

« Qualité de l'éducation et de la formation entre stratégie RH et certification »

Mohamed MAKKAOUI

ENCG Tanger

Introduction

Le travail remarquable de Michel Porter dans son œuvre *the Competitive advantage of Nations* (Porter, Free Press, 1990) montre qu'une forte base des ressources humaines, particulièrement en matière de talents scientifiques et managériaux, peut être l'une des conditions les plus élémentaires d'entrants susceptibles d'influencer le niveau de capacité d'innovation et de croissance de la compétitivité d'une économie nationale.

L'explication multifactorielle de la compétitivité globale est confirmée par l'Index de la compétitivité globale du Forum Economique Mondial (Schwab et Martin, 2012) incluant la qualité des écoles de Management parmi les critères jugeant cette dernière.

Le monde a connu une expansion globale rapide de l'éducation en Management dans les 30 dernières années. Les recherches sur le Global Management Education Landscape (GFME, 2008) indiquent qu'il existe actuellement plus de 12000 écoles de commerce avec à peu près 1000 accréditées soit par (The Association to Advance Collegiate Schools of Business, AACSB) ou (L'European foundation for management development, EFMD) les deux agences d'accréditation leaders dans le monde.

Le défi d'un monde interconnecté et globalisé a poussé l'EFMD, en réfléchissant à un style et un modèle de Management Européen, à produire un manifeste (Le futur de l'éducation en Management, 24 Janvier 2012) de changement qui offre un cadre conceptuel des options stratégiques de l'éducation en Management dans un environnement global de plus en plus complexe. A l'encontre du positionnement dominant du modèle des écoles de Management américaines, ce modèle européen suggère que l'éducation en Management doit adopter des objectifs plus larges des parties prenantes (Lock et Spender, 2011 ; Muff et al., 2013) et répondre aux besoins de la société (Colby et al., 2011 ; Ghoshal, 2005 ; Miller et Pool, 2010). Du coup, sa source de légitimité doit s'appuyer sur l'intégration des compétences clés de management dans la société et ne pas se limiter étroitement à la valeur actionnariale (EAIE, 2012).

Cette légitimité sera atteinte par la transformation de l'école en une institution morale qui contribue à la perpétuation des valeurs fortes, une vision claire et un processus ouvert de gouvernance et de changement stratégique (Wilson et Thomas, 2012) : Une approche holistique incluant une réflexion transdisciplinaire combinant la culture, l'histoire et les humanités aux principes du Management responsable et durable. L'accréditation EFMD sera actualisée, périodiquement, de sorte à vérifier l'intégration des parties prenantes aussi bien dans le curriculum que dans les instances de gouvernance et de décision et que plus de 75% des étudiants sont issus de la formation initiale.

Stratégie RH dans les écoles de Management :

Locke et Spender (2011) confirment que les écoles de Management se focalisent plus sur les chiffres, la modélisation mathématique et les théories, et spécifiquement celles basées sur les économies financières, ce qui conduit à des choix rationnels ignorant des thématiques importantes relatives à la culture, l'éthique et au comportement managérial. Ils concluent que le passage d'un capitalisme de marché à un « casino-capitalisme », largement dénué d'une fibre éthique, a contribué à l'alimentation de la crise financière de l'année 2008.

Opter pour un modèle de différenciation et d'innovation dans les écoles de Management implique de ses leaders une capacité à la fois d'autonomie individuelle et de débat critique. Des caractéristiques personnelles sont à la mise, comme la prise de conscience, la confiance, la motivation, l'empathie, les compétences sociales et l'intuition (Thomas et al., 2013). Ces compétences cognitives et émotionnelles sont nécessaires en vue d'assurer un certain nombre de tâches allant d'un profil de politicien et stratège à celui qui implémente et sait bien gérer son capital humain.

Plusieurs défis subsistent encore au niveau du corps professoral une fois on aborde la qualité de l'éducation. Les systèmes de rétribution doivent reconnaître aussi bien la qualité d'enseignement et les compétences pédagogiques au même titre qu'ils le font pour la qualité de la recherche dans le processus de création de l'image et la réputation d'une école de Management.

Le défi est ainsi crucial au niveau du personnel académique plus qu'au niveau du staff administratif. Autant c'est lui qui décide dans les écoles intégrées dans l'université, dans celles qui « cavalent » toutes seules, le schéma est à l'inverse. La majorité des écoles privées peinent à recruter des enseignants-chercheurs à temps plein. Ils font appel à des universitaires ou à des praticiens sous forme de vacation. Le court terme et le quantitatif priment sur le long terme et le qualitatif dans les relations entre enseignants et décideurs.

Face à ce constat, les enseignants-chercheurs restent « déchirés » entre d'une part leurs institutions d'appartenance et d'autre part les communautés scientifiques desquelles ils aspirent une reconnaissance (Thomas et al., 2014). Les enseignants issus du monde professionnel, quand à eux, restent perçus comme des acteurs de support ou citoyens de second ordre : Une dualité qui se prononce clairement en parlant de marché de travail interne (MTI) proposé par Doeringer et Piore, (1975). Seuls les enseignants-chercheurs recrutés à temps plein peuvent être considérés comme marché de travail interne primaire. Les doctorants, les universitaires (vacataires) appartenant à d'autres institutions aussi bien nationales qu'internationales sont considérés comme marché de travail interne secondaire.

Au niveau opérationnel, cette dualité se décline à deux niveaux : dispositif de travail et pratiques RH. Le MTI primaire se caractérise par une forte interdépendance des tâches (enseignement, recherche, développement des cours, encadrement, projets, conseil et expertise) et une organisation par groupes de travail semi-autonomes. Quand aux pratiques RH, il importe de souligner que bâtir sa réputation sur une recherche valable pour une large communauté et non pas seulement dans les arcanes consultés par les spécialistes nécessite

plus d'investissement dans des pratiques RH type Soft (Legge, 1995 ; Truss et al., 1997 ; Pichault et Nizet, 2000) : rémunération variable, motivation, gestion de carrières, communication interne.

À contrario, le MTI secondaire se dote d'une interdépendance faible entre les tâches, une absence de travail collaboratif et des pratiques RH de type Hard (turnover élevé, taux horaire bas et absence de motivation). Une configuration plus répandues dans le tissu des écoles de Management au Maroc en raison de la pénurie des ressources et surtout à l'absence d'une stratégie délibérée de différenciation et de qualité. Le tableau suivant illustre clairement l'opposition entre les deux idéaux types des deux modèles Hard et Soft objet de notre question de recherche : « Dans quelle mesure un projet de certification EFMD d'une école de Management converge potentiellement vers un modèle Soft ? ».

| | Modèle Hard | | Modèle Soft | |
|---------------------------------------|---|--|---|---|
| | Spécificité | Indicateurs thématiques | Spécificité | Indicateurs thématiques |
| Stratégie d'affaire | Leadership de coût <ul style="list-style-type: none"> • Marché de masse • Curriculum à valeur ajoutée faible | Flux d'entrée ouvert et axé sur le « plein réservoir » Programme standard et simple | Différenciation et qualité <ul style="list-style-type: none"> • Segment de finalité supérieure • Curriculum à valeur ajoutée élevée | Flux d'entrée régulé et axé sur la qualité des recrues Programme Grande école innovant |
| Marché de travail interne | Secondaire <ul style="list-style-type: none"> • Sécurité d'emploi • Flexibilité • Equité | Faible Numérique Externe | Primaire <ul style="list-style-type: none"> • Sécurité d'emploi • Flexibilité • Equité | Elevée Qualitative Interne et externe |
| Dispositif de travail et Pratiques RH | Dispositif de travail (work design) <ul style="list-style-type: none"> • Interdépendance entre tâches • Groupes de travail GRH «administrative » <ul style="list-style-type: none"> • Recrutement • Rémunération • Formation | Faible absence GRH disciplinaire Critères minimum Taux horaire bas Essentiellement de base (Master et plus) | Dispositif de travail (work design) <ul style="list-style-type: none"> • Interdépendance entre tâches • Groupes de travail GRH valorisante <ul style="list-style-type: none"> • Recrutement • Rémunération • Formation | Elevée Semi autonomes GRH développementale Test de sélection Salaires élevés Extensive et continue |

Table 1 : Modèle RH Hard versus Modèle Soft

Notre hypothèse de travail tente de vérifier toute une série d'alignements stratégique, organisationnel et opérationnel concernant le modèle RH adopté par une école de Management au Maroc et confirmer la possibilité d'hybridation des deux modèles Hard et Soft. Comme le montre le schéma suivant, l'alignement opérationnel s'opérera entre le dispositif de travail et les pratiques RH tandis que que l'alignement organisationnel

comportera les deux derniers avec le marché de travail interne et les trois s'aligneront avec la stratégie d'affaire. Les trois types d'alignements sont vérifiés (dans l'idéal) pour les deux modèles RH Hard et Soft.

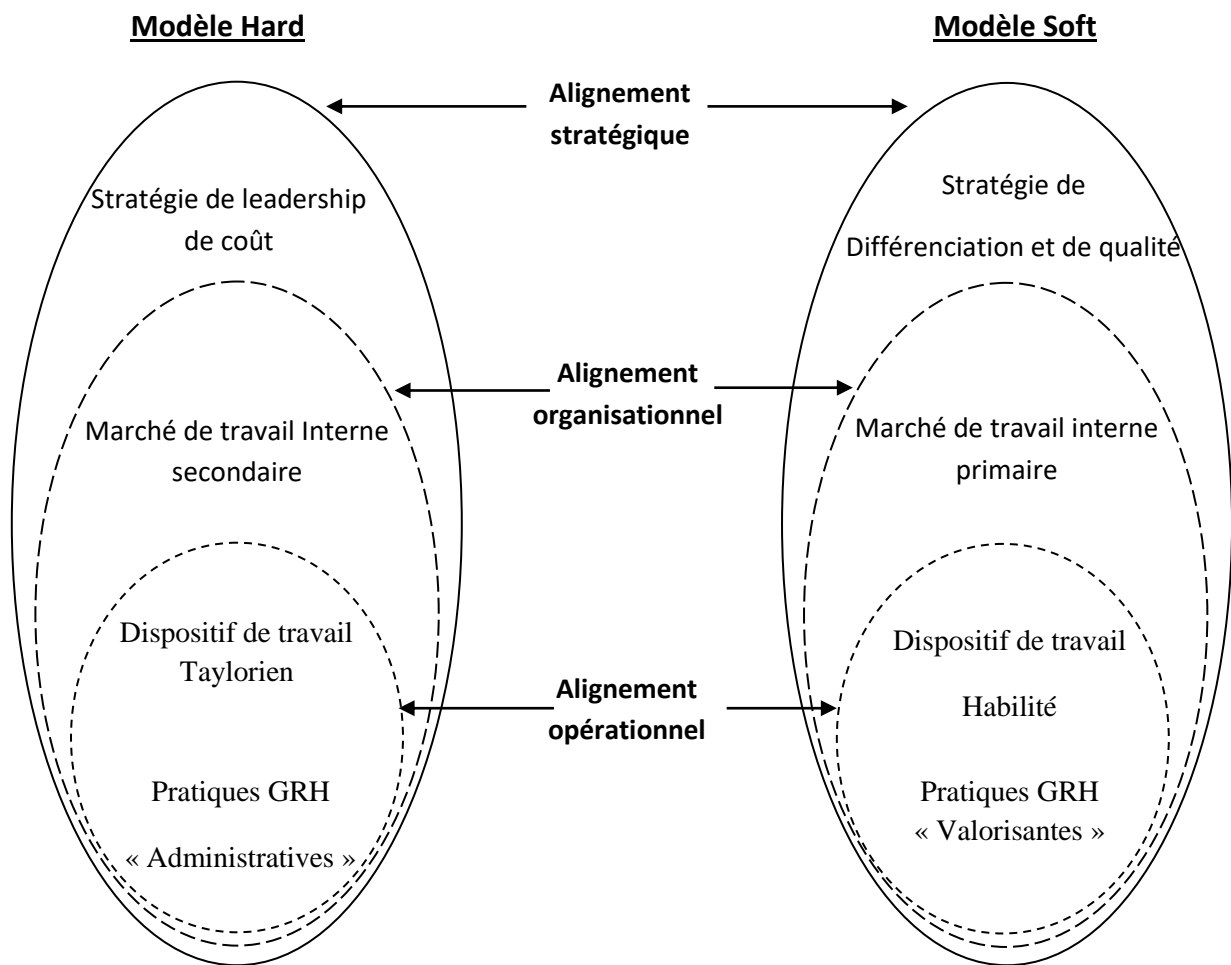


Figure 1 : Articulation entre niveaux stratégique, organisationnel et opérationnel

Methodologie :

Il est nécessaire de préciser que cette hypothèse de travail concerne exclusivement les écoles de Management privées étant donné que celles intégrées à l'université adhèrent à une logique de culture publique où l'influence et la résistance au changement sont les mots clés du Management public. Tandis que celles intégrées aux universités privées subissent encore des pressions structurelles issues des équilibres financiers à prioriser dans leur jeune phase de démarrage.

Nous nous sommes basés, en vue de réaliser cette étude, essentiellement sur le projet de certification EPAS (de l'EFMD) pour lequel l'école en question avait postulé. Nous avons privilégié l'observation participante pendant les réunions de travail, de préparation à l'audit, sous forme de focus groupes avec les chefs de départements, le comité de direction et le corps professoral. Des entretiens semi-directifs ont été également conduits avec l'ensemble des

représentants des instances de gouvernance de l'école pendant six mois (trois mois avant et trois mois après le passage des auditeurs internationaux).

Etude de cas : ESCA Ecole de Management

Créée en 1992, L'ESCA est classée par les magazines Eduniversal et Jeune Afrique, depuis les 5 dernières années, comme Leader au Maroc dans le domaine d'enseignement du Management. Elle est structurée en cinq départements et chapeauté par un comité de direction, un conseil d'administration et un comité scientifique et pédagogique composé, en plus des deux dernières instances, de plus de 10 membres issus du monde de l'entreprise, des Alumnis, des partenaires internationaux et un représentant de l'université. Son réseau international d'institutions d'enseignement partenaires a atteint en 2014 le nombre de 60 écoles et institut certifiés EFMD et/ou AACSB. Une direction dédiée à la recherche abrite trois instituts et un centre d'études de cas en vue de converger les initiatives et les efforts en la matière vers quelques axes privilégiés comme la géopolitique et les pays émergents.

La stratégie d'affaire de l'école table sur la différenciation et la qualité en optant par l'investissement dans les processus de développement et pas sur l'extension horizontale et foncière. Comparativement à d'autres confrères qui ont choisi d'être implanté dans plusieurs villes du royaume ou bâtir des grands campus résidentiels, l'ESCA s'est focalisé sur son processus de Management, la qualité de son réseau international et la diversité de son corps professoral. La porte d'entrée de ses lauréats est relativement régulée (sélection, tests écrits et oraux), de manière à ne garder que l'un quart des candidats chaque année. Son choix également d'opter pour un seul programme de Grande Ecole (objet de la certification EPAS) dénote de son intention délibérée de capitaliser sur son expérience tout en fixant un profil déterminé pour son futur lauréat décliné de sa mission et sa vision.

Sa stratégie RH tente de prôner l'approche du Management par talent en développant un système de recrutement sélectif mais attractif aux yeux des jeunes enseignants titulaire d'un doctorat en gestion aussi bien au niveau national qu'international. Ces derniers seront considérés comme le noyau dur de son personnel académique permanent. D'autres universitaires vacataires sont contractés pour avoir un statut de semi-permanent en plus des professionnels intervenant plus dans les autres programmes (Masters). Chaque enseignant permanent soit-il ou semi-permanent est tenu de respecter son PCO (contrat par objectif) qui synthétise, au cours de l'évaluation en fin d'année, l'ensemble de ses tâches et projets réalisés. Pour des fins de motivation, une prise en charge volontariste est offerte pour des rencontres scientifiques et/ou formations surtout à l'international. Le ratio contribution/rétribution est ajusté par des séances de cadrage/inspiration de la part du président doté d'un leadership foudroyant.

Discussion et conclusion:

Le projet de certification EPAS était l'occasion de mener un travail de fond sur le renforcement des capacités individuelles de chaque acteur dans le système. En partant des heures de bureau planifiées (office hours) pour l'encadrement des étudiants aux réunions marathoniennes intra et inter département et au sein des comités spécialisés (recherche,

affaires académiques, programme, certification, calcul stratégique...), le poids de l'opération a bel et bien changé les habitudes aussi bien des enseignants que de la direction.

Moins de résistance a été observé de la part des enseignants (toute catégorie confondue) quant aux suggestions des experts pédagogiques par rapport à la structure voire la concordance du contenu de leurs cours et projets de recherche avec la vision et la mission de l'école. De sa part, la direction a changé la mouture de ses politiques RH (recrutement, temps de travail, motivation, évaluation, carrières, formation...) de sorte à s'éloigner légèrement du modèle Hard pour permettre une certaine hybridation entre le Hard et le Soft.

En parallèle des efforts en matière de la différenciation et de la qualité, comme stratégie d'affaire largement communiquée, une centralisation forte des décisions relatives aux dépenses de la recherche persiste encore. Le filtre, étant la convergence vers la mission de l'école, reste arbitraire et flou aux yeux des enseignants. Ces derniers se retrouvent également devant une imperméabilité délibérée entre l'enseignement-recherche et d'autres activités comme la formation continue, voire le conseil. Leur statut de permanent leur conduit à devenir uniquement des « Turbo-enseignants ». Ce qui les met dans la position d'un MTI plutôt secondaire.

Le projet de certification, quoique ça fût un très bon exercice pour l'ensemble des parties prenantes, a montré clairement cette hybridation de modèles RH à travers quelques anomalies sapant la vérification des trois alignements : faible teneur des responsables académiques, rotation élevée des jeunes enseignants, stagnation des contenus des cours dispensés par des « pseudo-cliniciens », manque de visibilité au niveau des carrières, faible qualité des livrables des lauréats, asymétrie d'information au niveau des relations sociales et absence d'équité interne en matière de mobilité et d'échange à l'international.

Passer d'un modèle RH Hard à un modèle RH Hybride est tributaire d'une réingénierie des processus RH adaptée à un dispositif d'éducation et de formation systémique et ouvert. Tout développement RH visant le corps professoral passe par une politique d'incitation à la recherche, une mobilité intensive et une formation aux nouveaux outils pédagogiques intégrant le virtuel. Telle était la leçon tirée de l'aventure de certification incitant les décideurs à s'investir dans d'autres projets constructifs (AACSB) qui ne pourra que contribuer à baliser au moins l'activité de recherche et inviter les enseignants-chercheurs à « produire » tout en garantissant un juste équilibre entre la rigueur académique et la pertinence pratique (l'impact sur la communauté).

Bibliographie :

Colby, A., Ehrlich, T., Sullivan, W.M., et Dolle, J.R. (2011). Rethinking undergraduate business education : Liberal learning for the profession. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Doeringer P., Piore J. (1975), Internal Labor Market & Manpower Analysis. Heath Lexington Books.

EAIE, (2012). Employability internationalisation and employability: Are we missing a trick? How do employers value international experience? Prepare your students for the global job market EAIE Dublin 2012 Conference Report. Amsterdam, The Netherlands: EAIE

EFMD. (2012). The future of management education. Bruxelles. EFMD Publications.

GFME. (2008). The global management education landscape. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Ghoshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4 (1), 75-91.

Legge K. (1995a) « HRM: Rhetoric, Reality and Hidden Agendas », dans J. Streoy (éd.), *Human Resource Management. A Critical Text*, Londres, Routledge, p.33-59.

Locke, E. R. et Spender, J. C. (2011). *Confronting managerialism*. London : Zed Books.

Millar, C. et Poole, E. (2010). Ethical leadership in a global world –A roadmap to the book. In C. Miller et Poole (Eds.), *Ethical leadership: Global challenges and perspectives*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.

Muff, K., Dyllick, T., Drewell, M., North, J., Shrivastava, P. et Haertle, J. (2013). *Management education for the world: A vision for business schools serving people and planet*. Northampton, MA: Edward Elgar.

Pichault F., Nizet J. (2000). *Les pratiques de gestion des ressources humaines : Approche contingente et politique*, Paris, Seuil (éd.), coll. « sociologie ».

Porter, M. E. (1990). The competitive advantage of nations. *Harvard business review*, 68(2), 73-93.

Powar, K. B. (2013). *Understanding internationalization of higher education*. Pune, India: DY Patil University Press.

Schwab, K., et Martin, X. (2012). *The global competitiveness report 2012-2013*, Genève: World Economic Forum.

Thomas, H., Lorange, P. et Sheth, J. (2013). *The business school in the 21st century*. Cambridge: Cambridge University Press.

Thomas, H., Thomas, L., et Wilson, A. (2013). *Promised fulfilled and unfulfilled in management education*. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Thomas, H., Lee, M., Thomas, L., et Wilson, A. (2014). *Securing the future of Management Education: competitive destruction or constructive innovation?* In: *Reflections on the Role, Impact and Future of Management Education*. Volume 2. Bingley, UK: Emerald Group Publishing.

Wilson, D. C., et Thomas, H. (2012). The legitimacy of business schools: What's the future? *Journal of Management development*, 31(4), 368-376.