

La sociologie pour préparer au monde du travail ? récit d'une expérience d'enseignement auprès d'élèves-ingénieurs

Gérald Gaglio

Résumé. L'enseignement de la sociologie peut concourir à préparer les étudiants au monde du travail. Afin d'en attester, nous nous appuyons sur une expérience pédagogique auprès d'élèves-ingénieurs. Un double statut de la sociologie est de ce fait mis en évidence. D'une part, la sociologie, ici enseignée dans une Université de Technologie, s'inscrit dans une socialisation anticipatrice aux situations de travail et aux relations qui s'y nouent. D'autre part, cette réflexion sur l'utilité d'un enseignement de sociologie s'accompagne d'un rejet sans appel d'une conception utilitariste, qui instrumentaliserait la sociologie en la transformant en un savoir comportemental et managérial. Une voie médiane est ainsi suggérée.

Abstract. Sociology education can prepare students for labour world. In order to prove it, we will based our argumentation on a teaching experience towards students in an engineering school. At first sight, this idea seems strange or corrupting for sociology, which had not originally this purpose. It also seems to hide managerialist, behaviorist or utilitarian thought, which is omniscient today. Consequently, a double standing of sociology is emphasized. On the one hand, sociology could engage a forward-looking socialization to the labour world and also to the relationships which are tied on this place. On the other hand, our reflection about utility of sociology in an University of Technology goes along with a reject without appeal of an utilitarian thought, which would pervert sociology and tranform it into a managerial and behaviorist know-how. A middle-way is indeed proposed.

1 Introduction

Cet article va défendre et étayer une position : l'enseignement de la sociologie, dans une formation professionnalisante, peut concourir à préparer les étudiants (pour nous des élèves-ingénieurs) au monde du travail. De prime abord, l'idée « de préparation au monde du travail » par la sociologie paraît saugrenue. Elle semble dévoyer une discipline n'ayant absolument pas cette vocation. Elle semble aussi constituer un cache misère d'une pensée managériale, utilitariste et béhavioriste omnisciente, au sens où la sociologie apprendrait à « bien agir en entreprise » et à « gérer » des subordonnés, envisagés comme des ressources mobilisables, à l'aide de méthodes standardisées. Là n'est pas du

tout notre propos, et nous nous efforcerons de préciser la position soutenue ainsi que l'acception retenue du terme « préparer ». Pour ce faire, nous nous appuierons sur l'enseignement « Sociologie des organisations pour l'ingénieur en système d'information » dispensé depuis une dizaine d'années à l'Université de Technologie de Troyes. Plus précisément, un exercice en contrôle continu orchestrant le semestre retiendra l'attention, à savoir un travail de reprise et de problématisation d'une expérience professionnelle (un stage de six mois) que les élèves-ingénieurs viennent de terminer au moment de suivre notre enseignement.

Ce court article va comporter trois parties. Dans un premier temps, des éléments de contexte seront indiqués afin de se saisir de l'environnement institutionnel dans lequel cet enseignement se réalise. Dans un deuxième temps, nous décortiquerons l'exercice pivot de cet enseignement en décrivant au travers de quelles étapes il se réalise. Pour terminer, la portée et les limites d'un tel exercice pédagogique seront envisagées.

2 Éléments de contexte relatifs à l'enseignement envisagé

2.1 Aspects institutionnels

L'Université de Technologie de Troyes (UTT) est l'établissement dans lequel l'enseignement « Sociologie des organisations pour l'ingénieur en système d'information » se dispense. Créé en 1995, l'UTT est un établissement public universitaire à statut dérogatoire : par exemple, dans le cadre d'un concours commun avec les autres Universités de Technologie en France (Compiègne, sa sœur aînée, et Belfort-Montbéliard), elle est autorisée à sélectionner ses étudiants, contrairement aux universités « classiques ». En outre, la composition du Conseil d'Administration, ainsi que les modalités de nomination en son sein, y sont spécifiques. L'UTT évolue au sein du champ très concurrentiel des formations d'ingénieurs post-bac, avec essentiellement des bacheliers de filière scientifique dotés d'une mention, cela pour les deux premières années de « tronc commun ». Ce premier stade de la formation est parfois appelé officieusement « prépa' intégrée », du fait de l'insistance mise sur des matières considérées comme fondamentales, en particulier les mathématiques et la physique. Ce premier cycle ne recoupe pas celui de la licence car il s'échelonne sur deux ans. Il est également très sélectif: un tiers environ d'un contingent de départ n'entre pas en « branche ». Ces branches, justement, sont aujourd'hui au nombre de cinq : mécanique, matériau, systèmes industriels, réseaux et télécommunications, informatique et systèmes d'information. Chaque branche, après un semestre de « tronc commun de branche », se ramifie en plusieurs « filières ». Rajoutons que le parcours à l'UTT est professionnalisant au sens où, au plan institutionnel, il s'achève par l'obtention d'un diplôme d'ingénieur reconnu par la Commission des Titres d'Ingénieurs (CTI). Sur un plan pratique, le parcours de formation est également professionnalisant car il est balisé par plusieurs stages : un stage-ouvrier d'un mois dès le second semestre à l'UTT, dans la tradition des écoles d'ingénieurs, un stage à l'étranger d'un mois lors de l'entrée en branche, un stage de six mois où l'élève-ingénieur (avant le dernier semestre d'étude) occupe un poste d'assistant-ingénieur et enfin un stage de fin d'études, également pendant six mois.

L'enseignement de sociologie dont il est question prend part dans la branche « Informatique et Systèmes d'Information », et plus particulièrement dans la filière « Management des Systèmes d'Information ». Il est suivi au cours d'un semestre de transition entre les deux derniers stages jalonnant la formation. Cet enseignement de sociologie, dit « Unité de Valeur » (UV), a la particularité d'être obligatoire pour les étudiants de cette filière. En effet, dans l'écheveau complexe des UV à l'UTT et des crédits à obtenir, l'UV en question, « Sociologie des organisations pour l'ingénieur en système d'information » a été classée, *via* un passage au Conseil des Etudes et de la Vie Universitaire

(CEVU) en 1998¹ en UV « CS » (Connaissances Scientifiques), non sans d'âpres discussions. Dès lors, cette classification a octroyé à la matière le plus grand nombre de crédits, parmi l'ensemble des catégories d'UV de l'établissement (« Techniques et méthodes », « Culture et technique », etc.). Cette légitimité institutionnelle fait que la sociologie des organisations est reconnue comme un corpus de connaissances scientifiques nécessaire à la formation d'un élève-ingénieur en système d'information, ce qui est rappelé chaque début de semestre. Nous disposons ainsi du portage institutionnel indispensable au montage d'un projet pédagogique robuste et ambitieux, ce qui se traduit par un nombre d'heures conséquent: quinze séances de deux heures pour les cours et d'une heure trente pour les travaux dirigés.

A l'échelle de l'établissement, cette légitimité institutionnelle de la sociologie est néanmoins à relativiser. Nous sommes le seul sociologue statutaire menant une activité de recherche dans cette discipline, parmi 165 enseignants-chercheurs. Cet enseignement labélisé « Connaissances Scientifiques » ne concerne qu'une filière d'une branche, soit environ 35 étudiants par an aujourd'hui (l'établissement, à titre indicatif, en compte environ 2500). Plus largement, si les sciences humaines et sociales bénéficient historiquement d'une place de choix dans les Universités de Technologie, nous considérons qu'un étiolement est à l'œuvre à l'UTT ces dernières années, pour des raisons, sans être exhaustif, qui ne seront ici qu'énumérées: départ de Dominique Bourg² en 2006, profusion d'UV optionnelles dans une catégorie fourre-tout « Culture et Technologie » sans cohérence d'ensemble, primauté des enseignements de management parmi ces UV optionnelles, absence d'un bureau de département « Technologie & Sciences Humaines » avec un espace décisionnel réel et où les enseignants-chercheurs en sciences humaines sont véritablement investis.

Malgré cela, et compte tenu en particulier de l'engagement de l'actuel directeur à la formation et du président du CEVU, un enseignement comparable à IF19 (qui inclut en outre de la psychologie des organisations) a été validé récemment au CEVU de l'UTT. Cette nouvelle Unité de Valeur s'adresse aux élèves-ingénieurs de tronc commun sortant du stage-ouvrier. Après un premier échec en mars 2013, un second vote a eu lieu en juin. Les résultats furent encore très serrés en raison de la réticence de collègues (élus) en sciences « exactes » ou « dures » (mathématiques, chimie, physique) ainsi que d'étudiants (élus), devant le caractère non « scientifique » (pour les premiers) et non « utile » (pour les seconds) de l'Unité de Valeur concernée, d'après nos informateurs. L'enseignement a été placé dans la rubrique « Connaissances Scientifiques » mais dans une catégorie nouvelle d'UV de Sciences Humaines pour les étudiants de Tronc Commun (qui seront au nombre de trois). Cela pour ne pas les « mélanger » avec les autres UV CS (en mathématique, physique et chimie, en particulier) et afin de ne pas introduire de « confusion » pour les étudiants (ce furent les arguments de compromis qui nous ont été rapportés). En bref, la légitimité institutionnelle de la sociologie est ici fragile et sujette à la contestation quand on veut la placer au même niveau (formellement) que des sciences « dures » ; ce qui n'empêche pas des avancées, comme la création de cet enseignement au nom baroque de « Bases et modèles de sociologie pour l'ingénieur » (pour « faire scientifique », en suivant un conseil qui nous avait été prodigué par un de nos soutiens).

2.2 La démarche pédagogique

S'agissant du projet pédagogique du cours « Sociologie des Organisations pour l'Ingénieur en Système d'Information », nous débutons le semestre en exposant les théories classiques et nodales de la

¹ Nous participons à ce cours depuis 2001 et en sommes responsable depuis 2006. Auparavant, il était animé par Sylvie Craipeau (INT Evry). L'exercice que nous détaillons dans la suite de cet article a été mis en place dès l'origine de l'enseignement. Cette expérience pédagogique a en outre donné lieu à un ouvrage collectif (Boussard *et al.*, 2005). Ce livre, qui mélange l'examen de théories et des études de cas, s'avère précieux pour nos travaux dirigés.

Philosophe de la technique et proche des milieux politiques écologistes, il octroyait ce qu'il est convenu d'appeler une « visibilité » aux sciences humaines et sociales à l'Université de Technologie de Troyes.

sociologie des organisations dans l'espace francophone, à savoir, en l'occurrence, l'analyse stratégique (Crozier & Friedberg, 1977 ; Friedberg, 1993), l'analyse en termes de culture et d'identité (Sainsaulieu, 1977 ; Dubar, 2000), et la théorie de la régulation sociale (Reynaud, 1997). Nous poursuivons avec des approches plus récentes, par exemple les travaux de N. Alter. Cet auteur expose que les organisations « tiennent » du fait de l'engagement des salariés au-delà de leur contrat de travail. Cet engagement découle en outre de la richesse des échanges sociaux (confiance, don-contre don, etc.) (Alter, 2009). Ensuite, la transmission des « grilles d'analyse » de la sociologie des organisations pour se saisir des relations au travail s'accompagne de l'étude de cas en travaux dirigés, d'une fiche de lecture d'un article de sociologie à remettre en fin de semestre et, comme nous le détaillerons plus loin, d'un travail à partir de l'expérience de stage que les élèves-ingénieurs viennent de vivre : il ne s'agit pas seulement d'assimiler le contenu transmis et d'être capable de le restituer *in abstracto*, il convient aussi de savoir le mobiliser au travers de situations concrètes. Enfin, des séances thématiques achèvent le semestre. Elles font suite aux deux premiers temps du cours : l'étude de l'organisation comme structure (modèles organisationnels d'H. Mintzberg, 1980, passage en revue des différents modèles productifs), l'étude des relations au travail et de la coopération (qui se distingue de la simple coordination) sur la base des théories mentionnées ci-dessus. Ces séances thématiques concernent l'innovation, la « résistance au changement », les dispositifs de gestion, la notion de service et le monde du conseil en SSII (sociétés de service informatiques).

Notre démarche relève ainsi d'une sociologie orientée vers des problématiques et des configurations de travail qui mordent sur la (future) pratique professionnelle d'un ingénieur en système d'information, pratique que les étudiants ont commencé à toucher du doigt au cours de leur dernier stage. L'expression « sociologie orientée » est à expliciter. Premièrement, elle se distingue et nous la préférons à celle d'une sociologie « appliquée ». Cette dernière expression sous-tend en effet qu'il faut rendre plus pratique (par rapport à quoi ?) un enseignement de sociologie ou plus appliqué (à quoi ?). Il conviendrait en quelque sorte d'entrer en concurrence ou bien de singer un module dispensé en école d'ingénieur où des langages informatiques ou des types de matériau s'apprennent, par exemple, en attestant de ce fait l'utilité de la sociologie. Cet utilitarisme à l'allure de course (qui sera le plus « utile » à la fin ?) néglige toute réflexivité par rapport à la notion d'utilité et est selon nous dénué de sens. Afin justement d'activer une réflexivité, nous demandons par exemple aux étudiants, lors de la séance introductive présentant brièvement la sociologie : l'utilité, ça sert à quoi ? Cette question en suit une autre (la sociologie a-t-elle à être « utile » ?). Nous souhaitons là suggérer deux idées. D'une part, celle selon laquelle nos sociétés occidentales sont largement utilitaristes. D'autre part, ce qui est perçu comme « utile » est variable selon les lieux et les époques. Historiquement, il est même assez contemporain de demander à la science d'être « utile », c'est-à-dire pour aller vite de servir des intérêts économiques immédiats. De plus, enseigner la sociologie n'équivaut pas à produire de la connaissance sociologique par la médiation de l'écriture. Activité orale, l'enseignement de la sociologie peut être alors considérée comme une application de la sociologie mais dans un sens redéfini : la sociologie (ici des organisations), en tant que socle de connaissances constitué (et évolutif), est transmise à un public particulier (des élèves-ingénieurs) et dans un contexte particulier (une Université de Technologie). La sociologie est donc appliquée et impliquée dans un environnement singulier dont il convient de s'imprégner, pour l'enseignant. Elle n'est pas transmise de manière « pure », comme une idée platonicienne, mais dépend des interpellations, réactions des étudiants, des réponses de l'enseignant, de l'équipement technique qu'il emploiera dans ses cours, etc. Dès lors, le curseur n'est pas à placer sur l'adaptation du contenu transmis³ (l'analyse stratégique de Crozier reste intacte indépendamment des destinataires) mais sur la manière de transmettre ce contenu et sur les choix opérés pour délimiter le contour enseigné. Enfin, dans les réflexions sur l'utilité de la sociologie (voir notamment, Lahire, 2002), la dissociation étanche

³ Ce qui suppose de la vulgarisation et de la simplification, termes dans lesquels nous ne nous reconnaissons pas.

entre une sociologie « appliquée » et une sociologie « pure » est invalidée, en contraste avec l'idéal-type du sociologue qui a longtemps prévalu : un sociologue autonome, c'est-à-dire sans lien avec d'éventuelles clientèles, critique et universaliste (Bourdieu, Chamboredon, Passeron, 1968). Qu'on le regrette ou non en effet, ce modèle ne reflète plus la réalité de la pratique sociologique dans son ensemble, compte tenu notamment de l'exercice de la sociologie hors des milieux académiques et des réponses à apporter à la demande sociale, « entendue comme un système d'attentes de la société à l'égard des problèmes quotidiens qui la sollicitent » (Castel, 2002, p. 70). Sans entrer plus avant dans ce débat et pour ce qui nous concerne, le sociologue qui enseigne le fait auprès d'un public envers lequel il a une responsabilité (transmettre des connaissances, *a minima*), ce qui ne peut le placer en surplomb.

Deuxièmement, se revendiquer d'une sociologie orientée vers la future pratique professionnelle d'ingénieurs en système d'information ne revient pas à prôner une sociologie « professionnalisante », fournissant un débouché qui rendrait les étudiants employables du fait de la détention d'un métier spécifique à base de sociologie (Dubar, 2002). L'enjeu pour nous n'est pas la professionnalisation de la sociologie mais plutôt de voir en quoi l'acquisition du regard sociologique peut participer et s'inscrire dans un cursus *de facto* professionnalisant. En effet, les étudiants qui suivent notre cours vont devenir ingénieurs et, pour le dire de manière abrupte, leur « employabilité » n'est pas notre problème. Il s'agit plutôt, au milieu d'autres matières, de les former *par* la sociologie, c'est-à-dire de tenter de les doter d'un regard sociologique comme nous le développerons plus loin, tout en tournant le projecteur vers des thèmes d'ingénierie en système d'information... en les analysant sociologiquement.

Apportons d'autres précisions sur notre posture pédagogique. Cette posture consiste à prôner, et à tenter de faire admettre aux élèves-ingénieurs, que l'informatique ne consiste pas uniquement en des machines, des serveurs, des réseaux et des lignes de codes. Aussi, les systèmes d'information (progiciels de gestion, logiciel de Customer Relationship Management, outils de gestion documentaire, de travail collaboratif, etc.) participent aujourd'hui grandement au fonctionnement des organisations. De nombreux efforts sont ainsi déployés pour modéliser, regrouper, exploiter les différentes données utiles à la bonne marche de l'activité productive (sur les clients, les salariés, les *process*, etc.). Cependant, les organisations n'avancent pas en pilote automatique. De la coopération, des négociations, des ajustements sont en permanence nécessaires à l'implantation et la mise en usage effective de ces systèmes d'information. De plus, les liens sont patents entre l'évolution des systèmes d'information et les transformations organisationnelles. C'est pourquoi notre enseignement met en regard la dynamique des systèmes d'information en organisations avec les dynamiques sociales qui s'y déploient (en termes de pouvoir, de cultures au travail, etc.). Autrement formulé, et conformément à la théorie de l'acteur-réseau (Callon, 2006), il n'existe pas de « grand partage » entre la technique, l'organisationnel et le social, mais de multiples imbrications et interpénétrations à mettre sur le métier, précisément pour se préparer au monde du travail, c'est-à-dire être mieux armé analytiquement afin d'aider à s'y mouvoir dans un avenir proche.

3 L'exercice-pivot de l'enseignement

L'enseignement s'appuie donc sur une expérience extra-universitaire, en l'occurrence un stage en entreprise ou dans une administration long de six mois, à l'issue duquel notre enseignement débute. Ce stage, première véritable immersion des élèves-ingénieurs dans le monde professionnel, représente un ensemble de matériaux et est le pivot de la principale modalité d'évaluation de l'UV. Il orchestre également les échanges avec les étudiants au long du semestre. Ceci étant dit, concrètement, comment procédons-nous et au travers de quelles étapes ?

3.1 Le déroulement de l'exercice

En premier lieu, *a posteriori* de la réalisation du stage, nous demandons aux étudiants de remplir individuellement un carnet d'étonnements⁴. Il a été rebaptisé, pour le plaisir de la formule, l'« exercice de la feuille blanche ». Il s'agit, symboliquement, d'écrire sur une feuille d'abord blanche mais qui ne le reste pas, l'ensemble des agacements, des incompréhensions, des enthousiasmes, des faits surprenants, des dysfonctionnements récurrents, des réussites marquantes, des situations insolites, etc. rencontrées au cours du stage. La consigne est volontairement lâche. Après avoir passé en revue lors d'une séance de travail dirigé dédié la première version de ce travail, nous incitons généralement les étudiants à être davantage factuels et à adopter le mode du récit, en arguant qu'ils pourront utiliser ce qui est écrit sur leur « feuille blanche » dans le dossier final : l'idée est qu'ils se constituent une bibliothèque de cas afin d'élucider, plus tard, leur problématique.

A l'issue de cette première étape, les étudiants doivent se regrouper en trinôme. Il convient alors de réfléchir à la comparabilité de leurs expériences de stage, au-delà des inévitables rapprochements par affinités. A ce titre, les expériences peuvent être proches mais aussi éloignées, les firmes dans lesquelles les étudiants évoluent pouvant être de grande taille ou pas : l'important est davantage de trouver une prise pour la comparabilité ou, plus prosaïquement, d'identifier un thème commun. Ces thèmes, non exhaustivement, peuvent être les suivants: la rétention d'informations, la mise en place d'un progiciel de gestion, le Green IT (écotechniques de l'information et de la communication), les problèmes de communication, la « résistance au changement », les problèmes interculturels, la « glande » au travail, les difficultés intergénérationnelles ou de management, un dysfonctionnement spécifique (recrudescence de l'absentéisme, d'arrêts maladies, un *turn over* élevé, etc.).

Ici, le travail consiste d'abord à neutraliser axiologiquement le regard des étudiants sur le thème qu'ils se proposent de traiter. C'est-à-dire, s'il en est besoin, d'extirper les jugements de valeurs sur les personnes, d'atténuer le réflexe souvent présent chez les étudiants de désigner des coupables d'un dysfonctionnement par exemple, de pointer des fautifs, sans se pencher véritablement sur les contextes d'action. Ensuite, nous réalisons un accompagnement pédagogique, durant les séances de travaux dirigés, pour transformer le thème commun en une problématique qui doit être formulée sous la forme d'une question, avec en sus une évolution du vocabulaire employé par les étudiants. Peu à peu, après plusieurs tentatives de formulation, la problématique se stabilise en passant dans un registre compréhensif (qui demande à se mettre à la place des acteurs dont on cherche à rendre raison du comportement) et explicatif (en cherchant des causes au phénomène étudié)⁵. Pour finir, cette problématique, fil conducteur du dossier commun rédigé et remis en fin de semestre, demande à être investiguée à l'aide de deux sources : les éléments concrets et les récits rédigés lors de la phase de l'exercice de la « feuille blanche », ainsi que les théories de sociologie des organisations présentées en cours. En effet, quelques semaines avant la fin du semestre, chaque groupe doit nous remettre un plan détaillé accompagné de la grille d'analyse (analyse stratégique, etc.) qui souhaite être mobilisée de manière privilégiée, en expliquant pourquoi. Comme nous l'avons suggéré, des séances de travaux dirigés scandent la progression dans l'exercice (premiers échanges après les regroupements, partage des étonnements, effort de formulation de la problématique, tentative d'élucidation de cette dernière et construction du plan, en particulier). Nous envisageons ainsi l'exercice comme une sorte de contrôle

⁴ D'un point de vue pédagogique, il serait préférable de les rencontrer avant leur entrée en stage et de formuler notre demande à ce moment-là. A l'heure actuelle, les conditions de déroulement des études ne le permettent pas.

⁵ Rappelons à ce titre les quatre « impératifs », proposés par A. Caillé (1993) auxquels devraient répondre les sciences humaines et sociales, afin précisément d'attester de leur scientificité: un *impératif empirique* d'observation et de description de la réalité, afin d'être factuelles et de catégoriser le réel; un *impératif explicatif*, renvoyant, sans déterminisme mécanique, les phénomènes observés à des causes; un *impératif compréhensif* qui rapporte les causes à des raisons, des motifs d'acteurs, ce qui revient à questionner le sens de l'action; un *impératif normatif*, enfin, éclaircissant les « critères de normativité » de l'analyse car « il est impossible de s'interroger le sens poursuivi par les acteurs sociaux si on ne s'interroge pas aussi sur le sens de l'interrogation » (op.cit. p. 60).

continu, où l'écoute des autres groupes (de ses problèmes au plan analytique, de ses réussites) permet à chacun d'avancer. Le rapport final doit comporter, dans sa première partie, une analyse des structures de l'organisation où le stage a été effectué (à l'aide des travaux de Mintzberg, essentiellement). La seconde partie est consacrée à la réponse à la problématique (devant être indiquée dans l'introduction) à l'aide d'éléments empiriques factuels (issus de la phase de remplissage de la « feuille blanche »), d'éléments théoriques et de lectures. L'évaluation porte pour deux tiers sur cette seconde partie avec comme critères principaux la qualité de la démonstration, la capacité à laisser de côté les jugements de valeurs et à adopter un point de vue sociologique. Enfin, une difficulté peut être d'attribuer une note individuelle dans le cadre d'un travail collectif se déroulant en mode projet. En alerte, nous veillons à éviter les « free rider », ainsi qu'une division trop forte du travail entre les membres du groupe, qui s'opérerait *via* une simple coordination par e-mail. Sans toujours pouvoir éviter ces écueils, la formule consistant à faire bénéficier individuellement d'une dynamique collective (lorsque le rapport est convaincant) fonctionne correctement.

3.2 Quelques exemples

Donnons à présent quelques exemples pour mieux appréhender les finalités pédagogiques poursuivies. Mentionnons d'abord deux passages d'un thème générique à une problématique spécifiée :

THEME DE DEPART	PROBLEMATIQUE
La rétention d'informations	Quels sont les motifs, dans une organisation, qui incitent à coopérer parcimonieusement ?
Le freinage, l'investissement modéré au travail	Quels sont les facteurs qui peuvent éroder l'engagement au travail ? OU Pour quelles raisons certains salariés semblent ne pas travailler autant qu'on pourrait considérer qu'ils le devraient ?

Le thème de la « résistance au changement », véritable arlésienne d'années en années, s'avère en outre un support pédagogique précieux. « Résistance au changement ! ». Au retour de leur stage de six mois, le verdict de nos étudiants est souvent sans appel à l'égard des « opérationnels » à qui l'on propose (ou à qui l'on impose) une nouvelle brique de système d'information, un nouveau logiciel-métier, un dispositif de gestion documentaire, un CRM (Customer Relationship Management), par exemple. D'après les étudiants, souvent, les « opérationnels » ne comprennent pas l'intérêt de la démarche alors que l'objectif affiché est l'amélioration de la performance collective. Ils ne s'engagent pas comme ils le devraient, manquent d'enthousiasme, ne veulent pas modifier leurs habitudes. Bref, ils « résistent au changement ». Ici, le travail consiste à questionner les termes de l'expression pour mieux cerner le phénomène et, éventuellement, y faire face de manière plus réflexive : quelles formes prend cette « résistance » ? Qu'entend-on par « changement » ? Les salariés concernés sont-ils réticents *au* changement ou à *un* changement spécifique ? La succession incessante des changements dans les organisations n'incite-elle pas à la prudence et au tri dans ses engagements ?

Autrement formulé, la logique, la rationalité, pour se référer à un concept sociologique, de ceux qu'on présente comme des « résistants », est en jeu. Il convient de se mettre à leur place pour essayer de comprendre leur position et sortant s'il le faut des pré-notions et des clichés, comme le suivant : les personnes résistent car elles sont têtues et contre le changement par principe.

4 Portée et limites de l'exercice

Les développements qui précèdent invitent à mettre en évidence la portée de cet exercice, du moins ce que nous en attendons pédagogiquement, pour ensuite aborder ses limites.

4.1 La portée pédagogique de l'exercice réalisé

Premièrement, nous essayons de doter les étudiants d'un regard systémique pour analyser les situations de travail. Il s'agit de penser « système » (d'acteurs, d'action, socio-technique) plutôt que d'être dans l'imputation de la faute aux personnes dès lors qu'un dysfonctionnement est identifié. Se réfugier auprès de traits de personnalité considérés comme intangibles nous paraît en effet limitatif voire sclérosant. Autrement dit, nous tentons d'aider les étudiants à formuler des enjeux organisationnels sans se borner à une lecture individualisante et psychologisante.

Deuxièmement, en filant la même métaphore, une acuité visuelle tente d'être transmise aux étudiants. Comme la trame de l'action dans une organisation n'est pas le calque des *process* et de l'organigramme, nous mettons à disposition des outils conceptuels et théoriques, évoqués plus haut, afin de répondre à la question sociologique fondamentale selon E. Goffman (1991) : que se passe-t-il ici (i.e. sur le lieu de travail) ? Cela suppose de « savoir lire entre les lignes », d'aller au-delà du constat d'une « bonne » (ou d'une « mauvaise ») ambiance, de comprendre les non-dits, l'implicite, de s'intéresser à la ritualité, également, que peuvent comporter les situations de travail.

Enfin, se munir d'un regard sociologique, au sens où Berger l'entend (1963/2006), c'est être critique par rapport aux idées reçues et aux termes à la mode (qu'est-ce que l'« innovation », sociologiquement, par exemple ?). Il ne convient pas d'adopter un scepticisme de principe ni d'inciter les élèves-ingénieurs au cynisme, mais de mettre en doute la doxa managériale dominante, pour au final préserver sa liberté de penser, voire éviter de se retrouver en souffrance en cas de trop grande déception. Notre cours, et l'exercice particulier dont il a été question, ne cherche néanmoins pas à désenchanter le monde du travail. Il invite seulement à une certaine vigilance face à ses dérives actuelles (pression temporelle importante, perte de sens, etc.).

Plus positivement, et pour revenir au leitmotiv de notre enseignement et de l'exercice qui en est le pivot, nous tentons de préparer au monde du travail les élèves-ingénieurs, en espérant leur être « utile », modestement, dans leur formation mais en récusant toute forme d'utilitarisme. Cela signifie que nous nous efforçons de donner des clefs de lecture pour se saisir d'enjeux et de phénomènes que les étudiants rencontreront une fois en poste. Il ne s'agit pas de trouver des « solutions » managériales ou techniques à des problèmes auxquels ils seront confrontés. Il ne s'agit pas non plus de prétendre se substituer à la « bouteille » qu'ils accumuleront sur le terrain au long de leur carrière. Notre argument est plutôt que notre enseignement peut leur faire gagner un peu de temps en les chaussant de lunettes dont ils n'étaient pas munis avant d'avoir suivi le cours. Ainsi, un enseignement mobilisant le regard sociologique pourra aider à anticiper des situations futures, à identifier en amont des obstacles à surmonter et à mieux connaître la nature des relations qui se tissent au travail. En somme, avoir une réflexion sur l'utilité que peut avoir un cours de sociologie des organisations auprès d'élèves-ingénieurs en système d'information, n'équivaut pas à sombrer dans un utilitarisme qui souhaiterait transformer la sociologie en un savoir applicable et actionnable mécaniquement.

4.2 Les limites

Abordons pour finir quelques limites de l'exercice central de cet enseignement, qui sont autant d'obstacles à surmonter au plan pédagogique. D'abord, il s'avère complexe pour certains élèves-ingénieurs de passer de faits, d'événements, de situations concrètes vécues subjectivement à une prise de recul critique et une analyse distanciée. Cela suppose à la fois de laisser de côté des jugements de valeur

et aussi de s'envisager, de manière introspective, comme un acteur dans un système, ce qui est loin d'être évident. Dans la continuité, d'autres étudiants éprouvent une difficulté à être concret et factuel, restant dans des généralités et des descriptions peu fouillées. Ils refusent en quelque sorte d'entrer dans le mode du récit et quelque part, de mettre leur subjectivité à découvert dans des circonstances pédagogiques.

Ensuite, nous ne sommes pas maîtres de la réception du contenu transmis et de la démarche engagée. Les attentes des étudiants à l'égard de notre enseignement, prenant place parmi beaucoup d'autres, peuvent aussi rester en porte-à-faux avec nos objectifs pédagogiques. Ainsi, des étudiants désirent, *via* notre cours, être munis de méthodes de management ou monter en compétences sur ce sujet. C'est l'attente qu'ils formulent alors en début de semestre (nous les interrogeons brièvement à ce sujet), ainsi que le regret qu'ils relayent dans le questionnaire d'évaluation de l'enseignement, en bout de course. Notre parade, quand subsiste cette attente, qui se ressent dans certaines interventions en travaux dirigés, est la suivante. Elle consiste à dire à ces étudiants qu'ils peuvent, s'ils le souhaitent, tirer des orientations managériales d'une analyse sociologique d'un cas pratique, mais pas avant. Cela est une tactique pour les inviter à suivre notre posture pédagogique, en avançant que les « solutions managériales » ne peuvent être robustes sans un diagnostic sociologique. En outre, malgré nos efforts, il peut persister chez certains étudiants une tendance à séparer la logique technique, organisationnelle et économique des organisations, de la logique sociale, alors qu'elles sont intimement liées dans les faits. La logique technique, en particulier, serait autonome pour ces étudiants. Elle déterminerait les autres, une technologie efficace s'imposant par exemple d'elle-même. La technologie dessinerait l'organisation et le système social, ce que nous attelons pourtant à contester. En revanche, implicitement dans certaines remarques ou questions d'élèves-ingénieurs, le social serait également autonome, c'est-à-dire coupée des autres logiques, en surplomb. Le social serait en quelque sorte mou, malléable, presque manipulable, en ce sens qu'il suffirait, pour caricaturer, de passer de la pommade sur le corps social pour qu'il devienne (ou reste) performant, indépendamment des autres logiques mentionnées juste avant.

Les éléments qui précèdent renvoient à un questionnement, et même à un doute lancinant : la démarche pédagogique prônée est-elle en adéquation avec les spécificités du groupe professionnel des ingénieurs en système d'information ? Le groupe professionnel des ingénieurs dans sa globalité est très hétérogène et éminemment marqué par le diplôme obtenu, dans un système français où la prééminence des grandes écoles est toujours forte (Bouffartigue, Gadéa, 1997). Leur identité professionnelle est également reliée au statut de cadre, au sens d'encadrant (op.cit.). Dans la mosaïque des salariés pouvant se prévaloir du titre d'ingénieur, ceux en système d'information, qui sont très demandés depuis les années 1990 (Duprez, Grelon, Marry, 1991)⁶, occupent de manière majoritaire deux positions lors de leur premier emploi : consultant dans une société de service informatique (SSII), souvent dans le domaine des progiciels de gestion, ou membre de la maîtrise d'ouvrage dans un service informatique d'une firme de taille importante. Mais nous n'avons là que des traits très généraux sur lesquels les prises sont glissantes. Aussi, nous partons plutôt de l'idée que le groupe d'élèves-ingénieurs en système d'information en face de nous est un groupe professionnel en devenir. Ce groupe est engagé dans un processus de socialisation anticipatrice (Merton, 1957/1997) à l'égard des ingénieurs en système d'information. Ils en adoptent et en infèrent des codes, s'y reconnaissent par anticipation, fermentent leur identification en attendant d'appartenir pleinement à ce groupe. Cette socialisation anticipatrice est un levier, d'un point de vue pédagogique.

Très empiriquement, c'est-à-dire *via* des discussions avec les étudiants, des visites de stages et la lecture des rapports de stage, deux traits nous semblent alors saillants et représentent des appuis. Nous tentons, du mieux possible, d'y adhérer, non pour flatter mais afin de créer une familiarité et des passerelles avec notre enseignement. Premièrement, tout problème, fut-il organisationnel, doit pour nos

⁶ Pour donner un ordre d'idée, les élèves-ingénieurs de la filière « Management des Systèmes d'Information » de l'UTT ne mettent en moyenne qu'une dizaine de jours pour trouver leur premier emploi, beaucoup étant embauchés à l'issue de leur stage de fin d'études.

étudiants trouver sa « solution », en conformité avec le mode de raisonnement classique de l'ingénieur (le « problem solving »). Quelquefois, la volonté de parvenir à une solution nous semble précipitée. L'argumentation consiste alors à souligner qu'avant de songer à une « solution », le problème doit clairement être formulé et être envisagé sous plusieurs angles. Deuxièmement, l'ingénieur en système d'information use assidûment des modélisations et des représentations graphiques, notamment dans le langage UML. Pour ne pas dépayser les étudiants, nous employons fréquemment ce mode de communication des connaissances (tableaux, flèches, etc.), notamment pour résumer ou schématiser des réflexions. Dans la même veine, nous employons l'expression de « grille d'analyse » plutôt que le terme de « théorie » (pouvant effrayer les étudiants) au long du semestre. Le dessein est d'insister sur la capacité de modélisation des approches abordées, notamment par le biais d'un diagnostic culturel et identitaire (Sainsaulieu & Piotet, 1994), ou *via* un « sociogramme » pour l'analyse stratégique, qui représente le système d'acteurs et d'action (Bernoux, 1995), en statuant sur la nature des relations de pouvoir.

5 Conclusion

Cet article a tenté de mettre en évidence un double statut de la sociologie, en s'appuyant sur une expérience pédagogique. D'une part, la sociologie enseignée peut contribuer, modestement, à préparer au monde du travail, au sens où elle participe d'une socialisation anticipatrice (Merton, 1957/1997) aux situations de travail, aux relations qui s'y nouent et aux thèmes professionnels qui seront bientôt le quotidien des étudiants⁷. Pour ce faire, une perspective sociologique est employée, en s'appuyant sur un regard critique, distancié et systémique, qui peut bénéficier du reste à toute forme de pensée. En somme, il s'agit moins de former à la sociologie que *par* la sociologie. D'autre part, cette réflexion sur l'utilité d'un enseignement de sociologie dans une Université de Technologie nécessite de s'accompagner d'un rejet sans appel d'une conception utilitariste, qui instrumentaliserait la sociologie en voulant la transformer en un savoir comportemental et managérial. Un tel enseignement s'affranchirait alors des théories et concepts sédimentés de manière cumulative. Il aurait tendance à sur-valoriser l'« action » pour impressionner les étudiants et à occulter les aspérités du réel.

Références

- Alter N. (2009). *Donner et prendre*. Paris : PUF.
- Berger P., (1963/2006, trad.fr.). *Invitation à la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Bernoux P. (1995). *Sociologie des entreprises*. Paris : Seuil.
- Bouffartigue P., Gadéa C. (1997). Les ingénieurs français. Spécificités nationales et dynamiques récentes d'un groupe professionnel. *Revue Française de Sociologie*, Vol 38, n°2, 301–326.
- Bourdieu P., Chamboredon J.C., Passeron J.C. (1968). *Le métier de sociologue*. Paris : Mouton.
- Boussard V. et ali (2005). *Le socio-manager*. Paris : Dunod.
- Caillé A. (1993). *La démission des clercs*. Paris : La Découverte.
- Callon M. (2006). Sociologie de l'acteur-réseau, dans : Akrich M., Callon M., Latour B., *Sociologie de la traduction, textes fondateurs*, 267–277.
- Castel R. (2002). La sociologie et la réponse à la demande sociale, dans : Lahire B. (dir.). *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La Découverte, 67-77.
- Crozier M., Friedberg E., (1977). *L'acteur et le système*. Paris : Seuil.

⁷ Dans notre enseignement, cette socialisation anticipatrice pourrait encore davantage porter sur l'activité de travail de l'ingénieur (Vinck, 2000, dir.).

- D'Iribarne P., (1989). *La logique de l'honneur, gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil.
- Dubar C., (2000). *La crise des identités*, Paris : PUF.
- Dubar C. (2002). Les tentatives de professionnalisation de la sociologie : un bilan prospectif, dans : Lahire B. (dir.). *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La Découverte, 95–117.
- Duprez J.M., Grelon A., Marry C. (1991). Les ingénieurs des années 1990 : mutations professionnelles et identité sociale. *Sociétés Contemporaines*, n°6, juin, 41–64.
- Friedberg E. (1993). *Le pouvoir et la règle, dynamiques de l'action organisée*. Paris : Seuil.
- Goffman E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.
- Lahire B. (2002, dir.). *A quoi sert la sociologie ?* Paris : La Découverte.
- Merton R.K., 1949 / 1997 (trad.fr.), *Eléments de théorie et de méthode sociologique*. Paris : Armand Colin.
- Mintzberg H. (1980). Structure in 5'S. A synthesis of the research on organization design. *Management Science*. Vol. 26, n°3, 322–341.
- Reynaud J.D. (1989 / 1997). *Les règles du jeu*. Paris : Armand Colin.
- Sainsaulieu R. (1977/1985). *L'identité au travail*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu R., Piotet F., (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris : Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Vinck D. (dir.). (2000). *Ingénieur au quotidien*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.