

Marc Lecoutre

Pilotage d'un dispositif de formation et capital social

Communication présentée lors de la 2^{ème} Journée transdisciplinaire de recherche « Management et réseaux sociaux : capital social et/ou réseau social en acte : quels outils de gestion ? », organisée par le Centre de Recherche Clermontois en Gestion et Management, avec le soutien de l'AGRH et l'AIMS, le 8 novembre 2007, Groupe ESC Clermont.



■ Résumé

L'apparition de liens interorganisationnels peut être source d'efficacité, ce que nous observons dans les relations entre entreprises et organisations éducatives, plus particulièrement les formations à vocation professionnalisante de l'enseignement supérieur. Toute formation peut être considérée comme un dispositif organisé mixant dimensions formelles et informelles et encadré dans le monde social. Enseignants permanents, élèves, et professionnels « intervenants-formateurs » constituent un système d'action organisé appuyé sur le dispositif de formation. Leurs interactions génèrent un capital social collectif propre à l'organisation éducative, source d'efficacité du point de vue des conditions d'accès à l'emploi pour les élèves. Est-il indifférent pour le responsable d'une formation de ce type de coopérer ou non avec le milieu de travail visé ? Quelle est la prise en compte de ce capital social dans le mode de pilotage, et à quelles conditions apparaît-il ? Selon nous, la conception de l'organisation de ces formations professionnalisantes et la configuration relationnelle en découlant conditionnent son existence. Ce capital social peut être assimilé à une innovation managériale de type « orientée relation » selon A. David (1996), ouvrant la voie à sa prise en compte comme un outil de pilotage organisationnel. Nous considérons ensuite que celui-ci résulte d'une stratégie émergente du responsable de formation, lorsqu'il adopte une convention « professionnelle », plutôt qu'académique, c'est-à-dire congruente avec celle du milieu de travail visé, et entretient le fonctionnement du système en occupant une niche sociale qui organise la coopération entre les différents acteurs et préserve de la concurrence.

■ Abstract

Interorganizational ties are a source of efficiency for organizations, which is the case of those appearing in between firms and professional training programs within colleges or universities. We consider every program as an organized dispositive mixing formal and informal dimensions and socially embedded. Regular teachers, students, and people from firms teaching or intervening in the pedagogical process generate together an "organized action system" (Friedberg 1993), and their interactions produce a social capital bringing efficiency in the process of getting a job for students. Does the head of the program develop ties and cooperate with people in firms, does he take care of this social capital and rely on it to better manage his program, and under which conditions does it appear? The organizational design of these training programs and the way the relationships are structured conditioned its existence. This social capital corresponds to a managerial innovation "relationships oriented" according to A. David (1996), this allowing us to consider it as a tool for organization management. We state then that: 1) this social capital results from an emerging strategy; 2) when the head of the program adopt a "professional" convention better than an "academic" one, that is congruent with that of the specialized work milieu target of the program; and 3) support the whole system while occupying a social niche that organizes the cooperation among the actors and preserves from outside competition.

■ Mots clés / Keywords

Capital social, réseaux sociaux interorganisationnels, pilotage organisationnel / Social capital, interorganizational social networks, managing organizations

Sommaire

Introduction..... 5

1 L'efficience du capital social des organisations éducatives à visée professionnelle 6

2 Une innovation managériale "orientée relation"? 7

3 Une stratégie émergente du responsable de formation..... 8

4 Convention professionnelle vs convention académique dans les comportements des responsables..... 9

5 Constituer et organiser une niche sociale pour préserver les formes d'ajustement contingentes ou spontanées 10

Conclusion..... 12

Bibliographie..... 13

Introduction

L'analyse de la coopération interorganisationnelle basée sur les réseaux de relations interindividuelles constitue une piste prometteuse sur la compréhension des rapports entre les organisations et leur environnement (par ex. Kreiner et Schultz 1993, Uzzi 1997, Hansen 1999, Bouty 2000, Ferrary 2006). L'intérêt de comprendre le fonctionnement des organisations en terme d'encastrement social et relationnel (Granovetter 1985, 1994) est maintenant établi (Huault 1998, 2002). Les axes de recherche se développent (Adler et Kwon 2002), et en particulier ceux centrés sur les liens qui traversent les frontières organisationnelles (Baret et alii 2006). Ces réseaux relationnels sont le plus souvent considérés comme un capital social (Bourdieu 1980, Bevort et Lallement 2006). Sans en ignorer les différentes acceptions (Lallement 2006), nous nous en tiendrons ici à cette conception. Quels rôles jouent ces liens entre les organisations, quelles formes prennent-ils, en quoi renforcent-ils l'efficacité de celles-ci, comment sont-ils pris en compte, peuvent-ils représenter un mode de pilotage en soi, ce sont aujourd'hui autant de questions génériques qui commencent à être abordées frontalement. Nous proposons ici d'appliquer ces questionnements au champ des relations entre deux types d'organisations généralement séparées dans leurs analyses, les entreprises et les organisations éducatives, plus particulièrement les formations à vocation professionnalisante de l'enseignement supérieur. Est-il indifférent pour le responsable d'une formation de ce type de coopérer ou non avec le milieu de travail visé ? Quel est l'effet de la prise en compte des liens noués avec le personnel des entreprises intervenant au plan pédagogique ou accueillant des élèves en stage pour le fonctionnement de ces formations ? Quelle place tient la forme de pilotage retenue par le responsable de ce point de vue ?



1 L'efficience du capital social des organisations éducatives à visée professionnelle

Toute formation est un dispositif organisé (Friedberg 1993) mixant des dimensions formelles et informelles et encastré dans le monde social (Granovetter 1985). Dans le domaine des formations professionnelles, les enseignants peuvent nouer des liens avec le personnel des entreprises, intervenant au plan pédagogique ou accueillant des élèves en stage. Les occasions d'interactions liées à la formation sont nombreuses, participation à des jurys, accueil de stagiaires, commande de travaux collectifs à caractère pédagogique et professionnel, stage, visite d'entreprises, partenariat de mise en place de formations, etc, et dépendent pour partie de l'inventivité pédagogique des enseignants. Un dispositif de formation est donc une organisation qui, par son fonctionnement, suscite des occasions de rencontre, des interactions entre des élèves, des enseignants permanents, et enfin des professionnels (employeurs ou salariés du monde professionnel visé) "intervenants-formateurs" plus ou moins réguliers. Ces trois types d'acteurs constituent ainsi un système d'action organisé appuyé sur le dispositif de formation : les élèves développent des liens porteurs d'embauche et deviennent une fois embauchés les nouveaux contacts du dispositif de formation ; les employeurs cherchent des candidats ; le responsable du dispositif de formation entretient le fonctionnement du système et place ses élèves. L'ensemble de ces interactions aboutit à la création d'une densité particulière de liens entre le dispositif de formation et l'espace professionnel particulier qu'il vise, à un point de concentration des relations avec les milieux professionnels. Cela produit alors un capital social collectif (Coleman 1990) propre à l'organisation éducative, dont nous avons montré son efficience du point de vue des conditions d'accès à l'emploi pour les élèves (Lecoutre 2006). Nous rappelons ici les principaux points de ce travail.

Le terrain d'observation est constitué de cinq formations de 3^{ème} cycle en administration et gestion dans le secteur culturel, représentant l'essentiel du marché de ces formations en France à l'époque [1995-1998] (Jamet 1991, Dupuis et alii 1993). L'étude a consisté d'une part en une analyse monographique par programme de formation basée sur des entretiens semi-directifs longs avec leurs responsables complétés par une analyse documentaire, et d'autre part en une enquête longitudinale rétrospective (30 mois) auprès de 265 élèves qui en sont issus. La mise en évidence de l'existence du capital social est basée sur trois indicateurs. Le premier correspond au mode d'organisation et de gestion des relations sociales. Nous l'appréhendons à travers la politique pédagogique interne : formes de contacts entretenus avec les milieux professionnels pour les stages ou l'aide au placement, apports des professionnels, prise en compte de leurs préoccupations, nombre d'« intervenants-formateurs » intégrés dans la formation, degré d'intensité et de récurrence des situations pédagogiques mettant en contact élèves et professionnels du milieu visé, variété des circonstances d'interactions associant les enseignants, leurs intervenants, et les élèves, etc. Nous complétons par des variables plus subjectives, révélatrices du type d'enjeux privilégiés par les responsables dans le pilotage de leur formation : attentes vis-à-vis du mémoire ou du stage, et place dévolue aux professionnels lors des jurys de sélection à l'entrée dans le dispositif ou lors de différentes étapes pédagogiques (dont l'épreuve terminale de soutenance du mémoire). Nous identifions ainsi l'espace de référence spontané des enseignants, prenant en compte la seule exigence de connaissances académiques, ou intégrant au contraire l'implication dans le monde du travail qu'évaluent les professionnels. Deux autres indicateurs mesurent la dimension relationnelle du capital social et rendent compte de l'usage qui en est fait : le mode d'accès à la formation pour les élèves, et la description précise des moyens qui leur ont permis d'obtenir un emploi après la formation. Trois modalités ont été distinguées : recours à des canaux relationnels internes par le biais de personnes dépendant de l'institution de formation (responsables, enseignants, intervenants, tuteurs, stages) ; recours à des canaux relationnels externes propres aux élèves (liens professionnels, amicaux ou familiaux) ; recours enfin à des canaux médiatisés et impersonnels comme les centres d'information, les institutions, les annonces de la presse, etc...

Enfin, les conditions d'accès à l'emploi pour chaque programme observé sont identifiées par : la proportion d'étudiants ayant occupé au moins un emploi sur la période d'enquête, la rapidité d'accès à l'emploi (proportion de ceux l'ayant obtenu en moins de 6 mois), la connexion avec le secteur d'activité recherché (proportion d'entrée dans le secteur culturel dès le premier emploi), et la nature du contrat de travail (poids des contrats à durée limitée). Les principaux résultats sont présentés dans le tableau 1 suivant.

Ce tableau est classé par ordre décroissant de présence d'un capital social propre à chaque dispositif de formation. Les conditions d'accès à l'emploi à la sortie de tel ou tel dispositif varient fortement selon la présence ou non d'un capital social. Elles sont les meilleures pour trois des dispositifs de formation observés et comportant un capital social fort, situés dans le haut du tableau : la proportion d'étudiants ayant occupé au moins un emploi sur la période d'enquête est maximum, l'accès à l'emploi se réalise majoritairement en moins de 6 mois, la proportion d'élèves entrant dans le secteur culturel dès leur premier emploi (ce qui est une façon de tester la connexion avec un secteur d'activité) est la plus élevée, et le poids des contrats à durée limitée est le plus faible. Le résultat est clair : plus les dispositifs de formation disposent d'un capital social disponible pour les étudiants, meilleures sont leurs conditions d'insertion. Le capital social fournit aux élèves par le dispositif de formation et permettant de trouver un emploi dans le champ professionnel désiré est essentiel.

Tableau 1. Conditions d'accès au premier emploi selon l'importance du capital social pour chaque dispositif de formation

Dispositif de formation	Identification du capital social : fonctionnement des dispositifs de formation			Conditions d'accès au premier emploi			
	Articulation au milieu de travail	Principal moyen d'accès au dispositif	Principal moyen d'accès au 1 ^{er} emploi	Au moins un emploi (%)	Moins de 6 mois (%)	Accès au secteur culturel (%)	Contrat de court terme (%)
B	forte	réseaux sociaux internes	réseaux sociaux internes	100	83,5	92	38
A	forte	réseaux sociaux externes	réseaux sociaux internes	97	81	86	43
D	forte	réseaux sociaux externes	réseaux sociaux internes/externes	100	88,2	86	39
C	moyenne	canaux non relationnels	réseaux sociaux internes	87,5	71,4	79	39
E	faible	canaux non relationnels	canaux non relationnels	74,1	60	70	70

2 Une innovation managériale « orientée relation » ?

Nous souhaitons maintenant mettre l'accent ici sur le rôle d'un acteur déterminant dans les conditions d'apparition et de prise en compte de ce capital social, celui de l'enseignant responsable du dispositif de formation. Ce type de capital social n'apparaît pas dans toutes les formations professionnalisantes, la conception de leur organisation et la configuration relationnelle en découlant conditionnant son existence. Ainsi, sous l'angle du pilotage du dispositif de formation, nous faisons ici l'hypothèse que ce type de capital social peut être assimilé à une innovation managériale de type « orientée relation » selon A. David (1996), ouvrant la voie à sa prise en compte comme un outil de pilotage organisationnel. Nous considérons ensuite que celui-ci résulte d'une stratégie émergente (Mintzberg 1994) du responsable de formation, lorsqu'il adopte une convention « professionnelle », plutôt qu'académique, c'est à dire congruente avec celle du milieu de travail visé, et entretient le fonctionnement du système en occupant une niche sociale qui organise la coopération entre les différents acteurs et préserve de la concurrence. Nous développons ces quatre points dans la suite.

Nous proposons donc de considérer, peut-être un peu schématiquement, la configuration relationnelle propre à ce type de capital social comme destinée à résoudre un problème de coopération entre enseignants, élèves et employeurs : à savoir respectivement former/placer, se former/obtenir un emploi, faire former/recruter, autour d'un objet qui n'est plus alors le seul CV, outil standard neutre et relativement pauvre, mais un savoir « local » sur les qualités des uns et des autres issu des relations nouées et du réseau constitué. Selon David (1996), la structure d'une innovation managériale se définit par un substrat technique, une philosophie gestionnaire et une vision simplifiée des connaissances produites par l'organisation. Il distingue ensuite d'un côté les innovations « orientées connaissances », telles que par exemple les systèmes experts étudiés par Hatchuel et Weil (1992), centrées principalement sur les techniques managériales, les connaissances et modélisations formelles, et de l'autre les innovations « orientées relations » dans lesquelles l'innovation est principalement centrée sur des formes d'organisation particulières de relations entre les acteurs, comme la mise en place d'équipes projet ou d'un réseau de formateurs, ou la décentralisation d'une structure. La particularité de ce type d'innovation est que « lorsqu'on introduit une configuration relationnelle, on met en place un certain nombre de connexions entre les acteurs, les connaissances produites restant au départ implicites » (David 1996, p.8).

Dans le cas présent, le substrat technique est composé du système d'action organisée décrit plus haut : des lieux de formation et un ensemble d'enseignants permanents dont parmi eux un responsable, des élèves en cours de formation et à la recherche d'un emploi, et des employeurs ou professionnels cherchant des candidats, certains parmi eux pouvant intervenir en formation à l'occasion. Selon David, la philosophie gestionnaire de ce type d'innovation est de miser sur les relations établies entre les acteurs pour résoudre les problèmes complexes de coordination et de fonctionnement au sein du système d'action plutôt que de se référer à des méthodes formelles et des procédures établies a priori. Ici, la philosophie gestionnaire peut être résumée ainsi : la présence d'un capital social signifie privilégier les prises de contact informel entre enseignants, professionnels et élèves à l'occasion des diverses activités pédagogiques les mettant en relation, plutôt que d'établir des procédures officielles et formelles de type « salon de l'emploi », compilation de CV, ou lettre d'information adressée anonymement à un ensemble d'employeurs du secteur (comme c'est le cas dans un de nos dispositifs), renvoyant à l'élève et à l'employeur le soin de s'ajuster hors du dispositif de formation selon les média formels traditionnels (petites annonces, candidatures spontanées...). Enfin, selon David, les connaissances produites par les acteurs dans le cours du fonctionnement du système d'action sont largement implicites et renvoient à des savoirs et des représentations communs concernant les objets des interactions. Ici, cette vision simplifiée des connaissances porte alors sur les qualités « professionnelles » des élèves perçues dans le cours des interactions pédagogiques, norme « locale » co-construite et sur laquelle s'entendent les différents acteurs du système, plutôt que sur la seule norme objectivée et formelle de la qualité individuelle identifiée par le diplôme et le CV.

3 Une stratégie émergente du responsable de formation

Le fonctionnement du système composé des relations nouées entre les trois types d'acteurs et du dispositif de formation lui-même comme support organisationnel dépend essentiellement de son responsable. L'existence d'un capital social peut tout à fait être le fruit intentionnel du responsable du dispositif dans la mesure où celui-ci peut avoir conscience des phénomènes relationnels à l'oeuvre dans son dispositif de formation et particulièrement dans les activités pédagogiques et souhaite les entretenir et les encourager. C'est une des perspectives de Coleman (1990) lorsqu'il parle de capital social comme "*intentional organization*" : le responsable du dispositif, et secondairement son équipe d'enseignants, a la faculté d'être à l'origine d'un capital social qui sera pourtant une émanation collective dont il ne sera pas le seul à tirer des avantages (élèves, employeurs). Il n'est cependant pas nécessaire de postuler un tel comportement. Il suffit d'admettre que la prise de conscience par le responsable du dispositif de l'existence de ces interactions, de leurs effets en terme de recrutement, et de sa capacité à en favoriser l'apparition par une organisation pédagogique adéquate émerge peu à peu au cours du temps de son activité de pilotage du dispositif, peut-être plus ou moins rapidement selon son expérience.

Ce comportement relève de ce que Mintzberg (1994) appelle une stratégie émergente et qu'il oppose aux stratégies délibérées, définies a priori une fois pour toutes et appliquées de manière inflexible. Ce type de stratégie se repère quand le comportement stratégique n'a pas lui-même été explicitement décidé. Des actions sont engagées au coup par coup, en désordre a priori, puis prennent au cours du temps une certaine cohérence. Elle se forme en cours d'action, sans que les buts soient clairement conscients et perçus d'entrée de jeu, c'est une conduite non strictement organisée à l'avance. Cette conduite est associée à une attitude d'apprentissage dans la mesure où les prises de conscience peuvent susciter l'apparition d'éléments d'intentionnalité au sein du comportement d'ensemble afin de renforcer les aspects bénéfiques de cette stratégie.

Le responsable du dispositif (et son équipe enseignante) développe peu à peu des contacts avec des employeurs du milieu professionnel visé ; il constate au cours d'actions orientées vers d'autres buts (strictement formatifs par exemple, mais pas seulement) la valeur instrumentale de ces relations du point de vue du placement des élèves ; et il peut découvrir alors progressivement tout l'intérêt d'organiser et de maintenir un flux relationnel avec le milieu visé au niveau de l'ensemble du dispositif. Le capital social émerge ainsi et se constitue progressivement en ressource collective au gré du fonctionnement du dispositif, des décisions pédagogiques. Cependant, parler de capital social suppose la constitution et l'entretien d'un certain volume de contacts et d'occasions d'interactions, dont la permanence ne peut pas être fortuite, dans la mesure où elle ne relève pas des fonctions nécessaires au strict plan éducatif. A quel moment s'opère le basculement vers l'intentionnalité au niveau de l'ensemble du dispositif, peu importe en fait. C'est au moins à travers ces tâches que se manifestent l'intentionnalité et le comportement délibéré du responsable du dispositif et de son équipe.

4 Convention professionnelle vs convention académique dans les comportements des responsables

Le mode dominant de fonctionnement de chaque dispositif de formation, basé sur son organisation pédagogique, est en relation directe avec les centres d'intérêt, les préoccupations et le monde de référence de son responsable. Celui-ci a le choix entre deux types de conventions, que nous opposons probablement un peu schématiquement, dans la conception du fonctionnement du dispositif, l'option *académique* ou l'option *professionnelle*. Par « convention », nous entendons un accord collectif implicite et "local" plus proche de l'action que ne le sont les normes sociales fondamentales au sens de Durkheim (Eymard-Duvernay, Marchal 1997). Plus précisément (Salais 1994, 1998), il s'agit d'accords entre des individus sur ce qu'il convient de faire dans la situation qui les engage et sur le jugement qu'ils portent sur ces actions ; ces accords leur permettent de former des attentes mutuelles considérées comme justes et légitimes lors des situations récurrentes qui constituent leur communauté d'action (ici le dispositif de formation et le monde professionnel visé) ; ils intègrent un savoir commun et des manières de faire explicites et implicites propres à un milieu donné, et prennent tout leur sens par rapport aux objectifs poursuivis et aux actions engagées par les individus, ce que Salais appelle des contextes communs d'interprétation.

Ces conventions sont ici instaurées par le responsable de formation, mais il ne les crée pas à proprement parler. Il adopte celle retenue en la reconnaissant pour sienne et la fait exister à sa façon en la mettant en œuvre. Ces conventions, si elles relèvent des responsables, se transmettent à toute leur structure, imprègnent son fonctionnement global, et s'imposent aussi aux élèves. Elles peuvent être définies ainsi :

- convention *académique* : d'un côté, une attention soutenue est portée au contenu académique et à la norme scolaire ou universitaire des enseignements, au caractère et à la qualité académique des travaux des élèves, à la reconnaissance de la formation par le collectif scolaire ou universitaire. Les critères de jugement de la qualité reposent exclusivement sur l'évaluation pédagogique classique à savoir la notation, les examens, les éventuels mémoires ou travaux de fin d'études. Les élèves jugés intéressants sont plutôt ceux qui envisagent des poursuites d'études voire un engagement dans le monde professionnel propre au responsable de formation, le monde académique (enseignement, recherche, etc.).

- convention *professionnelle* : de l'autre, l'attention se porte plutôt sur les formes d'organisation du milieu professionnel visé, ses règles et ses normes de fonctionnement, en particulier de recrutement, sur l'instauration de contacts réguliers avec des professionnels, leur invitation récurrente dans les instances du dispositif de formation (jurys de sélection, interventions, conférences, séminaires, travaux dirigés, stages...). Les critères de jugement de la qualité sont plus larges : ils s'appuient certes en partie sur l'évaluation pédagogique classique ; mais ils intègrent surtout l'appréciation de l'apparition d'embryons de comportements professionnels chez les élèves et la sanction du marché matérialisée par les bonnes conditions d'accès à l'emploi pour les élèves et les jugements en retour des professionnels fréquentés sur leurs embauches. L'objectif est plutôt de mettre sur pied une organisation et un fonctionnement congruents avec ceux du milieu professionnel visé, c'est à dire, en quelque sorte, de faire « sienne » la convention du milieu visé.

Dans la convention académique, l'accent mis sur la norme scolaire et une évaluation strictement pédagogique limite les possibilités de mise en relation sur le marché du travail autrement que par le diplôme, norme objectivée et formelle de la qualité individuelle ; la conception du fonctionnement du marché du travail qui y règne est celle de la qualification objective identifiée par le diplôme, renvoyant à l'élève et à l'employeur le soin de s'ajuster hors du dispositif de formation selon les média formels traditionnels (petites annonces, candidatures spontanées...). A l'inverse, dans la convention professionnelle, l'expérimentation de la confrontation avec le monde professionnel via les interactions permanentes organisées au sein du dispositif de formation par son responsable, instaure le face à face informel et l'échange relationnel comme sources du jugement des uns sur les autres, à l'égal des critères d'évaluation académiques que tout recruteur ne peut ignorer.

Les conventions identifiées ici ont un objet plus large et vont au-delà de la seule opération de recrutement puisqu'elles mettent en jeu le fonctionnement d'un milieu professionnel donné, y compris celui des responsables de dispositif de formation qui suivent la convention académique, qui correspond à un type spécifique de convention professionnelle. Un jugement équilibré, c'est à dire légitime, justifiable, crédible et efficient, pourrait s'appuyer tour à tour sur chacune des conventions (Eymard-Duvernay, Marchal 1997). Si elles ne sont pas incompatibles, leur combinaison peut parfois être source de tensions, renvoyant à des mondes de référence non spontanément concordants, obligeant en permanence à articuler d'un côté reconnaissance par le milieu éducatif et l'institution d'accueil, et de l'autre reconnaissance par les employeurs de la sphère professionnelle visée. Bien sûr, si nous opposons ici analytiquement les deux types de fonctionnement, ces deux dimensions coexistent en permanence dans le cadre des dispositifs de formation professionnalisants, il s'agit donc plus de tendances dominantes. Au sein de chaque dispositif de formation, c'est la différence dans les poids respectifs accordés à l'une et à l'autre de ces deux dimensions, le choix donc d'un type de convention, qui sera à l'origine de l'apparition d'un capital social collectif ou non. Lorsque le responsable de formation adopte une convention de fonctionnement de type « professionnel », il y a apparition de capital social collectif à l'usage de tous et facilitant spécifiquement l'entrée dans les milieux professionnels ; lorsque la convention adoptée est de type académique, il n'existe pas de capital social collectif mobilisable par tous et constituant une ressource pour l'entrée en emploi. Notre étude montre que les élèves sont moins nombreux à trouver un emploi ou l'obtiennent moins vite, avec des statuts moins intéressants et sont moins nombreux à entrer dans le milieu professionnel visé.

5 Constituer et organiser une niche sociale pour préserver les formes d'ajustement contingentes ou spontanées

Enfin, le responsable du dispositif n'est pas un être omnipotent capable de tout régenter, et les élèves et les employeurs ont leur mot à dire. Sa réelle capacité d'action consiste à réunir les conditions pour que se produisent ces interactions, et qu'elles soient significatives et potentiellement porteuses d'embauches, c'est à dire à arrimer d'une façon effectivement relationnelle son dispositif de formation au milieu professionnel visé. C'est en ce sens qu'il peut être considéré comme l'auteur du capital social, ce qui répond à la question de l'origine de celui-ci mais pas de sa mobilisation. Une façon de rendre compte de son activité est d'utiliser le concept de *niche sociale* développé par Lazega (Lazega 2001), comme solution intentionnelle d'organisation

préservant les formes d'ajustement contingentes ou spontanées. L'apparition et l'entretien d'un capital social porté par le dispositif de formation correspond à la création d'une niche sociale dont la finalité est de stabiliser durablement les rapports de coopération établis entre les différents acteurs et en particulier avec les entreprises, et de préserver de la concurrence avec d'autres dispositifs de formation.

Lazega a étudié le fonctionnement des entités collégiales (par opposition aux entités bureaucratiques), comme par exemple des départements d'université¹, c'est à dire des organisations composées d'experts reconnus, a priori égaux en pouvoir, et nécessairement engagés dans des actions communes du fait de leur appartenance à une structure collective. Ces experts spécialisés ont besoin les uns des autres pour exercer au mieux leur activité. Ils cherchent à établir leur sphère de partenaires habituels avec lesquels ils entretiennent des relations denses et très régulières nécessaires à la réalisation de leur activité professionnelle, et avec qui les transactions sont fluides, rapides, efficaces, peu coûteuses, agréables, gratifiantes et exemptes de conflits. Elles rassemblent des individus aux profils relativement similaires, ressentant une communauté identitaire légère, partageant les mêmes intérêts à long terme, facilitant la reconnaissance, une certaine cohésion et des comportements moins opportunistes. Au plan dynamique, l'entrée en relation se fait par étapes et nécessite une répétition des interactions d'échange qui permet aux uns et aux autres d'évaluer les comportements appropriés et de repérer les valeurs et normes partagées par leurs interactants, et autorise ainsi la sélection des partenaires avec lesquels les interactions de long terme, constitutives de la niche, seront maintenues. Les acteurs cherchent ainsi dans ces niches une forme de solidarité limitée qui, une fois créée, garantit les perspectives d'échanges de long terme.

Cette conception peut être en partie transposée aux responsables de dispositifs de formation. Le contexte n'est pas tout à fait le même : enseignants, responsable, élèves et employeurs ne sont pas des « experts » égaux « au moins formellement » en pouvoir, et la configuration de l'activité de formation limite le principe de sélection volontaire. Cependant ils partagent tous une implication dans la même activité (la formation), présentent une certaine communauté identitaire si le responsable du dispositif a adopté la convention professionnelle, ont un intérêt commun à maintenir l'existence du dispositif de formation en recherchant la coopération plus que l'évitement. Le dispositif représente une façon d'économiser le temps, l'énergie, etc., dans les opérations de mise en relation.

L'intérêt principal de telles niches est d'offrir un lieu où une densité particulière de liens favorise la production de processus sociaux. A ce titre, les responsables dont les dispositifs de formation fournissent les meilleures conditions d'insertion sur le marché du travail sont ceux qui réussissent à se créer une niche sociale réunissant leurs enseignants, les élèves et un certain nombre de professionnels d'entreprises impliqués dans le fonctionnement de leur dispositif de formation. Cela revient à dire qu'ils mettent en place finalement une sorte de cellule sociale spécialisée, définie par une densité particulière de liens aux objets circonscrits, intensifiant les rencontres pertinentes pour l'objectif d'accès à l'emploi, favorisant une socialisation rapide, garantissant des perspectives de long terme, et limitant les efforts de maintien de la niche pour le responsable du dispositif et les coûts d'accès aux ressources relationnelles - le capital social collectif - pour les élèves et les employeurs. Entre intention et contingence, l'activité consciente de ces responsables de dispositifs de formation est finalement de constituer la niche, et de laisser ensuite les processus relationnels qu'ils ont ainsi rendus possibles produire leurs effets vis-à-vis des élèves et des employeurs le plus « naturellement » possible.



¹ Mais aussi cabinets d'avocats, sociétés de consultants, cabinets d'architectes, agences publicitaires (Lazega 2001)...

Conclusion

Pour conclure, certes nous avons donc mis l'accent ici sur certains types de phénomènes se produisant au cours de l'acte formatif, mais rappelons clairement que celui-ci reste premier : un dispositif de formation ne peut se résumer à une instance de mise en relation sur le marché du travail. Cependant, prendre en compte l'encastrement social de l'acte éducatif, son inscription dans des réseaux de relations dont l'histoire débute avant et perdure au delà du simple moment éducatif, et échappe en grande partie aux élèves eux-mêmes, offre des perspectives pratiques intéressantes dans la réflexion sur le pilotage et la professionnalisation des enseignements supérieurs aujourd'hui. Ce capital social réticulaire propre aux organisations éducatives résulte le plus souvent de stratégies émergentes, mais est-ce à dire qu'il ne peut être pensé a priori, et n'être que fortuit ? Pourrait-on imaginer au contraire un pilotage d'organisation éducative intégrant consciemment au moins dans une certaine mesure la constitution d'un réseau relationnel orienté vers les organisations du monde du travail ? Nous avons dressé ici quelques pistes (nature de la convention dominante, constitution de niche sociale), mais les questions restent nombreuses : conditions de la coopération entre organisations éducatives et entreprises, transférabilité du réseau en cas de mobilité, équilibre entre conventions, possibilité d'innovations à la fois pédagogiques et managériales, etc. Questions que nous envisageons de développer à partir d'une part des travaux sur la différence d'efficacité organisationnelle selon la nature de l'information circulant dans les réseaux, rationnelle vs relationnelle (Lièvre 2008), et d'autre part de ceux que nous avons entamés sur les formes de coopération pouvant potentiellement s'établir en fonction de la nature des liens sociaux (Lecoutre, Lièvre 2006 ; Lièvre, Lecoutre 2006).



Bibliographie

- Adler P. S., Kwon S.-W. 2002. Social Capital: Prospects for a New Concept, *Academy of Management Review*, January, Vol. 27 Issue 1, 17-40.
- Baret C., Huault I., Picq T., 2006, Management et réseaux sociaux : jeux d'ombres et de lumière sur les organisations, *Revue Française de Gestion*, n° 163, p. 93-106.
- Berry M., 1983, *Une technologie invisible ? L'impact des instruments de gestion sur l'évolution des systèmes humains*, CRG-Ecole Polytechnique, juin, 1983, Paris.
- Bevort A., 2006, Lallement M. (eds.), *Le capital social - Performance, équité et réciprocité*, La Découverte, coll. Bibliothèque du Mauss.
- Bouty I., 2000, « Interpersonal and Interaction Influences on Informal Resources Exchanges Between R&D Researchers Across Organizational Boundaries », *Academy of Management Journal*, 43/1, 50-65.
- Bourdieu P., 1980, Le capital social, notes provisoires, *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n° 31, janvier, p. 2-3.
- Burt R.S., 1992, *Structural Holes. The Social Structure of Competition*, Harvard University Press, Cambridge Mass. & London England.
- Coleman J. S., 1990, Social Capital, *Foundations of Social Theory*, Cambridge MA, The Belknap Press of Harvard University Press, 300-321.
- David A., 1996, Structure et dynamique des innovations managériales, *Cahier du CGS-ENSMP* n° 12, Paris.
- Degenne A., Forsé M., 1994, *Les réseaux sociaux*, Paris, Armand Colin.
- Dupuis X., Gentil G., Saez J-P., 1993, *Formation et emploi culturel. Les formations de troisième cycle d'administrateurs en question*, Ministère de la Culture et Université Pierre Mendès France / Observatoire des Politiques Culturelles, 71 p.
- Eymard-Duvernay F., Marchal E., 1997, *Façons de Recruter. Le jugement des compétences sur le marché du travail*, Paris, Métailié, 239 p..
- Ferrary M., 2003, "The Gift Exchange in the Social Networks of Silicon Valley", *California Management Review*, vol. 45, n° 4, 120-138.
- Ferrary M., 2006, Apprentissages collaboratifs et réseaux d'investisseurs en capital-risque, *Revue Française de Gestion*, vol. 32, n° 163, avril, 171-181.
- Friedberg E., 1993, *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, coll. Sociologie, Seuil.
- Granovetter M.S., 1985, Economic action and social structures : the problem of embeddedness, *American Journal of Sociology*, vol. 91 n° 3, novembre, pp. 481-510.
- Granovetter M.S., 1994, Les institutions économiques comme constructions sociales, *Analyse économique des conventions*, A. Orléan (dir.), PUF, p. 79-94.
- Hansen, M. T., 1999, The Search-Transfer Problem: The Rôle of Weak Ties in Sharing Knowledge across Organization Subunits, *Administrative Science Quarterly*, n° 44, 82-111.
- Hatchuel A., Weill B., 1992, *L'expert et le système*, Economica.
- Huault I. (dir.). 2002. *La construction sociale de l'entreprise. Autour des travaux de Mark Granovetter*, éditions EMS - Management et Société.
- Huault I. 1998. Embeddedness et théorie de l'entreprise. Autour des travaux de Mark Granovetter, *Annales des Mines*, Série : Gérer et comprendre, juin, n° 52, 73-86.
- Jamet D., 1991, *Les formations à l'administration et à la gestion dans le domaine culturel en France*, Ministère de la Culture, Département des Etudes et de la Prospective, décembre.

-
- Kreiner K., Schultz M., 1993, Informal Collaboration in R&D. The Formation of Networks Across Organization, *Organization Studies*, 14/2, 189-209.
- Lallement M., 2006, Capital social et théories sociologiques, *Le capital social - Performance, équité et réciprocité*, Bevert & Lallement, La Découverte, p. 71-88.
- Lazega E., 2001, *The Collegial Phenomenon. The Social Mechanisms of Cooperation among Peers in a Corporate Law Partnership*, New-York, Oxford University Press, 340 p.
- Lecoutre M., 2006, Le capital social dans les transitions écoles-entreprises, *Le capital social - Performance, équité et réciprocité*, Bevert A., Lallement M. (eds.), La Découverte, coll. Bibliothèque du Mauss, 177-192.
- Lecoutre M., Lièvre P., 2006, Management de projet et mobilisation des réseaux sociaux : un exemple d'investigation de l'effectivité organisationnelle d'expéditions polaires, Lièvre P., Lecoutre M., Traoré M., *Management de projets, les règles de l'activité à projet*, Hermes-Lavoisier, Paris, pp. 99-113.
- Lièvre P., Lecoutre M., 2006, Le processus de mobilisation des réseaux sociaux dans une démarche de projet : la notion de lien faible potentiellement coopératif, *Revue Sciences de Gestion*, n° 52, automne.
- Lièvre P., 2008, Réseau social, information circulante et efficience organisationnelle : le cas de l'ANPE, *Management et réseaux sociaux*, Lecoutre M., Lièvre P. (dirs), Hermes & Lavoisier, Londres.
- Mintzberg H., 1994, *Grandeur et décadence de la planification stratégique*, Dunod, Paris, 456 p.
- Salais R., 1994, Incertitude et interactions de travail : des produits aux conventions, in A. Orléan (dir), *Analyse économique des conventions*, pp. 371-403.
- Salais R., 1998, *Institutions et conventions*, Editions de l'EHESS, Paris, coll. Raisons pratiques, pp. 7-19.
- Uzzi, B., 1997, Social structure and competition in interfirm networks: the paradox of embeddedness, *Administrative Science Quarterly*, n° 42, p. 35-67.



