

La formation d'une aptitude critique en management

La théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth comme cadre de réflexion

Frédéric Bornarel
Maître de Conférences
Université de Lorraine

Résumé

Une démarche d'enseignement critique fondée sur la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth est présentée. Sous la contrainte du principe éthique qu'est « *la réalisation de soi* », cette démarche vise à renforcer la diffusion des théories critiques dans l'enseignement. Plus précisément, elle est construite puis évaluée sur sa capacité à répondre à trois limites de l'activisme des *Critical Management Studies* (CMS) : la diffusion restreinte des travaux critiques, les réactions négatives de l'organisation à l'exercice de la critique de ses sujets et les résistances personnelles des sujets à l'enseignement critique.

La démarche proposée s'inscrit dans une approche spécifique de la *Critical Management Education* (CME) qui facilite la diffusion de l'esprit de l'activisme et ne tombe pas dans l'écueil de l'anti-managérialisme.

Mots clefs. CMS, CME, éthique, théorie de la reconnaissance.

Introduction

La difficile diffusion des théories critiques en management (désormais CMS) est une critique récurrente (Huault 2008). Pour surmonter ce problème, les CMS privilégient l'enseignement critique (Contu 2009). Cependant, l'activisme des *Critical Management Studies* (CMS) par la *Critical Management Education* (CME) s'accompagne de nombreux défis à relever. Contrairement à l'enseignement des théories du *mainstream*, la CME fait face à des dilemmes éthiques (Fenwick 2005) dont la superposition rend délicate la formation d'une aptitude critique pour le sujet. Par exemple, le risque que l'usage de la critique s'accompagne de réactions négatives pour le sujet. Dans ce cas, la formation critique a des effets contraires à ceux recherchés.

Partant de ce constat, la construction d'une démarche d'enseignement critique susceptible de surmonter les limites de l'activisme des CMS est au centre de notre réflexion.

Dans ce cadre, les avancées de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth sont prometteuses. Ce cadrage a notamment l'avantage de renforcer la diffusion des CMS en proposant à la CME une démarche conciliant la visée constructive de l'aptitude critique tout en préservant le sujet des conséquences indésirables de l'action critique dans l'organisation. Par ailleurs, la référence à Axel Honneth a également l'avantage de proposer à l'enseignant en gestion, une démarche où l'organisation est définie comme un espace privilégié de la réalisation du sujet. Elle favorise une approche spécifique de la CME susceptible d'intéresser les instituts de formation en management puisque l'activisme ne s'insère pas dans une vision diabolisée de l'organisation.

A la suite d'une analyse de trois difficultés limitant la formation de l'aptitude critique (1.), la théorie de la reconnaissance est mobilisée pour formuler une démarche intégrée permettant d'y répondre (2.). Son évaluation est l'occasion d'une mise en perspective renouvelée de la relation entre CMS et CME (3.).

1. La formation de l'aptitude critique et le problème de l'activisme des CMS

La formation de l'aptitude critique par les CME rencontre plusieurs limites qui nuisent à l'activisme des CMS (1.1). Une démarche d'enseignement critique dans laquelle l'instrumentalisation des critères d'évaluation classiques des CMS (réflexivité, dénaturalisation) est conditionnée à un critère supérieur (la réalisation de soi) est une réponse présentée pour compenser les limites de cet activisme (1.2).

1.1 Autours de trois difficultés de l'activisme des CMS

Les CMS sont connues pour dénoncer les relations de pouvoir cachées et les inégalités afin de promouvoir l'émancipation (Fournier et Grey 2000). La recherche de l'émancipation confirme les CMS dans un rôle politique. Par exemple, pour le chercheur de ce courant, il n'est pas rare que le souci du managé prime sur celui de l'efficacité du management et que cette hiérarchie des préoccupations aboutissent à la dénonciation de principes d'organisation du travail qui, s'ils sont efficaces, sont d'abord jugés comme exagérément privatifs de liberté. Le rôle politique des CMS n'a pas toujours l'écoute qu'il souhaite dans les instituts de formation au management. Les CMS privilégient alors l'enseignement critique pour se diffuser. Cependant, l'activisme des CMS via la CME est une voie sur laquelle repose une série de difficultés. Une démarche d'enseignement critique dont l'ambition est de permettre au sujet de se munir d'une aptitude critique doit en premier lieu s'interroger sur ces difficultés.

Trois limites retiennent notre attention. La première illustre les difficultés internes au champ des CMS, la seconde revient sur les difficultés externes, en particulier celles liées aux conséquences négatives d'une diffusion insuffisamment maîtrisée de l'aptitude critique, et la troisième à trait à la résistance personnelle des sujets à la CME.

a) Les difficultés internes au champ des CMS et le problème de la confidentialité.

Il est reproché aux CMS de ne pas être suffisamment attentives à leur rôle politique. L'influence des CMS pâtit d'une orientation des chercheurs des CMS, plus prompts à se consacrer à des débats internes sur des questions épistémologiques, qu'à se poser comme une véritable force de proposition (Huault 2008). Il est alors oublié que les CMS ont pour fonction de munir les sujets des moyens de réagir pour s'affranchir des situations et expériences négatives dont le management est le catalyseur.

b) L'aptitude critique se doit d'éviter des réactions négatives portant atteinte à l'intégrité de son utilisateur.

Economiquement parlant, l'entreprise a des raisons légitimes de rejeter la critique. En particulier, lorsqu'elle a pour conséquence de soutenir une dégradation des capacités productives ou d'engager le sujet dans des actions non valorisées par les normes dominantes (Alvesson et Willmott 1996, repris de Fenwick 2005). Les réactions négatives conditionnées par la critique ont alors des effets pathologiques pour le sujet en quête d'émancipation. Dans une telle situation, elles placent le sujet à faire l'expérience d'un « mépris » (Honneth 2000). En rejetant sa demande d'émancipation, le sujet est affecté dans son « *intégrité morale* » (Honneth 2000). La formation d'une aptitude critique est ici responsable de séquelles psychologiques. Ce point est illustratif d'un dilemme éthique caractéristique de la CME (Fenwick 2005) : l'usage de l'aptitude critique à l'exigence de donner au sujet des moyens d'action pour assurer son émancipation (Alvesson et Willmott 1992) ou sa réalisation (Honneth 2000) tout en ayant l'assurance que l'usage de ces moyens n'auront pas des conséquences négatives.

c) La résistance personnelle à l'enseignement critique.

Cette dernière limite concerne le rejet de l'enseignement critique par le sujet. Ce rejet est d'autant plus violent, semble-t-il, que le sujet ne souffre pas d'un problème d'émancipation (Fenwick 2005) et qu'il bénéficie (ou anticipe les avantages) d'un usage personnel à des situations négatives ne le concernant pas. Dans ce cas, en révélant les inconvénients stratégiques de l'aptitude critique, la CME est susceptible de transformer le sujet en défenseur des principes de gestion dénoncés par les CMS. Le manager stratège verra alors dans les principes naturalisés une ressource de l'efficacité à préserver. Une ressource qui offre l'avantage de faciliter l'action tout en l'exonérant de la responsabilité des souffrances dont il est une cause. L'enseignement critique éprouve alors de la difficulté à faire valoir sa légitimité à l'adresse d'un public qui analyse comme négatif l'enseignement critique, mais qui a un rôle essentiel dans l'activisme des CMS : celui qui apprend le métier de manager dans les meilleurs instituts de formation.

A ce problème de résistance personnelle de type stratégique s'ajoute celui de la résistance personnelle de type psychologique. Ce problème psychologique s'observe lorsque la CME

soutient la fragmentation des subjectivités (Fenwick 2005). Dans ce cas, la critique est susceptible de blesser le mode de pensée et les principes auxquels le sujet adhère. La CME a alors l'effet d'un choc provoquant une réaction défensive. Comme le problème précédent, la tâche de l'enseignant critique est particulièrement difficile lorsque le public est composé d'étudiants dont les privilèges sociaux ont favorisé l'intériorisation de réflexes de la pensée en rupture avec les analyses de la théorie critique.

A la lumière de ces limites, la CME diffuse les CMS sous contrainte de forger une aptitude critique qui préserve de son mieux le sujet de ses conséquences pathologiques. Une démarche d'enseignement critique soucieuse de ces préoccupations est à rechercher.

1.2 Recherche d'une démarche d'enseignement critique pour répondre à ces limites

La CME gagne à dépasser la seule diffusion des réflexions théoriques des CMS. Elle doit permettre au sujet de se former une aptitude critique capable de répondre pratiquement aux dérives du management. Les avancées récentes sur les critères d'appréciation des CMS (Fournier et Grey 2000 ; Spicer, Alvesson et Kärreman 2009) nous guident dans cette voie.

Il est généralement admis, depuis l'article décisif de Fournier et Grey (2000) que les approches critiques s'organisent autour de trois propositions inter-reliées : la dénaturalisation, la réflexivité et l'anti-performativité. La dénaturalisation consiste à revenir sur l'ordre établi. La réflexivité fait référence à la capacité de reconnaître les principes managériaux qui font l'objet de routines ou de conventions. L'anti-performativité pointe que les relations sociales ne doivent pas être résumées à une approche instrumentale c'est-à-dire que la science et la connaissance ne sont pas subordonnées à l'efficience.

a) Le critère d'anti-performativité est difficile à défendre pour la CME.

Le plus souvent, l'enseignement en gestion est naturellement associé à l'enseignement de concepts théoriques où la finalité économique est première. Par exemple, il est admis que l'entreprise réfléchisse à la définition de principes de management facilitant la réduction des coûts de transaction, des coûts d'agence.... Pourtant, ces théories enseignées depuis 30 ans dans le « *mainstream* » sont « *de mauvaises théories* » pour Ghoshal (2005). Ce dernier leur impute d'ailleurs la pleine responsabilité des dérives managériales récentes.

L'anti-performativité n'apparaît pas comme une réponse convaincante pour surmonter les trois limites identifiées. Au contraire, en ancrant la critique dans une vision purement négative (entreprise de démolition ou de déconstruction) sans y associer des propositions alternatives (Spicer et al. 2009), ce critère est susceptible d'exacerber les limites : absence de proposition (problème de diffusion des CMS) et déconstruction (problème de la réaction négative de l'organisation à la déconstruction, mais également résistances personnelles).

Récemment, le critère d'anti-performativité est l'objet d'une remise en cause par Spicer, Alvesson et Kärreman (2009). Pour ces auteurs, les CMS s'ouvrent à des perspectives plus constructives en se munissant du critère de performativité critique (*critical performativity*). Ce dernier permet notamment de canaliser l'activisme des CMS par des interventions actives et subversives dans les discours et pratiques managériales. Ce critère est une réponse pour libérer les CMS de leur champ académique et leur proposer des débouchés pratiques. Il pose alors la condition pour créer un changement social en le confortant par un engagement productif dans la formulation de théories managériales spécifiques.

Dans le cadre de la CME, la reprise de la performativité critique est compatible avec la contrainte éthique associée à la formation de l'aptitude critique : le sujet change l'ordre établi sans s'engager dans une entreprise de destruction mal maîtrisée et contre-productive. Par exemple, il lui est possible d'opérer le changement en réorientant les influences du pouvoir à son avantage (Fleming et Spicer 2007). En conséquence, la CME gagne à envisager l'espace organisationnel à la fois comme le centre des dérives managériales, mais également celui des solutions aux difficultés du sujet.

Le changement est davantage réaliste s'il s'établit sur un diagnostic l'autorisant à prendre conscience de sa possibilité et de son orientation pratique. La réflexivité et la dénaturalisation sont alors vues comme des instruments privilégiés de ce diagnostic critique.

b) Les instruments du diagnostic critique : réflexivité et dénaturalisation

Ces deux instruments du diagnostic critique sont analysés sous l'angle de leurs interrelations. En identifiant les principes managériaux qui font l'objet de routines ou de conventions, la réflexivité tire de l'efficacité en forgeant des arguments pour soutenir la remise en cause des

processus de management naturalisés. La réflexivité est alors une libération de la pensée qui sonne comme un préalable à l'engagement dans la dénaturalisation.

Cependant, si ces deux instruments puisent leur efficacité au sein de leurs interrelations, la défaillance de l'un est également celle de l'autre. Ce point est problématique car l'apprentissage de leur maîtrise ne suit pas la même logique.

La CME est un espace déterminant pour favoriser l'apprentissage de la réflexivité. Elle fait accéder le sujet à des modes de raisonnements et des théories l'aidant à interroger le sens commun et à s'ouvrir à la richesse des interprétations. Cependant, la diffusion de cet instrument se heurte à la difficulté de saisir la particularité du contexte organisationnel dans lequel le sujet va évoluer. Dans cette difficulté de rendre compte du contexte, la réflexivité prend alors le risque de ne pouvoir saisir son objet et d'être désarmée pour dénaturer les processus de management. Pour éviter que l'analyse ne soit sans engagement productif, la pédagogie critique a alors la possibilité de se tourner vers la *praxis* c'est-à-dire la dialectique entre réflexion critique et action pratique (Fenwick 2005). Dans ce cas, l'organisation peut s'envisager comme un autre espace déterminant dans l'apprentissage de la critique. Cependant, la *praxis* interroge à son tour les possibilités d'un apprentissage autonome. La contrainte éthique posée, cette question se révèle essentielle. Il s'agit alors de préserver le sujet qui, ayant dépassé les réserves personnelles quant à l'usage de l'aptitude critique, est alors davantage exposé aux réactions négatives de l'organisation.

Tenant compte de cette contrainte de contexte, le critère supérieur de « *performativité critique* » est alors un principe éthique que le sujet doit avoir intégré pour se prémunir des dérives d'un usage malencontreux de la réflexivité et la dénaturalisation.

Pour autant, l'articulation et la transposition de ces réflexions théoriques pour construire une démarche d'enseignement critique gagnent à être précisées. Cette « récupération théorique » est, avant d'être un moyen privilégié de renforcer l'activisme des CMS, une priorité pour autoriser le sujet à satisfaire une finalité universelle : « *la réalisation de soi* ». Cette démarche est alors à affiner dans le cadre théorique de la reconnaissance formulé par Axel Honneth.

2. La lutte pour la reconnaissance dans l'organisation

La théorie d'Honneth met en exergue que l'organisation est le lieu privilégié satisfaisant la forme ultime de la reconnaissance : « *l'estime sociale* » (2.1). Cependant, l'organisation est également un lieu de souffrance où les sujets subissent des expériences négatives. Ils ne sont pas toujours reconnus comme ils le souhaitent : ils font l'objet d'un déni de reconnaissance. Avec Honneth, l'organisation est alors vue comme le lieu favorable à la présence de pathologies. Ces dernières sont particulièrement sévères car elles portent atteintes à « *l'intégrité morale* » (2.2).

2.1 L'organisation comme lieu de la reconnaissance : « l'estime sociale »

La reconnaissance est un phénomène social. Elle permet la réalisation de soi en étant conditionnée à la reconnaissance préalable de l'autre. La reconnaissance est une relation mutuelle entre des sujets qui s'appellent l'un l'autre à agir librement. L'intersubjectivité des sujets est également une caractéristique majeure. La reconnaissance s'obtient en se centrant sur les traits les plus distinctifs de la personnalité afin de parvenir à une réalisation de soi la plus complète : l'« *estime sociale* ». La pleine réalisation de soi n'est possible que par la reconnaissance intersubjective des qualités distinctives des sujets. « *La conscience commune* » prime donc sur sa propre conscience. Sous ces conditions, la reconnaissance est vue comme la garantie d'une relation de solidarité entre des sujets opposés. Ils limitent librement et mutuellement l'influence de leur « *sphère d'activité* » pour ne pas se porter atteinte.

Cette limitation du sujet ne l'empêche pas d'être reconnu comme unique puisque les expériences de la reconnaissance conditionnent la réalisation de ses « *buts individuels d'existence* ». La succession des expériences de reconnaissance est alors essentielle pour forger l'identité des sujets et parvenir à la réalisation de soi.

Le cheminement vers cet objectif suppose de satisfaire positivement à de nombreuses expériences pour réaliser successivement trois formes de reconnaissance : l'amour, le droit et la solidarité. Chacune de ces formes est associée à un contexte particulier, respectivement : la famille, la Société civile et l'État. Les besoins concrets sont reconnus dans la famille, l'autonomie formelle dans la Société civile et la particularité individuelle dans l'État. La succession de ces trois formes est la trajectoire de la réalisation individuelle de tout sujet telle

que la reconnaissance obtenue dans la dernière forme est possible si les deux autres ont été réalisées.

La première forme représentée par l'amour est le socle de la formation psychique. Les expériences de reconnaissance dans le cadre de l'amour permettent à l'individu de se fier aux pulsions de ses besoins concrets. Ces expériences sont à l'origine de la formation de la « *confiance en soi* ». La deuxième forme qu'est le droit n'est possible qu'une fois que l'amour a assuré le développement psychique des attitudes de « *respect de soi* ». La réalisation de la liberté intérieure (confiance en soi) est une condition de la réalisation de la liberté extérieure. A l'appui de l'expérience juridique, le sujet prend conscience que la possibilité de se respecter lui-même se comprend au regard du respect de ses actes par tous les sujets appartenant à la même communauté. La reconnaissance de sa communauté est au cœur du « *respect de soi* ». A « *la confiance en soi* » (relation d'amour) et au « *respect de soi* » (relation juridique) succède « *l'estime de soi* » (relation de solidarité). La présence de cette troisième forme clôt la pleine la réalisation du sujet.

Cette dernière forme est satisfaite par les expériences de reconnaissance dans lesquelles le sujet voit « *sa particularité individuelle* » respectée. Pour se réaliser, « *l'estime de soi* » nécessite comme préalable que le sujet soit non seulement reconnu et approuvé dans sa nature instinctuelle particulière (expériences de la reconnaissance de la *confiance en soi*), mais également dans une communauté (expériences de la reconnaissance du *respect de soi*) où des personnes partageant les mêmes valeurs sont en mesure d'apprécier ses qualités personnelles et ses capacités concrètes c'est-à-dire la reconnaissance par le collectif de son apport dans la pratique commune.

« *L'estime sociale* » du sujet est principalement associée à la contribution qu'elle apporte à la société dans le champ du travail. L'acquisition de cette forme dépendante de l'organisation du travail est la plus exigeante (Renault 2007). En effet, si la réalisation dépend de l'autre, ce dernier refuse le plus souvent sa collaboration (Fœssel 2008). Elle s'obtient par un engagement actif du sujet dans des relations conflictuelles. Le travail est donc le lieu privilégié de la reconnaissance, mais également celui où le déni de la reconnaissance est le plus marqué. Le sujet se voit alors contraint de s'engager activement dans une « *lutte pour la reconnaissance* » pour satisfaire pleinement la réalisation de ses buts personnels.

La reconnaissance est vue comme un mouvement composé d'une succession de conflits (l'expérience du mépris enclenchant la lutte) et de réconciliation (la reconnaissance de la reconnaissance) qui se résorbent les uns dans les autres. La difficulté de « résorber » le mépris confirme l'organisation comme un lieu de souffrance.

2.2 L'organisation comme lieu de souffrance : menace sur « l'intégrité morale »

Le déni de reconnaissance (Honneth parle également de mépris) est une expérience négative qui s'éprouve dans la pratique. Les réactions émotionnelles négatives (honte, colère, indignation) sont les symptômes psychiques qui permettent de prendre conscience du mépris, de constater que le sujet est limité dans sa progression.

A chaque forme de reconnaissance s'associe un type de mépris. Les relations primaires (amour, amitié) sont victimes du mépris lorsque l'intégrité physique est menacée par des sévices et violences, les relations juridiques (droit) lorsque l'intégrité sociale l'est par la privation de droits et l'exclusion et les relations se référant à la communauté de valeurs (solidarité) lorsque l'intégrité morale est menacée par l'humiliation et l'offense.

Il est important pour le sujet d'analyser correctement les expériences de mépris et de diagnostiquer les souffrances qui leur sont associées. En mobilisant la théorie de la reconnaissance dans le champ de l'organisation, alors les principes qui entravent la réalisation de ce diagnostic sont vus comme des soutiens aux expériences de mépris dont l'absence de remise en cause laisse des séquelles sur l'intégrité morale.

Les instruments de l'aptitude critique que sont la réflexivité et à la dénaturalisation sont efficaces pour conduire le diagnostic. Leur enseignement est plus que jamais justifié pour accéder à la compréhension des interrelations structurelles qui maintiennent les forces en présence (Alvesson et Deetz 2005) et dénoncer l'institutionnalisation du mépris par la généralisation des processus de réification.

La tendance à un envahissement toujours plus sévère des processus de réification dans la vie professionnelle est une caractéristique de l'organisation contemporaine que dénonce Honneth dans un ouvrage plus récent (*La réification* 2007). Ces processus sont un moyen de nier la reconnaissance et, explique-t-il de freiner la réalisation des expériences de reconnaissance

mutuelles intersubjectives en considérant les sujets comme des « choses » dépourvues de sensibilité.

En occultant le primat de la reconnaissance, il nous apparaît que les processus de réification sont le moyen pour l'organisation de lutter efficacement et durablement contre les exigences (jugées menaçantes notamment) de reconnaissance de ses sujets. En effet, la désensibilisation des sujets est le meilleur moyen d'annihiler toute relation de solidarité. La souffrance de l'autre n'est donc pas tolérée, contrairement aux analyses de la psychodynamique du travail (Dejours 1998), mais n'est pas en mesure d'être diagnostiquée. Ces processus ne font pas que lutter contre la reconnaissance intersubjective, leur objet peut porter sur la relation du sujet à lui-même. Les techniques de développement personnel sont alors des principes de management à dénoncer s'ils luttent contre la reconnaissance. En promouvant une forme particulière de réification : l'auto-réification, l'instrumentalisation du psychologique piège le sujet dans l'oubli de lui-même en le condamnant à dépenser son énergie pour « *se fabriquer des motifs d'actions et des besoins stratégiquement adaptés* » (Honneth 2007p.105). La compréhension des enjeux pour l'organisation de ces processus d'auto-réification ne sont pas sans être connus. Par exemples, ces techniques présentent l'avantage de répondre au problème du dilemme de l'autonomie et du contrôle par la valorisation de l'auto-contrôle (confirmant l'actualité de la vision foucauldienne du pouvoir) et, démontre Brunel (2008) dans une critique détaillée de ces techniques, de réduire les tensions entre l'individu et l'organisation en facilitant leur internalisation. Alors même que ces techniques de développement personnel sont de plus en plus revendiquées dans les enseignements en management, surtout en gestion des ressources humaines, la dénonciation des processus d'auto-réification est une préoccupation d'actualité pour l'enseignant critique. Cependant, cette dénonciation à des allures de défis pour l'enseignant puisque la naturalisation de ces principes s'opère sur un dévoiement des intentions humanistes de la psychologie du développement personnel auxquelles nombreux sujets ont cœur à croire.

L'identification des expériences de mépris est nécessaire, mais non suffisante. La dénonciation permise par l'aptitude critique nécessite d'être suivie d'effets. Sans ce prolongement, le sujet risque de souffrir le constat de son impuissance à préserver son « *intégrité morale* ». L'expérience du mépris est alors renforcée. La formation de l'aptitude critique doit donc accompagner le diagnostic (permis par la réflexivité et la dénaturalisation) d'un principe d'action.

Pour engager le sujet dans une lutte pour la reconnaissance, Honneth souligne que l'expérimentation du mépris doit être collective et partagée. « *Le maillon psychique* » est le signal des offenses, mais l'expérience du mépris ne se convertit en conflits sociaux que si le sujet méprisé formule ses revendications de reconnaissance en reliant sa déception personnelle à celles de nombreux autres sujets. A des diagnostics personnels doivent succéder une réaction collective de lutte.

La capacité de générer des relations coopératives entre les sujets méprisés est alors un troisième instrument de l'aptitude critique. Une prise de conscience collective nourrit le projet de coopérer pour soutenir des actions de lutte pour la reconnaissance. Deux types de principes sont à cibler pour réaliser la lutte : le premier regroupe les principes qui freinent le partage du diagnostic et le second ceux qui nuisent à la poursuite des actions collectives par les sujets méprisés.

Si la coopération est un instrument nécessaire pour repérer puis valoriser les relations intersubjectives mutuelles essentielles à la reconnaissance, cette mise en œuvre est loin d'être évidente. La capacité à générer des relations coopératives a pour difficulté particulière que la construction de la théorie de la reconnaissance s'affranchit de l'opposition pratique proposée par le marxisme. La relation de solidarité à privilégier n'est pas celle d'une classe, mais celle de sujets opposés dont la volonté de coopérer, nous l'avons vu, est loin d'être voulue. Illustrons le propos schématiquement. Dans une organisation, la relation décisive pour le manager engagé sur la voie de « *l'estime sociale* » est celle liée à son manager et non à ses collègues. De même, cette relation est celle susceptible de porter la plus forte atteinte à son « *intégrité morale* ». Il est également important de noter, que selon nous, en valorisant une réaction collective pour reconnaître les « *buts d'existence* » du sujet, la théorie de la reconnaissance rejette toutes les pratiques qui entravent la coopération, y compris celles concernant la micro-émancipation, même si elles sont valorisées par les CMS, par exemple l'un des articles fondateurs des CMS (Alvesson et Willmott 1992).

La justification foucauldienne de la micro-émancipation étant celle du pragmatisme, il est sur ce point possible de souligner que la mise en œuvre d'une démarche critique inspirée du cadre honnethien est plus délicate.

La théorie de la reconnaissance présentée et reliée à grands traits avec les instruments que sont la réflexivité, la dénaturalisation et la coopération, les principes d'une démarche de l'enseignement critique inspirée des réflexions d'Honneth sont à détailler.

3. La formation à l'aptitude critique : parvenir à « *l'estime sociale* » en préservant « *l'intégrité morale* »

Sur le socle de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth, une démarche de l'enseignement critique est exposée (3.1) avant d'être évaluée à l'aune de sa capacité à proposer des solutions aux trois limites qui nuisent à l'activisme des CMS (3.2).

3.1 Proposition d'une démarche de l'enseignement critique inspirée de la théorie de la reconnaissance

La théorie de la reconnaissance propose une démarche critique capable de s'opposer aux souffrances (atteinte à l'intégrité morale) dont les pratiques managériales sont la cause. Elle donne à la démarche les moyens du diagnostic et de l'action pour surmonter les pratiques limitant la réalisation de la forme ultime de reconnaissance : « *l'estime sociale* ». Pour autant, n'oublions pas que l'organisation est le lieu privilégié de la réalisation de cette forme. Celui où le sujet accède à des expériences de reconnaissance.

L'organisation est le lieu privilégié de la souffrance et de la reconnaissance. Un lieu pathogène où la lutte du sujet est thérapeutique. Le lieu de la souffrance étant celui de la guérison, la perspective de la théorie de la reconnaissance est compatible avec le critère de performativité critique (Spicer et al. 2009). Il résonne comme une mise en garde contre les effets contre-productifs consécutifs à une critique trop radicale de l'organisation où une diabolisation de l'organisation s'accompagne d'une destruction des principes luttant pour la reconnaissance de « *l'estime sociale* ». La théorie de la reconnaissance présente alors l'avantage de ne pas sombrer dans l'anti-managérialisme caractéristique des recherches critiques sans débouchés pratiques (Cazal 2008 ; Spicer et al. 2009).

La formation de l'aptitude critique a la nécessité de tenir compte de la portée de sa mise en mouvement. La réalisation du sujet primant sur toute autre considération, seule la dénonciation des expériences portant atteinte à « *l'intégrité morale* » est légitime. La

formation à l'aptitude critique dans le cadre de la théorie de la reconnaissance intègre donc la portée négative de l'usage des instruments du diagnostic. Leur mobilisation (réflexivité, dénaturalisation et coopération) se justifie uniquement pour lutter contre le mépris. L'usage des instruments ne se destine pas à une autre fin que la reconnaissance. En conséquence, l'émancipation n'est pas la fin de l'usage de l'aptitude critique, mais uniquement un moyen qui se justifie s'il favorise la réalisation de la reconnaissance.

En définitive, le critère principal qu'est la réalisation de soi protège des risques liés à une critique soit excessive soit sans portée pratique. Ce critère offre à l'enseignant la possibilité de forger une aptitude critique sans s'affranchir du principe éthique qu'est le souci du sujet pour sa réalisation.

En valorisant l'usage constructif de l'aptitude critique, la mobilisation de la théorie de la reconnaissance privilégie une interrelation particulière entre les trois instruments.

La réflexivité et la dénaturalisation permettent au sujet de dévoiler plus facilement l'origine du mépris. Cependant, le diagnostic qu'ils autorisent ne doit pas être utilisé dans le cadre d'une action individuelle. La reconnaissance étant une relation mutuelle, la coopération entre les sujets est décisive pour un usage efficace de ce diagnostic, en particulier pour faciliter la capacité de la reconnaissance à dépasser les expériences de mépris en convertissant les souffrances subjectives en souffrances objectives (Trom 2008). Les diagnostics personnels prennent sens dans une réaction collective de lutte.

La théorie de la reconnaissance met l'accent sur l'importance du collectif dans l'apprentissage et l'efficacité de l'aptitude critique. Le partage n'est pas limité aux expériences de mépris soutenues par le diagnostic. La reconnaissance étant également une relation intersubjective, le sujet doit être attentif à cet « *autre* » qui assure sa reconnaissance. Il doit le repérer, mais également prendre soin de limiter l'influence négative de sa « *sphère d'activité* » pour ne pas lui porter atteinte et témoigner de la reconnaissance à son apport dans la pratique commune. Le diagnostic est donc un moyen d'agir pour l'autre avant soi. Dans ce sens, l'aptitude critique est une réussite si le sujet parvient à construire des relations de solidarité dans l'organisation. Il est alors important que le sujet formé à l'aptitude critique respecte le même principe éthique que l'enseignant critique : il participe à aider « *l'autre* », à se réaliser sans souffrir les effets négatifs de ses bonnes intentions.

3.2 Pour l'activisme des CMS : retour sur les trois limites

Une discussion autour des trois limites défavorables à l'activisme des CMS est nécessaire pour évaluer plus précisément le potentiel d'une démarche d'enseignement critique construite sur les avancées de la théorie de la reconnaissance. La démarche répond à une résolution progressive et complémentaire des limites, telle que la troisième d'entre elles ne peut être levée sans la résolution des deux précédents.

a) Les difficultés internes au champ des CMS et le problème de la confidentialité.

L'enseignement est un medium privilégié pour faciliter la sortie des CMS de la confidentialité (Contu 2009). Cependant, voir dans les CME le bras de l'activisme des CMS, c'est alors conférer aux CMS une condition pratique de leur validité. La performativité critique (Spicer et al. 2009) répond à ce problème. Ce critère permet notamment d'apprécier les CMS en tenant compte de leur capacité à se diffuser dans la sphère publique pour changer les mentalités. La théorie de la reconnaissance reprend également cet avantage de la performativité critique en soutenant l'activisme de la théorie critique dans l'espace où elle est le plus nécessaire : l'organisation. Elle se démarque ainsi des travaux critiques, par exemple ceux d'Habermas, qui sous-estiment le rôle de l'organisation du travail dans les pathologies sociales (Renault 2004). De plus, en le reliant à la perspective d'Honneth, le critère essentiel de la performativité critique qu'est « *la réalisation de soi* » a l'avantage pour Honneth (2006) d'éviter de tomber dans l'écueil d'une insuffisance pratique dont est victime la première école de Francfort (Adorno, Horkheimer).

En définitive, la théorie critique répond à la limite de la diffusion des CMS en leur associant un critère d'appréciation qui favorise leur diffusion dans le champ de la CME.

b) L'aptitude critique se doit d'éviter des réactions négatives portant atteinte à l'intégrité de son utilisateur.

Le critère d'appréciation a également pour avantage de conditionner la démarche critique à une démarche éthique. Dès lors, l'usage de l'aptitude critique est en capacité de maîtriser les effets indésirables, les réactions de mépris notamment, que l'action critique génère. La

formation à l'aptitude critique est alors permise et son apprentissage possible dans les instituts de formation et dans l'organisation.

Dans cette formation, trois instruments conditionnent l'aptitude critique. Les deux premiers (réflexivité et dénaturalisation) repris de Fournier et Grey (2000) sont reliés à la théorie de la reconnaissance grâce à troisième (la coopération) pour placer l'usage de l'aptitude critique dans une logique collective. La théorie de la reconnaissance donne de la force à l'usage de la critique en la conditionnant à des relations intersubjectives mutuelles. L'inscription de la démarche critique dans la théorie de la reconnaissance permet alors à l'usager de la critique de lui éviter d'avoir des actions qui créent du mépris lorsqu'il cherche réparation.

Il nous semble également que cette démarche éthique est un moyen pour convaincre des enseignants de rejoindre le champ de la CME. En particulier, ceux qui hésitent à s'engager dans l'enseignement critique par crainte des retombées négatives de l'usage de l'aptitude critique pour le sujet sont susceptibles d'être les plus sensibles à cette démarche. Pour cette raison, il convient de ne pas mettre sur le même plan les enseignants qui diffusent les théories du « *mainstream* » que les chercheurs en management. En effet, ces enseignants ne sont pas à voir comme des producteurs d'idéologie légitimant des principes organisationnels spécifiques (Alvesson et Deetz 2005) ou comme ayant abandonné leur responsabilité intellectuelle (Grey et Mitev 1995), voire morale (Ghoshal 2005).

En définitive, la théorie de la reconnaissance favorise l'activisme des CMS car elle propose une démarche d'enseignement dont l'instrumentalisation préserve le sujet et ceux avec lesquelles il est en relation des effets pathologiques indésirables.

c) La résistance personnelle à l'enseignement critique.

En s'ancrant dans la théorie de la reconnaissance, la CME voit sa légitimité renforcée dans les programmes des instituts de formation en management.

En postulant le rôle des relations de solidarité dans la réalisation des « *buts d'existence individuels* », cette théorie souligne que les sujets les plus aptes à infliger la souffrance sont également ceux capables de la guérir. En conséquence, le manager n'est pas qu'un rouage de la lutte contre la reconnaissance, il est aussi un sujet de la lutte pour la reconnaissance. Le

sujet n'étant pas toujours conscient de son rôle positif dans la reconnaissance de « *l'autre* », l'enseignement d'une démarche critique inspirée du cadre honnethien est d'autant plus efficace qu'elle s'adresse à un public difficile à convaincre. Cependant, le manager a le plus à perdre de l'enseignement critique. Il est celui qui est le plus exposé à la souffrance de la contradiction d'être à la fois un représentant identifié des pratiques de management et un moyen de lutte pour la reconnaissance. Principalement pour cette raison nous semble-t-il, la réponse à la limite précédente conditionne la réponse aux limites de type personnel.

La résistance psychologique (fragmentation des subjectivités) est susceptible d'être levée si le sujet a conscience que l'aptitude critique est un vecteur de reconnaissance. En particulier, qu'il a la possibilité de recevoir « *l'estime sociale* » de celui auquel il témoigne de la solidarité dans sa lutte pour la reconnaissance. La reconnaissance est alors un moyen de lever la résistance psychologique en conférant à celui qui, souvent est vu comme un responsable des dérives du management dans les approches marxistes, un rôle positif : celui d'être essentiel dans la lutte pour la reconnaissance de nombreux sujets.

Cette image positive de l'aptitude critique par le sujet le moins disposé à la mobiliser est également un moyen de limiter le risque que celle-ci soit détournée dans une perspective instrumentale et contraire aux intentions des CMS.

En définitive, la théorie de la reconnaissance favorise l'activisme des CMS car elle valorise la démarche critique auprès du public qui a une influence décisive dans la réalisation de « *l'estime sociale* » de nombreux sujets.

Discussion. Une quatrième limite : le problème de l'enseignant et du chercheur

En dehors du cadre prometteur de la théorie de la reconnaissance, l'activisme des CMS souffre également de problèmes relatifs au champ de l'enseignant et à celui du chercheur. Ce dernier point est à prendre en compte pour un jugement précisé d'un échec éventuel de la démarche.

a) *Le problème enseignant souligne davantage des aspects pratiques.*

L'engagement dans la CME suppose de s'écarter de la pédagogie conventionnelle (Hagen et al. 2003). Par exemple, elle suppose une ouverture au débat pour laisser au public la possibilité d'exprimer toutes sortes de théories personnelles et d'accepter de rentrer dans une logique contradictoire (Spicer et al. 2009). Il est alors compréhensible que les dérives du type « café du commerce » et la « position d'équilibriste » de l'enseignant engagé dans des interactions incessantes soient interprétées comme non constructives (débat non centré) et épuisant nerveusement (hyper-sollicitations).

b) Le problème chercheur souligne davantage des aspects carriéristes et idéologiques.

L'observation de Reedy (2008) selon laquelle l'appel à l'activisme des chercheurs ne s'accompagne pas d'une résistance au management éclaire le rôle de la stratégie du chercheur dans ce constat.

L'appréciation précise de la démarche critique ne peut faire abstraction de cette limite de champ qu'est la stratégie du chercheur.

Historiquement, l'adhésion à cette démarche pose la volonté du chercheur de s'engager contre le point de vue dominant (Alvesson et Willmott 1992). La diffusion des CMS est alors l'objet de mépris dans les instituts de formation. Par exemple, une figure emblématique des CMS, Alvesson, a des difficultés de début de carrière en s'engageant dans l'approche critique du management (Golsorkhi et Huault 2009). Récemment, la situation s'est inversée. L'inscription dans le champ des CMS est valorisée. Elle a la faveur du chercheur qui en s'opposant satisfait sa quête d'héroïsme (Reedy 2008), mais également de celui qui voit dans les CMS un potentiel de publication plus facile que dans le « *mainstream* » (Spicer et al. 2009). Cette stratégie individuelle est également facilitée par les institutions, en particulier les instituts de formation qui instrumentalisent les CMS pour assoir leur crédibilité (Reedy 2008).

En définitive, la récupération stratégique des CMS par le chercheur et les institutions est un problème particulier de l'activisme qui n'éclaire pas l'importance de la démarche éthique de l'enseignant critique, mais celui se réclamant du courant de la recherche critique.

Conclusion.

Dans le souci d'améliorer l'activisme des CMS, nous avons proposé une démarche d'enseignement critique susceptible de dépasser trois limites : la diffusion restreinte des travaux critiques, les réactions négatives de l'organisation à l'exercice de la critique de ses sujets et les résistances personnelles des sujets à l'enseignement critique.

Cette démarche est construite sur les avancées du cadre théorique de la reconnaissance d'Axel Honneth. Elle pose comme principe éthique de former l'aptitude critique dans le but de permettre au sujet de se réaliser. Le critère éthique qu'est la « *réalisation de soi* » a l'avantage de préserver le sujet des effets négatifs d'un mauvais usage de son aptitude critique, mais également de favoriser l'apprentissage de l'aptitude critique.

Le principe éthique posé, la démarche propose au sujet l'usage de trois instruments pour soutenir un engagement constructif dans la critique : la réflexivité, la dénaturalisation et la coopération. Les deux premiers sont repris de Fournier et Grey (2000) et le troisième est issu du cadre de la reconnaissance.

Avec l'articulation de ces trois critères, et en particulier la coopération qui confirme le rôle décisif assuré par les relations mutuelles intersubjectives dans la reconnaissance, la démarche est à voir comme une approche spécifique de la CME. Deux spécificités sont saillantes.

La première concerne la dimension collective de l'aptitude critique. Il est notamment repris du cadre de la reconnaissance que la critique est constructive si elle s'inscrit dans une démarche coopérative. En conséquence, les CMS formulant des techniques de lutte valorisant une approche individuelle, la micro-émancipation par exemple, sont difficiles à articuler dans ce cadre. Cependant, contrairement aux approches individuelles, la théorie de la reconnaissance a l'avantage de voir dans le sujet formé à l'aptitude critique un relais potentiel de la diffusion critique. Le cadre est favorable à une diffusion de l'esprit de l'activisme.

La deuxième concerne l'image de l'organisation. Dans ce cadre critique, l'organisation n'est pas diabolisée. La critique du management n'est pas une critique militante pour un rejet sans concession de l'ensemble des principes d'organisation, ni une stigmatisation de la catégorie des managers. Contrairement aux travaux mobilisant de telles perspectives, la théorie de la reconnaissance se refuse à une approche susceptible de tomber à tout moment dans le problème théorique d'une dénonciation trop large : la naturalisation. Par exemple, voir dans le

« *corporate management* » l'origine intentionnelle de toutes les dérives managériales de l'organisation. A l'inverse, la théorie de la reconnaissance ne résume pas seulement l'organisation à un lieu d'aliénation. Si cette espace prédispose à la souffrance, il est aussi celui de « *l'estime sociale* » : l'organisation est une possibilité de la lutte pour la reconnaissance.

L'approche spécifique de la CME ouverte par la théorie de la reconnaissance à l'avantage d'intégrer la perspective de l'enseignement critique dans une approche constructive où les principes de management conditionnant des actions de mépris sont également des moyens à convertir pour soutenir la lutte pour la reconnaissance. La question n'est donc pas toujours de formuler de nouvelles théories, mais de s'interroger sur l'adhésion sans faille du sujet aux théories du *mainstream*, à son pragmatisme excessif qui résume trop souvent le management à ses outils et non à une méthode... des comportements qui résument les théories à leur instrumentalisation pratique. L'essor des techniques de développement personnel est une illustration de cette dérive généralisée de l'instrumentalisation. En conséquence, imputer aux enseignants l'origine des scandales observés récemment dans le monde des affaires (Ghoshal 2005) est exagéré selon nous. La responsabilité est à voir comme partagée, même si l'enseignant à une influence décisive sur le sujet. Cependant, cette mise en cause radicale des enseignants pointe la nécessité de prolonger les réflexions sur cette limite particulièrement polémique : les problèmes de l'enseignant et du chercheur.

Bibliographie

- Alvesson M. et Willmott H., (1992) On the Idea of Emancipation in Management and Organizations Studies, *Academy of Management Review*, vol 17, p.432-464.
- Alvesson M. et Willmott H., (1996) *Making Sense of Management : A Critical Introduction*. Sage.
- Alvesson M. et Deetz S., (2005) Critical Theory and Postmodernism : Approaches to Organization Studies, *in. Critical Management Studies*, C. Grey et Willmott H. (eds), Oxford.
- Brunel V., (2008) *Les managers de l'âme. Le développement personnel en entreprise, nouvelle pratique de pouvoir ?* La découverte.
- Cazal D., (2008) Recherches Critiques en GRH : Intérêts, Connaissance et Action, *Revue de Gestion des Ressources Humaines*, n°70, p.69-87.
- Contu A., (2009) Critical Management Education, *in. The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, M. Alvesson, Bridgman T. and Willmott H. (eds.), Oxford University Press.
- Dejours C., (1998), *Souffrance en France. La banalisation de l'injustice sociale*, Editions du seuil. Paris.
- Fenwick T., (2005) Ethical Dilemmas of Critical Management Education : Within Classrooms and Beyond, *Management Learning*, vol.36, n°1, p.31-48.
- Fleming P. et Spicer A., (2007) *Contesting the Corporation. Struggle, Power and Resistance in Organizations*, Cambridge.
- Foessel M., (2008) Être reconnu : droit ou fantasme ?, *Esprit*, n°346, juillet, p.61-75.
- Fournier V. et Grey C., (2000) At the critical moment : Conditions and prospects for critical management studies, *Human Relations*, vol.53, n°1, p.7-32.
- Ghoshal S., (2005) Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices, *Academy of Management Learning & Education*, vol.4, n°1, p.75-91.
- Golsorkhi D. et Huault I., (2009) Mats Alvesson. Dénaturalisation et émancipation comme projet scientifique en management, *in. Les Grands Auteurs en Management*, S. Charreire Petit et I. Huault (dir.), Editions EMS.
- Grey C. et Mitev N., (1995) Management Education – A Polemic, *Management Learning*, vol. 26, n°1, p.73-90.
- Hagen R., Miller S. et Johnson M., (2003) The 'Disruptive Consequences' of Introducing a Critical Management Perspective onto an MBA Programme : The Lecturers' View, *Management Learning*, vol. 34, n°2, p.241-257.
- Honneth A., (2000) *La lutte pour la reconnaissance*, cerf.
- Honneth A., (2007) *La Réification. Petit traité de Théorie critique*, Gallimard.
- Honneth A., (2006) Une pathologie sociale de la raison. Sur l'héritage intellectuel de la Théorie critique, *in. La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, La Découverte.
- Huault I., (2008) Les Approches Critiques en Management, *in. Le management. Fondements et renouvellements*, G. Schmidt (dir.), Editions Sciences Humaines.
- Reedy P., (2008) Mirror, Mirror, on the Wall : Reflecting on the Ethics and Effects of a Collective Critical Management Studies Identity Project, *Management Learning*, vol. 39, n°1, p.57-72.
- Renault E., (2007) Reconnaissance et travail, *Travailler*, vol.2, n°18, p.119-135.
- Scherer A., (2009) Critical Theory and Its Contribution to Critical Management Studies, *in. The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, M. Alvesson, Bridgman T. and Willmott H. (eds.), Oxford University Press.

Spicer A., Alvesson M. et Kärreman D., (2009) Critical performativity : The unfinished business of critical management studies, *Human Relations*, vol.62, n°4, p.537-560.

Trom D., (2008) La crise de la critique sociale vue de Paris et de Francfort, *Esprit*, n°346, juillet, p.108-126.