



HAL
open science

LE STAGE EN ENTREPRISE PEUT IL DEVENIR UN PROGRAMME d'APPRENTISSAGE FORT?

Michel Villette

► **To cite this version:**

Michel Villette. LE STAGE EN ENTREPRISE PEUT IL DEVENIR UN PROGRAMME d'APPRENTISSAGE FORT?. Recherche et formation, 1998, N°29, pp.95-107. halshs-04785529

HAL Id: halshs-04785529

<https://shs.hal.science/halshs-04785529v1>

Submitted on 15 Nov 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE STAGE EN ENTREPRISE PEUT-IL DEVENIR UN PROGRAMME D'APPRENTISSAGE FORT?

Michel VILLETTE*

Résumé

Les étudiants sont de plus en plus incités à faire des stages en entreprise au cours de leur formation. Cependant, l'absence d'instruments intellectuels adaptés à ce genre d'exercice pose problème. Livrés à eux-mêmes ou encombrés de préceptes et de méthodologies inadaptés, les étudiants ne tirent pas le meilleur parti de leur expérience de stage. En m'appuyant sur mes expériences de recherche en entreprise, sur la tradition des études de terrain en sociologie et sur des expériences pédagogiques conduites dans plusieurs écoles d'ingénieur et de gestion, je propose une voie pratique, explicite et discutable d'étude directe des processus en situation de travail.

Abstract

Students are more and more incited to carry out work placements in firms during their training. However, the lack of intellectual instruments adapted to this kind of exercise raises a problem. Left to their own devices or overburdened with ill-suited precepts and methodologies, the students do not take full advantage of their work experience. By relying on my research experiences in firms, on the tradition of field studies in sociology and on teaching experiments carried out in several schools of engineering and management, I propose a practical, explicit and debatable method of direct study of the processes of the work situation.

95

* - Michel Villette, École nationale supérieure des industries alimentaires, Massy.

Au cours des années 1980-1990, en France et dans d'autres pays européens (1), un nombre croissant de formations universitaires et d'écoles d'enseignement supérieur a envoyé les étudiants en stage dans les entreprises, afin qu'ils se forment sur le tas.

Grâce à cette formule pédagogique, tout le monde a l'impression de faire une bonne affaire. Les établissements d'enseignement diminuent leurs heures de cours, donc leurs frais de fonctionnement ; les entreprises récupèrent une main d'œuvre très bon marché et pleine de bonne volonté ; les représentants des ministères trouvent une répanse au reproche d'inadéquation de l'enseignement aux besoins de l'économie ; les familles se persuadent que la période de stage facilitera l'embauche de leur enfant ; les étudiants sont ravis d'échapper enfin à vingt années assises dans une salle de classe ; quand aux pédagogues et aux philosophes, ils rêvent de disposer d'une formule qui irait de la pratique aux livres et non plus des livres à la pratique.

Cependant, cette solution qui semble satisfaire tout le monde est un miroir aux alouettes. En réalité, un travail intellectuel sérieux autour de l'expérience de stage accroît le coût de l'enseignement au lieu de le diminuer parce qu'elle exige des enseignants un travail sur mesure, élève par élève ; la généralisation des stages aboutit à une baisse du niveau moyen de rémunération des jeunes au début de leur vie active ; de nombreuses entreprises multiplient les stages pour réduire leurs coûts salariaux sans créer pour autant d'emplois et sans être des modèles de « bonne gestion » dignes d'inspirer la jeunesse ; dans certains secteurs comme la grande distribution, des norias de stagiaires se substituent aux emplois permanents. Enfin et surtout, faute d'instruments intellectuels adéquats et à défaut d'un travail personnel important accompli par l'étudiant en plus et à côté des tâches demandées par l'entreprise, l'étudiant risque de ne rien apprendre au cours de son stage, parce que rien n'est plus difficile que de tirer des enseignements valides du flux continu et indifférencié de l'expérience quotidienne au travail.

96

Faut-il pour autant condamner le système des stages ? Non, puisqu'il est le symptôme plutôt que la cause du sous-emploi des jeunes. Non encore, parce que du point de vue de la connaissance, il est en principe fructueux de mettre en tension le savoir livresque et l'expérience pratique et de forger des outils pour penser le passage du geste à la parole, de l'exécution à la réflexion. Non enfin, puisque c'est une occasion potentielle de produire des connaissances au lieu de les reproduire.

Quelles sont les conditions pour que l'expérience de stage puisse devenir un moment de production de connaissances originales ? Comment faire pour que les étudiants ramènent du stage vers les salles de classe un « savoir » authentique, justifiant du même coup l'inscription du stage dans un cursus d'enseignement et de recherche dit « supérieur » ? Comment faire du stage un programme « fort » ?

1 - Actes du colloque « La formation en alternance dans l'enseignement universitaire », Bruxelles, 3-5 décembre 1998, Groupe Iche et DG XXII de la Commission européenne.

Diversité des formules pédagogiques et unité de la problématique

Stages ouvriers et stages intégrés des écoles d'ingénieurs, formation en alternance du CNAM, apprentissage à l'ESSEC, reprise des études après une expérience professionnelle à l'INSEAD ou à HEC ISA, *Praktikum* des *Hochschule* allemandes, *Technical placement* des départements d'engineering des universités anglaises, autant de corps professoraux, de populations d'étudiants, de champs disciplinaires, de contraintes organisationnelles (nombre d'étudiants par enseignant) et financières (coût de la formation par tête d'étudiant), d'intentions politiques (2), d'état de la relation entre les employeurs, l'État, les familles et les institutions d'enseignement. Un sociologue qui prétendrait dégager une problématique commune et sous-jacente à toutes ces expériences pédagogiques pour proposer une démarche unificatrice passerait sans nul doute pour un naïf.

Pourtant, le problème est toujours le même : apprendre en travaillant. Passer du geste à la parole. Acquérir un minimum de maîtrise intellectuelle d'une situation dans laquelle on est pris et sur laquelle on tente d'avoir prise. Extraire d'un engagement temporaire dans une situation de travail un certain « savoir » qu'on n'avait pas lorsqu'on y est entré, dont l'intérêt dépasse le cadre étroit de la situation où il s'est élaboré, et dont la validité est problématique et mérite d'être discutée.

Si l'école a un sens, c'est parce qu'on admet qu'il est possible de transformer des savoirs ésotériques, locaux et implicites en savoirs généraux discutables et transmissibles et que réciproquement, on pense que des savoirs généraux pourront être mobilisés utilement dans l'action.

Assumer cette prétention, c'est répondre à la question : comment extraire d'un engagement temporaire dans une situation de travail quelques « connaissances » académiquement acceptables, c'est-à-dire, composées d'énoncés (d'images, d'objets) suffisamment « décontextualisés » pour être transportables, compréhensibles, discutables, vérifiables, utilisables par les autres élèves de l'école, les professeurs, les chercheurs, et des professionnels qui n'étaient pas impliqués dans la situation de référence ?

Si une période de travail en entreprise mérite d'être incluse dans un cursus pédagogique de l'enseignement supérieur, c'est parce qu'on cherche effectivement à accomplir ce programme ambitieux et qu'on s'en donne les moyens. Renoncer à ce projet, c'est admettre que le système des stages n'est rien de plus qu'une opération promotionnelle pour vendre en solde des diplômés en surnombre.

2 - Les premiers stages organisés après-guerre par Bertrand Schwartz, à l'École des mines de Nancy avaient pour but de faire découvrir la condition ouvrière aux futurs ingénieurs afin d'abaisser un peu la barrière d'incompréhension entre les classes sociales.

Un programme pour les stages

Dans *L'art du stage en entreprise* (La découverte, 1994), j'ai proposé un programme d'apprentissage fort pour les étudiants de l'enseignement supérieur qui vont faire un stage en entreprise. J'emploie l'expression « apprentissage fort » par opposition au programme qui me paraît le plus fréquent aujourd'hui : celui d'un étudiant qui va en entreprise avec pour intention suffisante de « bien s'intégrer », de « faire ce qu'on lui demande » et, si possible, de se faire embaucher après avoir rédigé à la hâte un « rapport de stage » de pure convenance. Ce programme minimum m'a paru insuffisant parce que la capacité à adopter sans examen des croyances et pratiques professionnelles considérées localement comme valides n'est rien de plus qu'un exercice de conformisme intellectuel, insuffisant si l'entreprise est excellente – ce genre d'entreprise est en quête d'employés imaginatifs – et catastrophique si l'entreprise est médiocre, puisque l'étudiant aura appris à reproduire la médiocrité.

Faire du stage un programme d'apprentissage fort suppose de poser quatre questions sur l'expérience au travail que l'on a vécu : Qu'ai-je appris ? Quelle est la validité de ce savoir ? Dans quelles conditions et avec quelles précautions pourrai-je l'utiliser demain, ailleurs ? À quelles conditions puis-je le transmettre à quelqu'un d'autre pour son propre usage ?

Ce travail d'examen critique et de « remontée en généralité » à partir d'une séquence d'événements dans laquelle on a été soi-même impliqué ne va pas de soi (3). C'est un exercice intellectuel difficile qui suppose un travail d'une nature un peu spéciale et que malheureusement, très peu d'enseignants ont eu l'occasion de pratiquer eux-mêmes, parce que ce genre d'exercice ne fait pas partie des travaux requis pour atteindre à l'excellence académique : agrégation et thèse (4).

3 - « Oui, les acteurs font ce qu'ils font et savent ce qu'ils savent mieux que quiconque. Oui, ils sont sans doute les mieux placés pour dire ce qu'ils font et savent. Mais, non, ils ne disposent pas immédiatement des moyens de perception et d'expression qui leur permettraient de livrer cette expérience spontanément. » Bernard Lahire, « Logiques pratiques, le "faire" et le "dire sur le faire" », *Recherche et Formation*, n° 27, 1998, p. 27.

4 - En sciences de gestion, par exemple, la majorité des thèses de doctorat se font sans qu'aucun engagement prolongé dans l'activité de gestion d'une entreprise ne soit requis de l'étudiant. On considère encore qu'une approche à distance du monde des affaires est suffisante. On se contente de questionnaires, d'entretiens, de statistiques et de modèles théoriques. Pour une prise de position récente, mais encore très timorée sur ce problème voir V. Chanat, H. Lesca et A.C. Martinet, « Vers une ingénierie de la recherche en sciences de gestion », *Revue Française de Gestion*, nov.-déc. 1997.

L'art du stage en entreprise, publié en 1994, était à l'époque et reste un des seuls livres français (5) qui aborde au fond les difficultés de la production de connaissances à partir d'une expérience au travail en entreprise. Ce fait éditorial est symptomatique. La pratique des stages s'est développée comme si elle allait de soi et ne nécessitait pas de travail intellectuel spécial. Ni les sociologues, ni les chercheurs en gestion ne s'étaient sérieusement penchés sur les redoutables difficultés que l'on demandait aux étudiants de surmonter. On considérait le stage comme une simple variante de la recherche d'emploi (6). On se préoccupait surtout d'éviter les possibles débordements en plaçant chaque stagiaire sous la responsabilité d'un « tuteur », qualificatif qui en dit assez sur les intentions paternalistes d'un projet qui visait « l'intégration » plutôt que l'analyse.

L'étude directe des processus en situation de gestion

Dans *L'Art du stage en entreprise*, je propose une démarche intellectuelle pour les stages : « l'étude directe des processus en situation de gestion ». Cette méthode de travail s'inspire de la tradition sociologique de l'école de Chicago notamment Everett Hughes, Anselm Strauss (7), Merville Dalton (8), de l'enquête ethnographique, en particulier Marcel Mauss et Marcel Maget (9), et de la recherche clinique en gestion (10). Elle est aussi le fruit de mes propres expériences pour comprendre les situations professionnelles que je vivais, d'abord en tant que doctorant en sociologie, élève de Pierre Bourdieu et de Luc Boltanski, puis en tant que manager (11).

5 - Voir aussi le livre de Florence Hunot-Clairefond, *Former les nouveaux managers* (Éditions Liaisons, Paris, 1996) qui suit une démarche très différente, puisqu'il part d'une définition du « manager idéal » supposée répondre aux attentes des entreprises du XXI^e siècle pour en déduire un projet pédagogique.

6 - Il existe de nombreux guides pratiques donnant des conseils aux étudiants pour trouver un stage et bien s'intégrer dans l'entreprise : « Points de repère pour un stage », ANACT, INRS, Paris, 1990. J.-M. Colombeau, *Chercher et trouver un stage*, Éditions d'Organisation, Paris, 1993. M. Audry, *Trouver, exploiter, réussir son stage en entreprise*, Éd. Foucher, Paris, 1990; T. Gascheau et D. Riols, *Le Stage en entreprise*, Paris, Nathan col. 128, 1993. L. Loiseau, *Trouver votre stage en entreprise*, Paris, L'Étudiant, 1^{re} éd., 1992.

7 - Schatzman L. Strauss A.L., *Field research. Strategies for a Natural Sociology*, Englewood Cliffs, Prentice Hall, 1973.

8 - Melville Dalton, *Men Who Manage. Fusions of Feeling and Theory in Administration*, New York, John Wiley, 1959.

9 - Marcel Mauss, *Manuel D'ethnographie*, Paris, Payot, 1947. Marcel Maget, *Guide d'étude directe des comportements culturels*, Éd. du CNRS, Paris, 1953.

10 - J. Girin, « l'analyse empirique des situations de gestion » in A.C. Martinet, *Épistémologies et sciences de gestion*, Economica, Paris, 1990.

11 - M. Villette, *L'homme qui croyait au management*, Paris, Seuil, 1988 et *Le Manager jetable*, La Découverte, 1996.

L'étude directe des processus en situation de gestion est une démarche d'investigation adaptée à l'étude du fonctionnement et des transformations des entreprises, en particulier, les entreprises privées du secteur concurrentiel. Elle ne remplace pas l'histoire, ni l'étude des données statistiques permettant de situer l'entreprise dans son environnement, ni les comparaisons méthodiques entre entreprises, mais constitue une base indispensable, parce qu'elle fournit à l'étudiant l'occasion de produire une connaissance située, en éprouvant par lui-même « ce qui résiste » c'est-à-dire les réalités techniques, organisationnelles et de marché.

Cette méthode d'investigation peut procurer aux personnes « en situation » un avantage compétitif par rapport aux professeurs et aux chercheurs statutaires des organismes publics qui ne peuvent aussi facilement s'immerger au sein d'une entreprise privée pour observer, noter ce qui se passe, formuler des hypothèses de travail et les tester (12). Cette méthode permet aussi au stagiaire de disposer d'un avantage compétitif par rapport aux salariés à plein temps de l'entreprise qui, pour ce qui les concerne, ne peuvent jouir du recul et de l'indépendance d'esprit nécessaire à un travail intellectuel approfondi sur les expériences qu'ils vivent.

L'objet, c'est l'étude d'un processus répétable (par exemple, le nettoyage quotidien d'une chaîne de production alimentaire, la réduction des consommations de vapeur d'une usine, l'audit des comptes fournisseurs dans un hypermarché, l'organisation d'un séminaire de réflexion stratégique pour cadres dirigeants, la création d'une base de données technico-commerciales, l'animation d'une cellule de reclassement du personnel licencié d'une usine, l'organisation du déménagement d'un siège social, la lutte contre le vol dans un magasin de grande surface, etc.). Quel que soit le phénomène repéré, il s'agit d'en décrire une occurrence avec précision, parce qu'on s'est trouvé bien placé pour le faire. Cette description circonstanciée pourra ensuite être mise en rapport avec une série d'autres descriptions du même phénomène saisi en d'autres lieux et d'autres temps par d'autres personnes, rendant ainsi possible l'échange d'expérience, la comparaison et la remontée en généralité.

La méthode, consiste à suivre le processus étudié en temps réel, du début à la fin, non pas en tant qu'observateur mais en tant que « membre du milieu » à part entière, pris dans la situation et cherchant à avoir prise sur elle. L'apprentissage se fait au cours d'épreuves de réalité qui sont autant de tests sur ce qui est possible et impossible dans la situation. Comme en sciences exactes, l'expérimentation donne lieu à la rédaction – sur le vif – d'un compte rendu d'expérience précis et systématique. Ce compte rendu implique un travail intellectuel accompli en dehors et à côté du « travail » proprement dit. Ce travail intellectuel n'a pas à faire l'objet d'une

12 - M. Villette, « Qui veut publier la description ethnographique d'une entreprise? » in M. Ségalen (dir) *Anthropologie sociale et ethnologie de la France*, Louvain-la-Neuve, Peeters, 1988, pp. 851-857 et Villette, « Qui peut ausculter l'entreprise? », *Sciences Humaines*, n° 5, 1991.

commande car il est accompli en plus et à côté du travail demandé et (plus ou moins) payé par l'entreprise. Il n'a pas d'usage social immédiat et ne donne pas lieu à rémunération. C'est avant tout un effort de prise de distance par rapport aux contraintes et aux exigences immédiates de la « situation de gestion » dans laquelle le jeune professionnel est immergé.

La démarche proposée se décompose en cinq opérations principales :

1. « Accéder au stage » et se faire admettre dans un milieu de travail, en s'adaptant tout en préservant ses possibilités d'analyse.
2. « Voir ce qui se passe », c'est-à-dire trouver une position d'observation commode dans l'entreprise et une « posture d'analyse » compatible avec le parcours biographique du stagiaire (ses dispositions et ses aspirations) et avec les rôles professionnels (plus ou moins formalisés) qu'on lui demande d'assumer.
3. « Garder trace de ce que l'on voit », c'est-à-dire noter ce qui se passe, tenir un « journal de bord » et collecter les documents émis, reçus ou activement recherchés.
4. « Écrire sur son expérience », c'est-à-dire reconstituer un processus (de vente, de gestion, de production, d'innovation, etc.) auquel on a participé activement, d'un état initial à un état final (en tenant compte du fait que le début et la fin du processus ne coïncident pas toujours avec les dates d'arrivée et de départ du stagiaire).
5. « Publier et discuter ses résultats », c'est-à-dire traiter avec tact et efficacité les questions délicates comme celle des engagements, des censures et de la liberté d'expression.

L'étape initiale d'une recherche académique classique, la « formulation de la problématique » est délibérément écartée comme non pertinente, tout comme elle était absente du manuel classique de Schatzman et Strauss (1973) écrit dans la tradition américaine issue de « l'école de Chicago » et prolongée dans « l'interactionnisme ». L'étudiant ne choisit pas ce qu'il lui sera donné d'étudier dans l'entreprise. Il ne connaît pas d'avance la thématique qu'il aura l'occasion d'approfondir : elle émergera peu à peu au cours de l'expérience pour se cristalliser en fin de stage, à la sortie de l'entreprise. C'est alors seulement qu'il sera possible d'identifier le phénomène étudiable, de faire une recherche bibliographique et de sélectionner les éléments pertinents dans la masse des données recueillis de façon extensive au cours du stage. L'étape finale « publication des résultats », est délibérément formulée de telle sorte que l'école se donne une exigence de production de connaissances, qu'elle pousse l'étudiant à aller un peu au-delà des obstacles redoutables qu'oppose à l'étude une collectivité aussi soucieuse de son image et de ses secrets que l'est une entreprise privée. Je me suis moi-même efforcé de satisfaire à cette exigence dans les deux livres où je rends compte de mes expériences professionnelles en tant que consultant et manager. Ma démarche de praticien-chercheur d'abord « immergé » puis « prenant ses distances » a été semblable à celle que Melville Dalton avait adopté et préconisée dans son étude classique sur les cadres.

Le travail d'analyse des données, d'écriture et de discussion des résultats gagne à être effectué dans un lieu extérieur à la situation de gestion (une école) et en présence de personnes qui n'y sont pas impliquées (d'autres élèves, des professeurs). Ainsi s'instaure une dynamique délicate et féconde entre les exigences de l'entreprise et les exigences académiques.

Grâce aux documents recueillis sur le vif et qui constituent des traces du processus, le travail ultérieur de réflexion, de prise de distance, d'écriture et de délibération sur l'expérience vécue devient possible et peut conduire, éventuellement, jusqu'à l'objectivation de l'expérience qui permettra d'inscrire les résultats dans une tradition scientifique et de les publier.

Les résultats : certaines études directes n'ont d'autres fonctions que de contribuer à l'apprentissage ou d'apporter un regard neuf sur une situation particulière. Un tel savoir, local et circonstancié, prend toute son importance si l'on se place dans le contexte d'une société décentralisée où le principe de subsidiarité est mis en pratique et où chacun peut se faire sa propre idée des affaires qui le concerne (et qu'il connaît « de première main »), afin de prendre des initiatives.

Si on les pousse jusqu'à leur terme, les études directes apportent une contribution à la connaissance scientifique. En effet, les descriptions de processus que l'on obtient selon cette démarche sont plus précises et mieux fondées qu'un simple témoignage autobiographique (l'illusion rétrospective peut être contrôlée grâce aux notes et documents recueillis sur le vif). Ces descriptions sont aussi plus précises et plus fiables que les résultats obtenus par les sociologues au travers le filtre des interviews qui ne sont eux-mêmes que des témoignages dépendant de la mémoire des personnes interrogées et de leur perception des enjeux du questionnement savant (13).

Écrire pour gagner en autonomie de pensée

L'idée qu'il ne suffit pas de vivre l'expérience de stage mais qu'il faut aussi analyser cette expérience – donc réfléchir et écrire en dehors et à côté – paraît encore trop souvent superflue. J'ai lu quelques centaines de rapports de stages rédigés par des étudiants d'écoles de commerce et d'ingénieur. Ce qui prédomine dans ces textes, c'est la présentation non problématisée de ce que l'entreprise a demandé à l'étudiant de faire. L'étudiant ne s'interroge presque jamais sur ce que font les autres entreprises dans un cas semblable. Trop soucieux de montrer qu'il a « bien fait », il ne se demande pas si ce qu'on lui a demandé était « faisable » et encore moins si c'était souhaitable. Finalement, soucieux de mettre en valeur son « début de carrière » et

13 - Pour une analyse de la place accordée à l'observation participante par la sociologie Française, Briand J.-P., Chapaulie J.-M., « The use of observation in French Sociology », *Symbolic Interaction*, 14,4, Winter, 1991, pp. 449-469.

de lui donner un aspect brillant, il gomme presque toujours la pratique qu'il a eue et la remplace par une « bonne pratique » digne, selon lui, d'être gravée dans le marbre. Les aspects un peu délicats de ce qu'il a vécu sont le plus souvent repoussés hors du cadre de ce qu'il convient d'écrire. Si un enseignant s'en étonne, on lui explique que c'est « hors sujet », que ça n'entre pas dans le « plan », que c'est « trop long à expliquer », que c'est « subjectif », que ça n'intéresse personne, que c'est indélicat ou même carrément confidentiel : autant de « bonnes raisons » sur lesquelles un travail pédagogique est nécessaire !

La majorité des étudiants, même à bac + 5, fuient l'acte d'écriture, ou alors, se réfugient dans une forme rigide, dans un genre impersonnel qui leur évite d'écrire ce qu'ils redoutent d'avoir à penser. Au lieu de parler de ce qu'ils ont vécu, ils s'accrochent à la norme, ils partent de ce qui aurait dû se passer et ne traitent de l'expérience qu'en référence au cadre managérial ou à la norme technique dans lequel elle s'inscrit et qui est censé lui donner sens. Est-ce suffisant ? Est-ce seulement pertinent ?

Nous restons une civilisation de l'écrit. Les ordinateurs, les fax et les photocopieurs ne font qu'amplifier l'importance de la chose écrite. Ne pas pouvoir écrire ses propres idées, c'est renoncer à les défendre. Ne pas savoir passer du geste à la parole, du vécu au construit, de l'implicite à l'explicite, de l'incorporé à l'objectif, c'est être infirme face aux autorités de tout poil qui nous disent par avance ce qu'il faut percevoir dans ce que nous avons vécu. Dépendre des écrits d'autrui, c'est se mettre à la remorque de plus savant que soi. L'autonomie suppose la capacité à formuler et à discuter sa propre vision de l'expérience professionnelle que l'on vit.

Ainsi, qu'il s'agisse de devenir un « ingénieur », un « manager », un « expert-comptable », un « vendeur », un « entrepreneur », ou un « sociologue », il me paraît utile au-delà du geste strictement professionnel, d'être capable de fabriquer ses propres sources d'information de première main et de conduire ses propres enquêtes indépendantes sur la situation professionnelle dans laquelle on est pris et sur laquelle on tente d'avoir prise.

L'expérience de stage est une occasion parmi d'autres pour s'entraîner à « connaître par soi-même » et si, par chance, l'encadrement pédagogique suit ; ce peut être une occasion un peu plus favorable que les autres. Je propose donc aux étudiants un véritable « investissement intellectuel » réalisé à l'occasion du stage. C'est le prix à payer pour sa propre indépendance d'esprit. C'est le moyen de participer pleinement à l'entreprise tout en gardant son quant-à-soi, de ne pas se laisser entreprendre et donc, de cultiver sa propre capacité à entreprendre.

Mettre à ce point l'accent sur l'autonomie de pensée n'est pas ici l'expression d'une certaine réserve vis-à-vis de ce qu'on appelle parfois la « culture d'entreprise ». Ce n'est pas une manifestation de mauvaise volonté, mais une question de survie.

Connaître par soi-même est particulièrement important parce que les entreprises et les professions sont devenues fragiles et instables. Qu'est-ce que le professionnalisme, la compétence ? Qu'est-ce qu'une « entreprise performante » ? Une « technologie de pointe » ? Les réponses à ces questions se déplacent très vite et chacun doit faire des paris intellectuels. Le choix du patron n'est pas toujours le bon. Celui qui n'apprend pas la bonne technique au bon moment sera peut-être chômeur demain. Dans ces conditions, il me paraît insuffisant de suivre docilement le premier professionnel venu pour l'imiter sans réflexion.

On peut reprocher à ce « programme fort » un goût excessif pour la réflexivité. On peut penser qu'une adhésion immédiate et naïve aux impératifs du métier serait plus efficace, moins coûteuse pour la collectivité et pour les individus. On peut considérer que je propose de faire de chaque étudiant un intellectuel, s'acharnant à produire en plus de son travail quotidien, des connaissances originales sur son expérience de travail et s'engageant dans des débats pour innover. C'est peut-être trop. Cela pourrait même être dangereux (14), mais comment faire autrement ? Aujourd'hui, le fantasme des patrons, c'est d'avoir des salariés intelligents et capables d'initiatives. Le fantasme des salariés, c'est d'être responsable et « créatifs » mais les uns et les autres s'acharnent trop souvent à réduire le contenu du travail à l'exécution de plus en plus rapide de procédures réflexes : 35 heures de presse-bouton, comme au flipper ! Sur ce terrain, les robots finiront toujours par faire mieux que les humains.

L'autonomie de pensée ne s'enseigne pas, ne s'octroie pas, elle se prend. Faire du stage un programme d'apprentissage fort, c'est profiter de ce moment un peu exceptionnel où l'on est « entre deux », plus tout à fait élève et pas encore salarié, pour laisser sa chance à l'autonomie de pensée, c'est-à-dire à un travail intense pour s'affranchir à la fois des déterminations scolaires et des déterminations professionnelles.

Encore faut-il que le cadre pédagogique proposé par les écoles soit compatible avec cette intention.

Les conditions pédagogiques et institutionnelles de mise en œuvre d'un programme fort pour les stages

Au cours des conférences que j'ai données dans de nombreuses écoles sur *L'art du stage en entreprise* et des discussions avec les enseignants et les élèves, j'ai relevé un ensemble de difficultés qui sont autant d'obstacles, souvent insurmontables, à la réalisation d'un programme pédagogique fort pour les stages. Voici une liste, sans doute incomplète, des principales difficultés.

14 - Une étude en cours sur les vendeurs dans la grande distribution suggère que la réussite dans la vente est facilitée, du moins chez les débutants, par une adhésion immédiate au métier, incompatible avec la posture d'analyse distante préconisée ici.

- Dans trop de programmes d'enseignement, on a placé le stage en fin de cursus, juste avant les vacances. Ceci oblige à accepter sans discussion des rapports rédigés *a minima* et ne laisse la place à aucun travail intellectuel approfondi de relecture, commentaire et réécriture. Pour réussir, il faut au contraire donner du temps aux étudiants pour écrire et réécrire, ainsi que des occasions de présenter et de discuter leur travail devant un petit groupe avec comme seul souci, d'améliorer le résultat final.

- Souvent, le seul moment de discussion des résultats est une « soutenance », exercice formel, noté, souvent effectué en présence d'un membre de l'entreprise d'accueil. Les impératifs de courtoisie et d'entretiens des bonnes relations entre l'école et l'entreprise l'emportent alors sur le souci d'analyse. Bien plus, si une difficulté surgit, on assiste le plus souvent à l'entente du représentant de l'entreprise et du pédagogue pour faire porter le chapeau au stagiaire, que son inexpérience excuse. Pour réussir, il faudrait au contraire varier systématiquement les occasions de travailler sur l'expérience de stage en séparant les moments de libre expression, et les moments plus contrôlés, où il faut se montrer « professionnel » et savoir tenir sa langue.

- Par crainte de déplaire, on cède sans résistance à toutes les exigences de confidentialité des entreprises, justifiées ou non, si bien qu'aucun savoir ne peut plus circuler. Dans certains cas limites, la soutenance a lieu à huis clos et le professeur ne peut même plus se faire communiquer la totalité du rapport qu'il est censé noter ! Pour réussir, il faut que l'école énonce ses propres règles déontologiques et que le corps enseignant soit en état de négocier un compromis habile entre l'exigence de secret des entreprises qui doit être confinée et justifiée, et l'exigence d'universalité du savoir qui doit être réaffirmée.

105

- Dans les écoles qui ont connu des difficultés budgétaires ou de forte augmentation des effectifs étudiants sans augmentation proportionnée du nombre d'enseignants, on a conçu les stages comme un expédient pour faire des économies et on a demandé aux professeurs d'encadrer les stagiaires en plus de leur charge habituelle, exprimée en « heures de cours ». Or, si on ne définit pas de nouvelles unités d'œuvre pour comptabiliser ce travail supplémentaire, il est perçu comme accessoire alors qu'il devrait être essentiel. Pour réussir, il faut définir une nouvelle unité d'œuvre permettant d'enregistrer l'effort consenti par les enseignants dans la comptabilité analytique de l'école. Cette mesure est d'autant plus nécessaire que la pression budgétaire est forte et la charge de travail élevée.

- Ailleurs, on a négligé de considérer le travail des stagiaires comme une contribution sérieuse à la recherche alors que les étudiants ramènent à l'école une mine d'informations de première main. Les rapports de stages, mal rédigés, mal titrés, mal indexés, mal classés, sont jetés à la poubelle après un court passage par une bibliothèque trop encombrée et « qui n'a pas de personnel disponible pour s'occuper de

ça » (15). La réussite du système des stages ne sera pourtant assurée que si les enseignants attendent des stagiaires des résultats utiles à leurs propres recherches : un gage de sérieux, d'exigence et d'implication.

- Ailleurs encore, un conflit s'est développé entre les membres du corps enseignant partisans du système des stages et ceux qui voulaient à tout prix défendre leurs traditions disciplinaires et leur quota d'heures de cours. Parfois, on a laissé des professeurs qui n'ont jamais travaillé en entreprise, et qui ont fait une thèse de sciences exactes dans un laboratoire ou une thèse de sciences sociales purement livresque, imposer aux élèves des « méthodologies » inadaptées à la réalisation d'une étude de terrain sur les lieux de travail. On a affirmé que le rapport de stage devait avoir un contenu « purement scientifique » ou « purement technique » ou ne traiter que des « relations sociales » ou suivre un plan ou une méthodologie fixés d'avance alors que l'enjeu est évidemment de lier ensemble ce que les disciplines académiques ont séparé.

Additionnez plusieurs de ces difficultés et la conclusion s'impose d'elle-même : dans beaucoup de cas, le stage est utile à l'étudiant, certes, mais ni plus ni moins que n'importe quelle autre expérience professionnelle. L'insertion du stage dans un cursus académique n'apporte pratiquement aucune valeur ajoutée à l'expérience. L'alibi pédagogique ne sert qu'à justifier le versement par l'entreprise d'une rémunération inférieure aux minimums conventionnels et l'obtention par l'école de subsides proportionnés au nombre d'étudiants inscrits. Le système des stages profite aux institutions et pas à la personne.

L'expérience de stage : une liberté à conquérir sous double contrainte

Un stage ne devrait pas être une expérience paisible, ce ne devrait pas être un moment d'harmonie où les difficultés sont éludées et les conflits gommés au nom des impératifs du « nécessaire rapprochement entre l'école et l'entreprise ». Un stage devrait être une aventure où des jeunes gens jouent leur devenir professionnel, mis en tension entre deux lieux d'apprentissages, placés au cœur des contradictions entre l'école, la culture, la logique des marchés et le choc des technologies. J'ai parfois entendu des étudiants avouer de retour d'un stage, qu'ils s'étaient ennuyés.

15 - Les entreprises privées de prestations de service intellectuel aux entreprises (cabinets de conseils, d'ingénierie, d'avocats...) accordent généralement une importance stratégique à la constitution d'une documentation ésotérique, fruit de l'expérience accumulée, expression de leur « compétence » collective. Il est surprenant de constater que des établissements d'enseignement supérieur et de recherche scientifique accordent moins de soins à la conservation et à l'exploitation de leur trésor de connaissances acquises de première main.

Lorsqu'il apparaît, cet ennui est le signe certain de la faillite d'un enseignement, le stade ultime d'une anesthésie scolaire; car ce n'est pas l'entreprise qui est ennuyeuse (du moins pas les six premiers mois!), c'est le regard qu'on porte sur elle.

Pour que le stage soit une aventure, encore faut-il que l'école ait des exigences suffisantes pour créer la tension qui fournira le ressort dramatique. Tension entre le souci de se faire admettre par l'entreprise et le souci de comprendre ce qui s'y passe; tension entre le service à rendre à l'entreprise d'accueil et l'effort pour ramener des connaissances à l'école; tension entre la loyauté à l'employeur, la loyauté à la profession qu'on a choisie et la loyauté à l'école qui vous a formé; tension entre les aspirations et dispositions dont on est porteur et les exigences d'un emploi pré-défini. Comprendre ces tensions, en parler, les aborder avec tact et habileté, y survivre, y faire face, les comprendre, les travailler: c'est à cela que sert le stage. La tâche est suffisamment ardue pour que l'étudiant ait besoin d'une base arrière, d'un appui, d'un soutien: un enseignant qui est passé par là, lui aussi, qui comprend, qui est disponible, qui écoute et qui aide sans renoncer aux exigences.

Lorsque plus d'expériences de stage déboucheront sur des publications de recherche, nous en saurons un peu plus sur ce qu'on peut apprendre dans un stage; nous aurons amélioré un peu notre connaissance des entreprises et des marchés (une vaste terra incognita pour l'Université); nous aurons contribué à abaisser le fossé ridicule entre l'intellectuel appointé par l'État pour faire de la recherche et le simple citoyen, supposé incapable de se penser lui-même et réduit au rang de simple informateur, « objet » de recherche. Enfin, nous aurons réussi à faire du stage un exercice académique respectable, et de la production des stagiaires une contribution digne de s'inscrire dans la bibliothèque commune.

