotation en personnel académique, non seulement l'État malgache consacre très peu de ressources financières au système universitaire public, mais aussi que la majorité des fonds qui leur sont accordés dépendent du financement provenant de bailleurs de fonds étrangers, principalement la Banque Mondiale.

L'État malgache, qui est censé être le principal pourvoyeur en ressources financières du système public d'enseignement supérieur, consacre moins de 5 % des recettes fiscales au milieu universitaire, tout en exerçant, depuis 2022, un contrôle accru sur les fonds propres de ces institutions. La faiblesse des ressources fiscales consacrées par la structure étatique à la dotation en ressources professorales est une problématique qui remonte à plus de trois décennies au sein de l'administration publique malgache (Andriantsara et Gagné, 2021). Depuis le début des années 1990, en raison de la faiblesse de la pression fiscale et de la politique d'ajustement structurel initiée par les bailleurs de fonds, l'État malgache est incapable d'assumer pleinement les charges relatives à l'embauche d'agents publics (Herizo, 2017).

³³ Ces contraintes budgétaires entraînent non seulement des problèmes de sous-financement, mais d'incertitude quant aux versements des montants prévus

Par ailleurs, dans les accords de financement pour l'embauche de professeurs fonctionnaires, le système universitaire public malgache ne représente pas une priorité pour la Banque Mondiale, qui est le principal bailleur de fonds en matière de création de postes budgétaires, et très peu de financement y est consacré. En effet, avec les réformes de nouvelle gestion publique des années 1990, la Banque Mondiale préconise plutôt l'embauche d'un corps professoral non-fonctionnaire (Banque Mondiale, 2014). Cependant, afin de mener à bien sa mission, l'institution doit avoir une autonomie tant pour la gestion financière des fonds propres générés en vertu de la vente de ses offres de formation que pour son processus d'embauche (Andriantsara et Gagné, 2021), malgré des réformes législatives récentes qui vont à l'encontre de cette autonomie financière.

En matière de dotation, cette précarité du financement consacré au système universitaire public à l'étude génère une faiblesse dans la fréquence de création de postes budgétaires de professeurs permanents fonctionnaires. Selon Mercier (2012), une tendance mondiale à la faiblesse de création de postes de personnel académique permanent est observée dans les universités étatiques depuis les crises budgétaires et pétrolières des années 1980, ajoutées aux défis du XXI^e siècle. Selon les acteurs en GRH du cas IR4, cela conduit à une embauche minimale variant de 100 à 400 postes tous les quatre ans en moyenne pour l'ensemble des institutions publiques universitaires sur le territoire national, et ce, malgré le besoin en ressources professorales permanentes. Les critiques de la presse locale corroborent cette faiblesse de création de postes, soit moins de 500 pour chaque période de quatre années (Agence Malagasy de presse, 21 novembre 2019). Concernant les chargés de cours, en dépit de leur effectif très élevé parmi l'équipe académique, et en dépit du fait que leur rémunération est entièrement à la charge du pouvoir central, aucune planification, ni en matière de budget ni en nombre de postes, n'est mise en place par les ministères de tutelle chaque année.

Cette forte proportion de personnel académique temporaire observée dans le système universitaire public malgache se retrouve également dans le contexte européen depuis les années 2000 (Mercier, 2012). Dans les universités publiques européennes, selon Mercier (2012), on observe un recours massif à du personnel temporaire tel que des chercheurs postdoctoraux ou des chargés de cours, à travers le découpage des activités de recherche en projets. L'analyse comparative des quatre cas révèle également qu'une vision stéréotypée négative, profondément ancrée, du milieu public d'enseignement supérieur inhibe l'octroi de financements appropriés aux institutions étudiées, tant de la part de l'État que du principal bailleur de fonds du système universitaire public malgache. Selon l'État et le principal bailleur de fonds étranger (la Banque Mondiale), le système universitaire public malgache est perçu comme une structure en grève et en déficit chronique, très onéreux en matière de charges salariales et de fonctionnement (Bashir, 2009).

L'analyse comparative démontre que la faiblesse du financement consacré à la dotation en personnel académique s'explique également par le fait que plus de 80 % des ressources consacrées au système universitaire public malgache sont absorbées par : les charges salariales des postes existants, le coût de l'électricité³⁴ des campus et les bourses d'études universelles³⁵ octroyées aux étudiants. Cette lourdeur des charges fixes du système universitaire rend difficile pour les acteurs étatiques le choix et l'initiative de consacrer davantage de ressources à la dotation, car le système est déjà confronté à d'importants blocages pour honorer ses engagements financiers et administratifs actuels.

³⁴ L'accès aux logements au sein des campus publics malgaches pour les apprenants est quasi gratuit. Les étudiants paient des frais symboliques de moins d'un dollar canadien mensuel et ne paient ni l'eau ni l'électricité ; c'est l'État qui s'occupe de ces types de dépenses.

³⁵ Tous les étudiants inscrits dans les universités publiques malgaches qui sont âgés de moins de 25 ans bénéficient d'une allocation boursière mensuelle pour une période de 9 mois durant l'année scolaire tout au long de leur cursus scolaire, et ce, sans critère d'évaluation par rapport à leur situation économique et sociale.

Cela rejoint l'état des lieux présenté au début de la recherche. Les états de dépenses du système universitaire public malgache des dix dernières années illustrent que plus de 90 % des charges de l'enseignement supérieur sont absorbées par les charges de fonctionnement (Loi de finances de Madagascar 2014 ; 2015 ; 2016 ; 2017 ; 2018 ; 2019 ; 2020 ; 2021 ; 2022). L'ensemble des problèmes de précarité du soutien organisationnel des pratiques de dotation, ressortant de la comparaison des quatre cas étudiés dans cette thèse, rejoint des études réalisées il y a plus de 7 ans, cela signifie que la situation n'a guère changé. La Banque Mondiale (2014), Herizo (2017) et la JICA (2015) critiquaient déjà à l'époque le fait que l'administration publique malgache était très dépendante des financements extérieurs pour le recrutement de fonctionnaires. Indépendamment du besoin en fonctionnaires dans chaque entité de service public, les bailleurs de fonds étrangers imposent leurs propres conditions pour l'affectation et l'usage des fonds qu'ils octroient à l'État malgache (JICA, 2009).

Il apparaît que parmi les secteurs priorités, l'enseignement supérieur n'en fait pas partie (Banque Mondiale, 2014 ; Herizo, 2017 ; JICA, 2015). Les bailleurs de fonds priorisent des secteurs tels que la santé, l'enseignement primaire et secondaire. Quant au financement provenant de l'État, ce qui ressort de l'analyse des quatre cas à l'étude concorde avec la revue de la littérature : à peine 5 % des recettes fiscales sont consacrées à l'enseignement supérieur en vertu des dispositions législatives depuis une décennie (Loi de finances de Madagascar, 2014, 2016, 2018, 2020, 2022). Le sous-financement accordé par la structure étatique au système d'éducation universitaire publique et la dépendance aux bailleurs de fonds étrangers ne sont pas une situation unique au système universitaire public malgache.

Des situations similaires sont également observées dans d'autres recherches en analyse comparée en administration publique dans d'autres régions du monde, et le Canada, dont le Québec ne fait pas exception. À cet effet, dans ses travaux s'étalant sur

une décennie d'observation, Olivier de Sardan (2021, p. 23-77) constate que la dépendance aux bailleurs de fonds dans le financement des services publics, avec de faibles parts consacrées à l'enseignement universitaire, ne constitue pas l'apanage du continent africain. Des situations similaires sont également observées selon Olivier de Sardan (2021) dans d'autres contextes, comme en Amérique latine, mais aussi dans certains pays d'Asie du Sud-Est.

Selon Olivier de Sardan (2021), dans les pays d'Afrique subsaharienne francophones, les États, en raison de leurs contraintes budgétaires, se plient aux diverses mesures conditionnant l'octroi du financement des différents bailleurs de fonds. Ceux-ci priorisent certains secteurs tels que la santé et l'éducation de base (primaire et secondaire), ce qui laisse peu de financement pour le système universitaire. D'autres travaux réalisés par Lavigne Delville et Ayimpam en 2018, portant sur une analyse comparée en administration publique au Burkina Faso, au Ghana, au Burundi et au Bénin, montrent également des tendances similaires. La précarité du financement étatique et la dépendance aux bailleurs de fonds extérieurs pour l'embauche des fonctionnaires, notamment au sein des systèmes universitaires, constituent des points communs du système d'administration publique observé dans ces cinq pays (Lavigne Delville et Ayimpam, 2018).

Des études un peu plus anciennes menées par Makosso en 2006, réalisées cette fois-ci particulièrement dans le contexte universitaire public de quatre pays d'Afrique francophones, dont le Burkina Faso, le Cameroun, la Côte d'Ivoire et le Congo, critiquaient également à l'époque le problème de la faiblesse du financement accordé par la structure étatique et les bailleurs de fonds internationaux au système d'enseignement supérieur. Makosso (2006) soulignait que la précarité du financement des systèmes universitaires publics génère en cascade une série de difficultés touchant la dotation et la rétention en ressources professorales, conduisant à des grèves

fréquentes et surtout à une fuite des cerveaux. Cependant, la problématique de la fuite des cerveaux n'a pas été identifiée dans le cadre de notre étude en contexte malgache.

Concernant la lourdeur des charges salariales³⁶, nos constats rejoignent ceux d'autres études conduites dans d'autres régions d'Afrique francophone. Une étude du FMI (Fonds Monétaire International) en 2010 au Bénin critiquait à l'époque le fait que la lourdeur de la charge salariale des fonctionnaires dans la fonction publique représente un problème commun des pays d'Afrique subsaharienne francophone. À long terme, cette lourdeur des charges salariales génère des déficits budgétaires excessifs, créant ainsi des contraintes pour le recrutement de nouveaux agents permettant de produire des services publics de qualité (Fonds Monétaire International, 2010). De telles situations s'observent aussi dans notre étude, où la lourdeur des charges fixes du système universitaire fait que l'État instaure des coupures dans certains postes de dépenses du ministère de l'Enseignement supérieur, avec comme résultat une faible création de postes.

En somme, la dotation en personnel académique au sein du système universitaire public malgache souffre de la précarité du soutien organisationnel. Le système universitaire public est très dépendant des bailleurs de fonds étrangers, qui lui accordent très peu de financement. Parallèlement, les retards de l'État à honorer ses responsabilités de principal pourvoyeur de ressources et la dérision de sa participation à l'affectation des ressources accentuent les problèmes. Néanmoins, ces contraintes de précarité du système universitaire étatique ne constituent pas un phénomène typique de l'enseignement supérieur public malgache, puisque des situations semblables s'observent dans d'autres régions du monde, en Afrique subsaharienne francophone, en Amérique latine et dans certains pays d'Asie du Sud-Est. À présent, nous

³⁶ Il faut rappeler que dans les cas étudiés près de 80 % du budget de fonctionnement des universités est dédié au paiement des salaires des professeurs fonctionnaires, cela excluant les heures supplémentaires.

présenterons une autre tendance de convergence de dysfonctionnement du soutien organisationnel financier en matière de rétention.

Une structure précaire et politisée encadre la pratique de rémunération

Nos résultats ont permis de constater que la configuration structurelle entourant les interventions des acteurs en GRH en matière de rétention présente également un problème de sous-financement. L'analyse comparative des quatre cas montre qu'au sein du système de gouvernance étatique régissant les institutions d'enseignement supérieur public malgaches, l'État manque à ses obligations de principal pourvoyeur de fonds. Il en découle qu'il est difficile d'assurer la rétention du personnel académique, et notamment l'assiduité des prestations d'enseignement. Les ressources financières allouées par le système étatique aux institutions pour assurer le paiement des heures supplémentaires des professeurs permanents et les honoraires des chargés de cours sont dérisoires ; les versements sont aléatoires, déconnectés des besoins des institutions et dictés par les contraintes budgétaires étatiques. Les heures supplémentaires et les honoraires des chargés de cours prévus dans les budgets annuels du ministère de l'Enseignement supérieur sont considérés comme des postes de dépenses compressibles et non prioritaires au niveau du ministère des Finances lors de l'affectation des fonds ; ils peuvent donc attendre ou être payés partiellement. Il n'y a pas de règle claire qui dicte la périodicité et le montant des tranches de paiement, indépendamment des sommes dues, et ce, malgré les multiples grèves du SECES.

C'est le ministère des Finances qui a le dernier mot sur ce qui est prioritaire ou non concernant la répartition et l'affectation des fonds étatiques dans l'administration publique en général, et cela inclut le paiement des heures supplémentaires et des honoraires au sein du système universitaire public. Il est nécessaire de souligner que les acteurs publics au sein du ministère des Finances doivent jongler avec des finances publiques mal en point et la dépendance aux bailleurs de fonds externes, dans leur

mission de répartition des ressources financières au sein de toute l'administration publique. Ces acteurs décisionnels doivent également composer avec les différentes interventions politiques du clan au pouvoir, favorisant ainsi certains secteurs. Kouamé (2019) fait les mêmes constats de défaillance de paiement des charges salariales au sein de l'administration publique ivoirienne. Ces défaillances ont les mêmes origines que celles constatées à Madagascar. En raison de la précarité étatique, le pouvoir central procède à des coupes budgétaires sur certains postes de dépenses destinés à la rémunération des agents de l'État dans certains secteurs de l'administration publique, dont l'enseignement supérieur fait partie (Kouamé, 2019).

Corollairement à l'incapacité étatique d'honorer le paiement de certaines catégories d'avantages monétaires, les cadres réglementaires régissant la rétention des professeurs statutaires préconisent paradoxalement une politique de rémunération fixe avantageuse, soit l'équivalent d'un salaire 10 fois plus élevé que le salaire minimum en vigueur dans le pays. Cette rémunération fixe est composée de salaires de base et de certains avantages (indemnité de recherche, indemnité de logement, indemnité de transport, indemnités de risque) qui sont payés correctement et de manière régulière. Cette rémunération fait partie des groupes de dépenses obligatoires non compressibles au sein de l'administration publique malgache. Notre constat de contraste au sujet de la présence de meilleures conditions de rémunération fixe pour les professeurs permanents ainsi que du problème de précarité et de la défaillance des cadres normatifs entourant le paiement des heures supplémentaires et des vacances rejoint ceux de Wafeu Toko (2015). Dans le système universitaire étatique d'Afrique francophone, en raison de la lourdeur des charges de fonctionnement du milieu de l'enseignement supérieur et de l'insuffisance des ressources publiques, le pouvoir central a du mal à honorer correctement le paiement des heures supplémentaires et des vacances (Wafeu Toko, 2015).

En somme, lors de leurs interventions sur la dimension rémunération dans le cadre de la rétention du personnel académique, les acteurs en GRH du milieu universitaire public malgache sont encadrés par une structure bureaucratique précaire, politisée et contradictoire. Outre la précarité, les pratiques de dotation et de rétention du personnel académique souffrent d'une autre forme de défaillance du cadre réglementaire qui les régit au sein du système public d'enseignement supérieur malgache ; nous la présentons maintenant.

Une structure bureaucratique dysfonctionnelle sert de soutien organisationnel normatif à la pratique de dotation en ressources humaines académiques

Outre le problème de précarité, l'analyse comparative des quatre cas révèle également que des cadres normatifs dysfonctionnels servent de soutien organisationnel aux acteurs en GRH dans leur pratique de dotation en ressources humaines académiques. La comparaison des résultats des quatre cas étudiés dévoile qu'une multitude (plus de 86 textes de loi) d'encadrements normatifs, à prescription centralisatrice, de façade et manquant de synergies, entoure la dotation en ressources professorales permanentes. Paradoxalement aux multiplicités procédurales, il n'existe pas de règles formelles encadrant la dotation en chargés de cours. La multiplicité des règles est une caractéristique commune des structures publiques régies par la bureaucratie (Mulgan et Albury, 2003). Cependant, dans la littérature sur la dysfonction bureaucratique en contexte occidental, le problème du manque de cohérence entre les règles n'est jamais abordé. La comparaison des résultats des cas étudiés démontre que les différentes étapes entourant l'embauche de professeurs permanents fonctionnaires sont définies de manière fragmentée dans une multitude de procédures et de textes de loi. Ces textes s'appliquent directement aux ministères de l'Enseignement supérieur, à celui de la Fonction publique ou à celui des Finances, mais entraînent des conséquences directes sur l'embauche des universitaires.

Le problème de fragmentation de la répartition des rôles des acteurs impliqués dans la dotation, en raison de règles multiples, provient de l'accumulation progressive des cadres normatifs encadrant le milieu universitaire public malgache. Les acteurs étatiques qui se sont succédé ont mis en place diverses règles et en ont rajouté au fil des ans sans souci d'harmonisation. Les bailleurs de fonds ont aussi imposé leurs propres règles. L'ensemble forme une combinaison de cadres réglementaires fragmentés décrivant chacun de manière incomplète diverses parties des rôles des différents acteurs en GRH impliqués dans le recrutement du personnel académique. Rarement explorées dans les études sur les dysfonctions bureaucratiques en contexte occidental, en milieu africain, les études touchant l'administration publique abordent le manque de cohérence des règles à travers des critiques des superpositions des règles issues des diverses réformes bureaucratiques après la colonisation (Olivier de Sardan, 2021). Olivier de Sardan (2021) démontre la coexistence de plusieurs variantes de modèles procéduraux idéaux mis en place par divers acteurs postcoloniaux dans des pays d'Afrique subsaharienne.

Les différents dirigeants des États de l'Afrique subsaharienne, depuis l'indépendance, ont introduit, tour à tour, des cadres réglementaires régissant le fonctionnement de l'administration publique. Chaque nouvelle règle ne supprime pas forcément les précédentes, mais ajoute quelques éléments allant dans les intérêts du dirigeant au pouvoir et de son clan politique, ce qui ne contribue pas nécessairement à une prestation de services publics de qualité (Olivier de Sardan, 2021). L'auteur souligne que ce problème de multiplicité des cadres réglementaires n'est pas spécifique au contexte africain : on le trouve aussi dans presque tous les systèmes bureaucratiques du monde. Cependant, en contexte occidental, l'évolution et l'ampleur de ce phénomène sont moins accentuées. Par conséquent, les acteurs en GRH impliqués dans l'embauche de professeurs permanents fonctionnaires ne disposent pas d'informations claires sur la cohérence de l'ensemble du processus de dotation, mais maîtrisent uniquement la partie associée aux rôles de chacun d'eux.

Le manque de vue d'ensemble dans la logique du processus de dotation chez les acteurs en GRH donne lieu à une absence de synergie d'actions, ce qui ne permet pas de répondre aux besoins organisationnels en matière d'embauche de personnel académique. Cette problématique de multiplicité des encadrements normatifs entourant la dotation n'est pas spécifique au système public de l'enseignement supérieur à Madagascar. En effet, une étude de Herizo (2017) menée dans d'autres secteurs de la fonction publique malgache critique la même défaillance de multiplicité de règles et la fragmentation des définitions des rôles des acteurs en GRH ayant pour mission la dotation en agents publics. Selon ce qui ressort des analyses des quatre cas, cette absence de synergie d'actions des acteurs en GRH en matière de dotation se manifeste par une répartition des rôles incohérente. Les cadres normatifs multiples et fragmentés prescrivent que, pour le recrutement de professeurs permanents ayant le statut de fonctionnaire, l'ensemble des établissements procède à une planification RH en fonction de leurs besoins en compétences et de l'effectif disponible, sans se préoccuper de la capacité financière en dotation du pourvoyeur principal de ressources. Pourtant, l'un des ministères de tutelle, disposant du pouvoir décisionnel sur la répartition des ressources à consacrer à l'embauche de professeurs permanents fonctionnaires, planifie la dotation en fonction de ses contraintes budgétaires propres.

Ce ministère au pouvoir décisionnel sans appel ne prend pas en considération les besoins réels ni les effectifs disponibles dans chaque institution. Les modèles d'action des acteurs ministériels et ceux sur le terrain sont prédéfinis dans les encadrements normatifs régissant le fonctionnement du système étudié à travers des exigences et obligations qui cloisonnent les interventions des acteurs décisionnels et opérationnels. La séparation des rôles des acteurs au sein des établissements et au niveau ministériel rejoint ici les caractéristiques typiques des structures publiques régies par la bureaucratie qui, selon Mulgan et Albury (2003), reposent sur le principe selon lequel les acteurs décisionnels détiennent l'ultime pouvoir dans la répartition et l'affectation des ressources. Ce principe expose les acteurs opérationnels aux risques

de ne pas être considérés et écoutés quant à leurs besoins pour la réalisation de leur mission (Mulgan et Albury, 2003). Pour le cas malgache, les contraintes budgétaires étatiques font que le besoin en matière d'embauche au sein des institutions d'enseignement supérieur n'est pas pleinement pris en considération par les acteurs décisionnels. L'analyse des quatre cas démontre aussi que les procédures bureaucratiques entourant la dotation en professeurs permanents fonctionnaires constituent de simples façades irréalistes et non conformes aux pratiques prescrites sur certaines composantes de la dotation. Le manuel de procédures de recrutement des agents publics prescrit une durée d'un mois pour l'ensemble du processus d'embauche de professeurs permanents fonctionnaires.

Cependant, la comparaison des résultats des quatre cas étudiés indique que, dans la pratique, le processus prend au minimum une année, et peut s'étirer jusqu'à 10 années, voire ne jamais aboutir. La lenteur du processus d'embauche provient surtout du manque de transparence dans la répartition des postes budgétaires. Aucune communication ni aucune information claire n'est véhiculée par le ministère au sujet du nombre de postes créés et des périodicités d'embauche. Il ressort de l'analyse des quatre cas que la répartition des postes budgétaires entre institutions et intra-institutionnelle relève du jeu politique en structure parallèle informelle plutôt que d'une logique bureaucratique rationnelle prédéfinie. Paradoxalement, le processus de recrutement des chargés de cours n'est prévu dans aucune règle normative. Chaque établissement de chaque institution est libre de développer les pratiques qui lui conviennent. Malgré l'absence de cadre réglementaire entourant la dotation en chargés de cours, l'ensemble des établissements de chaque institution étudiée applique les mêmes exigences de profils de compétence similaires aux professeurs permanents pour leur sélection que dans leur processus d'embauche. La lenteur du processus d'embauche s'apparente ici à une situation d'incertitude en contexte bureaucratique, qui, selon Crozier (1963), en cas d'inefficacité ou d'absence des règles pour réguler les pratiques, pousse les acteurs à recourir à une structure parallèle informelle.

En raison de l'absence d'encadrement normatif régissant les chargés de cours, le ministère de tutelle responsable de la répartition des ressources aux unités de services publics n'inclut pas les chargés de cours dans sa planification des budgets consacrés à la dotation au profit de l'enseignement supérieur. Du côté des établissements, les règles existantes ne leur permettent pas de générer des ressources propres qui contribueraient à financer des budgets relatifs à l'embauche de chargés de cours. En conséquence, les établissements procèdent à l'embauche administrative des chargés de cours, mais souvent, ils ne sont pas en mesure de les rémunérer. Les dysfonctionnements bureaucratiques des encadrements réglementaires du système universitaire public malgache ne constituent pas non plus l'apanage du contexte malgache. Des études réalisées en contexte africain subsaharien illustrent des tendances similaires. L'étude de Wafeu Toko (2015) démontre que la multiplicité des cadres normatifs régissant la gestion du personnel académique représente un problème commun au Sénégal, au Bénin, au Togo, au Burkina Faso et au Congo, des pays d'Afrique francophones. Tout comme à Madagascar dans les quatre institutions étudiées, cette étude révèle également que cette multiplicité des règles engendre le cloisonnement des rôles des acteurs en GRH en matière de dotation en personnel académique et ne permet pas d'honorer correctement les besoins en effectifs professoraux des institutions (Merton, 1939 ; Plane, 2019)

Quant à l'absence de synergie entre les actions des acteurs opérationnels et décisionnels dans l'exercice de la dotation en professeurs permanents fonctionnaires, elle s'explique, selon Wafeu Toko (2015), par le manque de coordination des rôles prévue par les cadres réglementaires entre les acteurs en GRH au sein des institutions universitaires et des ministères de tutelle. Dans le même ordre d'idées, Merton (1939) et Mulgan et Albury (2003) défendent l'idée que le manque de cohérence découle du cloisonnement et de la centralisation prescrits par les cadres réglementaires touchant l'affectation des ressources dans une structure publique.

En ce qui concerne le constat d'écart entre les dispositions des règles et les pratiques existantes sur la durée du processus de dotation, nous faisons le même constat qu'Olivier de Sardan (2004) et Selznick (1949). En contexte bureaucratique défaillant, les règles formelles existent ; cependant, elles servent de simples façades et ne concordent pas avec les pratiques en vigueur. La plupart du temps, les pratiques informelles résultent des arrangements mis en place par les acteurs entre eux et dictent leur intervention (Olivier de Sardan, 2004 ; Selznick, 1949). À l'instar de Wafeu Toko (2015), nos résultats démontrent que les cadres réglementaires qui régissent la création des postes de professeurs permanents en contexte universitaire public d'Afrique francophone préconisent la centralisation décisionnelle de l'affectation des ressources humaines et financières chez les acteurs des ministères de tutelle, renforçant ainsi l'opacité du processus décisionnel, auquel cas les acteurs opérationnels n'auront pas leur mot à dire.

Pour conclure, l'analyse inter cas du contexte de dotation en personnel académique des institutions à l'étude révèle notamment que les acteurs en GRH peuvent être confrontés à des soutiens organisationnels internes et externes très instables (précaires et dysfonctionnels) dans la conduite de leur mission de dotation. La littérature en gestion des ressources humaines se penche très peu sur ce genre de contrainte d'ordre organisationnel interne affectant la dotation ou la gestion des ressources humaines (Barrette, 2005). Elle se concentre davantage sur l'efficacité des meilleurs pratiques RH ou des pratiques RH contingentes à la stratégie d'affaires pour pouvoir affronter les défis organisationnels externes tels que la concurrence, le marché, et les restrictions étatiques (Delery et Roumpi, 2017).

En résumé, notre analyse révèle que même si des encadrements normatifs rationnels censés garantir l'efficacité dans une perspective universaliste sont présents dans une organisation, cela ne signifie pas qu'ils sont adaptés aux besoins des acteurs

dans leurs missions. Les règles formelles seules ne suffisent pas ; la mise en place et l'usage de ces règles exigent de la cohérence entre elles ainsi qu'une synergie avec les besoins du contexte selon les époques. En outre, un soutien financier satisfaisant constitue aussi une condition primordiale à la mise en application des règles rationnelles pour garantir une pratique de dotation répondant aux besoins de l'organisation. Après avoir abordé la situation du contexte entourant la dotation, nous allons maintenant discuter de la manière dont les acteurs composent avec ce contexte dans leur pratique de dotation.

Le pouvoir central consacre un soutien organisationnel normatif défaillant aux pratiques de rétention du personnel académique

Nos résultats ont permis de constater que la configuration structurelle entourant les interventions des acteurs en GRH en matière de rétention présente trois types de dysfonctionnements normatifs. Une procédure administrative complexe encadre la gestion administrative du paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. Une procédure de gestion des ressources internes rigide, centralisée et contradictoire encadre la production et la gestion des ressources propres. Les pratiques de rétention sont encadrées par des règles normatives préconisant une progression de carrière automatique basée sur l'ancienneté et des échelons salariaux.

Un processus administratif complexe pour le traitement de la paie, des heures supplémentaires et des charges de cours

L'analyse inter cas révèle la présence d'une convergence de la complexité des processus administratifs qui entraîne une lenteur et une lourdeur des procédures de traitement du paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. Ces procédures redondantes résultent en une batterie de vérifications et de contrôles administratifs d'un ensemble de formulaires, au format papier, relatifs aux heures

réalisées. Elles touchent également les sommes dues à chaque membre du personnel académique au sein de chaque établissement. Pourtant, ce genre de vérification peut se faire facilement et rapidement avec le système informatisé que le milieu de l'éducation supérieure et la fonction publique malgache ont mis en place depuis 2007 et qui n'a cessé de faire l'objet de mises à jour selon les besoins. Dans la fonction publique malgache en général, les procédures de traitement des paiements des fonctionnaires se sont beaucoup améliorées grâce à l'informatisation. Ces exigences de vérification de documents physiques sont désuètes, lourdes et ralentissent volontairement le traitement des sommes dues, selon ce qui ressort de la comparaison des résultats de nos quatre cas.

L'exigence d'application de procédures redondantes malgré leur inefficacité rejoint ici l'application ritualiste des règles dans un contexte de structure publique régi par des cadres bureaucratiques dysfonctionnels (Merton, 1939 ; Plane, 2019). D'après les résultats, les acteurs ministériels de tutelle de l'enseignement supérieur justifient que le renforcement des procédures de vérification des sommes dues découle de plusieurs problèmes de fraude concernant la déclaration des heures travaillées de la part du corps académique. Le constat du non-usage de la nouvelle technologie pose néanmoins la question : pourquoi ces réticences ?

Selon Harrisson (2013), un changement introduit dans le système public en vue d'améliorer le processus fait parfois face à de la résistance à l'usage, tellement l'application ritualiste des règles est ancrée au sein du système. La lenteur et la lourdeur du processus encore mécanique indiquent certes une résistance au changement, mais peuvent aussi servir à justifier les retards dans les paiements. En bref, les procédures de gestion du paiement des heures supplémentaires s'appuient sur des exigences rigides, ritualistes et contre-productives dans l'optimisation des tâches des acteurs en matière de rémunération. Or, les outils existants peuvent rendre les travaux plus

rapides, simples et allégés. À présent, nous aborderons une autre dimension dysfonctionnelle du contexte entourant l'intervention des acteurs en GRH en matière de rétention au sein du système public d'éducation supérieure malgache.

Une procédure de gestion des ressources propres rigide, centralisée et contradictoire

Les résultats révèlent que les procédures encadrant la production et la gestion des ressources financières propres du système universitaire public à l'étude sont soumises à des encadrements normatifs centralisés, rigides et contradictoires. Ces encadrements normatifs dysfonctionnels limitent, voire menacent, l'autonomie financière des institutions et, par conséquent, une partie de leurs capacités à assumer des pratiques de rétention à la hauteur des besoins en ressources humaines académiques des institutions et des établissements.

D'une part, l'analyse inter cas dévoile que la gestion des ressources financières propres est soumise au principe de l'unité de caisse. Ce principe préconise que les fonds générés par les institutions publiques d'enseignement supérieur malgache doivent être placés au niveau de la caisse du Trésor public et que l'agent comptable public soit la seule habilité à manier ces fonds. Cette prescription implique qu'une fois les fonds propres affectés à la caisse du Trésor, ceux-ci deviennent des ressources publiques et peuvent être répartis sur l'ensemble des différentes entités de service public, indépendamment du besoin et de la contribution de chacun à la caisse commune du Trésor. Le principe de l'unité de caisse en contexte de sous-financement renvoie à une forme d'application ritualiste des règles (Merton, 1939). Dans le contexte universitaire malgache, malgré l'inefficacité de la structure de gouvernance bureaucratique à travers le sous-financement, les acteurs décisionnels insistent sur la forme dans l'application des règles de l'unité de caisse (Andriantsara et Gagné, 2021).

D'autre part, il y a une augmentation de la mainmise de l'État sur les ressources propres. Durant plusieurs années, les institutions et établissements du système d'enseignement supérieur public étaient autorisés à avoir un compte bancaire pour effectuer des opérations avec leurs fonds propres. En réponse à une réforme initiale de la gestion des ressources propres menée par du personnel académique et des fonctionnaires³⁷, l'État a rédigé, en avril 2022, une règle interdisant aux institutions du système universitaire public de posséder un compte bancaire. Rappelons que, comme présenté dans le chapitre consacré à la problématique, le texte de loi régissant les institutions d'enseignement supérieur public malgaches préconise vaguement l'autonomie de ces institutions en matière académique ainsi que pour la gestion de leurs affaires administratives et financières. Devant cette absence de précision, l'autonomie universitaire est effective sur le plan académique, mais pour la gestion des affaires administratives et financières, elle ne l'est pas.

Or, de telles mesures ne répondent plus au pressant besoin de changement pour obtenir davantage de flexibilité dans la gestion des institutions d'enseignement supérieur afin de permettre une diversification des ressources, compte tenu de la précarité du système. La centralisation de la gestion des ressources financières des entités de service public, y compris les ressources propres des universités publiques, représente une caractéristique commune du système d'administration publique régi par des procédures bureaucratiques wébériennes, suivant Olivier de Sardan (2004). C'est aussi la démonstration de la précarité des finances publiques, rendant d'autant plus

³⁷ Pour le redire, les textes de loi centralisateurs encadrant la gestion des finances des entités de services publics priment sur les encadrements normatifs préconisant l'autonomie des institutions d'éducation supérieure. Devant cette contradiction des cadres réglementaires, le manque de précision et les blocages qui en découlent, les universitaires et les fonctionnaires-cadres ont présenté, en 2019-2020, un projet de loi visant à rendre effective l'autonomie universitaire. En regard de la gestion académique et financière des institutions universitaires publiques. Le dit projet de loi a été voté par l'Assemblée nationale en 2021, mais n'a pas fait l'objet de promulgation à ce jour, car il est jugé par le pouvoir central comme allant à l'encontre du principe de l'unité de caisse. Cette opposition du pouvoir central témoigne d'une volonté d'application ritualiste des règles. Ici, le pouvoir central reste ferme sur l'application ritualiste des règles préconisant que les ressources publiques doivent être gérées de manière centralisée par l'État.

difficile la capacité des institutions universitaires publiques à faire face aux défis du XXI^e siècle en matière d'enseignement supérieur (Jongbloed, 2015).

En résumé, les résultats démontrent que certains acteurs au sein des institutions universitaires et d'autres au sein du système étatique, tel que le parlement malgache, prennent conscience de la nécessité de mettre en place de flexibilité de gestion, et ont même amorcé sa mise en place. Comme soulevé par Jongbloed (2015), une vague de prise de conscience pour l'autonomie financière des universités prend de l'ampleur depuis le début des années 2000. Toutefois, ces acteurs, dans leur élan de réforme, se heurtent à une résistance de la part de l'État, qui non seulement refuse de mettre en place les moyens réglementaires nécessaires pour les accompagner dans ce besoin de changement, mais complexifie également la gestion des ressources propres. Ceci en dépit de l'incapacité du pouvoir central à fournir les financements nécessaires pour assurer correctement les pratiques de GRH touchant la rémunération au sein des institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches. Le système étatique insiste sur une gestion rigide et centralisée des ressources propres de ces institutions à travers des règles centralisatrices. Dans la partie suivante, nous aborderons un autre aspect positif entourant la rétention dans notre milieu de recherche.

Une progression de carrière automatique basée sur l'ancienneté et les échelons prévus par les procédures bureaucratiques formelles

Les résultats de la comparaison des quatre cas démontrent que les encadrements normatifs entourant la progression de carrière des professeurs permanents sont relativement bien compris et appliqués. En effet, au sein des quatre institutions à l'étude, à l'instar des pays étudiés par Wafeu Toko (2015), nous retrouvons un système qui favorise d'une part une progression salariale et d'échelon quasi automatique selon l'ancienneté, puisque les personnes évaluées sont soumises à une évaluation de simple formalité. En ce qui concerne les promotions, les encadrements normatifs formels

préconisent l'accès à un poste de responsabilités soit par une nomination par le chef d'établissement ou de l'institution pour les cadres intermédiaires (comme responsable de parcours ou de mention, ou chef de service), soit par vote des membres du corps académique ou par nomination en conseil du gouvernement pour le poste de cadre supérieur (chef d'établissement ou chef d'institution). Il en résulte des conditions de travail et une carrière quasiment garantie à vie, accompagnées d'augmentations de salaire et de progression d'échelon selon l'ancienneté. Pour tout dire, le cadre réglementaire entourant la gestion de carrière des professeurs fonctionnaires favorise des possibilités de progression de carrière attrayantes et automatiques. À présent, examinons comment les acteurs en GRH composent avec ces configurations structurelles dans la mise en place des pratiques de dotation et de rétention en ressources humaines académiques.

7.1.1.3 En contexte bureaucratique dysfonctionnel, les acteurs en GRH adoptent deux modes de réajustement au contexte avant de mettre en œuvre les pratiques de dotation et de rétention.

Nos résultats montrent qu'en composant avec les dysfonctionnements bureaucratiques du soutien organisationnel en lien avec le processus de dotation et de rétention en ressources humaines académiques, les acteurs en GRH développent des mécanismes de réajustement dans le processus de mise en place des pratiques de GRH. En matière de dotation et de rétention, en composant avec les défis d'ordre financier et normatif servant de soutien organisationnel à la gestion du personnel académique, les acteurs en GRH des institutions publiques d'éducation supérieure malgaches adoptent deux modes d'ajustement. D'une part, lorsque les acteurs se sentent incapables de réajuster le contexte, ils développent un mode d'adaptation déterministe (a). Dans ce premier cas de figure, des acteurs passifs mettent en place un mode d'adaptation déterministe et se conforment aux règles malgré leur incapacité à fournir un soutien organisationnel adapté à la dotation ou à la rétention. D'autre part, lorsque les acteurs estiment qu'ils sont en mesure de procéder à un changement du contexte, ils

développent un mode d'adaptation volontariste (b). Dans ce second scénario, certains groupes d'acteurs actifs développent des mécanismes d'adaptation volontariste et agissent sur le contexte afin de créer un soutien organisationnel favorable à des pratiques de dotation ou de rétention adaptées.

Tableau 24

Mécanisme d'adaptation des acteurs en GRH

Cas UC1	Cas UR2	Cas IR4
En contexte bureaucratique dysfonctionnel, les acteurs en GRH adoptent deux modes de réajustement au contexte avant de mettre en œuvre les pratiques de dotation et de rétention		
Quand les acteurs se sentent incapables de réajuster le contexte : Ils jouent un rôle purement administratif Ils se conforment aux règles malgré leurs inefficacités à répondre aux besoins Ils cessent de prendre des initiatives	Quand les acteurs sentent qu'ils sont en mesure de procéder à un changement du contexte : Les acteurs en GRH prennent l'initiative de rectifier le contexte à travers des structures parallèles permanentes	
Retour à la théorie	Blau, 1963 ; Cameroun (2010) ; Crozier (1963) ; Harisson (2013) ; Majaro (1988) ; Merton (1939) ; Mulgan et Albury (2003) ; Plane (2019) ; Porous (2013) ; Pupion (2018) ; Olivier de Sardan, 2021	
Constat	En cas de défaillance des soutiens organisationnels à la GRH, les acteurs se réajustent de manière déterministe ou volontariste avant de mettre en œuvre des pratiques de GRH	

Quand les acteurs se sentent incapables de réajuster le contexte, ils développent un mode d'adaptation déterministe

En matière de dotation et de rétention, en composant avec une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle et précaire, des acteurs en GRH au sein de trois cas parmi les quatre à l'étude se résignent à composer avec la défaillance du soutien organisationnel. Ici, les acteurs en GRH, se retrouvant en situation

d'impuissance à apporter des changements sur certains aspects du soutien organisationnel, se résolvent à appliquer les cadres normatifs défailants et à accepter le sous-financement dans leur mission de dotation et de rétention. Au sein du système de gouvernance universitaire à l'étude, l'initiation de changements sur les aspects formels de la stratégie d'affaires touchant le soutien à l'embauche et la rémunération relève uniquement des acteurs décisionnels. Ceux-ci détiennent le pouvoir ultime de répartition et d'affectation des ressources. Cette adaptation déterministe des acteurs témoigne d'un contexte d'application ritualiste des règles de Merton (1939) au sein d'une structure publique. Quand les principes rationnels wébériens s'avèrent inefficaces (en raison de problèmes de sous-financement et d'incohérence des procédures), les acteurs insistent sur la forme et ne se soucient pas de l'efficacité des règles (Plane, 2019). Dans une structure de gouvernance régie par la bureaucratie, les règles rationnelles sont censées régir les comportements, les décisions et les actions des acteurs organisationnels dans la réalisation de leur mission, notamment en matière de dotation et de rétention du personnel (Porous, 2013).

Cependant, dans notre étude, le manque de moyens financiers, le dysfonctionnement normatif et l'usage ritualiste des règles font que la structure bureaucratique en place s'avère inefficace et déconnectée des besoins réels en soutien organisationnel pour les acteurs en GRH dans leurs missions. Et en cas d'absence de recours permettant d'apporter des ajustements aux failles de la structure, les acteurs en GRH s'y conforment malgré leur inefficacité (Plane, 2019). Comme nous l'avons abordé dans le chapitre sur le cadre théorique, lorsque les règles sont très rigides, elles créent des cloisonnements et limitent les marges de manœuvre des acteurs (Merton, 1939). Ceci les pousse à une application ritualiste des règles sans se soucier de leur efficacité (*Ibid*). La décision des acteurs opérationnel de laisser la dotation en ressources professorales permanentes aux bons vouloirs des décisionnels, témoigne de cette application ritualiste des règles. Concernant la rétention, la conformité des acteurs en GRH de trois institutions sur quatre à laisser le paiement des heures supplémentaires

et des charges de cours au gré du pouvoir étatique constitue aussi un autre aspect de cette passivité. Malgré l'incapacité de l'État à honorer son rôle de pourvoyeur de ressources, selon nos résultats, les acteurs se conforment aux procédures, conférant aux décisionnels le rôle de fournir les ressources nécessaires pour les heures supplémentaires et les charges de cours. Ceci est à l'origine des retards chroniques de paiement des heures supplémentaires depuis une quinzaine d'années au sein de l'ensemble du système étudié générant en aval des grèves répétitives.

En résumé, en composant avec un soutien organisationnel bureaucratique sous-financé face à des facteurs contextuels dont le changement relève du pouvoir discrétionnaire des décisionnels, certains acteurs en GRH s'adaptent de manière déterministe. Ils décident de jouer un rôle passif et se conforment aux règles malgré leur inefficacité à répondre aux besoins. Ces acteurs cessent alors de prendre des initiatives. Outre le mode d'adaptation déterministe des acteurs que nous venons d'aborder, la prochaine section illustrera un autre mode d'adaptation plus dynamique mis en place par les acteurs.

Quand les acteurs sentent qu'ils sont en mesure de procéder à un changement du contexte, ils développent un mode d'adaptation volontariste

Devant l'inefficacité normative et la précarité de la structure rationnelle, l'analyse des résultats révèle la présence de structures parallèles informelles mises en place par les acteurs en GRH. Cette configuration structurelle informelle est un outil créé par les acteurs en GRH afin de réguler en partie les incohérences des règles formelles et la précarité du soutien organisationnel dédié à la dotation. Ces constats sont similaires à ceux des écrits critiquant les limites des structures bureaucratiques. Dans une structure publique, les acteurs, en vue d'accomplir leur mission, mettent en place une structure parallèle informelle pour réguler des situations ou des interventions pour lesquelles les encadrements rationnels s'avèrent inefficaces, voire inexistantes

(Blau, 1963 ; Crozier, 1963 ; Mulgan et Albury, 2003 ; Olivier de Sardan, 2021). Ce mode de régulation informelle mis en place par les acteurs répond partiellement aux besoins de soutien organisationnel adapté pour les missions de dotation et de rétention.

En matière de dotation, nos résultats illustrent que lorsqu'il est question de pourvoir des postes de professeurs permanents fonctionnaires, en raison de la rareté de la création de postes budgétaires adéquats et de l'absence de transparence dans la répartition des attributions, les acteurs en GRH au sein des institutions ou des établissements développent une structure parallèle informelle. Cette pratique d'interventionnisme pour faire aboutir la dotation en professeurs permanents est jugée légitime par les acteurs en GRH qui y ont recours. Cela leur permet de régler partiellement le problème de rareté de postes budgétaires autorisant la création de postes de professeurs permanents et l'opacité de leur répartition au sein des établissements et au niveau ministériel. Le recours à la structure parallèle et à l'interventionnisme entourant la dotation témoigne des limites des principes de prévisibilité garantis des contrôles au sein d'une structure bureaucratique wébérienne (Majaro, 1988). Face à la dysfonction des principes bureaucratiques, les acteurs recourent à une structure parallèle informelle pour réguler leurs actions face à l'inefficacité des règles (Crozier, 1963).

Les résultats dévoilent que les acteurs en GRH au niveau ministériel recourent aussi à la structure parallèle en faisant usage de leur influence politique pour embaucher des candidats non présélectionnés par les établissements. Les candidats embauchés, n'ayant pas été présélectionnés par les établissements, sont qualifiés de « parachutés ou non sollicités » par les universitaires et ne répondent pas toujours aux besoins de l'établissement où ils seront affectés. Ici, nous faisons face à une forme de dysfonctionnement typique des structures publiques africaines où le favoritisme constitue une monnaie d'échange utilisée par des acteurs décisionnels pour réguler les

dysfonctionnements du soutien organisationnel étatique, telle que la rareté de postes budgétaires (Cameroun, 2010).

Pour limiter l'embauche de candidatures « parachutées ou non sollicitées », les acteurs en GRH à l'échelle des établissements ont mis en place des règles parallèles informelles préconisant que tout candidat au poste de professeur permanent fonctionnaire doit avoir déjà occupé un poste de chargé de cours pour une durée minimale d'un an. Cette mesure a certes contribué à limiter ces pratiques, mais ne les a pas éliminées. Ces pratiques existent depuis une dizaine d'années et sont qualifiées d'abus de pouvoir ministériels par certains membres du corps académique et des directions des institutions et établissements rencontrés. Ici, nous sommes aussi face à une forme de régulation dynamique des dysfonctionnements bureaucratiques sous forme d'innovation à petite échelle en vue de changer les pratiques défailtantes existantes (Blau, 1963 ; Harrison, 2013).

Concernant la rétention, en composant avec une structure de gouvernance dysfonctionnelle et précaire, les acteurs en GRH prennent l'initiative de rectifier le contexte lorsqu'ils trouvent une opportunité ou un moyen formel ou informel de corriger les failles du contexte. Cette rectification du contexte défailtant constitue un processus d'adaptation volontariste pour mettre en place un soutien organisationnel adapté à la rétention. Au sein d'une structure bureaucratique dysfonctionnelle, les acteurs ne sont pas toujours passifs ; certains prennent des initiatives et apportent des changements au contexte pour assurer la réalisation de leur mission (Blau, 1963 ; Pupion, 2018). Selon les résultats de notre analyse, les dysfonctionnements de la structure font que les acteurs agissent d'abord sur certains éléments de la structure qu'ils peuvent changer pour implanter un soutien organisationnel adapté à la rétention. Cette situation témoigne du fait qu'au sein d'une structure bureaucratique dysfonctionnelle, les acteurs ne sont pas toujours obligés d'attendre une régulation de

la part de l'équipe d'encadrement (Majaro, 1988). Les acteurs peuvent apporter des changements à leur niveau, à condition que quelques moyens pour les mettre en œuvre soient à leur disposition.

En résumé, en composant avec une structure dysfonctionnelle, les acteurs en GRH adoptent deux modes d'adaptation au contexte avant de mettre en œuvre des pratiques RH. Les acteurs en GRH développent un processus d'adaptation déterministe lorsque la résolution des défis structurels dépend uniquement de l'équipe décisionnelle au niveau ministériel. Un processus d'adaptation volontariste de rectification du contexte est également observé lorsque des moyens ou des opportunités permettant de changer les défis structurels sont à la portée des acteurs en GRH. Une adaptation déterministe aux défis structurels oblige les acteurs en GRH à composer avec les mauvais soutiens organisationnels qui s'imposent à eux. Une adaptation volontariste aux défis structurels favorise le développement d'un soutien organisationnel satisfaisant, répondant en tout ou en partie aux besoins de réalisation de la mission de dotation ou de rétention. À présent, nous allons illustrer les réponses à notre première sous-question de recherche.

7.1.2 Réponses à la première sous-question de recherche

L'état de lieux de la problématique et le cadre théoriques de notre recherche nous a également permis de définir une première sous question de recherche qui s'intitule : comment l'interprétation et l'application, par les acteurs en GRH, des encadrements bureaucratiques régissant la structure et la gouvernance des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches affectent-elles les pratiques de dotation et de rétention concernant les ressources académiques ? Cette première sous-question de recherche permet aussi de répondre aux deux objectifs théoriques de notre thèse.

S'ajoutant aux dysfonctionnements des contenus des cadres normatives abordées précédemment, l'interprétation et l'application des dispositions prévues dans

les cadres réglementaires entourant la structure du système à l'étude se font de manière divergente entre les acteurs opérationnels et décisionnels que l'on résume dans le tableau numéro 25 ci-dessous.

Tableau 25

L'interprétation et l'application des encadrements bureaucratiques par les acteurs en GRH

	Cas UC1	Cas UR2	Cas IR4
Chez les acteurs décisionnels (Ministériels)	Une interprétation et une application ritualiste des cadres normatifs : donne lieu à un soutien organisationnel défavorable aux pratiques de GRH		
Retour à la théorie	Merton (1939) et Plane (2019) une déviation de l'interprétation des encadrements bureaucratiques de leur caractère instrumental.		
Chez les acteurs opérationnels (Universitaires)	Une interprétation et une application avec un certain degré de flexibilité : donne lieu à un soutien organisationnel partiellement favorable aux pratiques de GRH		
Retour à la théorie	Crozier (1963) : mise en place de structure parallèle informelle en situation d'incertitude Majaro (1988) : la rationalité des acteurs quant au fait d'agir en conformité avec les principes idéaux de la bureaucratie est limitée étant donné que le contexte d'action de toute organisation demande un mode de régulation mixte		

L'analyse comparative de nos résultats démontre chez les acteurs décisionnels une propension à insister davantage sur la forme dans l'application et l'interprétation des règles que sur leurs réels apports au fonctionnement du système. Cette analyse révèle des dimensions défailtantes de la dotation et de la rétention en raison de l'interprétation et de l'application ritualistes des règles. L'application rigide des règles centralisant l'embauche définitive en matière de dotation et la gestion des ressources propres pour la rétention, par le principe de l'unité de caisse, témoigne de cette pratique ritualiste improductive en matière de GRH. Dans des situations où les cadres normatifs bureaucratiques s'avèrent inefficaces pour réguler les interventions des acteurs, une

déviations de l'interprétation et de l'application des règles de leur caractère instrumental est observée (Merton, 1939 ; Plane, 2019).

Contrairement à cela, les acteurs en GRH au niveau opérationnel interprètent et appliquent les cadres normatifs avec un certain degré de flexibilité. Le contournement du principe rigide de l'unité de caisse dans la gestion des ressources propres, qui ressort de nos résultats, illustre mieux cette situation. Face à l'application rigide du principe de l'unité de caisse, les acteurs en GRH contournent cette règle en s'organisant avec leurs partenaires pour la gestion des ressources propres. Cela contribue à éviter la mainmise du pouvoir central sur les ressources propres et permet de financer d'autres dimensions de la rétention. Cela donne lieu à un soutien organisationnel partiellement favorable aux pratiques de GRH. Comme abordé précédemment, les acteurs en GRH du centre opérationnel adoptent un comportement volontariste allant à l'encontre des inefficacités organisationnelles.

Selon nos résultats, malgré le dysfonctionnement bureaucratique, les acteurs en GRH se créent une marge de manœuvre pour améliorer certaines composantes du soutien organisationnel et mettent en place de meilleures pratiques de GRH ou des pratiques partiellement adaptées. Ceci rejoint les écrits de Crozier (1963) défendant qu'au sein d'une structure bureaucratique, face à une situation d'incertitude (incapacité de la structure à apporter un soutien organisationnel favorable), les acteurs recourent à une structure parallèle plus flexible. Par ailleurs, selon Majaro (1988), la rationalité des acteurs quant au fait d'agir en conformité avec les principes idéaux de la bureaucratie est limitée, car le contexte d'action de toute organisation demande un mode de régulation mixte.

Pour conclure, nos résultats démontrent une divergence dans l'interprétation et l'application des normes bureaucratiques servant de support organisationnel au milieu

étudié. Une interprétation et une application ritualistes des règles sont observées chez les acteurs en GRH au niveau décisionnel. Ce comportement ritualiste des acteurs décisionnels provient de la problématique de précarité étatique, qui contraint ces acteurs à miser sur la forme dans l'application et l'interprétation des règles malgré leur inefficacité. Les acteurs opérationnels, de leur côté, procèdent à une interprétation et une application des cadres bureaucratiques avec un certain degré de flexibilité. Ce mode de régulation moins rigide chez les opérationnels provient de la marge de manœuvre dont ils disposent pour s'ajuster au contexte. Dans la partie qui va suivre, nous illustrerons les réponses à notre deuxième sous-question de recherche. Cette incohérence dans l'interprétation et l'application des encadrements bureaucratiques entre les acteurs décisionnels et opérationnels entraîne la mise en place simultanée de bonnes et de mauvaises pratiques de dotation et de rétention.

7.1.3 Réponses à la deuxième sous-question de recherche

Notre démarche abductive pour la délimitation de l'objet de recherche durant la phase de problématisation et la revue de la littérature nous a également permis de définir une deuxième sous-question de recherche : de quelles manières les pratiques de dotation et de rétention prévalant dans les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches influencent-elles les comportements au travail du personnel académique? Cette deuxième sous-question de recherche contribue également à l'atteinte de nos deux objectifs théoriques. Pour répondre à cette deuxième sous-question de recherche, il nous faut d'abord comprendre les pratiques de dotation (7.1.3.1) et les pratiques de rétention (7.1.3.2) en vigueur au sein du milieu étudié selon les résultats de l'analyse comparative des cas retenus. Ensuite, nous présenterons la manière dont les pratiques existantes influencent les comportements au travail des ressources humaines concernées par l'étude (7.1.3.3). Nos résultats démontrent la présence simultanée de bonnes, de moins bonnes et de mauvaises pratiques de dotation et de rétention mises en place par les acteurs en GRH en raison des soutiens organisationnels défaillants et du mode d'adaptation choisi par les acteurs face au

contexte. Les bonnes et moins bonnes pratiques de GRH mises en œuvre simultanément donnent lieu au développement d'un ensemble de comportements paradoxaux au travail, que nous pouvons résumer dans le tableau numéro 26 ci-dessous.

Tableau 26

Les bonnes et les mauvaises pratiques RH mises en œuvre ensemble

	Cas UC1	Cas UR2	Cas IR4
Les pratiques de dotation : Une planification orientée par des critères incohérents, un processus d'embauche très long, une évolution disparate des effectifs (une augmentation de 6 % à 100 %), un effectif élevé de chargé de cours			
Les pratiques de rétention : rémunération fixe conséquente pour les professeurs fonctionnaires, difficulté à honorer le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours, une combinaison de pratiques de gestion de carrière (bureaucratique, attractive, sans perspective et politisée), un bon rapport social au sein des établissements, une communication déficiente et conflictuelle			
Retour à la théorie	Rejoins les rares écrits de Barette (2005) ; Chênevert (2017) ; Louart (2002)		
Comportement adopté par le personnel académique en lien avec la GRH	Assiduité, manque d'assiduité, grèves fréquentes, réalisation des obligations minimum exigées, forte rotation des chargés de cours		
Retour à la théorie	Delobbe, Herbache et Lacaze (2005) ; Guerrero (2005) ; Rousseau (1995)		
Constats	Les bonnes et les mauvaises pratiques de GRH mises en œuvre simultanément : donnent lieu au développement d'un ensemble de comportements au travail paradoxal		

7.1.3.1 *Les pratiques de dotation au sein du milieu étudié selon les résultats de l'analyse comparative des cas retenus*

En matière de dotation, l'analyse comparative des cas démontre que la rareté des postes budgétaires autorisant la création d'un poste de professeur permanent de fonctionnaire influence l'appel à candidatures informel pour leur recrutement. Le manque de financement contraint les acteurs décisionnels à procéder à une planification RH en fonction des fonds disponibles, et non en fonction des besoins des opérationnels.

En conséquence, contrairement aux procédures existantes, l'analyse des quatre cas a permis de constater que l'embauche de professeurs permanents se fait par l'entremise de propositions directes et informelles à un ou plusieurs candidats parrainés par un ou plusieurs membres de l'équipe académique ou d'encadrement des établissements. Rappelons que la procédure d'embauche de professeurs permanents exige un appel à candidatures ouvert au public par voie d'affichage sur le lieu de travail, dans la presse ou en ligne sur le site de l'institution. L'insuffisance d'ouverture de poste de professeur permanent amène ici à la politisation de la procédure d'embauche. Cette politisation de l'embauche au sein de l'administration constitue une forme typique de dysfonction bureaucratique du contexte africain (Olivier de Sardan, 2021).

Ce parrainage politique implique, pour la pratique d'embauche de professeurs permanents, la présence de réseaux de structures parallèles informelles jouant un rôle de régulation dans la phase de présélection des candidats au sein de chaque établissement. Dans le cadre du processus d'embauche, le parrainage des candidats touche également une des étapes cruciales de l'évaluation de la candidature : l'obtention d'avis du collègue des enseignants. Parallèlement aux critères objectifs fixés pour l'évaluation des candidatures par les règles normatives formelles rationnelles, comme l'exigence d'un diplôme, d'expérience, etc., en raison du contexte politique, le collègue a créé des règles informelles que les candidats intéressés par un poste de professeur permanent doivent respecter.

Pour bénéficier d'un avis favorable du collègue, les candidats doivent être appuyés par au moins un membre du réseau de clans politique, régional, d'école ou familial faisant partie de l'établissement et avoir assuré au moins une année de charge de cours au sein de l'établissement où ils postulent. Crozier (1963), Blau (1963), Friedberg (1992), Schaaf et Freedman (2015) soulèvent également la présence de ce genre d'écarts entre les encadrements bureaucratiques rationnels et les pratiques des

acteurs au sein des structures publiques occidentales. Selon ces auteurs, la structure rationnelle formelle peut s'avérer défailante dans des situations non couvertes par les règles ou en contexte d'incertitudes. Dans de tels contextes, les acteurs développent des modes d'adaptation qui peuvent prendre la forme de manquement au respect des règles ou d'innovation (Crozier, 1963 ; Blau, 1963 ; Friedberg, 1992 ; Schaaf et Freedman, 2015). Selon ces auteurs, dans l'un ou l'autre des cas, cela représente une forme de régulation dans des situations où la bureaucratie présente de l'inefficacité.

Devant la défaillance de la structure rationnelle formelle, le recours à la structure parallèle informelle entourant la dotation a conduit, en une décennie, à une progression disparate des effectifs de professeurs permanents fonctionnaires, qui varient dans un intervalle de 6 % à 100 % au sein des établissements des quatre cas. Or, cette progression reste insuffisante pour les besoins des activités académiques de chacune des institutions. Cette disparité de progression des effectifs conforte par ailleurs la présence d'une répartition inégale des effectifs sous forme de sureffectif ou de sous-effectif de compétences requises pour assurer les activités académiques. Ce qui ressort de notre recherche témoigne que l'alignement des pratiques de GRH à la stratégie d'affaires, selon la perspective de la contingence, ne donne pas toujours lieu à de bonnes pratiques de GRH telles que véhiculées dans la littérature. Il s'agit de rares cas abordés dans les écrits en GRH. Ces rares études défendent que l'alignement des pratiques RH à la stratégie d'affaires requière la présence de soutien organisationnel adapté aux besoins des acteurs en GRH pour contribuer à l'efficacité (Barette, 2005 ; Jiang et Messersmith, 2018).

L'analyse des quatre cas illustre par ailleurs que, comme la dotation en chargés de cours n'est pas encadrée par aucun texte de loi, leur appel à candidatures se fait par divers modes de recrutement. Le plus répandu est le réseautage et la constitution de la relève parmi les doctorants des établissements. L'analyse des quatre cas révèle que la

recherche et la sélection de candidatures de chargés de cours n'enregistrent pas de difficultés particulières liées au manque de moyens et à la dysfonction bureaucratique. C'est plutôt dans la rétention que réside le problème. Dans la même lignée qu'Olivier de Sardan (2021), nos résultats indiquent que, face aux dysfonctionnements de la structure bureaucratique rationnelle, certains acteurs peuvent mettre en place des pratiques parallèles informelles transgressives des règles afin de construire un soutien organisationnel alternatif contribuant à la réalisation des missions de service public ainsi qu'aux objectifs personnels, politiques et organisationnels.

Dans les cas à l'étude, les acteurs recourent à un réseau de clans politiques, familiaux ou à des proches comme moyen de régulation. Ces pratiques informelles transgressives des règles ne constituent pas une solution improvisée dans le contexte des structures publiques africaines, selon Olivier de Sardan (2021). Il s'agit là d'un mode de régulation à part entière, certes dans l'ombre, mais doté d'un caractère légitime, stable, routinier et permanent, qui rend prévisibles les actions des acteurs y ayant recours (Olivier de Sardan, 2021). Cette présence de structures parallèles n'est pas une situation typique uniquement du contexte d'administration publique des pays d'Afrique francophone en développement, même si elle y est très répandue (*Ibid*). Les mêmes situations sont également observées dans des pays industrialisés. D'autres travaux réalisés dans un contexte occidental soulèvent également les mêmes pratiques transgressives des règles en cas d'inefficacité des structures bureaucratiques rationnelles (Freedman, 2015 ; Friedberg, 1992).

En résumé, dans le cadre de cette thèse, la dotation en personnel académique au sein d'un système de gouvernance universitaire étatique peut être enchâssée dans une structure publique dysfonctionnelle manquant de moyens. Ce contexte structurel interne défaillant exhorte les acteurs en GRH à développer des modes d'adaptation divers pour mettre en place des pratiques de dotation qu'ils espèrent capables de

répondre aux besoins de leur unité. Selon nos analyses, l'inefficacité des soutiens organisationnels internes pour la pratique de dotation pousse les acteurs en GRH à procéder à des ajustements personnalisés dans un cadre informel, car le contexte structurel rationnel formel dysfonctionnel existant ne permet pas d'honorer les besoins en dotation des institutions à l'étude. À travers des processus complexes et transgressifs des règles formelles, pour s'adapter au contexte dysfonctionnel entourant la dotation, les acteurs en GRH mettent en place des pratiques d'embauche répondant partiellement aux besoins de l'organisation. Ces pratiques ne permettent pas d'honorer efficacement le besoin réel de l'effectif académique. Les pratiques instaurées répondent aussi partiellement aux besoins des ressources humaines, car elles sont discriminatoires et s'intègrent dans des processus de sélection où les candidatures faisant partie de réseaux ou de clans influents sont favorisées. En conséquence, le processus de dotation en place n'est pas accessible à tous les candidats potentiels et intéressés, comme le préconise la procédure normative législative. Après avoir cerné le contexte et les pratiques de dotation existantes, nous aborderons à présent les tendances et similitudes entourant la rétention.

7.1.3.2 Les pratiques de rétention au sein du milieu étudié selon l'analyse comparative des cas retenus

En matière de rétention, l'analyse comparative de nos quatre cas révèle qu'en composant avec une structure bureaucratique précaire et dysfonctionnelle, les acteurs en GRH mettent en place de manière simultanée des pratiques de rétention bonnes et mauvaises. En faisant face aux défis d'ordre financier et normatif, qui servent de soutien organisationnel à la gestion du personnel académique, les acteurs en GRH des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches rencontrent des obstacles dans la réalisation de leurs missions de rétention. Ils adoptent alors divers modes d'ajustement et finissent par développer : des pratiques de rémunération paradoxales, une variété de pratiques de gestion de carrière et des styles hétérogènes de direction au sein d'une même institution ou d'un même établissement.

Des pratiques de rémunération paradoxales

Dans leur pratique de rétention, en composant avec un soutien organisationnel dysfonctionnel et manquant de moyens, les acteurs en GRH du système à l'étude sont confrontés à une pratique de rémunération présentant deux nuances extrêmes. D'une part, une pratique de rémunération très satisfaisante conforme aux encadrements normatifs s'observe chez les professeurs permanents fonctionnaires, qui bénéficient d'un salaire fixe élevé comparativement aux pratiques salariales du marché du travail. D'autre part, une pratique de rémunération défailante touche certains avantages inclus dans la rémunération fixe, ayant fait l'objet de réformes, notamment le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours.

La rémunération fixe des professeurs permanents fonctionnaires est satisfaisante et ne connaît aucun retard de paiement. Cela rejoint un des principes rationnels de la bureaucratie wébérienne garantissant une rémunération conséquente aux agents de l'administration. Cependant, depuis la réforme de 2009 (l'adoption des trois décrets), certains avantages inclus dans la rétribution fixe ont été revus à la hausse, mais souffrent d'un problème de non-paiement par le pouvoir central. Ces avantages concernent : l'indemnité de logement, l'indemnité de sujétions, l'indemnité de transport, et l'indemnité de résidence prévue par le décret de 2009-1214 ; l'indemnité de recherche prévue par le décret 2009-1215 ; et enfin, la révision de la grille indiciaire des enseignants-chercheurs prévue par le décret 2009-1216. Soulignons que le taux horaire prévu par la grille indiciaire continue d'être payé selon les tarifs d'avant la réforme, tandis que les autres indemnités et le taux horaire de la nouvelle grille font l'objet de non-paiement.

Ce constat rejoint les écrits de Wafeu Toko (2015), qui soulignent des situations typiques observées dans le contexte universitaire public africain où les acteurs institutionnels engagent des réformes sans que les moyens requis pour leur

réalisation soient disponibles. Les acteurs institutionnels s'engagent dans une sorte de pari, misant sur le fait qu'une fois la réforme mise en place, l'État n'aura d'autre choix que de fournir des financements ; or, dans la réalité, cela ne se passe pas toujours ainsi (Wafeu Toko, 2015). Les chargés de cours, pour leur part, ne reçoivent pas de revenu fixe ; leur rémunération se résume au paiement aléatoire et jamais complet des heures qu'ils ont réalisées au tarif horaire en vigueur, soit l'équivalent d'environ 4 dollars canadiens de l'heure depuis plus de 10 ans. Ce retard de paiement s'aggrave d'année en année puisque le pouvoir central affecte des ressources qui ne couvrent qu'une proportion de 25 % à 50 % des sommes courantes dues. La proportion restante attend une autre période indéterminée. Le retard chronique dépasse cinq années depuis 2018.

Les mêmes problèmes de retard de paiement des heures supplémentaires ont été déjà soulevés par Makosso en 2006 dans une étude réalisée dans 4 pays d'Afrique francophone subsaharienne. Ce problème de paiement s'explique par le fait que les charges relatives aux heures supplémentaires et aux charges de cours sont considérées par le ministère responsable de la gestion des ressources publiques comme étant des dépenses non prioritaires et non urgentes, qui peuvent donc attendre (Makosso, 2006). Rappelons aussi qu'en raison de la lourdeur des charges de fonctionnement du système universitaire, plus de 80 % des ressources qui y sont consacrées par le pouvoir central sont absorbées par les salaires fixes, les bourses aux étudiants et les coûts de l'électricité des campus, limitant ainsi la capacité à affecter des fonds pour d'autres postes de dépenses. Cette situation illustre comment, depuis plus de 15 ans, les acteurs en GRH des institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches sont contraints de gérer le non-respect chronique des échéances de paiement des heures supplémentaires des professeurs permanents et des honoraires des chargés de cours. Cette situation rejoint une étude du FMI en 2010, critiquant la lourdeur des charges de fonctionnement de la majorité des structures publiques africaines.

Chez les chargés de cours, le retard de paiement semble générer une panoplie de réactions. Celles-ci se manifestent négativement par un manque d'assiduité à assurer correctement les charges d'enseignement accordées et par des départs définitifs. Certains chargés de cours, œuvrant au sein des établissements ou institutions où l'on retrouve des composantes de la rétention plus attractives, continuent à assurer correctement leur travail. Cette catégorie compense néanmoins le retard de paiement par d'autres actions ou alternatives que nous aborderons plus loin.

Cameroun (2010), Olivier de Sardan (2021), Olowu (2010) et Wafeu Toko (2015), dans des études comparatives de systèmes d'administration publique, soulèvent à travers des exemples que le retard de paiement des heures supplémentaires, des vacances et de certains avantages pécuniaires du personnel académique universitaire constitue une problématique commune à plusieurs pays d'Afrique francophone, bien que l'ampleur varie d'un pays à l'autre. Selon Wafeu Toko (2015) et les résultats de notre recherche doctorale, la faiblesse de la proportion du financement accordé à l'enseignement supérieur par rapport à l'évolution des effectifs étudiants, ainsi que la lourdeur des charges des universités liées aux dépenses relatives au campus et aux bourses d'étudiants, rendent difficile le financement des heures supplémentaires et des charges de cours. Cette situation, comme ailleurs en Afrique, génère des grèves fréquentes. En conclusion, il convient de souligner une particularité du contexte malgache : selon la Banque mondiale (2014), comparativement à d'autres pays d'Afrique francophones, les membres du personnel académique malgache sont rémunérés 2 à 4 fois moins que dans les autres pays d'Afrique francophones. Ces écarts sont encore présents selon les propos de certains de nos participants.

Une variété de pratiques de gestion de carrière

Outre les défaillances en matière de rémunération, les acteurs en GRH des institutions à l'étude mettent en place une pratique de gestion de carrière englobant

quatre composantes hétérogènes : une gestion de carrière bureaucratique pour les professeurs permanents ; une gestion de carrière sans perspective pour les chargés de cours ; un soutien organisationnel non attractif pour la promotion au poste de cadre intermédiaire ; et une pratique de promotion dictée par des facteurs d'ordre politique pour l'accès au poste de haut responsable. Ces pratiques s'exercent de manière simultanée, ce qui fait que certaines pratiques parviennent à compenser les failles des autres. Pour les besoins de la discussion, cette section sera divisée en cinq sous-sections : une gestion de carrière bureaucratique ; une pratique de gestion de carrière attractive instaurée par les acteurs en GRH des établissements ; une pratique de gestion de carrière individuelle axée sur la recherche ; une pratique de promotion bureaucratique et une pratique de promotion politisée pour les postes de chef d'établissement ou d'institution ; et enfin, une gestion de carrière sans perspective de progression pour les chargés de cours.

Une gestion de carrière bureaucratique

Les quatre cas témoignent chacun de la présence d'une pratique de gestion de carrière bureaucratique pour les professeurs permanents fonctionnaires, se traduisant par une progression automatique en échelon et en rémunération selon l'ancienneté. Cette pratique est prescrite par la procédure et gérée directement par le ministère, tandis que les acteurs en GRH au sein de chaque institution ne jouent aucun rôle particulier dans sa mise en place ni dans sa régulation. Cette pratique de gestion de carrière bureaucratique rejoint les écrits de Mayntz (2010), qui défend que les principes bureaucratiques rationnels et ibériens garantissent un cheminement de carrière automatique et à vie pour les agents publics.

Une pratique de gestion de carrière attractive instaurée par les acteurs en GRH des établissements

En composant avec un soutien organisationnel précaire et dysfonctionnel, certains acteurs en GRH décident de développer une pratique de rétention attractive, en plus de celle imposée par la structure bureaucratique. L'analyse inter cas démontre que cette pratique de gestion de carrière attractive met l'accent sur la formation de l'équipe académique à travers des stages ou programmes d'échange et sur l'encouragement à la recherche. La dysfonction du soutien organisationnel pousse les acteurs en GRH à innover pour rendre leur action opérationnelle et contribuer à l'efficacité (Harrison, 2018). Cette pratique de gestion de carrière attractive compense indirectement la pratique de rémunération défailante des heures supplémentaires et des charges de cours.

Une pratique de gestion de carrière individuelle orientée vers la recherche

L'analyse des quatre cas illustre également la présence, au sein de chaque institution, d'une pratique de gestion de carrière individuelle orientée vers la recherche. L'analyse des résultats démontre que la progression de carrière académique de chaque membre du personnel des institutions dépend de son initiative individuelle à s'investir dans la recherche. Ces activités de recherche contribuent à la visibilité et à la notoriété des membres du personnel académique dans leur domaine d'expertise. Cette situation témoigne que la GRH ne concerne pas uniquement les équipes d'encadrement à la tête de l'institution. Selon de rares travaux critiquant les écrits en GRH réalisés ces 30 dernières années, la GRH implique la participation d'une multitude d'acteurs (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018). La mise en œuvre des pratiques RH ne relève pas uniquement de choix rationnels et formalisés réalisés par une poignée d'acteurs (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018).

Pour les cadres intermédiaires : une pratique de promotion bureaucratique et une pratique de promotion politisée pour les postes de chef d'établissement ou d'institution

L'analyse inter cas témoigne d'une pratique de promotion bureaucratique ou politisée au sein de chaque institution. La promotion au poste de cadre intermédiaire est dictée par les nominations prévues par les encadrements normatifs. Au sein de certains établissements, en raison du soutien organisationnel précaire et dysfonctionnel, le poste de cadre intermédiaire n'est pas très prisé. Certains acteurs académiques boudent les postes de cadre intermédiaire, considérant la menace d'instabilité générée par la précarité et la dysfonction normative du système de rémunération, ainsi que les surcharges de travail que la situation occasionne. Pour la promotion au poste de haut responsable, bien qu'elle soit régie par des encadrements normatifs définissant les exigences académiques et professionnelles, le réseau et le soutien politique dont disposent les candidats à ce poste jouent un rôle décisif dans l'accès à ce poste. Cette pratique de gestion de carrière politisée est appréciée par des groupes restreints d'acteurs ayant de bons réseaux ou issus de clans influents. Cependant, cette gestion de carrière politisée marginalise les groupes d'acteurs ne faisant pas partie de ces réseaux influents. La politisation de la promotion au poste de haut responsable est une caractéristique courante des structures publiques africaines (Cameroun, 2010 ; Olivier de Sardan, 2021).

Une gestion de carrière sans perspective de progression pour les chargés de cours

Enfin, l'analyse révèle qu'au sein de la majorité des établissements et des institutions à l'étude, une pratique de gestion de carrière sans perspective à long terme est observée pour les chargés de cours. La très grande majorité des établissements des quatre institutions étudiées n'accompagnent pas les chargés de cours aspirant à devenir professeurs permanents fonctionnaires dans leur démarche pour qu'ils se fassent embaucher. Le manque d'accompagnement évoqué ici concerne l'absence de soutien pour avoir accès au réseau politique ou au clan informel ayant de l'influence sur l'embauche définitive. Pour les chargés de cours n'ayant pas cette perspective de devenir professeurs fonctionnaires, le retard de paiement des vacances est alors

doublement perçu comme une absence de soutien dans la gestion de carrière. À présent, abordons une autre dimension de la pratique de rétention résultant des failles du soutien organisationnel.

Des styles de direction hétérogène à l'intérieur d'une même institution ou d'un même établissement

Outre la pratique de rémunération et la gestion de carrière, l'analyse inter cas démontre également une convergence des styles de direction qui prévalent au sein des institutions à l'étude. Dans chaque établissement, des styles de direction plus participatifs pour la gestion des activités académiques et des styles de direction marqués par l'évitement pour les aspects relatifs à la rémunération sont observés. Il apparaît aussi qu'une gestion collégiale, de bons rapports sociaux et une communication fluide entre les professeurs, les chargés de cours, les responsables d'établissement et les cadres intermédiaires sont préconisés pour la gestion des activités académiques.

Cependant, pour les aspects financiers, tels que les heures supplémentaires et les honoraires des chargés de cours, un style de direction marqué par l'évitement, caractérisé par un manque de communication et un laisser-aller face aux grèves amorcées par le SECES, est observé dans la quasi-totalité des institutions à l'étude. En raison de l'absence de pouvoir de décision relatif à la rémunération du personnel académique, les membres du personnel d'encadrement choisissent le silence et l'inaction face aux mouvements de grève des enseignants permanents et aux comportements contre-productifs de certains chargés de cours en lien avec le retard de paiement chronique des heures supplémentaires et des vacances. Ce style de direction marqué par le silence s'observe également chez les acteurs en GRH à la tête de l'institution et au niveau ministériel. Pour ces deux catégories d'acteurs, le silence indique une volonté d'éviter la confrontation (la fuite) avec les acteurs d'encadrement

et académiques au sein des établissements lorsqu'il s'agit du retard de paiement des heures supplémentaires et des charges de cours, considérant le cul-de-sac de la situation en raison de la précarité financière de l'État. Ce choix a pour conséquence une perception de négligence à leur égard, ce qui peut générer des comportements contre-productifs tels qu'une baisse d'assiduité pour assurer les activités académiques, un taux de roulement élevé chez les chargés de cours, et des injonctions de grèves fréquentes chez le syndicat des permanents. La revue de la littérature (touchant la gouvernance universitaire, la structure organisationnelle, la gestion des ressources humaines et les comportements au travail) ne nous a pas permis de trouver des études analysant le style de direction marqué par l'évitement développé par les acteurs d'encadrement face aux défaillances du soutien organisationnel pour soutenir leur intervention en matière de rétention. Cependant, des écrits en leadership ou en relations industrielles, qui n'ont pas été pris en compte dans cette recherche, pourraient apporter des éclairages supplémentaires sur ce comportement chez les cadres. Il s'agit d'une voie à explorer pour élargir les perspectives explicatives et une des limites de notre recherche.

En somme, dans notre recherche, nous souhaitons mettre en lumière la manière dont les acteurs en GRH instaurent des styles de direction contribuant à la rétention du personnel académique tout en composant avec le contexte malgache étatique, précaire et dysfonctionnel. Nous sommes également intéressés par les conséquences de ces différents styles de direction sur le comportement des ressources humaines. Nos résultats démontrent que les cadres adoptent un comportement d'évitement dans des situations qu'ils ne peuvent pas résoudre, en raison du faible soutien financier et administratif accordé à la mission en GRH. Il apparaît cependant que leurs [non]interventions en matière de pratiques de rétention influencent les comportements de l'équipe qu'ils dirigent.

7.1.3.3 *Les conséquences des bonnes et mauvaises pratiques de dotation et de rétention sur les comportements des RH*

Les bonnes et les moins bonnes pratiques GRH mises en œuvre simultanément abordées précédemment donnent ensuite lieu à une sorte de synergie où certaines bonnes pratiques RH compensent les mauvaises pratiques. Ceci contribue au développement de comportements de citoyenneté organisationnelle chez certains groupes de ressources humaines et un comportement contre-productif pour d'autres. Selon nos analyses, malgré la combinaison de bonnes et mauvaises pratiques de dotation et de rétention, nous constatons tout comme Delobe et *al* (2005) et Louart (2002) que les ressources humaines réagissent positivement à une perception d'effort de résolution des défis les concernant de la part des acteurs en GRH, malgré les contextes difficiles. Les mauvaises pratiques RH favorisent cependant une perception de négligence de la part des ressources humaines, ce qui engendre des comportements contre-productifs.

En matière de rétention les pratiques de rémunérations contradictoires existantes conduisent au développement d'une variété de comportements au travail complexes chez le personnel académique. La pratique de rémunération fixe satisfaisante contribue à de meilleurs investissements au travail chez les professeurs permanents fonctionnaires. Nonobstant les périodes de grèves provoquées par le SECES pour revendiquer la régularisation des heures supplémentaires et des charges de cours. Ce comportement de citoyenneté organisationnelle provient de la satisfaction par rapport à la progression en salaires et en échelons prévue par les encadrements normatifs qui garantissent non seulement un revenu fixe conséquent, mais également une augmentation de salaire annuel satisfaisante. Les comportements positifs au travail développés par les ressources professorales permanentes s'alignent avec les écrits de Delobbe et *al* (2005) et de Rousseau (1995) qui défendent qu'une perception de respect

du contrat psychologique chez les employés les amène à être efficaces dans leurs missions.

Cependant, le retard de paiement chronique des heures supplémentaires et des charges de cours contribue à des épisodes de grèves annuelles fréquentes au sein de la majorité des établissements parmi trois des quatre institutions à l'étude (UC1, UR2, IR4). Ici, les comportements contre-productifs sous forme de grèves témoignent de la présence de rupture du contrat psychologique en raison du non-respect par l'employeur de ses engagements (Delobbe et *al*, 2005 ; Rousseau, 1995). Une institution (IC3) et quelques rares établissements parmi les trois autres subissent le même problème de retard d'affectation de fonds pour le paiement des heures supplémentaires, mais sont épargnés de la situation de grève chronique. En raison d'une microstructure normative et financière satisfaisante, ces rares cas sont à l'abri de l'inefficacité des pratiques de rémunération de la macrostructure. Cependant, le retard affecte leurs finances, car ils font une sorte d'avance de paiement avec les ressources propres en attendant la part affectée par le pouvoir central. Cette situation rejoint les écrits de Blau (1963), Olivier de Sardan (2021), Pupion (2018) défendant qu'au sein d'une structure publique régie par une bureaucratie dysfonctionnelle, certains acteurs instaurent le changement pour rendre l'organisation fonctionnelle.

Chez les chargés de cours, le retard de paiement semble générer une panoplie de réactions. Celles-ci se manifestent négativement par le manque d'assiduité à assurer correctement les charges d'enseignement accordées et des départs définitifs. Certains chargés de cours, œuvrant au sein des établissements ou institutions où l'on retrouve des composantes de la rétention plus attractives, continuent à assurer correctement leur travail. Cette catégorie compense néanmoins le retard de paiement avec d'autres actions ou alternatives. Tous comme chez les professeurs permanents les chargés de cours développent des comportements de citoyenneté organisationnel ou contre-

productif selon leur perception du respect par l'employeur de ses engagements (Delobbe et *al*, 2005)

Concernant la dimension gestion de carrière, les pratiques bureaucratiques amènent des membres du corps académique à s'investir pleinement, voire plus dans leurs missions académiques. Cependant, d'autres optent uniquement pour la réalisation des obligations exigées par les encadrements normatifs et consacrent la majorité de leur temps à d'autres activités en dehors de l'institution. Au sein du milieu universitaire public malgache comme dans tout système public régi par une structure bureaucratique, une gestion de carrière garantissant une progression salariale et d'échelon en fonction de l'ancienneté est une pratique formelle. Ce sont les bases mêmes des structures bureaucratiques wébériennes qui le préconisent.

Néanmoins, au sein d'une structure bureaucratique, les acteurs ne sont pas tous passifs, ils sont capables d'initiatives de changement et de réajustement face aux failles du système selon Blau (1963) et Crozier (1963). Ces initiatives contribuent au développement de la participation active à la réalisation des activités pédagogiques et de toutes autres tâches contribuant à la bonne marche des établissements sauf en cas de période de grève déclenchée par le syndicat SECES. Dans d'autres établissements (ESR2, ESC1, ESG 1, EER 2, ELR 2), l'engagement des différents acteurs d'encadrement et de la GRH à mettre en place un style de direction diversifiant les sources de financement compense certaines mauvaises pratiques RH liées à la rémunération de la part de la macrostructure. Ces pratiques contribuent aussi au développement de comportement de citoyenneté organisationnelle chez les membres du personnel académique. Cette citoyenneté organisationnelle s'exprime en une plus grande implication dans les activités d'enseignement, et permet de véhiculer une meilleure image de l'institution ou de l'établissement malgré les mauvaises pratiques de rémunération des heures supplémentaires et des chargés de cours. Dans les

établissements où la possibilité de promotion est limitée, où les soutiens financiers requis pour assurer les tâches relatives au poste de direction ne sont pas attrayants, la flexibilité des horaires prévue par les règles permet alors aux ressources humaines d'explorer d'autres perspectives de promotion. Selon Roy et Audet (2002), en contexte de défis l'instauration de pratique flexible en matière de GRH contribue à maintenir l'implication des ressources humaines.

Cette situation est à double tranchant pour les établissements concernés par cette situation. Chez le personnel académique, le fait d'assurer des postes de responsabilités temporaires dans le privé tempore la limitation des possibilités de promotion en interne et contribue à maintenir un comportement de citoyenneté organisationnel dans l'établissement de rattachement. En revanche, si le même poste reste vacant au sein de l'établissement, car non attractif en termes d'avantage pécuniaire, cela accentue le problème interne de manque de cadres intermédiaires pour les établissements concernés. Ici, on est en présence de deux comportements au travail contradictoire développés par les professeurs permanents. D'une part le fait de recourir à une promotion externe permet de meilleur investissement au travail pour les missions académiques correspondant à un comportement de citoyenneté organisationnel.

D'autre part, le fait que des professeurs permanents renoncent à des promotions en interne est contre-productif pour l'organisation. En raison de la non-attractivité des avantages pécuniaires offerts pour certains postes de cadre intermédiaire, les ressources humaines développent des comportements endommageant l'organisation. Ici, on est en présence d'une situation où les acteurs recourent à une structure parallèle informelle pour servir leur intérêt en raison de la dysfonction bureaucratique (Crozier, 1963). En matière de dotation, les cadres intermédiaires et les acteurs décisionnels développent des comportements contre-productifs sous forme d'évitement et de refus de dialogue avec leurs équipes sur tous les points non résolus touchant la création et la répartition

de poste budgétaire. Selon nos résultats, le comportement d'évitement développé par les décisionnels installe beaucoup de méfiance de la part des opérationnels quant à la crédibilité du pourvoyeur principal de ressources. Il s'agit ici d'une situation typique de l'administration publique en contexte africain où les agents publics eux n'ont pas confiance au système étatique (Cameron, 2010).

Pour tout dire, les bonnes et les mauvaises pratiques de GRH mises en œuvre ensemble donnent lieu à des comportements positifs quand les ressources humaines perçoivent que les acteurs en GRH réagissent aux défaillances de la structure organisationnelle et développent des pratiques soucieuses du personnel. Les bonnes et les mauvaises pratiques de GRH instaurées ensemble peuvent aussi générer des comportements contre-productifs quand les ressources humaines perçoivent que les acteurs en GRH restent passifs et ne réagissent pas pour réguler les défis de la structure. Ceci est perçu comme un manque de considération à leur égard. Après avoir abordé les convergences des contextes, des modes d'adaptation adoptés par les acteurs en GRH pour composer avec le contexte interne ainsi que les pratiques de dotation et de rétention qui en découlent, nous illustrerons dans la prochaine sous-section quelques éléments de divergence découlant de la comparaison des quatre cas à l'étude. Pour cela, nous répondrons à notre troisième sous question de recherche.

7.1.4 Une réforme en faveur de l'effectivité de l'autonomie de gestion et de production de ressources propres contribuera à la mise en place d'une gestion prévisionnelle adaptée des emplois et des compétences

La démarche abductive adoptée dans le cadre de cette recherche a permis de définir une troisième sous-question de recherche se penchant sur les deux objectifs pratiques de cette étude, qui sont de :

- Diagnostiquer les défaillances en GRH touchant le corps enseignant du système public d'éducation supérieure malgache.

→ Proposer des recommandations d'actions utiles au redressement de la situation.

Notre troisième sous-question de recherche est : comment les acteurs concernés par la GRH universitaire dans les institutions publiques d'éducation supérieure malgaches pourraient-ils innover afin de mettre en place une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences répondant aux besoins en dotation et en rétention des professeurs et des chargés de cours ? Afin de répondre à cette question, nous allons, dans la présente sous-section, présenter les situations de divergence se dégageant de notre recherche. La comparaison de nos quatre cas révèle des situations particulières telles que la présence d'une structure de gouvernance avec une meilleure santé financière, un clan politique influent et un cadre normatif flexible au sein de rares établissements et institutions (7.1.4.1). Cette microstructure organisationnelle saine mène au développement de pratiques de dotation et de rétention répondant aux besoins des établissements, de l'institution et du personnel académique (7.1.4.2). Le tableau numéro 27 ci-dessous présente un récapitulatif des soutiens organisationnels satisfaisants observés dans de rare cas et les bonnes pratiques RH qui en découlent.

Tableau 27
Une microstructure organisationnelle saine

	EIR2 dans Cas UR2	Cas IC3
Soutien financier	Autonomie financière (menacée depuis 2017)	
Soutien normatif	Microstructure avec des cadres normatifs satisfaisants	
Retour à la théorie	Abugre (2018) ; Jongbloed (2015) ; Martin et Ouellet (2011) ; (Olivier de Sardan, 2021)	
Pratiques de dotation	Une planification en adéquation avec les besoins et les ressources ; capacité d'embauche de ses propres enseignants ; il en découle des effectifs satisfaisants	
Pratiques de rétention	Conditions salariales alignées sur celles des fonctionnaires (IC3) Jusqu'à 80 %, des heures supplémentaires et des charges de cours sont payées dans les temps Prime annuelle pour les membres du personnel Une direction participative et une communication fluide	
Comportement par rapport aux pratiques RH	Assiduité, meilleur investissement au travail	
Retour à la théorie	Les bonnes pratiques de GRH sous la perspective contingente de Delery et Doty (1996) ; Delery et Roumpi (2017)	
Constats	Une diversification des sources de financement et un cadre normatif flexible contribuent à mettre en place une gestion prévisionnelle adaptée des emplois et des ressources Travailler sur l'effectivité de l'autonomie financière universitaire favorisera la mise en place d'une gestion prévisionnelle des emplois et des compétences adaptée (GPEC)	

Nous qualifions de microstructures les contextes normatifs et financiers particuliers internes et satisfaisants au sein desquels de rares établissements et institutions interviennent dans leur GRH. Il s'agit d'un sous-environnement propre et fragmenté inclus dans le macro-système bureaucratique dysfonctionnel entourant la GRH que nous avons abordé dans la section convergence. Aux vues des expériences positives observées des résultats, la présence de sources de financement propres

stables, et un environnement favorable à la prise d'initiative et le partage d'expérience et une équipe soudée contribuent à une GPEC adaptée.

7.1.4.1 Une structure de gouvernance avec une meilleure santé financière, un clan politique influent et un cadre normatif flexible

L'analyse des résultats a permis de constater que l'IC3 et certains établissements tels qu'ESC1 et ESR2, ainsi que trois parcours offrant des formations continues et une formation internationale à distance au sein de IR4, génèrent des sources de financement propres suffisantes. Ces soutiens organisationnels proviennent de la vente de formations à des prix supérieurs à la moyenne pratiquée dans le système d'enseignement supérieur public malgache, ainsi que de diverses prestations de recherche, partenariats industriels ou consultations avec le milieu des affaires ou interuniversitaire à l'échelle nationale et internationale. Les institutions (IC3), les établissements (EIR2) et les parcours spécifiques ont été créés dans le cadre de réformes de nouvelle gestion publique, expérimentant la viabilité de la formation payante à des prix élevés dans le système public d'éducation supérieure malgache. Ces activités résultent de réformes imposées par des bailleurs de fonds étrangers ou initiées par les acteurs académiques et d'encadrement pour pallier l'incapacité de l'État à financer correctement les universités. En comparant ces particularités avec celles observées en contexte occidental, nous notons une divergence significative. En Europe, les réformes de diversification des ressources financières des systèmes universitaires publics relèvent souvent d'initiatives étatiques, axées sur la révision des cadres normatifs de l'autonomie universitaire et la recherche de modes de financement durables (Capano, 2011).

En Afrique francophone, les réformes universitaires sont généralement initiées par les bailleurs de fonds et se concentrent davantage sur les problèmes d'employabilité des diplômés, laissant les questions de financement en retrait (Martin, 2012). En

revanche, les constats de notre étude rejoignent une étude réalisée en contexte d'Afrique anglophone. Selon Abugre (2018), les réformes universitaires en Afrique subsaharienne anglophone se concentrent sur la diversification des sources de financement, souvent initiée par les acteurs internes, conscients des difficultés des États à assurer un financement pérenne. Face à l'inefficacité étatique, les acteurs universitaires innovent, se tournent vers le marché et instaurent de la flexibilité dans la gestion des finances universitaires sous contrôle étatique (Abugre, 2018).

Le constat d'une orientation vers le marché observé dans de rares institutions et établissements de notre recherche rejoint également les pratiques observées dans les universités nord-américaines industrialisées. Martin et Ouellette (2011) indiquent que la recherche et les partenariats industriels ou d'affaires contribuent significativement aux revenus des universités nord-américaines qui adoptent une orientation axée sur le marché. Les rares entités enregistrant des particularités positives accueillent également des clans politiques, régionaux ou d'écoles influents, leur conférant un soutien organisationnel, financier et politique satisfaisant. Ce soutien contribue au développement de pratiques de dotation et de rétention efficaces au sein d'un contexte bureaucratique complexe entourant la GRH dans le milieu d'enseignement supérieur public malgache. La concentration de membres d'équipe d'un même clan observée au sein d'ESR2 et ESC1 illustre une tendance observée par Olivier de Sardan (2021) concernant la politisation de l'administration en Afrique. Cette politisation entraîne une répartition inégale des ressources, favorisant certaines entités au détriment d'autres (Ibid). Ainsi, les établissements ESC1 et ESR2 bénéficient d'une meilleure dotation en raison de l'influence des clans politiques ou régionaux.

Nos résultats montrent également que la mise en place de cadres normatifs flexibles pour la production et la gestion de ressources propres suffisantes favorise une gestion prévisionnelle adaptée des emplois et des compétences (GPEC). Les soutiens

organisationnels sous forme de cadres réglementaires flexibles, instaurés dans le cadre d'une réforme de nouvelle gestion publique imposée par un bailleur de fonds international, illustrent cette flexibilité. Comme le souligne Jongbloed (2015), pour instaurer plus de flexibilité dans la gouvernance universitaire étatique, l'État doit légiférer des règles favorisant l'autonomisation financière du système d'enseignement supérieur. En résumé, une institution, trois établissements et trois parcours présentent un contexte interne particulier par rapport à l'ensemble des organismes étudiés. En raison de leurs origines, ces rares établissements et parcours bénéficient d'une meilleure santé financière, d'un clan politique influent et d'un cadre normatif favorable.

7.1.4.2 *De bonnes pratiques de dotation et de rétention découlant d'un bon soutien organisationnel*

En s'appuyant sur une structure de gouvernance dotée d'une meilleure santé financière, les acteurs en GRH de l'institution IC3, ainsi que des établissements EIR2, ESC1, ESR2 et les trois parcours de formation en continu et à distance de IR4, mettent en place des pratiques de dotation et de rétention efficaces. Pour IC3, la présence de ressources propres satisfaisantes permet l'embauche de la majorité de son personnel académique permanent ou temporaire. Les ressources stables ont permis une autonomie en matière d'embauche, avec des conditions de rémunération équivalentes à celles des enseignants-chercheurs fonctionnaires. En matière de rétention, la meilleure santé financière de l'IC3 compense les lacunes de la structure étatique dans le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours. Grâce à ses ressources propres, l'institution peut avancer le paiement de ces heures, évitant ainsi les retards chroniques et les grèves fréquentes.

L'IC3 illustre le succès des réformes initiées par les bailleurs de fonds étrangers pour pallier les faiblesses du financement étatique en gestion des ressources humaines.

Ce constat diffère des tendances observées en Afrique subsaharienne francophone, où les réformes imposées par les bailleurs de fonds sont souvent critiquées pour leur échec (Olivier de Sardan, 2021). Dans le cas de l'IC3, bien que des réformes aient été imposées par la Banque mondiale, leur succès dépend de l'implication et de l'adaptation des acteurs à long terme. Pour les établissements ESC1 et ESR2, le soutien organisationnel provenant de la force politique permet une dotation suffisante en professeurs fonctionnaires, ainsi que l'acquisition de moyens matériels et d'infrastructures adaptés aux besoins académiques. L'orientation vers le marché, à travers les activités de recherche et les partenariats, contribue également à générer des revenus supplémentaires pour le personnel académique, compensant les failles dans le paiement des heures supplémentaires et des charges de cours.

Pour l'établissement EIR2, la présence d'une source de financement propre permet de développer des pratiques de rémunération satisfaisantes, compensant le manque d'effectifs permanents. La vente de ses offres de formation permet d'avancer jusqu'à 80 % des charges liées aux heures supplémentaires et aux honoraires des chargés de cours, et de se doter des moyens matériels nécessaires aux missions académiques. Les parcours de formation continue et à distance de IR4, quant à eux, bénéficient d'une vente de formations à un tarif plus élevé, ce qui leur permet de payer les heures supplémentaires et les charges de cours à temps, avec un taux horaire neuf fois plus attractif que la moyenne. Ces parcours sont ainsi protégés des contraintes budgétaires du macro-système étatique.

La réponse à notre 3^e sous- question de recherche est donc la suivante : dans un contexte de gouvernance universitaire étatique dysfonctionnelle, la mise en œuvre d'une GPEC adaptée nécessite des réformes pour un cadre normatif plus flexible, offrant un soutien organisationnel adéquat aux acteurs universitaires. Un cadre normatif favorable à plus d'autonomie financière et administrative contribuera à la

mise en place de pratiques en GRH adaptées aux besoins organisationnels et aux aspirations des ressources humaines.

7.2 CONTRIBUTION THÉORIQUE DE LA RECHERCHE

Dans le cadre de cette thèse, en cherchant à répondre à notre question de recherche, nous avons constaté que les acteurs en GRH dans le contexte universitaire public malgache n'adoptent pas vraiment de formules toutes faites dans un cadre statique pour concevoir et mettre en œuvre des pratiques de GRH contribuant à la performance de l'organisation. Dans les réalités organisationnelles des quatre cas à l'étude, les pratiques de GRH sont construites et mises en œuvre à travers un processus dynamique, avec la participation ou non d'une multitude d'acteurs, au sein d'un contexte composé de défis ou d'opportunités, qui ne donnent pas toujours lieu à de bonnes pratiques contribuant à la performance de l'organisation. De ces constats se dégagent trois contributions théoriques que nous détaillerons dans la sous-section suivante. En premier lieu, nous aborderons notre contribution à l'amélioration des connaissances sur l'alignement des pratiques RH avec la stratégie d'affaires (7.2.1). En second lieu, nous mettrons en lumière notre contribution à l'amélioration des connaissances sur le processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH (7.2.2). Enfin, nous expliquerons notre contribution à l'amélioration des connaissances sur les rôles des acteurs en GRH dans la conception et la mise en œuvre des pratiques (7.2.3).

7.2.1 Contribution à l'amélioration des connaissances au sujet de l'alignement des pratiques RH sur la stratégie d'affaire

Rappelons qu'un grand nombre d'études en GRH réalisées dans une perspective contingente défendent l'idée que les pratiques de GRH construites et mises en œuvre pour servir la stratégie d'affaires d'une organisation constituent de bonnes pratiques,

donnant lieu à de meilleures performances organisationnelles. Cependant, dans de rares études, des auteurs tels que Barrette (2005) et Louart (2002) critiquent ces *a priori* à caractère universaliste et soulignent que l'alignement des pratiques sur la stratégie d'affaires aura ses limites. Selon Barrette (2005), la complexité et l'instabilité du contexte organisationnel font que les organisations ont tendance à être déterministes et à opter pour de fréquents réajustements de leur stratégie d'affaires. Il serait alors difficile, voire impossible, de suivre les mêmes tendances de changements fréquents pour les pratiques de GRH, car les soutiens organisationnels à la mise en œuvre de ces pratiques sont limités (Barrette, 2005 ; Louart, 2002).

Dans les résultats de cette thèse, nous avons constaté que l'alignement des pratiques de GRH sur une stratégie d'affaires orientée par un sous-financement étatique, par la rigidité et la centralisation des procédures encadrant la production et l'affectation des ressources humaines et financières, donne lieu à un soutien organisationnel précaire, qui ne permet que difficilement, voire pas, de s'adapter à cette stratégie. Dans les cas étudiés, l'inefficacité de la stratégie d'affaires sous la forme de défaillance du soutien organisationnel contribue au développement et à la mise en œuvre de mauvaises pratiques de GRH de la part des acteurs impliqués dans la gestion des ressources humaines. Pour cette première contribution théorique, ce qui ressort de la recherche et des consensus issus de la revue de littérature sur l'alignement des pratiques de GRH à la stratégie d'affaires peuvent être synthétisés dans le tableau numéro 28 ci-dessous.

Tableau 28

Amélioration des connaissances au sujet de l'alignement des pratiques RH sur la stratégie d'affaires

Ce qui ressort de la recherche	Ce que la théorie défend
<p>La stratégie d'affaires peut constituer une entrave aux marges de manœuvre des acteurs en GRH (unité de caisse)</p> <p>L'alignement à la stratégie d'affaires peut donner lieu à de mauvaises pratiques de GRH ou à des pratiques répondant partiellement aux besoins</p>	<p>Dans une perspective contingente, les pratiques de GRH alignées à la stratégie d'affaires constituent de bonnes pratiques donnant lieu à de meilleures performances organisationnelles (Boselie et Brewster, 2017 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang et Messersmith, 2018)</p> <p>Dans de rares études, des auteurs tels que Barette (2005) et Louart (2002) soulignent que l'alignement des pratiques à la stratégie d'affaires a des limites.</p>

Des situations présentant une certaine similitude, ressortant de nos constats, s'observent également dans des études menées dans d'autres domaines, dissimulant ainsi un problème sous-jacent de mauvaises pratiques de GRH. Bien que ce soit une étude réalisée dans le cadre de la problématique de genre au travail en contexte occidental, l'étude féministe réalisée par Williams en 2021, en contexte nord-américain, au sujet de la discrimination que subissent les femmes dans l'industrie du pétrole et du gaz, illustre qu'en cas de récession sur le marché pétrolier, les entreprises œuvrant dans ce domaine optent fréquemment pour des suppressions de postes. De manière indolore pour la réputation de l'employeur, en appliquant de manière ritualiste le principe de l'ancienneté, l'employeur perpétue de mauvaises pratiques de rétention, puisque les dernières personnes arrivées dans ces secteurs sont généralement les femmes et les jeunes, qui sont alors poussées à quitter l'organisation. Cela perpétue le difficile accès de ces femmes à ce marché.

Une seconde pratique de réduction de personnel dans ce milieu, affectant particulièrement les femmes, consiste à adopter une stratégie de direction très stressante et très exigeante, afin de pousser une certaine catégorie de membres du personnel à partir, notamment les femmes ayant des enfants en bas âge. Ce type de cas illustre également la présence de mauvaises pratiques de GRH découlant de l'alignement des pratiques sur la stratégie d'affaires. Selon ce qui ressort de notre recherche et de celle de Williams (2021), les pratiques de GRH alignées sur la stratégie peuvent servir les intérêts financiers de l'organisation dans le cadre de certaines stratégies d'affaires à court terme. Il apparaît alors que nous nous baserions sur des *a priori* véhiculés par certains écrits plus théoriques en défendant que les bonnes pratiques de GRH, qui contribuent à la bonne performance organisationnelle, proviennent de l'alignement sur la stratégie.

En effet, nos études de cas révèlent que certaines pratiques de GRH s'avèrent mauvaises pour les ressources humaines touchées par ces pratiques RH alignées sur la stratégie financière ou d'affaires. À ce moment-là, ces ressources humaines affectées peuvent adopter des comportements au travail, tels que la baisse d'implication et de mobilisation, la baisse de productivité ou l'augmentation des taux de roulement, qui sont destructeurs pour elles-mêmes et pour l'organisation à long terme. La construction et la mise en œuvre de pratiques en GRH alignées sur la stratégie d'affaires visent peut-être la performance organisationnelle selon les attentes des actionnaires ou des gestionnaires et peuvent même permettre de l'atteindre ; or, cela se réalise parfois au détriment d'autres parties prenantes de l'organisation qui sont elles-mêmes actrices dans l'atteinte de ladite performance.

Par ailleurs, la perspective configurationnelle fait également partie des approches d'analyse des pratiques de GRH retenues dans cette recherche. Rappelons

que les pratiques de GRH construites et mises en œuvre de manière cohérente selon ce que préconise l'approche configurationnelle contribuent à la performance (Delery et Doty, 1998). Les résultats de notre recherche rejoignent cette perspective. Selon nos constats, les pratiques de GRH mises en cohérence entre elles produisent des effets synergiques et parfois compensatoires. Les bonnes et les mauvaises pratiques de GRH, lorsqu'elles sont implantées et mises en œuvre ensemble, dépendent du contexte et font en sorte que les meilleures pratiques amortissent les dégâts des mauvaises et contribuent à des comportements de citoyenneté organisationnelle.

Bref, l'alignement sur la stratégie d'affaires peut donner lieu à de mauvaises pratiques de GRH dans le cas où la stratégie elle-même ou d'autres éléments du contexte, comme la structure servant de soutien organisationnel, s'avèrent être des entraves aux marges de manœuvre des acteurs en GRH quant à la conception et à la mise en œuvre des pratiques adaptées. Certains facteurs limitants du contexte peuvent alors pousser à la conception et à la mise en œuvre de bonnes pratiques de GRH servant la stratégie d'affaires à court terme. Parallèlement, le même soutien organisationnel défaillant incite aussi les acteurs à concevoir et à mettre en œuvre de mauvaises pratiques de GRH. Nous aborderons à présent la deuxième contribution théorique de notre recherche doctorale.

7.2.2 Contribution d'amélioration de connaissances sur le processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH

Les critiques récentes des travaux en GRH réalisés ces 30 dernières années (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018 ; Wright, Nyberg et Ployhart, 2018) dressent également le constat que les écrits en GRH comportent d'autres formes d'*a priori* présupposant que les pratiques de GRH se construisent et se mettent en œuvre de manière statique. En effet, se seraient sur la base de décisions et de choix réalisés de manière rationnelle et formalisée par une poignée d'acteurs du service RH

ou des experts en GRH externe ou par la direction de l'organisation des pratiques de GRH se créent et sont mises en œuvre (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018). Rares sont les études analysant de manière dynamique et systémique la construction et la mise en œuvre des pratiques de GRH à travers un processus impliquant une multitude d'acteurs à différents niveaux (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018 ; Wright, Nyberg et Ployhart, 2018).

Notre recherche contribue à une amélioration de la compréhension de la logique entourant le processus de construction et de la mise en œuvre des pratiques de GRH. Comme le contexte est changeant, les pratiques de GRH ne sont pas figées dans le temps et ne se construisent pas uniquement sur la base de décisions rationnelles, formelles et alignées sur la stratégie d'affaires. En composant avec le dynamisme ou le manque de dynamisme du contexte interne ou externe, plusieurs acteurs en GRH collaborent ou se mettent en opposition pour construire et mettre en œuvre des pratiques de GRH adaptatives ou réactives de manière formelle ou informelle. Le tableau numéro 29 ci-dessous présente une synthèse comparative des tendances véhiculées dans la majorité des écrits en GRH et des constats ressortant de notre recherche au sujet du processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH.

Tableau 29

Amélioration des connaissances sur le processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH

Ce qui ressort de la recherche	Ce que la théorie défend
Les pratiques de GRH se construisent et se mettent en œuvre à travers des processus dynamiques formels et informels [structures parallèles]	<p>La majorité des études en GRH focalisent sur une analyse statique de pratiques RH. (Boselie et Brewster, 2015 ; Delery et Roumpi, 2017 ; Jiang et Messersmith, 2018)</p> <p>Rares sont les études analysant de manière dynamique et systémique les pratiques de GRH (Barette, 2005 ; Boselie et Brewster, 2015 ; Louart, 2002 ; Jiang et Messersmith, 2018)</p>

Selon les résultats de notre recherche, les divers acteurs impliqués dans la GRH effectuent une analyse du contexte. Partant du constat d'opportunités ou de défis au sein de ce contexte, et en tenant particulièrement compte des soutiens organisationnels disponibles pour la réalisation des pratiques, les acteurs mettent en place de bonnes ou de mauvaises pratiques de GRH. Comme nous l'avons constaté, la présence d'un soutien organisationnel satisfaisant soutenant les interventions des acteurs en GRH contribue à la conception et à la mise en œuvre de bonnes pratiques de GRH, quel que soit le contexte. Ce soutien organisationnel contribue en outre à la performance organisationnelle, répond aux besoins des ressources humaines et, parfois, contribue même à corriger certaines failles du contexte. Un exemple ressortant de notre étude illustre cette situation : la diversification des revenus améliore les pratiques de rémunération défaillantes et pallie la stratégie de restriction budgétaire découlant de la précarité financière, en permettant de combler un certain retard dans le paiement des heures supplémentaires ou des charges de cours.

En cas d'absence ou d'insuffisance de soutien organisationnel requis pour la conception et la mise en œuvre de pratiques de GRH, dans un contexte de défis ou d'opportunités, les acteurs en GRH adoptent deux modes d'ajustement pour concevoir et mettre en place des pratiques de GRH. Lorsque les acteurs en GRH pensent avoir la capacité d'agir sur le contexte, ils adoptent des réactions volontaristes et développent de bonnes pratiques de GRH répondant aux attentes des membres du personnel et de l'organisation. En revanche, lorsque les acteurs en GRH se sentent impuissants à agir sur le contexte, ils s'adaptent et finissent par développer de mauvaises pratiques de GRH. Ce qui ressort de notre analyse illustre cette situation : lorsque les acteurs en GRH sont confrontés à la précarité et à la dysfonction de la structure, ils s'adaptent aux stratégies de restriction budgétaire imposées par la direction stratégique et mettent en œuvre de mauvaises pratiques de dotation et de rémunération.

En résumé, les pratiques de GRH se construisent et se mettent en place à travers des processus formels et informels impliquant la participation d'une multitude d'acteurs. Ces acteurs évaluent le contexte avec lequel ils composent et développent deux modes d'adaptation en fonction des soutiens organisationnels existants et de leur capacité à agir sur le contexte. En cas de soutien organisationnel favorable, les acteurs mettent en place de bonnes pratiques de GRH répondant aux besoins de l'organisation et des ressources humaines. En cas de soutien organisationnel défaillant, les acteurs, en fonction de leur capacité à agir sur le contexte, s'adaptent et mettent en œuvre des pratiques de GRH moins efficaces. Les acteurs peuvent aussi décider d'apporter des changements à certains éléments du contexte pour construire et mettre en œuvre des pratiques de GRH répondant partiellement aux besoins organisationnels et aspirations des ressources humaines.

7.2.3 Contribution à l'amélioration des connaissances sur les rôles les acteurs en GRH dans la conception et la mise en œuvre des pratiques

En matière de répartition de rôles, les études existantes se penchent sur le rôle des acteurs en GRH confèrent des rôles stratégiques relatifs à la conception des pratiques et aux décisions sur le soutien organisationnel requis aux acteurs de la direction stratégique et aux acteurs des services ou spécialistes en GRH (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018). Les écrits existants attribuent par ailleurs des rôles moins stratégiques et plus exécutifs de mise en œuvre des pratiques pour les cadres intermédiaires (Boselie et Brewster, 2015). Or, au sein d'une organisation, ce genre de répartition de rôles s'adapte davantage pour la conception et la mise en œuvre des pratiques de GRH dans un cadre formel plus statique.

Toutefois, en composant avec le dynamisme du contexte, selon ce qui ressort de notre recherche, les différents acteurs en GRH peuvent être amenés à jouer des rôles variés de conception ou de mise en œuvre des pratiques de GRH par leur fonction définie par le cadre formel ou favorisé par la flexibilité offert par le recours à la structure parallèle informelle. Le tableau numéro 30 ci-dessous récapitule les consensus ressortant de la revue de la littérature en GRH et ce qui ressort de notre recherche concernant les rôles des acteurs dans la conception et la mise en œuvre des pratiques RH.

Tableau 30

Amélioration des connaissances sur les rôles des acteurs en GRH dans la conception et la mise en œuvre des pratiques

Ce qui ressort de la recherche	Ce que la théorie défend
<p>Les pratiques de GRH se construisent et sont mises en place par une multitude d'acteurs (les cadres intermédiaires, les ressources professorales, les acteurs ministériels, la haute direction, les membres de la GRH)</p>	<p>Des pratiques conçues et mises en œuvre sur base de décisions et de choix rationnels et formalisés par une poignée d'acteurs (Direction et GRH) (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018)</p> <p>Rares sont les études constatant que la construction et la mise en œuvre de pratiques de GRH peuvent aussi impliquer une multitude d'acteurs à différents niveaux (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018)</p>

Dans notre recherche, les acteurs en GRH au niveau ministériel décident des décisions stratégiques d'allocation et de répartition de ressources nécessaires pour la réalisation des pratiques de GRH relatives à la dotation et à la rémunération. Toutefois, les cadres intermédiaires œuvrant au sein des institutions et des établissements étudiés, étant donné leur initiative, leur liberté de choix et du pouvoir qui leur est conféré par la procédure, peuvent aussi jouer un rôle stratégique et décider de modifier le contexte et engager eux-mêmes les ressources humaines et financières nécessaires pour la réalisation des pratiques RH désirée. C'est le cas par exemple des chefs d'établissement dans notre recherche qui mettent en place une pratique de rémunération attrayante, satisfaisante et sans retard en agissant sur le contexte à travers la diversification des revenus.

Nos résultats rejoignent également les études existantes sur le fait que la ligne hiérarchique participe à la mise en œuvre de pratiques de GRH décidées d'en haut par le service des ressources humaines ou par la direction stratégique (Jiang et Messersmith, 2018). Pour tout dire, compte tenu des changements perpétuels du

contexte, les acteurs en GRH au sein de l'organisation ne jouent pas un rôle figé. Dans le cadre du système organisationnel à travers un jeu de collaboration ou d'opposition, chacun des acteurs participe à différents niveaux à la conception et à la mise en œuvre des pratiques de GRH selon les fonctions et les pouvoirs qui leur sont attribués, selon le soutien organisationnel disponible et selon leur capacité à apporter des changements au sein des institutions à l'étude.

7.3 CONTRIBUTION PRATIQUE DE LA RECHERCHE.

Une des contributions pratiques de cette recherche s'adresse aux organisations publiques fonctionnant dans le cadre d'une configuration structurelle bureaucratique dysfonctionnelle. Suivant les écrits de Romelaer et Mintzberg (1982) une organisation, pour fonctionner, a besoin de la présence de structures composées de mode de division de travail, de système de coordination et de mode de répartition de l'autorité. Pour contribuer à un bon fonctionnement de l'organisation, la structure doit être construite et réajustée au contexte (Romelaer et Mintzberg, 1982).

Cependant, notre recherche nous a permis de constater que la présence d'une structure même fonctionnelle et mise à jour tenant compte de l'évolution des contextes ne contribue pas forcément au bon fonctionnement des organisations. Nos résultats révèlent que les règles constitutives de la division de travail, du système de coordination et de la répartition de l'autorité doivent être cohérentes entre elles pour contribuer à la performance. L'ensemble des règles qui forment la structure ne doit pas se contredire pour donner des effets synergiques dans le cadre de la division de travail, de la coordination et de répartition de l'autorité au sein de l'organisation.

Il apparaît aussi que pour une organisation composant avec une configuration structurelle bureaucratique comme les institutions d'enseignement supérieur publiques

malgaches, la présence des règles rationnelles et leur application impersonnelle ne donne pas forcément de l'efficacité organisationnelle dans certains contextes. La précarité, le manque de cohérence et le manque de transparence des règles rationnelles font qu'en contexte public de pays en développement, tel Madagascar, les principes d'impersonnalité de l'application des règles, les principes de transparence et de prévisibilité garantie par la bureaucratie de Weber ne s'appliquent pas. La bureaucratie wébérienne ne s'applique pas correctement dans un contexte d'administration publique où le soutien organisationnel à la mise en application des règles comporte plusieurs défaillances. La précarité étatique et l'absence d'initiative des législateurs à engager des actions de mise en cohérence des règles font que la bureaucratie wébérienne ne contribue pas toujours à l'efficacité en contexte de pays en développement. Dans ces régions, les héritages historiques bureaucratiques dysfonctionnels, issus de la colonisation et de la succession de régimes ayant politisé l'administration publique³⁸, handicapent la mise en place d'une gestion adaptée.

Les éléments entourant la gouvernance universitaire ressortant de cette recherche constituent également matière à réflexions pratiques pour des systèmes universitaires à gouvernance étatique fonctionnant avec une structure bureaucratique dysfonctionnelle et manquant de moyens. L'insuffisance de moyens financiers est un problème quasi commun des systèmes publics universitaires mondiaux et selon les écrits sur le sujet, la diversification des sources de financement en dehors des financements étatiques est essentielle pour assurer la survie et le bon fonctionnement de l'enseignement supérieur public (Capano, 2011 ; Jongbloed, 2015 ; Martin et Ouellet, 2011 ; Mercier, 2012).

³⁸ Afin de servir les mandats ou les intérêts de la classe politique et de certains politiciens

Au vu du contexte contemporain malgache où le savoir est devenu un service mis en vente, l'orientation sur le marché en totalité ou partielle contribue à une diversification des sources de financement et aide le système universitaire à gouvernance étatique à se délester de la dépendance exclusive du financement public. Or, dans un système universitaire à gouvernance étatique, cette orientation vers le marché doit d'être accompagnée de réaménagement des cadres réglementaires entourant la structure pour instaurer un environnement d'affaires flexible et encourageant l'autonomie des institutions et des universitaires afin de produire des ressources financières. Sur notre terrain de recherche, des initiatives allant dans ce sens sont observées. De rares établissements s'engagent dans la diversification de leurs sources de financement. En outre, devant la rigidité des cadres réglementaires et la pression découlant du manque de financement, les membres du corps académique du système universitaire public malgache ont pris une initiative unifiée de modifier les règles en 2018-2019.

Conscients de l'incapacité de l'État à accorder un financement suffisant et récurant, aux universités publiques, des membres du corps académique du système universitaire public malgache ont déposé un projet de loi visant une effectivité de l'autonomie universitaire dans la diversification des financements et dans la gestion des ressources propres. C'est une belle initiative certes, mais pour la mener à bien, un effort de volonté du pouvoir central à changer les règles en faveur des besoins du système est aussi attendu.

7.4 FORCES ET LIMITES DE LA RECHERCHE

Notre devis d'étude de cas multiple et imbriqué nous a permis d'analyser en profondeur des aspects moins explorés dans les écrits en GRH. Une autre force de cette recherche repose aussi sur la posture épistémologique de réalisme critique retenue pour

sa réalisation. Ceci a répondu au besoin d'adoption d'une approche contextuelle permettant d'explorer en profondeur l'ensemble du système et du dynamisme entourant la problématique à l'étude. Des écrits récents critiquant des aspects délaissés ou rarement abordés dans les recherches en GRH révèlent que les études existantes font peu d'études multiniveaux et systémiques. Les études existantes prennent moins en compte la complexité de la présence de plusieurs acteurs, de plusieurs facteurs et d'interaction dans la conception et mise en œuvre des pratiques RH (Boslie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018, Wright, Nyberg et Ployhart, 2018). L'étude multiniveau consiste à explorer les effets des pratiques de GRH sur la performance organisationnelle exprimée en matière d'efficacité financière, à l'instar des études qui explorent aussi les effets des pratiques sur les ressources humaines.

Ces études multiniveaux touchent les questions des acteurs impliqués dans la conception et la mise en œuvre des pratiques. Notre recherche, à travers les études de cas multiples et imbriqués, répond à ces besoins d'approche multiniveau et systémique dans les études en GRH. Le devis d'étude de cas multiples et imbriqués a permis de rencontrer différents acteurs associés à la conception et la mise en œuvre des pratiques RH du milieu étudié et cela a permis de mieux comprendre les interactions intervenant dans le processus de développement des pratiques RH. Notre devis d'étude de cas multiples et imbriqués et le fait d'avoir procédé à un va-et-vient entre terrains et théorie tout au long de la recherche durant 5 années et demie nous ont permis d'explorer en profondeur la problématique étudiée et d'avoir une compréhension du système et du dynamisme du contexte. Notre devis de recherche a également permis d'explorer la manière dont les acteurs adoptent et utilisent ces pratiques RH de dotation et de rétention pour contribuer non seulement à la performance organisationnelle, mais pour servir leurs propres intérêts.

Sur le plan managérial, une autre force de cette recherche repose sur le fait que de bonnes pratiques en gouvernance universitaire sont observées dans certaines parties du milieu à l'étude et discutées lors de la validation des résultats avec quelques acteurs

provenant de rares établissements et des trois institutions parmi les quatre à l'étude. Ces rares bonnes pratiques de gouvernance ont suscité l'intérêt de quelques chefs d'établissement et d'institution à repenser le modèle de financement de l'institution ou établissement qu'ils dirigent. Notre recherche, compte tenu de son aspect contextuel, ne peut pas faire l'objet de généralisation, mais certaines bonnes pratiques ressortant des résultats peuvent faire l'objet de répliquabilité dans le milieu où l'étude a été réalisée et avec des mesures adaptées au contexte dans tout milieu souffrant d'un système bureaucratique dysfonctionnel en contexte d'administration publique sous-financée et sous contrôle d'un pouvoir central.

Notre recherche comporte aussi des limites. Une des principales limites de cette recherche est le refus de plusieurs participants en groupe ou en individuel de se faire enregistrer durant les entrevues. Cela a fait en sorte qu'une grande partie des résultats des entrevues étaient transcrits sur des prises de notes, donc des informations risquent de se perdre dans la phase d'analyse. Cependant, pour gérer ce refus d'enregistrement, plusieurs va-et-vient en vue de demandes de précision ont été faits durant le processus de recherche et de compilation des résultats auprès des participants. Au début des sections dédiées à la présentation des résultats de chaque cas, nous avons présenté les années où chaque participant a été rencontré ; soulignons qu'il ne s'agit pas d'une seule rencontre chaque année, mais de plusieurs. Toutefois, seules les entrevues de 2019, les demandes de précisions de 2022 et la validation des résultats réalisée en 2023 ont été effectuées en présence. Les autres demandes de précision accomplies en 2020 et 2021 ont été faites en virtuel à distance. Toutes les rencontres de demande de précision en présence ou en virtuel ne durent pas plus de 30 minutes, sauf la validation de résultats de 2023 où nous avons rencontré une dizaine des participants qui étaient présents depuis le début de l'étude.

Une autre limite de cette recherche réside dans les antécédents de la doctorante. Avant d'entreprendre cette recherche, nous étions enseignante assistante dans le système universitaire public malgache, jusqu'en 2018. Le fait d'avoir fait partie du corps académique du système étudié pourrait être à l'origine de certains biais sur l'exploration du terrain de recherche et de l'analyse des résultats. Durant les entrevues et les analyses des données, comme présentées dans la démarche méthodologique, des mesures préventives ont permis de garder une certaine distanciation par rapport à notre perception afin de traiter avec la plus grande objectivité et neutralité possible les dires des participants. Les grilles d'analyse et d'entrevues ont été élaborées à partir de nos indicateurs et la triangulation des données aura permis de minimiser les biais possibles.

L'étirement de la durée de la thèse en lien avec le COVID 19 constitue aussi une des limites de cette thèse. Les mesures sanitaires en lien avec le COVID 19 ayant touché tous les milieux y compris les universités ont conduit à une restriction d'accès à des espaces de travail de l'université à cause de la COVID entre mars 2020 et l'été 2021. Ceci a créé de l'isolement des doctorants et doctorantes de l'environnement de travail devant contribuer à l'épanouissement et au cheminement doctoral. La situation a contribué à augmenter les délais de réalisation de cette thèse. Les soucis d'ordre familial, administratif et d'immigration ont également influencé en partie le temps de la réalisation de thèse. Durant mon cheminement j'ai dû composer avec l'absence de mon fils qui était en dehors du Canada durant les trois premières années de ma thèse. Après l'arrivée de mon fils au Canada en 2022, la période de son adaptation dans son nouvel environnement a aussi constitué un défi de taille dans la réalisation de la thèse à travers la conciliation de la vie de famille/travail et étude. Les trois démarches d'immigration pour le renouvellement des permis d'étude en 2021, en 2022 et en 2023 étaient aussi à l'origine d'épisode de stress sources de ralentissement dans le cheminement doctoral

CONCLUSION

Depuis les années 1980, le contexte économique mondial a été secoué par d'importantes crises budgétaires, générant un début de déstabilisation dans le fonctionnement et la gouvernance du monde universitaire (Gingras et Roy, 2012). Au XXI^e siècle, le milieu universitaire dans sa gouvernance doit composer avec d'autres défis, cette fois-ci marqués par la mondialisation, l'évolution rapide de la technologie, les restrictions budgétaires et une grande variété de partenaires exigeants (Guilhot, 2000). Sur le continent africain, depuis la crise des années 1980, le milieu de l'enseignement supérieur public n'a cessé d'être confronté à divers dysfonctionnements liés au manque de financement et à la défaillance du mode de gouvernance (Sall et Ndjaye, 2007), et Madagascar ne fait pas exception. À Madagascar, la gestion des ressources humaines du système universitaire public est assurée par une structure sous-financée et régie par un ensemble de cadres normatifs dont le contenu, l'interprétation et l'application présentent des dysfonctionnements (Harimino, Lande et Harison, 2018).

Chaque année depuis 2003, les institutions publiques d'enseignement supérieur malgaches font les gros titres de la presse locale en raison de grèves liées à une problématique de gestion des ressources humaines (Midi Madagascar, 23 décembre 2022 ; Michel, 2013). La problématique des grèves répétitives au sein du système universitaire public malgache a suscité notre intérêt pour cette recherche doctorale. Ces grèves témoignent de la présence de multiples défaillances sous-jacentes dans les pratiques de gestion des ressources humaines. On observe une répartition inégale des effectifs et de leurs spécialités entre les institutions d'enseignement supérieur publiques malgaches (ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar, 2013 ; 2014 ; 2016 ; 2018). Ce problème de répartition des professeurs conduit au recours à des

heures supplémentaires pour offrir les cours des différents programmes (Décret 2005-098). Toutefois, le paiement de ces heures supplémentaires pèse lourdement sur le système étatique malgache déjà précaire et enregistre des retards continus depuis le début des années 2000 (Bashir, 2009 ; Michel, 2013). Une grande partie des activités pédagogiques est assurée par des chargés de cours (Banque mondiale, 2014). Ceux-ci signent ou non un contrat faiblement rémunéré (Iniesta et Lacroix, n. d.), et aucun texte réglementaire n'est prévu pour régir leur gestion et leurs conditions de travail.

L'ensemble de ces constats nous a amenés à poser la question principale de recherche suivante : comment les acteurs en GRH du système public d'enseignement supérieur malgache composent-ils avec un contexte de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle manquant de ressources dans les activités de dotation et de rétention des ressources professorales et des chargés de cours ? Pour comprendre la manière dont les acteurs en GRH composent avec une structure de gouvernance bureaucratique dysfonctionnelle dans leurs pratiques de dotation et de rétention, nous avons inscrit notre recherche dans une perspective d'analyse organisationnelle de moyenne portée, reposant sur le précepte d'acteur rationnel et stratège et une perspective contingente inspirée des travaux de Crozier et Friedberg (1977) et de Delery et Doty (1996).

Nous avons retenu la théorie de la dysfonction bureaucratique (Blau, 1963 ; Crozier, 1963 ; Gouldner, 1954 ; Merton, 1939 ; Selznick, 1949) comme cadre théorique pour aider à comprendre le contexte organisationnel au sein duquel les acteurs en GRH s'adaptent et perpétuent des pratiques inadéquates dans le cadre de leur mission de dotation et de rétention du personnel. Pour opérationnaliser la recherche, une posture épistémologique de réalisme critique a été adoptée pour orienter l'étude de la réalité contextuelle retenue.

Un devis d'étude de cas multiples et imbriqués ainsi qu'un modèle d'analyse transversale abductive ont été adoptés respectivement pour la collecte et l'analyse des données. Cette thèse avait pour objectif théorique de mettre en évidence la manière dont les acteurs en GRH au sein d'une organisation composent avec une structure de gouvernance dysfonctionnelle, mais aussi de comprendre des aspects particuliers de la GRH où les acteurs n'adoptent pas toujours les meilleures pratiques. Sur le plan managérial, cette recherche visait à diagnostiquer les défaillances en GRH touchant le corps enseignant du système public d'enseignement supérieur malgache, puis à proposer des recommandations d'actions utiles au redressement de la situation.

À l'issue de notre démarche doctorale, nous avons obtenu certaines explications sur la manière dont les acteurs en GRH composent avec une structure organisationnelle comportant des dysfonctionnements d'ordre bureaucratique et financier dans le cadre de la mise en œuvre des pratiques RH de dotation et de rétention. Les résultats de cette recherche ont permis de vérifier qu'une configuration structurelle inadéquate pousse les acteurs en GRH à adopter des pratiques de dotation et de rétention ne répondant pas aux besoins en compétences, en effectifs et en conditions de travail requis au sein des organisations à l'étude. L'analyse comparative des cas étudiés révèle que le système universitaire étatique malgache bénéficie d'un soutien organisationnel financier très limité pour ses activités de dotation et de rétention en personnel académique depuis plus d'une décennie. Les procédures bureaucratiques encadrant les missions des acteurs en GRH pour la dotation et la rétention en ressources humaines académiques du système à l'étude sont multiples, contradictoires, rigides et centralisatrices.

En matière de dotation, la précarité et la dysfonction bureaucratique du système de gouvernance engendrent une faiblesse dans la création de postes de personnel académique permanents, soit 300 à 400 postes pour l'ensemble des institutions tous les 4 ans, dont la répartition manque de transparence.

En raison de la rareté et de l'opacité de la répartition des postes budgétaires, les acteurs en GRH développent des structures parallèles informelles et recourent à un système de corruption ou de favoritisme pour mettre en place une pratique d'embauche adaptée à leurs besoins. Au sein de cette structure parallèle informelle, les acteurs en GRH procèdent à un échange de pot-de-vin ou de faveur politique pour influencer les décisions définitives d'embauche. Concernant la rétention du personnel académique, nos résultats démontrent la présence de pratiques de rémunération paradoxales au sein du système de gouvernance étatique régissant les institutions d'enseignement supérieur malgaches. Pour certaines catégories de charges salariales (heures supplémentaires et charges de cours), le principal pourvoyeur (l'État) de ressources financières se retrouve dans l'incapacité d'honorer ses engagements, bien qu'il respecte correctement ses obligations concernant le salaire fixe du personnel académique permanent.

Nos résultats révèlent également que la précarité et la dysfonction du soutien organisationnel à la GRH des systèmes étudiés génèrent une présence simultanée de diverses pratiques de gestion RH qui peuvent se compenser. Selon le mode d'adaptation des acteurs en GRH, les institutions témoignent de la présence de pratiques de progression de carrière bureaucratiques et automatisées, de pratiques de gestion de carrière avec renforcement de la capacité attractive, de pratiques de promotion politisées et de pratiques de gestion de carrière sans garantie de progression pour les chargés de cours.

Notre recherche a aussi révélé quelques éléments de divergence. De rares institutions, établissements et parcours de formation enregistrent la présence de microstructures satisfaisantes garantissant de bons soutiens organisationnels et contribuant à des pratiques de dotation et de rétention adaptées. Ces microstructures sont des oasis dans lesquels certaines mesures de « nouvelle gestion publique » ou les choix volontaristes des acteurs se révèlent innovants et contribuent à des changements

au sein du chaos entourant la dotation et la rétention des ressources académiques dans la macrostructure (le cadre bureaucratique dysfonctionnel).

Nos résultats ont mis en évidence une série de problématiques moins étudiées en GRH, mais qui représentent des enjeux réels lorsque le contexte enregistre des défis organisationnels internes. Un grand nombre des études en GRH réalisées dans une perspective contingente défendent l'idée que des pratiques de GRH construites et mises en œuvre pour servir la stratégie d'affaires d'une organisation constituent de bonnes pratiques donnant lieu à de meilleures performances organisationnelles (Barrette, 2005 ; Boselie et Brewster, 2015 ; Louart, 2002). Très rares sont les études critiquant ces *a priori* au sujet de la limite de l'alignement des pratiques GRH sur la stratégie d'affaires. Les résultats de cette thèse nous ont permis de constater que l'alignement de la stratégie GRH à la stratégie d'affaires pouvait donner lieu à de mauvaises pratiques de GRH. Ceci apparaît dans le cas où la stratégie elle-même ou d'autres éléments du contexte comme la structure servant de soutien organisationnel gênent les marges de manœuvre des acteurs en GRH lors de la conception et de la mise en œuvre de pratiques adaptées au milieu (institutions ou établissements).

Une autre contribution théorique de cette recherche réside en l'amélioration des connaissances sur le processus de construction et de mise en œuvre des pratiques de GRH. Des critiques récentes des travaux en GRH réalisés ces 30 dernières années (Boselie et Brewster, 2015 ; Jiang et Messersmith, 2018 ; Wright, Nyberg et Ployhart, 2018) dressent le constat que les écrits en GRH comportent d'autres formes d'*a priori* présupposant que les pratiques de GRH se construisent et se mettent en œuvre de manière statique sur la base de décisions et de choix réalisés de manière rationnelle et la plupart du temps formalisée. Cette recherche a permis de comprendre que les pratiques de GRH peuvent aussi se construire et se mettre en place à travers des processus dynamiques formels et informels impliquant la participation d'une multitude

d'acteurs. D'un point de vue managérial, notre recherche a permis de constater que la seule présence d'une structure et sa mise à jour comme soutenu dans les écrits de Romelaer et Mintzberg (1982) ne contribuent pas forcément au bon fonctionnement des organisations. Nos résultats révèlent que les règles constitutives de la division de travail, du système de coordination et de la répartition de l'autorité d'une structure organisationnelle doivent être cohérentes entre elles pour contribuer à la performance.

Au sein d'une organisation adoptant une structure bureaucratique, la présence de règles rationnelles ainsi que l'application impersonnelle de ces règles comme le préconise Weber ne transmettent pas forcément de l'efficacité. La précarité des financements étatiques et l'absence d'initiatives des législateurs à engager des actions de mise en cohérence des règles font que la bureaucratie wébérienne ne contribue pas toujours à l'efficacité. Ce genre de situation s'observe notamment en contexte de pays en développement avec des héritages historiques bureaucratiques dysfonctionnels issus de la colonisation et de la succession de régimes politisant l'administration publique.

Les rares bonnes pratiques de gouvernance ont suscité de l'intérêt auprès de quelques chefs d'établissement et d'institution rencontrés, alors il apparaît approprié de partager et de faire rayonner ces résultats au sein du réseau universitaire public malgache. Pour ce faire, nous croyons pertinent de poursuivre l'exercice au sein des autres institutions universitaires publiques malgaches non participantes à cette étude, puisque d'autres bonnes pratiques pourraient émerger de ces investigations. En effet, même si les résultats ne peuvent faire l'objet d'une généralisation, certaines bonnes pratiques ressortant des résultats pourraient faire l'objet de répliquabilité dans le milieu où l'étude a été réalisée et avec des mesures adaptées au contexte dans tout milieu souffrant d'un système bureaucratique dysfonctionnel ou en contexte d'administration publique sous-financée et sous contrôle d'un pouvoir central.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abarchi, H. (2018). Gouvernance universitaire en Afrique : partage d'une expérience nigérienne. *Gouvernance universitaire en Afrique*, 1-145.
- Abugre, J. B. (2018). Institutional governance and management systems in Sub-Saharan Africa higher education: developments and challenges in a Ghanaian Research University. *Higher Education*, 75(2), 323-339.
- Alexandre-Bailly, F., Bourgeois, D., Gruère, J. P., Raulet-Croset, N., Tran, V., et Roland-Lévy, C. (2013). *Comportements humains et management*. Pearson Education France.
- Allani-Soltan, N., M. Bayad et M. Arcand (2004). Etude de l'efficacité de la GRH des entreprises françaises : l'approche configurationnelle. *Actes du 15*.
- Anders, G. (2007). Resizing the civil service in Malawi: International organization guidelines and administrative realities. *Critique internationale*, 35(2), 85-99.
- Andriantsara, M.-E. et D. Gagné (2021). Revoir la gouvernance et la gestion des ressources humaines dans une perspective d'améliorer, voire d'enraciner les institutions d'études supérieures publiques malgaches dans le 21 e siècle. *Enjeux et société* 8(2), 243-270.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T., et Norrie, A. (2013). *Critical realism: Essential readings*. Routledge.
- Astley, W. G. (2019). Administrative science as socially constructed truth. *Postmodern management theory*, Routledge, 3-19.
- Atamer, T. et R. Calori (1989). *L'action stratégique : Lemanagement Transformateur*. (296p.) Paris : Les Éditions d'Organisation.
- Baker, B. E., Huselid, M.A., Pickus, P.S., et Spratt, M.F. (1997). HR as a source of shareholders value : research and recommendation. *Human Resource Management*, 36(1), 39-47.
- Banque, M. (2014). *Opportunités et défis pour une croissance inclusive et résiliente*. Recueil de notes de politique pour Madagascar.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. 2 édition. Paris : Presses universitaires de France.
- Barraud-Didier, V., S. Guerrero et J. Igalens (2003). L'effet des pratiques de GRH sur la performance des entreprises : le cas des pratiques de mobilisation. *Revue de gestion des ressources humaine,s* (47), 2-13.

- Barrette, J. (2005). Architecture de ressources humaines : Perspectives théoriques et pistes de recherche. *Relations industrielles/industrial relations*, 60(2), 213-243.
- Barrette, J. et J. Carrière (2003). La performance organisationnelle et la complémentarité des pratiques de gestion des ressources humaines." *Relations industrielles/Industrial Relations*, 58(3), 427-453.
- Bashir, S. (2009). *Mieux former la population active pour préparer l'avenir : la transformation de l'enseignement post-fondamental à Madagascar*, The World Bank.
- Baumgartner, E. et G. Solle (2006). Etablissements universitaires : changements institutionnels et approche client. Quelle pertinence ? *Politiques et management public*, 24(3), 123-143.
- Becker, B. et B. Gerhart (1996). The impact of human resource management on organizational performance: Progress and prospects. *Academy of management journal*, 39(4), 779-801.
- Belloubet-Frier, N. (2005). Les implications du processus de Bologne dans le paysage universitaire français. *Revue française d'administration publique*, (2), 241-252.
- Bhaskar, R. (1975). *A realist theory of science*. Routledge.
- Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. Routledge.
- Bienaymé, A. (1976). L'application de la théorie des organisations à l'université. *Revue économique*, 233-265.
- Blau, P. M. (1963). The dynamics of bureaucracy: Study of interpersonal relations in two government agencies, *Rev.*
- Blum, F. (2011). Madagascar 1972 : l'autre indépendance. *Le mouvement social* (3), 61-87.
- Blundo, G. (2014). Les Eaux et forêts sénégalais entre participation et militarisation. Ethnographie d'une réforme. *Anthropologie & développement*, (37-38-39), 185-223.
- Boer, H. d. et L. Goedegebuure (2003). New rules of the game? reflections on governance, management, and systems change. Realtime systems—reflections on higher education in the Tzech Republic, Hungary, Poland, and Slovenia. *Enschede: Logo CHEPS Centre for Higher Education Policy Studies. University of Twente*, 207-231.
- Bollag, B. (2003). Amélioration de l'Enseignement supérieur en Afrique subsaharienne : Ce qui marche.
- Bootz, J.-P., Schenk, E., Sonntag, M., et Lgeco, I. (2010). La Relation Stratégie-RH en PME : Enseignements d'une Recherche-Action. *Sciences de l'homme et société*.
- Borins, S. (2001). Encouraging innovation in the public sector. *Journal of intellectual capital*, 2(3), 310-319.

Borman, W. C. et S. Motowidlo (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance.

Boselie, P. et C. Brewster (2015). The search for panaceas in Strategic Human Resource Management: A wrong turn for HRM research. *Handbook of research on management ideas and panaceas: Adaptation and context*, 130-146.

Bourgault, J. (2004). La réforme et les défis de la fonction publique Québécoise. In Bernier (dir). *L'État québécois au XXIe siècle*, 403.

Bourion, C., Bournois, F., Laroche, P., et Plane, J.M. (2012). La place du comportement organisationnel dans la gestion des ressources humaines. *Revue internationale de psychosociologie et de gestion des comportements organisationnels*, 18(46), 21-44.

Brief, A. P. et S. J. Motowidlo (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of management review*, 11(4), 710-725.

Burnham, J. (1999). France : A centrally driven profession. *Managing academic staff in changing university systems*, 74-93.

Caillosse, J. (2016). *Pourquoi et comment la bureaucratie fait loi. Droit et société*, (3), 677-690.

Cameron, R. (2010). L'administration publique en Afrique. *Introduction. Revue internationale des sciences administratives*, 76(4), 637-643.

Capano, G. (2011). Government continues to do its job. A comparative study of governance shifts in the higher education sector. *Public Administration* 89(4), 1622-1642.

Capano, G. et M. Regini (2014). Governance reforms and organizational dilemmas in European universities. *Comparative Education Review*, 58(1), 73-103.

Catellin, S. (2004). L'abduction : une pratique de la découverte scientifique et littéraire. *Hermès, La Revue*, 39, 179-185.

Charbonneau, É., Zekri, C., Castellanos, M., Kimvi, S. M., Sael, E., Pli, D. A., et Adandé, H.V. (2020). Méthodologies en Administration publique : analyse comparative de la recherche au Canada et en Australie. *Revue Gouvernance/Governance Review*, 17(1), 1-24.

Charles, C. (2007). *Histoire des universités*. Paris cedex 14, Presses Universitaires de France.

Charles, C. (2013). Jalons pour une histoire transnationale des universités. *Cahiers d'histoire. Revue d'histoire critique*, (121), 21-42.

Charles, C. et J. Verger (2012). Histoire des universités. XIIIe-XXIe siècle. *Paris. Presses Universitaires de France*.

Charlier, J.-É. et S. Croché (2009). *Can the Bologna process make the move faster towards the development of an international space for higher education where Africa would find its place?* na.

Charreire, S. et I. Huault (2002). *Les grands auteurs en management*. Ed. Ems.

Chênevert, D. (2017). *L'efficacité de la gestion des ressources humaines : au-delà des paradigmes*. HEC Montréal.

Clark, B. (1983). *The Higher Education System*. Berkeley. Cal : University of California Press.

Clergeau de Mascureau, C. (1995). Quelles entraves organisationnelles et institutionnelles à l'innovation dans les organisations bureaucratiques publiques? *Politiques et management public*, 13(2), 141-171.

Côme, T. (2013). La gouvernance des universités. *Gestion et management public*, 2(3), 1-5.

Crozier, M. (1963). *Le phénomène bureaucratique*. Paris : Seuil.

Crozier, M. et E. Friedberg (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil

Darbon, D. (2002). La Culture administrative en Afrique : la construction historique des significations du « phénomène bureaucratique ». *Cadernos de estudos africanus*,(3), 65-92.

David, P. A. (1998). Common agency contracting and the emergence of open science institutions. *The american economic review* 88(2), 15-21.

De Boer, H. F., J. Enders et L. Leisyte (2007). Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. *Public Administration*, 85(1), 27-46.

Defélix, C., I. Mazzilli et A. Gosselin (2015). Articuler les politiques de GRH et les stratégies d'innovation : des modèles à l'épreuve des faits. *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 60-72.

Delery, J. E. et D. H. Doty (1996). Modes of theorizing in strategic human resource management: Tests of universalistic, contingency, and configurational performance predictions. *Academy of management Journal*, 39(4), 802-835.

Delery, J. E. et D. Roumpi (2017). Strategic human resource management, human capital and competitive advantage: is the field going in circles? *Human Resource Management Journal*, 27(1), 1-21.

Delobbe, N., Herrbach, O., Lacaze, D. et Mignonac, K. (2005). *Comportement organisationnel : Contrat psychologique, émotions au travail, socialisation organisationnelle* (Vol.1), De Boeck Supérieur.

- Denef, J.-F., Mvé-Ondo, B., Ngou-Milama, E., Barrier, J., Delpouve, B., Rouyer, C et Koumaré, A. K. (2015). *Introduction à la gouvernance des universités : Guide de gouvernance et d'évaluation à l'usage des recteurs et présidents d'universités ou d'institutions d'enseignement supérieur*. Archives contemporaines.
- Denzin, N. K. et Y. S. Lincoln (2008). Introduction : The discipline and practice of qualitative research.
- Desrumaux, P., Leoni, V. Bernaud, J. L., et Defrancq, C. (2012). Les comportements pro-et antisociaux au travail : Une recherche exploratoire testant deux échelles de mesure et leurs liens avec des inducteurs organisationnels et individuels. *Le travail humain*, 75(1), 55-87.
- Djistera, A. A. (2019). Evolution and Challenges of Higher Education in Madagascar. *Annales Universitatis Mariae Curie-Sklodowska, sectio N-Educatio Nova*,(4).
- Dobbins, M., C. Knill et E. M. Vögtle (2011). An analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance. *Higher education*, 62(5), 665-683.
- Dubois, V., V. Lozac'h et J. Rowell (2005). Jeux bureaucratiques en régime communiste. *Sociétés contemporaines* (1), 5-19.
- Dubouloz, S. (2014). Innovation organisationnelle et pratiques de mobilisation des RH. *Revue française de gestion*, (1), 59-85.
- Duong, M.-Q. (2013). The Changing Needs for Higher Education Organizations Structure in Vietnam: Evidence from Japanese, Taiwanese, and Thai Universities. *Journal of Education and Learning*, 7(1), 21-28.
- Duran, P., A. Anter et H. Bruhns (2010). Introduction au numéro : Max Weber et la bureaucratie. *Trivium*, (7), 6 p.
- El Marsafawy, H., R. Roy et F. Ali (2022). Measuring learning outcomes: bridging accreditation requirements and LMS functionalities. *Quality Assurance in Education*, 30(4), 555-570.
- Emery, Y. et D. Giauque (2016). L'administration et les agents publics dans un environnement post-bureaucratique. *L'acteur et la bureaucratie au XXIème siècle*, 33-62.
- Engwall, L. (2007). Les universités entre l'État et le marché : évolution des modes de gouvernance universitaire en Suède et ailleurs. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 19(3), 97-117.
- Fabre, P. (2013). Le doyen contrôleur des coûts : outils de gestion et allocation des ressources dans la gouvernance des universités. *Comptabilité-Contrôle-Audit*, 19(3), 59-85.

- Farnham, D. (1999). *Managing academic staff in changing university systems: International trends and comparisons*. Open University Press, 325 Chestnut Street, Philadelphia.
- Ferreira, C. M. et S. Serpa (2019). Rationalization and bureaucracy: Ideal-type bureaucracy by Max Weber. *Humanities & Social Sciences Review*, 7(2), 187-195.
- Findikli, B. (2017). Exploring higher education governance: Analytical models and heuristic frameworks. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 392-402.
- Fonge, F. P. (1997). *Modernization without development in Africa: patterns of change and continuity in post-independence Cameroonian Public Service*. Africa World Press.
- Forest, J. J. et P. G. Altbach (2006). *International handbook of higher education*. Dordrecht : Springer.
- Fortin, M-F. et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitatives et qualitatives. 3e édition. Montréal, Québec : Chenelière éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 43(1), 264-265.
- Fremigacci, J. (2014). *État, économie et société coloniale à Madagascar : de la fin du XIXe siècle aux années 1940*. KARTHALA Editions.
- Frenkiel, É. (2011). Note préliminaire sur la condition des universitaires en Chine. *Critique internationale*, 50, 129-144.
- Friedberg, E. (1992). Les quatre dimensions de l'action organisée. *Revue française de sociologie*, 531-557.
- Frimousse, S. et J.-M. Peretti (2005). Apprentissage stratégique des pratiques de GRH, internationalisation des firmes et espace euro-maghrébin. *Management Avenir*, (3), 45-61.
- Gagnon, O. et G. Arcand (2012). L'augmentation de la performance organisationnelle par l'application de pratiques de Grh alignées à la stratégie d'affaires.
- Gaillard, J. (2011). Le système national de recherche scientifique et technique à Madagascar : état des lieux et proposition d'un cadre conceptuel pour l'élaboration d'une politique nationale de recherche et d'innovation.
- Galibert, D. (2009). Les gens du pouvoir à Madagascar : État postcolonial, légitimités et territoire, 1956-2002, KARTHALA Editions.
- Gavard-Perret, M.-L., Gotteland, D., Haon, C., et Jolibert, A. (2012). *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion*. Réussir son mémoire ou sa thèse 2. Pearson Education.
- Gayadeen, S. (2006). *L'impact de la réforme administrative québécoise sur les objectifs du programme de soutien aux organismes communautaires : une évaluation*

axée sur les concepts valorisés par le nouveau management public. Thèse de doctorat, École nationale d'administration publique.

George, J. M. et A. P. Brief (1992). Feeling good-doing good: a conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological bulletin*, 112(2), 310.

Gill, C. et D. Meyer (2008). High and low road approaches to the management of human resources: An examination of the relationship between business strategy, human resource management and high-performance work practices. *International Journal of Employment Studies*, 16(2), 67.

Gingras, Y. et L. Roy (2006). *Les transformations des universités du XII^e au XXI^e siècle.* Puq.

Gingras, Y. et L. Roy (2012). *Les universités nouvelles : Enjeux et perspectives.* Puq.

Goody, J. (2012). *The theft of history.* Cambridge University Press.

Gouldner, A. W. (1954). Patterns of industrial bureaucracy.

Goupil, S. (2019). *Les configurations bureaucratiques à l'épreuve. Bureaucraties mécaniste, professionnelles et hybridité dans l'administration publique au Québec. Le cas du ministère des Affaires municipales et de l'Habitation.* Thèse de doctorat, École nationale d'administration publique.

Graham, J. W. (1991). An essay on organizational citizenship behavior. *Employee responsibilities and rights journal*, 4(4), 249-270.

Granger, C. (2015) *La destruction de l'université française.* La fabrique éditions, Paris, 2015.

Groeneveld, S., Tummers, L., Bronkhorst, B., Ashikali, T., et Van Thiel, S. (2015). Quantitative methods in public administration : Their use and development through time. *International Public Management Journal*, 18(1), 61-86.

Gruys, M. L. (2000). *The dimensionality of deviant employee behavior in the workplace.* University of Minnesota.

Guérin, G. et T. Wils (1991). L'harmonisation des pratiques de gestion des ressources humaines au contexte stratégique : une synthèse. *Vingt-cinq ans de pratique en relations industrielles au Québec*, 669-715.

Guerrero, S. (2005). La mesure du contrat psychologique dans un contexte de travail francophone. *Relations Industrielles/Industrial Relations*, 60(1) : 112-144.

Guilhot, B. (2000). Le contrôle de gestion dans l'université française. *Politiques et management public*, 18(3), 99-120.

Hallé, R. (1982). *Les effets de la bureaucratisation scolaire sur la réussite scolaire des étudiants.* Université Laval.

- Hamid, J. (2013). Strategic human resource management and performance: the universalistic approach-case of Tunisia. *Journal of Business Studies Quarterly*, 5(2), 184.
- Hammersley, M. (2012). What is qualitative research?, A&C Black.
- Harimino, O. R., É. Lande et V. Harison (2018). La conciliation de logiques institutionnelles contradictoires : cas d'un établissement public d'enseignement supérieur à Madagascar. *Gestion et management public*, 7(4), 55-72.
- Harrisson, D. (2013). Réceptivité et contraintes de l'innovation dans l'administration publique. *Télescope : revue d'analyse comparée en administration publique*, 19(2), 71-86.
- Hatch, M. J. et A. L. Cunliffe (2009). *Théorie des organisations : de l'intérêt de perspectives multiples*. De Boeck Supérieur.
- Hibou, B. (2012). *La bureaucratisation du monde à l'ère néolibérale*. Paris, La Découverte.
- Hoy, W. K. et C. G. Miskel (1987). Theory research and practice. *Educational administration*.
- Jane, H. (2016). Crise de l'Université. *Revue de l'Institut de Sociologie*, (86), 93-96.
- Jiang, K. et J. Messersmith (2018). On the shoulders of giants: A meta-review of strategic human resource management. *The International Journal of Human Resource Management* 29(1): 6-33.
- Jongbloed, B. (2003). Marketisation in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. *Higher education quarterly*, 57(2), 110-135.
- Jongbloed, B. (2015). Universities as hybrid organizations: Trends, drivers, and challenges for the European university. *International Studies of Management & Organization*, 45(3), 207-225.
- Jreisat, J. (2010). Comparative public administration and Africa. *International Review of Administrative Sciences*, 76(4), 612-631.
- Karim, S. et A. Komat (2018). Lien entre les pratiques rh et la performance socio-économique des entreprises : approches théoriques. *Revue Interdisciplinaire* 1(2).
- Kelloway, E. K., Francis, L., Prosser, M., et Cameron, J. E. (2010). Counterproductive work behavior as protest. *Human Resource Management Review*, 20(1), 18-25.
- Kouamé, A. M.-A. (2019). Problématique de la gestion de carrière des fonctionnaires dans l'administration publiques en Côte d'Ivoire. *Journal of International Social Research*, 12(65).

- Kostova, T. et K. Roth (2002). Adoption of an organizational practice by subsidiaries of multinational corporations : Institutional and relational effects. *Academy of management journal*, 45(1), 215-233.
- Kulati, T. (2000). Governance, leadership and institutional change in South African higher education: Grappling with instability. *Tertiary Education and Management*, 6(3), 177-192.
- Laval, C. (2009). Les nouvelles usines du savoir du capitalisme universitaire. *Revue du MAUSS* (1), 173-184.
- Lavigne Delville, P. et S. Ayimpam (2018). L'action publique en Afrique, entre normes pratiques, dynamiques politiques et influences externes. Introduction. *Anthropologie & développement*, (48-49), 25-41.
- Lawrence, P. et J. Lorsch (1973). *Adapter les structures de l'entreprise : intégration ou différenciation*. (Trad. De l'américain par J.Ledru. Pref. De michelcrozier). Editions d'organisation.
- Le Roy, J., R. Finkelstein et L. Rubens (2012). Comment étudier les comportements hostiles au travail ? Conceptualisation et application dans un contexte français. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, (3), 393-416.
- Lemire, L., G. Martel et É. Charest (2015). *L'approche systémique de la gestion des ressources humaines dans les administrations publiques du XXIe siècle*. PUQ.
- LePine, J. A., A. Erez et D. E. Johnson (2002). The nature and dimensionality of organizational citizenship behavior: a critical review and meta-analysis. *Journal of applied psychology*, 87(1), 52.
- Leroux, E. et P.-C. Pupion (2012). Bilan social et personnel à l'épreuve de la nouvelle gouvernance des universités. *Management Avenir* (5) : 252-271
- Lepak, D. P. et S. A. Snell (1999). The human resource architecture: Toward a theory of human capital allocation and development. *Academy of management review*, 24(1): 31-48.
- Herizo, A.R (2017). La fonction publique. Mémoire de maîtrise, ENA, France
- Losego, P. (2004). Le travail invisible à l'université : le cas des antennes universitaires. *Sociologie du travail*, 46(2), 187-204.
- Louart, P. (2003). Les acteurs de la GRH. *Encyclopédie des ressources humaines*, 2, 641-656.
- Louche, C. (2019). *Psychologie sociale des organisations*. 4e éd, Dunod.
- Lucier, P. (2007). *Gouvernance et direction de l'université*. Communication présentée lors du Conseil général de la Fédération Québécoise des Professeurs et Professeurs d'Université (FQPPU), Montreal, Canada.

- Lunenburg, F. C. (2012). Organizational structure: Mintzberg's framework. *International journal of scholarly, academic, intellectual diversity*, 14(1), 1-8.
- Luthans, F. et C. M. Youssef (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of management*, 33(3), 321-349.
- Majaro, S. (1988). The creative gap: Managing ideas for profit. *Longman Trade/Caroline House*.
- Makosso, B. (2006). La crise de l'enseignement supérieur en Afrique francophone : une analyse pour les cas du Burkina Faso, du Cameroun, du Congo, et de la Côte d'Ivoire. *Revue de l'enseignement supérieur en Afrique*, 69-86.
- Marginson, S. et M. Considine (2000). *The enterprise university: Power, governance and reinvention in Australia*. Cambridge University Press.
- Martin, E. et M. Ouellet (2011). *La gouvernance des universités dans l'économie du savoir*. Institut de recherche et d'informations socio-économiques.
- Martin, M. (2012). *La gouvernance dans l'enseignement supérieur : Quelles politiques avec quels effets ? Etude des réformes conduites au Burkina Faso, Cameroun, Maroc et Sénégal*. Communication présentée lors du Pré-conférence de l'IIPE, Dakar
- Martinko, M. J., M. J. Gundlach et S. C. Douglas (2002). Toward an integrative theory of counterproductive workplace behavior: A causal reasoning perspective. *International Journal of Selection and Assessment*, 10(1-2), 36-50.
- Mayntz, R. (2010). L'idéaltype wébérien de la bureaucratie et la sociologie des organisations. *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales-Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes-und Sozialwissenschaften*(7).
- McLeroy, K. R., et al. (1988). An ecological perspective on health promotion programs. *Health education quarterly*, 15(4), 351-3
- Mercier, A. (2012). Dérives des universités, périls des universitaires. *Questions de communication*, (22), 197-234.
- Mercier, J. (2002). *L'administration publique : de l'école classique au nouveau management public*. Presses Université Laval.
- Merton, R. K. (1939). Bureaucratic structure and personality. *Soc. F.* 18. 560.
- Meyer, J. P. et N. J. Allen (1988). Links between work experiences and organizational commitment during the first year of employment: A longitudinal analysis. *Journal of occupational psychology*, 61(3), 195-209.
- Mintzberg, H. (1967). The science of strategy making. *IMR; Industrial Management Review (pre-1986)* 8(2): 71.
- Mintzberg, H. (1990). *Le Management : voyage au centre des organisations*. Paris : Les.

- Mohamedbhai, G. (2011). African higher education: The rise and fall in the 20th century. *International Higher Education*, (62).
- Mok, J. K. et E. Lo (2002). L'introduction d'une logique de marché et la nouvelle gouvernance dans l'enseignement supérieur. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 14(1), 55-88.
- Morgan, G. (1999). *Images de l'organisation*. Presses Université Laval.
- Morrison, E. W. (1994). Role definitions and organizational citizenship behavior: The importance of the employee's perspective. *Academy of management journal*, 37(6), 1543-1567.
- Morrison, E. W. et S. L. Robinson (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of management review*, 22(1), 226-256.
- Mulgan, G. et D. Albury (2003). Innovation in the public sector. *Strategy Unit, Cabinet Office 1*(1), 40.
- Mullenbach, A. (2009). Le contrat psychologique : un levier du comportement au travail ? *Revue de gestion des ressources humaines*, (2), 2-12.
- Ndao, A. (2012). Effets des pratiques de GRH sur la performance économique et financière des entreprises sénégalaises : par quels mécanismes ? *Laboratoire GRH-FASEG/UCAD-Montpellier*, 3.
- Ndiaye, P. S. (2009). Introduction à la politique africaine, Mamoudou Gazibo, Les Presses de l'Université de Montréal, 2006, 261 pages. *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, 42(1), 280-283.
- Neave, G. (2004). *Mr Prometheus-unbound, shackled or released on parole? Being certain adumbrations on the marvellously changing relationship between government and higher education in Western Europe*. Communication présentée lors du Fullbright Commission, Lisbon, Portugal.
- Nembot, M. (2000). Le glas de la fonction publique dans les Etats d'Afrique francophone. Essai sur la signification d'une institution en quête de légitimité. Paris, *L'Harmattan*.
- Nguyen, T. et V. L. Meek (2015). Key considerations in organizing and structuring university research. *Journal of Research Administration*, 46(1), 41-62.
- Nishii, L. H., D. P. Lepak et B. Schneider (2008). Employee attributions of the "why" of HR practices: Their effects on employee attitudes and behaviors, and customer satisfaction. *Personnel psychology* 61(3): 503-545.
- Nybom, T. (2003). The Humboldt legacy: Reflections on the past, present, and future of the European university. *Higher Education Policy*, 16(2), 141-159.

Olivier de Sardan, J.-P. (2022). L'enquête qualitative et le point de vue des acteurs. *Éducation Permanente*, (1), 31-35.

Olivier de Sardan, J.-P. O. (2021). *La Revanche des contextes : Des mésaventures de l'ingénierie sociale en Afrique et au-delà*. KARTHALA Editions.

Olivier de Sardan, J.-P. (2004). État, bureaucratie et gouvernance en Afrique de l'Ouest francophone : un diagnostic empirique, une perspective historique. *Politique africaine*, (96) : 139-162.

Ollivier-Mellios, A. (2004). L'Université américaine entre 1865 et 1920 : un monde à part ? *Revue LISA/LISA e-journal. Littératures, Histoire des Idées, Images, Sociétés du Monde Anglophone–Literature, History of Ideas, Images and Societies of the English-speaking World*, 2(1), 61-76.

Olowu, D. (2003). Local institutional and political structures and processes: recent experience in Africa. *Public Administration and Development. The International Journal of Management Research and Practice*, 23(1), 41-52.

Olowu, D. et S. Sako (2002). *Better governance and public policy: Capacity building for democratic renewal in Africa*. Kumarian Press.

Olsen, J. P. (2007). The institutional dynamics of the European university. *University dynamics and European integration. Dordrecht: Springer Netherlands*, 25-54.

Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books/DC Heath and Com.

Ost, F. et A. Bailleux (2016). De la guerre des disciplines à celle des paradigmes ? *Revue interdisciplinaire d'études juridiques*, 77(2), 5-24.

Paillé, P. (2007). La recherche qualitative : une méthodologie de la proximité. *Problèmes sociaux*, 3, 409-443.

Paillé, P. (2009). Engagement et citoyenneté en contexte organisationnel : un examen empirique sur l'apport des cibles multiples d'engagement à la prédiction des comportements de citoyenneté organisationnelle. *Le travail humain*, 72(2), 185-204.

Paillé, P. et A. Mucchielli (2012). Chapitre 11-L'analyse thématique. In Paillé et Muchelli (dir), *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. (p. 231-314). Collection U.

Péron, M. (2016). La bureaucratie est-elle efficace ? *Regards croisés sur l'économie*, (1), 119-122.

Perretti, J.-M. (2016). *Gestion des ressources humaines*. Paris, Vuibert

Pfeffer, J. (1994). Competitive advantage through people. *California management review*, 36(2), 9.

- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative : essai théorique et méthodologique. La recherche qualitative. *Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 113-169.
- Plane, J.-M. (2019). Chapitre 2. Le management des relations humaines. *In Management des organisations*, (55-102). Paris, Dunod.
- Plantey, A. et F. Lorient (2005). *Fonction publique internationale : organisations mondiales et européennes*. CNRS Éditions via OpenEdition.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S.B., Paine, J. B., et Bachrach, D.G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of management*, 26(3), 513-563.
- Porous, V. N. (2013). La bureaucratie rationnelle et la crise de la culture. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 138(2), 203-214.
- Prévost, P. et M. Roy (2015). *Les approches qualitatives en gestion*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Pupion, P. C. (2018). Innovation in the public sector. *Gestion et management public*, 6(4), 6-8
- Raveendran, M., L. Silvestri et R. Gulati (2020). The role of interdependence in the micro-foundations of organization design: task, goal, and knowledge interdependence. *Academy of Management Annals*, 14(2), 828-868.
- Razafindrakoto, M. et F. Roubaud (2002). Le scrutin présidentiel du 16 décembre 2001. *Politique africaine*, (2), 18-44.
- Riccucci, N. M. (2010). *Public administration : Traditions of inquiry and philosophies of knowledge*. Georgetown University Press.
- Robinson, S. L. et R. J. Bennett (1995). A typology of deviant workplace behaviors: A multidimensional scaling study. *Academy of management journal*, 38(2), 555-572.
- Roffe, I. (1999). Innovation and creativity in organisations: a review of the implications for training and development. *Journal of European industrial training*, 23(4/5), 224-241.
- Romelaer, P. et H. Mintzberg (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Les Éditions d'organisation.
- Rousseau, D. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Sage publications.
- Roxana, A.-C. (2013). Antecedents and mediators of employees' counterproductive work behavior and intentions to quit. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 219-224.

- Roy, M. et M. Audet (2002). La transformation vers de nouvelles formes d'organisation plus flexibles : un cadre de référence. *Gestion*, 27(4), 43-49.
- Sall, H. N. et B. D. Ndjaye (2007). Higher education in Africa: between perspectives opened by the Bologna Process and the commodification of education. *European Education*, 39(4), 43-57.
- Saunders, M., P. Lewis et A. Thornhill (2012). *Research methods for business students*. Pearson education.
- Savoie-Zajc, L. (2006). Comment peut-on construire un échantillonnage scientifiquement valide. *Recherches qualitatives*, 5(1), 99-111.
- Selznick, P. (1949). *TVA and the grass roots: A study in the sociology of formal organization*. Univ of California Press.
- Sibaud, B. (2003). Discours et pratiques de GRH : conformité ou innovation. *Gestion*, 1705, 6616.
- Schaaf, M. and L. P. Freedman (2015). Unmasking the open secret of posting and transfer practices in the health sector. *Health policy and planning*, 30(1), 121-130.
- Schmidt, G., Guéry, L., Mercier, E., et Mottay, D. (2004). La fonction ressources humaines, levier de création de valeur ? du volontarisme des discours au scepticisme des acteurs. *Congrès de l'AGRH*, 591-610.
- Spector, P. E. et S. Fox (2010). Counterproductive work behavior and organisational citizenship behavior: Are they opposite forms of active behavior? *Applied Psychology*, 59(1), 21-39.
- Sporn, B. (1999). Adaptive university structures: An analysis of adaptation to socioeconomic environments of US and European universities. *London, Kingsley. Jessica Kingsley Publishers Ltd. Higher Education Policy Series*.
- Stanley, D. J., J. P. Meyer et L. Topolnytsky (2005). Employee cynicism and resistance to organizational change. *Journal of business and psychology*, 19(4), 429-459.
- St-Onge, S., Audet, M., Haines, V. et Petit, A. (2017). *Relever les défis de la gestion des ressources humaines*. 2^e éd. Montreal : Gaetan Morin.
- Tapie, P. (2006). Missions universitaires et gouvernement des personnes. *Revue française de gestion*, (9), 83-106.
- Toulouse, J.-M. (2007). *Rapport du groupe de travail sur la gouvernance des universités du Québec*. Institut sur la gouvernance d'organisations privées et publiques.
- Touré, E. H. (2010). Réflexion épistémologique sur l'usage des focus groups : fondements scientifiques et problèmes de scientificité. *Recherches qualitatives*, 29(1), 5-27.

Trefon, T. (2010). Les obstacles administratifs à la réforme en République démocratique du Congo. *Revue internationale des sciences administratives*, 76(4), 735-755.

Treiber, H. (2010). État moderne et bureaucratie moderne chez Max Weber. *Trivium. Revue franco-allemande de sciences humaines et sociales-Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes-und Sozialwissenschaften*, (7).

Tremblay, M., Chênevert, D., Simard, G., Lapalme, M. È., et Doucet, O. (2005). Agir sur les leviers organisationnels pour mobiliser le personnel : le rôle de la vision, du leadership, des pratiques de GRH et de l'organisation du travail. *Gestion*, 30(2), 69-78.

Van Dyne, L., J. W. Graham et R. M. Dienesch (1994). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 37(4), 765-802.

Van Maanen, J. (1983). Reclaiming qualitative methods for organisational research. *Qualitative methodology. London, Sage Publications*, 9-18.

Van Maanen, J., J. B. Sørensen et T. R. Mitchell (2007). The interplay between theory and method. *Academy of management review*, 32(4), 1145-1154.

Van Scotter, J. R. et S. J. Motowidlo (1996). Interpersonal facilitation and job dedication as separate facets of contextual performance. *Journal of applied psychology*, 81(5), 525.

Van Vught, F. A. (1989). *Governmental strategies and innovation in higher education. Higher education policies series*, 7. Taylor and Francis Group.

Verger, J. (1986). Histoire des universités en France. *Privat*.

Verger, J. (1999). *Culture, enseignement et société en Occident aux XIIe et XIIIe siècles*. PU Rennes.

Vidal, J. et J.-G. Mora (2003). L'évaluation des activités d'enseignement et de recherche : Trouver le juste équilibre. *Politiques et gestion de l'enseignement supérieur*, 15(2), 81-90.

Wafeu Toko, P. (2015). *La condition et la carrière des universitaires : analyse comparée à partir de quelques cas de l'Afrique francophone*. L'Harmattan.

Wei, L. (2006). Strategic human resource management: Determinants of fit. *Research and Practice in Human Resource Management*, 14(2), 49-60.

Werner, J. M. (2000). Implications of OCB and contextual performance for human resource management. *Human resource management review*, 10(1), 3-24.

Williams, C. L. (2021). *Gaslighted: How the oil and gas industry shortchange women scientists*. Univ of California Press.

Wils, T., Labelle, C., Guérin, G. et Tremblay, M. (1998). Qu'est-ce que la mobilisation des employés ? Le point de vue des professionnels en ressources humaines. *Gestion*, 23(2), 30-39.

Wils, T., J.-Y. Le Louarn et G. Guérin (1991). *La planification stratégique des ressources humaines*. Presses de l'Université de Montréal.

Wright, P. M., A. J. Nyberg et R. E. Ployhart (2018). A research revolution in SHRM: New challenges and new research directions. *Research in personnel and human resources management*. Emerald Publishing Limited, 141-161.

Yin, R. (1994). *Case Study Research: Design and methods*. Sage publications Thousand Oaks.

Yin, R. K. (2009). How to do better case studies. *The SAGE handbook of applied social research methods*, 2, 254-282.

Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods (applied social research methods). *Sage publications Thousand Oaks, CA*.

Webographies

Comité de Sauvegarde de l'Intégrité de Madagascar (CSI). 2013. Gouvernance, orientation stratégique. Repéré à <http://www.csi.gov.mg/wp-content/uploads/2014/02/DOS-version-de%CC%81cembre-2013.pdf> consulté le 20 janvier 2021

Dotation en personnel de la fonction publique. Secrétaire du conseil du trésor du Québec <https://www.tresor.gov.qc.ca/ressources-humaines/dotation-en-personnel-de-la-fonction-publique/> consulté le 28 Aout 2018

Ministère de l'Enseignement supérieur de la Recherche et de l'Innovation, 2018. Le processus de Bologne : questions-réponses. <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124889/www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/cid124889/le-processus-de-bologne-questions-reponses.html> consulté le 04 février 2021

Iniesta, F., et Lacroix, M. (n.d). Audit de l'enseignement supérieur à Madagascar.

Repérer à <https://docplayer.fr/56757059-Audit-du-syteme-de-l-enseignement-superieur-a-madagascar.html> consulter le 20 avril 2020

International Crisis Group (ICG). (2010). Madagascar sortir du cycle de crise. Repérer à <https://d2071andvip0wj.cloudfront.net/156-madagascar-ending-the-crisis-french.pdf> consulter le 06 octobre 2021

Japan International Cooperation Agency (JICA). (2015). Étude sur le secteur de l'éducation de base en Afrique. Rapport d'analyse du secteur de l'éducation de base à Madagascar. Repérer à <https://openjicareport.jica.go.jp/pdf/12245544.pdf> consulter le 02 fevrier 2019

[**Document officiel obtenu ou consulté sur place auprès du ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche scientifique malgache et auprès des institutions à l'étude**](http://www.recherche- RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 29(1), 2010, pp. 5-27. ENTRETIENS DE GROUPE : CONCEPTS, USAGES ET ANCRAGES ISSN 1715-8702 – <u>http://www.recherchequalitative.qc.ca/Revue.htmlqualitative.qc.ca/documents/files/revue/edition_reguliere/numero29(1)/numero_complet_29(1).pdf</u> consulter le 28 Avril 2024</p>
</div>
<div data-bbox=)

Fabre, M.H. (1962). Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO). Conférence sur l'avenir de l'enseignement supérieur en Afrique : l'enseignement supérieur à Madagascar. (Annexe B)

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2018). Annuaire statistique de l'enseignement supérieur malgache, année 2017-2018. Repérer à <http://www.mesupres.gov.mg/?ANNUAIRE-STATISTIQUE-2017-2018-Lien-vers-les-details>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2016). Annuaire statistique de l'enseignement supérieur malgache, année 2015-2016. Repérer à http://www.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/annuaire2015-2016_mesupres.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2014). Annuaire statistique de l'enseignement supérieur malgache, année 2013- 2014. Repérer à <http://www.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/memo-2013-2014.pdf>

Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche scientifique de Madagascar (2012). Annuaire statistique de l'enseignement supérieur malgache, année 2011-2012. Repérer à http://www.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/Annuaire_2011-2012.pdf

Textes de loi

Présidence de la république (2019). LOI N°2018-037 : Fixant les principes régissant les Établissements Publics ainsi que les règles de création des catégories d'Établissement Public. Antananarivo, Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à <http://www.dgtag.mg/wp-content/uploads/2019/10/loi-sur-les-epn-version-scan.pdf>

Ministère de l'Enseignement supérieure et de la Recherche scientifique (2017). DECRET N° 2017- 514 : Portant réorganisation des Instituts Supérieurs de Technologie. Antananarivo, Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à http://www.cnlegis.gov.mg/page_find_direct_decrets/

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique (2010). ARRÊTE 4150-2010-MESupReS : fixant la liste des domaines de formation ouverts dans l'enseignement supérieur. Antananarivo Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à <http://lmd.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/3domaine.pdf>

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifiques (2008). DÉCRET N°2008-179 : Portant réforme du système de l'Enseignement supérieur et de Recherche en vue de la mise en place du système « Licence, Master, Doctorat » (LMD). Antananarivo, Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à http://www.cnlegis.gov.mg/page_find_direct_decrets/10

Ministères de l'économie des Finances et du Budget. Décret 2005-003 : Portant règlement général sur la comptabilité de l'exécution budgétaire des organismes publics. Antananarivo, Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à http://www.tresorpublic.mg/?page_id=214&content=temp&type=loi

Ministère de l'Enseignement supérieure et de la Recherche scientifique. DÉCRET n° 2005-098 : Relatif aux obligations de service des enseignants-chercheurs et chercheurs-enseignants de l'Enseignement supérieur et de la Recherche Scientifique. Antananarivo, Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à http://www.mesupres.gov.mg/IMG/pdf/decret_n_2005-098-obligation_de_service.pdf

Présidence de la république. Réoblikan'i Madagasikara. LOI n° 2003-008 : Modifiant et complétant certaines dispositions de la Loi n° 95-023 du 06 septembre 1995 portant Statuts des Enseignants et Chercheurs de l'Enseignement supérieur. Antananarivo. Repérer à <https://www.assemblee-nationale.mg/wp-content/uploads/2020/11/Loi-n-2003-008-modifiant-et-complétant-certaines-dispositions-de-la-Loi-n-95-023-du-06-septembr.pdf>

Présidence de la République. LOI N°2003-011 : Portant Statut Général des Fonctionnaires. Antananarivo, Repoblikan'i Madagasikara. Repérer à http://www.mef.gov.mg/dgcf/textes-pdf/FONCTION%20PUBLIQUE/TEXTE%20STATUT/LOI_2003-011_FONCTIONNAIRE.pdf

Ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche scientifique. DÉCRET n° 2002-565 : Abrogeant et remplaçant le Décret n° 2002-177 du 11 avril 2002 fixant l'organisation et le fonctionnement des Universités et des Établissements d'Enseignement supérieur. Antananarivo, Réoblikan'i Madagasikara. Repérer à http://www.mef.gov.mg/dgcf/textes-pdf/FONCTION%20PUBLIQUE/TEXTE%20STATUT/LOI_2003-011_FONCTIONNAIRE.pdf

Présidence de la république (1995). LOI n° 95-023 : Portant statut des Enseignants et Chercheurs de l'Enseignement supérieur. Antananarivo. Repérer à <http://www.justice.mg/wp-content/uploads/textes/1TEXTES%20NATIONAUX/DROIT%20PUBLIC/FPAE/Statuts/Enseignants-chercheurs/loi%2095-023.pdf>

Présidence de la république (1994). LOI N°94-025 : Relative au statut général des agents non encadrés de l'État. Antananarivo. Repérer à

http://www.mef.gov.mg/dgcf/textes-pdf/FONCTION%20PUBLIQUE/TEXTE%20STATUT/LOI_N94025_CONTRACTUEL.pdf

République de Madagascar (2014). Annexe au Projet de Loi n°032/2014 portant Loi de Finances pour 2015 - Document Budgétaire - TOME 2. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2015). Annexe à la Loi n°2015 - 026 du 07 décembre 2015 portant Loi de Finances Rectificative pour 2015 -Document Budgétaire - TOME 2. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2015). Annexe à la Loi n°2015 - 050 du 29 décembre 2015 portant Loi de Finances pour 2016 - Document Budgétaire - TOME 2. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2016). Projet de Loi n°037/2016 du 26 Octobre 2016 portant Loi de Finances pour 2017 (VERSION FRANCAISE). Annexe TOME 2 : Document Budgétaire - TOME 2 suite (21 nov 2016). http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2017). Projet de Loi n°040/2017 du 27 octobre 2017 portant Loi de Finances pour 2018. Annexe Tome 2 : Document Budgétaire. TOME2. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2018). Loi n°2017-024 du 19 décembre 2017 portant Loi de Finances pour 2018. Annexe Tome 2 : Document budgétaire. TOME 2. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2018). Projet de Loi n°034/2018 du 24 octobre 2018 portant Loi des Finances pour 2019. Annexe Tome 2 : Document budgétaire. TOME2. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2019). Projet de loi N°005/2019 Du 30 octobre 2019 Portant Loi de Finances pour 2020. Annexe Tome 2 : Document budgétaire. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2020). Projet de Loi n°016/2020 portant Loi de Finances pour 2021. Annexe Tome 2 : Document budgétaire. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

République de Madagascar (2021). Projet de Loi n°018/2021 portant Loi de Finances pour 2022. Annexe Tome 2 : Document budgétaire. http://www.mef.gov.mg/page_personnalisee/index/menu/17

Article de presse

Midi Madagascar le 23 décembre 2020. Enseignement supérieur : Pas de recrutement avant 2021

Midi Madagascar le 16 janvier 2023. Enseignement supérieur : Le SECES Tana annonce une grève

Rfi Afrique 13 avril 2022. Madagascar : le syndicat des enseignants-chercheurs a observé deux jours de grève

L'Express de Madagascar le 16 janvier 2023. Madagascar : Enseignement supérieur - Le SECES Tana annonce une grève

Agence Malagasy de presse le 17 décembre 2019. UNIVERSITÉS PUBLIQUES : L'enseignement supérieur mal en point

Madonline le 10 mars 2015. Les enseignants chercheurs en grève

Madagascar Tribune le 17 mai 2022. Interminable grève dans des universités de Madagascar

ANNEXES

ANNEXE A : GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-DIRIGÉ TEST

Guide d'entretien semi-dirigé test pour les enseignants permanents

Thème n°1, Identification personnelle

- 1- Comment avez-vous intégré le milieu de l'enseignement universitaire ?
- 2- Combien de temps avez-vous enseigné à l'université ?
- 3- En tant qu'enseignant, quel est votre statut ? (Permanent ou chargé de cours)

Thème n°2 : pratique de dotation

Partie 1 : la gestion des effectifs

- 4- Pouvez-vous parler de votre charge de travail au sein de l'université ?
- 5- Comment a évolué votre charge de travail depuis votre intégration ?
- 6- Que pensez-vous de l'effectif des enseignants (permanent ou chargé de cours) au sein du département et de l'institution où vous travaillez ?
- 7- Que pensez-vous de l'effectif des enseignants de la même spécialité que vous dans votre département et votre institution ?
- 8- Pouvez-vous nous donner un aperçu de la gestion des effectifs de votre département et de votre institution ?

Partie 2 : pratique de gestion des statuts

- 9- Comment trouvez-vous la diversité de statut existant au niveau du personnel enseignant ?
- 10- Que pensez-vous de la gestion des statuts des enseignants par votre institution ?

Partie 3 : pratique d'embauche, d'accueil, d'intégration

- 11- Pouvez-vous nous parler de la pratique d'embauche des enseignants de votre institution suivant votre propre vécu et celle de vos pairs ?
- 12- Quel processus ?
- 13- Que pensez-vous du processus ?
- 14- Quels sont les acteurs impliqués dans le processus recrutement des enseignants ?
- 15- Que pensez-vous du rôle du collège des enseignants dans le processus de recrutement ?
- 16- Que pensez-vous du rôle du syndicat des enseignants dans le processus d'embauche de votre institution ?

Thème 3 : pratique de mobilisation

- 17- Que pensez-vous du système de rémunération que l'université pratique vis-à-vis de ses enseignants permanents ?
- 18- Pouvez-vous nous parler de la pratique de gestion de carrière mise en œuvre dans votre institution depuis votre intégration ?
- 19- Pouvez-vous nous parler du style de direction mise en œuvre par votre staff ?

Thème 4 : implication organisationnelle

- 20- Comment trouvez-vous votre attachement à votre organisation (affective, normative, calculé)
- 21- Les pratiques de gestions de ressources humaines (embauche, rémunération, gestion de carrière, style de leadership) mises en œuvre par votre institution affectent-elles votre attachement à votre institution ?

Guide d'entretien semi-dirigé test pour les enseignants chargés de cours

Thème n°1 ; Identification personnelle

- 1- Comment avez-vous intégré le milieu de l'enseignement universitaire ?
- 2- Combien de temps avez-vous enseigné à l'université en tant que chargé de cours ?

Thème n°2 : pratique de dotation

Partie 1 : la gestion des effectifs

- 3- Pouvez-vous parler de votre charge de travail au sein de l'université en tant que chargé de cours ?
- 4- Comment a-t-elle évolué votre charge de travail à l'université ?
- 5- Que pensez-vous de l'effectif des enseignants (permanent ou chargé de cours) au sein du département et de l'institution où vous travaillez ?
- 6- Que pensez-vous de l'effectif des enseignants de la même spécialité que vous dans le département et l'institution où vous travaillez ?
- 7- Pouvez-vous donner un aperçu des gestions des effectifs des chargés de cours du département et institution où vous travaillez ?

Partie 2 : pratique de gestion des statuts

- 8- Que pensez-vous de la gestion du statut des chargés de cours par l'institution où vous travaillez ?

Partie 3 : pratique d'embauche, d'accueil, d'intégration

- 9- Pouvez-vous nous parler de la pratique d'embauche des enseignants chargés de cours de votre institution suivant votre propre vécu et celle de vos pairs ?
- 10- Quel processus ?
- 11- Que pensez-vous du processus
- 12- Quels ont été les acteurs impliqués dans votre processus de recrutement ?
- 13- Que pensez-vous du rôle du collège des enseignants dans le processus de recrutement ?

Thème 3 : pratique de mobilisation

- 14- Que pensez-vous du système de rémunération offert par l'université ? (taux horaire, périodicité de la paie, progression, autres avantages)
- 15- Que pensez-vous de votre perspective de carrière au sein de l'institution
- 16- Pouvez-vous nous parler du style de direction mise en œuvre par votre supérieur hiérarchique direct et par le staff de l'institution ?
- 17- Pouvez-vous parler de votre attachement à votre organisation (affective, normative, calculé)
- 18- Les pratiques de gestions de ressources humaines (embauche, rémunération, gestion de carrière, style de leadership) mises en œuvre par votre institution affectent-elles votre attachement à votre institution ?
- 19- Travaillez-vous dans d'autres institutions universitaires en dehors de celui où vous êtes actuellement ?
- 20- Pourriez-vous nous en dire plus à ce sujet ? (les raisons, l'institution

Guide d'entretien semi-dirigé test pour les cadres des institutions universitaires publiques malgaches (responsable de parcours et de mention, Doyen, chef de département, directeur d'école, directeur administratif et financier, président d'université et directeur générale d'institut)

Thème 1 : La dotation

Partie 1 : gestion des effectifs

- 1- Combien de temps occupez-vous un poste de responsabilité au sein de votre institution ?
- 2- Avez-vous occupé d'autres postes de responsabilité au sein de l'institution ou dans d'autres universités publiques ou privées avant votre poste actuel ?
- 3- Pouvez-vous décrire votre charge de travail en tant que responsable ?
- 4- Que pensez-vous des effectifs des enseignants permanents et chargés de cours de l'entité sous votre responsabilité ?
- 5- Comment trouvez-vous la moyenne d'âge des enseignants au sein de l'entité sous votre direction et de votre institution ?
- 6- Comment procédez-vous la gestion des effectifs des enseignants permanent et des chargés de cours au sein de votre entité ?

Partie 2 : la gestion des statuts

- 7- Pouvez-vous nous parler des statuts des enseignants au sein de votre entité ?
- 8- Pouvez-vous nous parler des textes législatifs et réglementaires qui régissent les statuts des enseignants au sein de votre entité ?

Partie 3 : le recrutement

- 9- Pratiquez-vous une planification et une gestion prévisionnelle en personnel enseignant dans votre entité et votre institution ? Si oui, comment ? Sinon pourquoi ?
- 10- Pouvez-vous nous parler de la pratique de recrutement d'enseignant permanent et de chargé de cours au sein de votre institution ?
- 11- Quels sont les acteurs impliqués dans la pratique de recrutement d'enseignant permanent et chargé de cours au sein de votre institution ?
- 12- Que pensez-vous de cette pratique ?
- 13- Comment se déroule le processus de recrutement préconisé par les textes réglementaires et législatifs qui régissent l'embauche d'enseignant dans les universités publiques ?
- 14- Comment trouvez-vous la disponibilité de candidature pour le recrutement d'enseignant dans votre région ?
- 15- Comment votre institution procède-t-elle à l'accueil et à l'intégration des enseignants permanents ou des chargés de cours nouvellement embauchés ?
- 16- Quels peuvent être des obstacles au recrutement d'enseignant dans votre institution ?

Thème 3 : la mobilisation**Partie 1 : la rémunération**

- 17- Que pensez-vous du système de rémunération mise en place au profit des enseignants permanent dans les institutions universitaires publiques ? (Niveau de rémunération, divers avantages, le paiement des heures complémentaires telles que mémoire, soutenance)
- 18- Que pensez-vous du système de rémunération mise en place au profit des chargés de cours ? (Taux horaire, périodicité de paiement)

Partie 2 : le leadership

- 19- Pouvez-vous nous parler des latitudes que vous laissez aux enseignants sous votre direction en matière de prise de décision et de réalisation dans le cadre de leur activité ?

Partie 3 : gestion de carrière

- 20- Pouvez-vous nous parler de la pratique de gestion de carrière des enseignants permanents et chargé de cours au sein de votre institution ?
- 21- Pouvez-vous nous parler de la perspective de carrière qui peut s'offrir respectivement **aux enseignants permanents et aux chargés de cours dans votre institution ?**

Thème 4 : l'implication organisationnelle

- 22- Comment trouvez-vous l'attachement que les enseignants permanents et les chargés de cours développent envers l'institution (affective, normative ou calculé)
- 23- En rapport aux pratiques de GRH que nous venons de voir ci-dessus (dotation, mobilisation) comment trouvez-vous le comportement des enseignants dans l'entité sous votre responsabilité ? (Comportement de citoyenneté organisationnelle ou anti-organisationnelle).

**ANNEXE B : DEUXIEME VERSION DU GUIDE D'ENTRETIEN SEMI-
DIRIGE APRES LE TEST DE LA PREMIERE VERSION ET AJOUT
DURANT LA RESIDENCE EN ENTREPRISE**

Guide d'entretien semi-dirigé pour les enseignants chargés de cours

Thème n°1 La dotation

- 1- À votre connaissance et suivant vos expériences quels sont les moyens d'appel à candidatures utilisés par votre institution ou établissement pour le recrutement d'enseignant chargé de cours ?
- 2- En tant qu'enseignant chargé de cours, pouvez-vous parler de votre travail au sein de l'institution ?
- 3- Quelles sont vos responsabilités et vos missions ?
- 4- Pouvez-vous parler de votre degré d'autonomie dans la réalisation de votre travail ?
- 5- Comment percevez-vous l'évolution de votre charge de travail depuis votre embauche ?
- 6- Comment trouvez-vous la répartition de charge de travail entre les chargés de cours ? (Équitabilité ?) Pourquoi ?
- 7- Par rapport à vos collègues permanents comment trouvez-vous votre charge de travail ?
- 8- Avez-vous pris connaissance des textes législatifs ou réglementaires régissant le statut des enseignants chargés de cours dans les universités ?
- 9- En tant que chargé de cours pouvez-vous parler du contrat qui vous lie à votre institution ?
- 10- Que pensez-vous de votre lien contractuel avec votre institution ?
- 11- les pratiques d'embauche, d'accueil, d'intégration
- 12- Pouvez-vous parler du processus d'embauche des enseignants chargés de cours dans votre institution ?
- 13- Quels sont les acteurs impliqués dans le processus de recrutement des enseignants chargés de cours ?
- 14- Est-ce que le collège des enseignants est impliqué dans le processus de recrutement des chargés de cours ?

Thème 2 : le comportement de citoyenneté organisationnelle et le comportement contre-productif

- 15- Depuis votre embauche pouvez-vous nous parler de l'évolution de votre volonté à investir des efforts envers l'institution ou l'établissement ?
- 16- Comment trouvez-vous l'évolution de votre volonté à être assidue au sein de votre institution ou établissement et à l'égard de votre travail depuis votre embauche ?
- 17- La pratique de recrutement mise en œuvre par votre institution ou établissement affecte-t-elle votre volonté à s'investir dans le travail ? En quoi ?

- 18- La pratique de rémunération en place affecte-t-elle votre loyauté envers votre institution ou établissement ? En quoi ?
- 19- Le style de direction exercé par vos responsables affecte-t-il votre loyauté envers votre institution ou établissement ?

Guide d'entrevues des enseignants permanents

Thème n°1 Identification personnelle

- 1- Combien de temps avez-vous enseigné à l'université ? (Années d'expérience)
- 2- Au moment de votre entrée dans l'institution comment avez-vous pris connaissance de l'appel à candidatures pour le recrutement d'enseignant ?
- 3- En tant qu'enseignant quel est votre statut ? (Permanent)
- 4- Pouvez-vous parler de votre lien contractuel avec l'institution ?
- 5- Quels sont les moyens d'appel à candidatures que votre institution ou établissement mobilise pour le recrutement d'enseignant permanent ?
- 6- Pouvez-vous parler de votre du contrat qui vous lie avec votre institution ou établissement ?

Thème n°2 la pratique de dotation

Partie 1 : les charges de travail par rapport aux effectifs

- 7- En tant qu'enseignant permanent, pouvez-vous parler de votre travail au sein de l'institution ou établissement ?
- 8- Quelles sont vos responsabilités et missions ?
- 9- Pouvez-vous parler de votre degré d'autonomie dans la réalisation de votre travail ?
- 10- Comment percevez-vous l'évolution de votre charge de travail ?
- 11- Comment trouvez-vous la répartition de charges de travail entre les enseignants permanents ? (Équitablement ?)

Partie 2 : pratique de gestion des statuts ?

- 12- Avez-vous pris connaissance des textes législatifs et réglementaires qui régissent le statut des enseignants des universités ?
- 13- Que pensez-vous de ces différents textes ?
- 14- Que pensez-vous de votre lien contractuel avec votre institution par rapport à ce qui est prévu dans le texte ?

Partie 3 : les pratiques d'embauche, d'accueil, d'intégration

- 15- Pouvez-vous nous parler du processus d'embauche des enseignants permanent de votre institution ?
- 16- Quels sont les acteurs impliqués dans le processus de recrutement des enseignants ? 13- Que pensez-vous du rôle du collège des enseignants dans le processus Recrutement ?
- 17- Que pensez-vous du rôle du syndicat des enseignants dans le processus d'embauche de votre institution ?
- 18- Que pensez-vous du processus d'accueil et intégration après embauche ?

Thème 3 : pratiques de rétention

Partie 1 : pratiques de rémunération

- 19- Que pensez-vous de la rémunération que votre institution vous offre ?
- 20- Par rapport à vos collègues enseignants au sein des autres institutions que pensez-vous du système de rémunération en place dans votre institution ?
- 21- Comment trouvez-vous le paiement des heures supplémentaires ? Qu'en pensez-vous ?

Partie 2 : la pratique de gestion de carrière

- 22- Comment trouvez-vous votre cheminement de carrière au sein de l'institution/établissement où vous travaillez ?
- 23- Ce cheminement est-il en concordance avec vos attentes ?
- 24- Ce cheminement est-il en concordance avec ce qui est prévu par le texte au sujet des enseignants ? En quoi et pourquoi est-il différent ?
- 25- Que pensez-vous de vos conditions de travail en général ?
- 26- Comment envisagez-vous votre perspective de carrière au sein de l'enseignement supérieur public malgache ?

Partie 3 : Style de direction

- 27- Comment décririez-vous votre aptitude à prendre des décisions pour des questions relatives à votre mission pédagogique ou de recherche ?
- 28- Comment décririez-vous votre participation à la prise de décision dans le fonctionnement de votre institution ?
- 29- Que pensez-vous de la communication avec votre hiérarchie ? (Top down et bottom up ?)
- 30- Comment décririez-vous vos rapports avec votre hiérarchie ?
- 31- Comment décririez-vous vos rapports avec vos collègues ?
- 32- Pouvez-vous parler des rôles que vos responsables hiérarchiques ont à jouer en matière de gestion des ressources humaines dans votre institution ?

Thème 4 : comportement de citoyenneté organisationnelle et comportement contre-productif

- 33- Pouvez-vous nous parler de l'évolution de votre volonté à investir des efforts envers votre organisation ?
- 34- Comment trouvez-vous l'évolution de votre volonté à être assidue au sein de votre institution ou établissement et à l'égard de votre travail ?
- 35- Comment trouvez-vous l'évolution de votre volonté à s'investir au sein de votre institution ou établissement ?
- 36- La pratique de dotation mise en œuvre par votre institution affecte-t-elle votre assiduité envers votre institution ou établissement ? En quoi ?
- 37- La pratique de rémunération en place affecte-t-elle votre investissement au travail envers votre institution ou établissement ? En quoi ?
- 38- Le style de direction exercé par vos responsables affecte-t-il votre investissement envers votre institution ?

Guide d'entrevue pour le personnel-cadre des institutions d'éducation supérieure publiques malgaches (responsable de parcours et de mention, doyen, directeur d'école, directeur administratif et financier, président d'université et directeur général d'institut, directeur des ressources humaines)

Thème 1 (tracez le portrait du répondant)

- 1- Je vous rencontre à titre de... depuis combien de temps occupez-vous ce poste de responsabilités au sein de votre institution ?
- 2- Depuis combien de temps travaillez-vous pour cet employeur ? Avez-vous occupé d'autres postes de responsabilités au sein de l'institution ou dans d'autres universités publiques ou privées avant votre poste actuel ? Lesquels ? Quelles étaient vos responsabilités ?
- 3- Pouvez-vous décrire votre travail en tant que ?

Thème 2 : Gestion des ressources humaines en générale et dotation

- 4- Quelle est votre perception de la gestion des ressources humaines dans votre institution ? En quoi consiste votre gestion des ressources humaines ? Qui sont sous votre responsabilité ? Quelles sont vos responsabilités en regard des enseignants et des chargés de cours ?
- 5- Que pensez-vous de votre capacité (autonomie) d'agir par rapport à la gestion des ressources humaines sous votre responsabilité ? De façon plus précise à l'égard des enseignants et chargés de cours ?
- 6- Que pensez-vous des moyens mis à votre disposition en ce qui regarde la gestion des ressources humaines ? La gestion des enseignants et des chargés de cours ?
- 7- Que pensez-vous des effectifs des enseignants permanents et chargés de cours de l'entité sous votre responsabilité ?
- 8- Connaissez-vous la moyenne d'âge des enseignants au sein de l'entité sous votre direction et de votre institution ? Si oui qu'en pensez-vous ?
- 9- Pouvez-vous nous parler des statuts des enseignants au sein de votre institution ?
- 10- Pouvez-vous nous parler des textes législatifs et réglementaires qui régissent les statuts des enseignants au sein de votre entité ?
- 11- Que pensez-vous de ces textes ? Sont-ils appliqués ?
- 12- Pratiquez-vous une planification et une gestion prévisionnelle en personnel enseignant dans votre entité et votre institution ?
- 13- Si oui, comment ? Sinon pourquoi ?
- 14- Pouvez-vous nous parler du processus de recrutement des enseignants permanents et des chargés de cours au sein de votre institution ou établissement ?

- 15- Comment se déroule le processus de recrutement préconisé par les textes réglementaires et législatifs qui régissent l'embauche d'enseignant dans les universités publiques ?
- 16- Quels sont les acteurs impliqués dans le processus de recrutement des enseignants permanents et des chargés de cours au sein de votre institution ? Que pensez-vous du rôle du collège des enseignants dans le processus de recrutement ?
- 17- Que pensez-vous de ces pratiques ? Qu'est-ce qui fonctionne le mieux ? Moins bien ? À votre avis, qu'est-ce qui pourrait (devrait) être mis en place ?
- 18- Comment se passe le recrutement des enseignants ? Les points forts, les faiblesses ?
- 19- Quels sont les processus d'accueil et d'intégration des enseignants permanents ou des chargés de cours nouvellement embauchés prévus par votre institution ou établissement ? Sont-ils mis en œuvre à votre connaissance ?
- 20- Quels peuvent être des obstacles au recrutement d'enseignant dans votre institution ?

Thème 3 La rétention

- 21- Que pensez-vous du système de rémunération mise en place au profit des enseignants permanents dans les institutions universitaires publiques ? (Niveau de rémunération, divers avantages, le paiement des heures complémentaires telles que mémoire, soutenance) Chez vous dans votre institution ?
- 22- Que pensez-vous du système de rémunération mise en place au profit des chargés de cours ? (Taux horaire, périodicité de paiement) Dans votre institution ?
- 23- Qu'est-ce qui peut influencer le système de rémunération des enseignants ?
- 24- En tant que responsable pouvez-vous parler des communications que vous faites avec vos collaborateurs
- 25- Pouvez-vous parler de vos rapports avec les enseignants dans votre section ?
- 26- En tant que responsable pouvez-vous parler de la situation de votre exercice d'autorité ? Est-ce que vos collaborateurs enseignants vous respectent ? Pourquoi ?
- 27- Pouvez-vous parler de l'autonomie que vous laissez aux enseignants sous votre direction en matière de prise de décision et de réalisation dans le cadre de leurs activités ? (Recherche professorale, direction pédagogique, service à la collectivité)
- 28- 28. Pouvez-vous nous parler du processus de la gestion de carrière des enseignants permanents et des chargés de cours au sein de votre institution ?

29- Pouvez-vous nous parler des perspectives de carrière qui s'offrent respectivement aux enseignants permanents et aux chargés de cours dans votre institution ?

Thème4 : comportement decitoyenneté organisationnelle et comportement contre-productif

30- Comment trouvez-vous le comportement des enseignants dans l'entité sous votre responsabilité ?

31- Comment trouvez-vous l'investissement en matière d'effort et d'assiduité que les enseignants permanents et les chargés de cours développent envers l'institution

32- Qu'est-ce qui peut expliquer de tel comportement ?

33- Ces comportements sont-ils liés à quelles situations selon vous ?

34- Que pensez-vous de la réalisation des enseignants du point de vue pédagogique et recherche dans votre entité par rapport aux exigences de votre institution ?

**ANNEXE C : GUIDE D'ENTREVUE POUR LES DEMANDES DE
PRECISIONS APRES LA RESIDENCE EN INSTITUTION EN 2019 ET
APRES LE PROJET DE PUBLICATION DE 2020**

Guide d'entrevue pour les demandes de précisions après la résidence en institution en 2019 et après le projet de publication de 2020

Demande de précision auprès de quelques personnel cadre, enseignant permanent et chargé de cours

Principe d'autonomie universitaire et gestion des personnes

- 1- Que pensez-vous de l'autonomie universitaire au sein de l'institution publique d'enseignement supérieur malgache ?
- 2- Que pouvez-vous dire au sujet de l'autonomie universitaire et gestion des ressources professorale ou chargé de cours

Administration des finances des universités et gestion des personnes

- 3- Avez-vous connaissance des cadres réglementaires régissant la gestion des ressources et des finances du milieu universitaire public malgaches ? Si oui qu'en pensez-vous ? Si non pourquoi ?
- 4- Que pensez-vous des cadres réglementaires en matière de finance des universités et son influence sur la gestion des personnes ?

Processus d'embauche

- 5- En tant que cadre au sein du milieu d'éducation supérieur public malgache que pensez-vous de la répartition des postes budgétaires pour l'embauche d'enseignant permanent que ce soit au niveau ministériel ? ou au sein de vote institution ?

ANNEXE D : INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

Titre du projet de recherche :

Les impacts des pratiques de dotation et de rétention des ressources humaines mises en œuvre dans les institutions universitaires publiques malgaches sur l'implication organisationnelle des employés

Mené par :

ANDRIANTSARA Marie Eva, École de gestion DBA, UQTR Sous la direction de :

Professeur Diane Gagné, département de la gestion des ressources humaines, UQTR, Préambule

Votre participation à la recherche, qui vise à mieux comprendre : « l'influence des pratiques de dotation et de mobilisation sur l'implication organisationnelle des enseignants d'université publique », serait grandement appréciée. Cependant, avant d'accepter de participer à ce projet et de signer ce formulaire d'information et de consentement, veuillez prendre le temps de lire ce formulaire. Il vous aidera à comprendre ce qu'implique votre éventuelle participation à la recherche de sorte que vous puissiez prendre une décision éclairée à ce sujet.

Objectifs et résumé du projet de recherche

Les objectifs de ce projet de recherche sont de comprendre les impacts actuels des pratiques de dotation et de mobilisation des ressources humaines mises en place dans les institutions universitaires publiques malgaches sur l'implication organisationnelle des employés. Pour ensuite en arriver à proposer une politique d'adaptée. Dans le cadre de notre recherche, nous adopterons une méthodologie qualitative. L'unité d'analyse sera composée de personnel enseignant issu des institutions universitaires publiques malgaches.

Nature et durée de votre participation

Votre participation à ce projet de recherche consiste à une séance d'entrevue semi-structurée d'environ une heure dans le cadre d'un travail dirigé du cours de la méthodologie. Le travail dirigé consiste à faire un test du guide d'entrevue que nous avons élaboré pour notre projet de recherche.

Confidentialité

Les données recueillies par cette étude sont entièrement confidentielles et ne pourront en aucun cas mener à votre identification. Les résultats de l'entrevue, qui pourront être diffusés sous forme de travaux dirigés, ne permettront pas d'identifier votre participation.

Les données seront détruites juste après le travail par une suppression définitive des supports utilisés pour l'entrevue et ne seront pas utilisées à d'autres fins que celles décrites dans le présent document.

Participation volontaire

Votre participation à cette étude se fait sur une base volontaire. Vous êtes entièrement libre de participer ou non, de refuser de répondre à certaines questions ou de vous retirer en tout temps sans préjudice et sans avoir à fournir d'explications.

CONSENTEMENT

Engagement de la chercheuse

Moi, ANDRIANTSARA Marie Eva, m'engage à procéder à cette étude conformément à toutes les normes éthiques qui s'appliquent aux projets comportant la participation de sujets humains.

Consentement du participant

Moi, [], confirme avoir lu et compris la lettre d'information au sujet du projet : « les impacts des pratiques de dotation et de mobilisation sur l'implication organisationnelle des enseignants d'université ». Je comprends que ma participation est entièrement volontaire et que je peux décider de me retirer en tout temps, sans aucun préjudice.

J'accepte donc librement de participer à ce projet de recherche

Participant :

Chercheur :

Signature :

Signature :

Nom :

Nom :

Date :

Date :

ANNEXE E : CERTIFICAT ETHIQUE



Le 16 mai 2022

Madame Marie Eva Andriantsara
 Étudiante
 Département de gestion des ressources humaines

Madame,

Le secrétariat de l'éthique a reçu votre demande de renouvellement pour le projet **Impacts des pratiques de dotation et de mobilisation dans les institutions universitaires publiques malgaches sur l'implication organisationnelle des enseignants** (CER-19-257-07.08) en date du 13 mai 2022.

Lors de sa 289^e réunion qui aura lieu le 17 juin 2022, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains entérinera l'acceptation de la prolongation de votre certificat jusqu'au 10 juin 2023. Cette décision porte le numéro CER-22-289-08-02.15.

Veuillez agréer, Madame, nos salutations distinguées.

LA SECRÉTAIRE DU COMITÉ

FANNY LONGPRÉ
 Adjointe au doyen
 Décanat de la recherche et de la création

FL/na

p. j. Certificat d'éthique

c.c. Mme Diane Gagné, professeure au Département de gestion des ressources humaines

**ANNEXE F : RECAPITULATIF DES CONSTATS GENERAUX AU SEIN DE
UC1, UR2 ET IR4**

Soutiens organisationnels défaillants			
Soutien organisationnel normatif dysfonctionnel	Absence de synergie d'action institutionnelle, procédures de recrutement complexe, absence de règle encadrant l'embauche des chargés de cours, principe de l'unité de caisse, autonomie universitaire non effective, le bailleur de fonds dicte les priorités		
Soutien organisationnel financier précaire	Ressources allouées dérisoires moins de 5 % des ressources fiscales, dépendance aux dettes extérieures, instabilité des fréquences d'allocation des ressources,		
Mode de réajustement adopté par les acteurs en pour s'adapter aux soutiens organisationnels défaillants			
Une adaptation déterministe	Certains acteurs en GRH restent passifs et décident de jouer un rôle purement administratif		
Une adaptation volontariste	Mise en place de structures parallèles, contournement des règles ; diversification des sources de financement		
Des pratiques de dotation ne répondant pas aux besoins		Des pratiques de rétention en inadéquation aux besoins	
Pratique de planification RH inadaptées	Une planification qualifiée de pure formalité,	Pratiques de rémunération insatisfaisantes	Taux horaire non compétitifs, lenteur du processus de traitement de la paie, certains établissements arrivent à honorer les heures supplémentaires et les charges de cours
Pratiques d'embauche défaillantes	Un processus d'embauche long (jusqu'à 10 ans)	Pratiques de gestion de carrière variées	Une combinaison de pratiques de gestion de carrière : des pratiques attractives, une gestion de carrière bureaucratique, une gestion de carrière sans perspective, une gestion de carrière politisée
Gestion inadéquate des effectifs	Une disparité de répartition et d'évolution des effectifs des professeurs permanents, un effectif élevé des chargés de cours	Style de direction de l'équipe d'encadrement paradoxal	Un bon rapport social au sein des établissements, une interaction régie par le non-dit et l'évitement entre la haute direction et le corps académique
Comportements adoptés par le personnel académique en lien avec la GRH		Assiduité, manque d'assiduité, grèves fréquentes, respect des obligations minimales exigées, forte rotation des chargés de cours	
Retour à la théorie	Blau, (1963) ; Barette,(2005) ; Chênevert (2017) ; Crozier (1963) ; Darbon (2002); Delery et Roumpi (2017) ; Ferreira et Serpa (2019) ; Friedberg, (1992) ; FMI (2010) ; JICA (2015) ; Harrison (2013) ; Herizo (2017) ; Lavigne Delville et Ayimpamn (2018) ; Louart (2002) ; Merton (1939) ; Mulgane et Albury (2003) ; Nembot, (2000) ; Olivier de Sardan (2021 ; 2004) ; Olowu et Sako (2002); Organ (1988) ; Pupion et Harrison (2018) ; Pupion (2018) Selznick (1949) ; Wafeu Toko (2015).		