



Approches réflexives de l'enseignement critique

Une expérience d'orientation lacanienne

Carine Bouzир, PhD, Associate Professor, Neoma bs, France

carine.chemin-bouzир@neoma-bs.fr

Christophe Vignon Univ Rennes, CNRS, CREM - UMR 6211, F-35000 Rennes, France

christophe.vignon@univ-rennes1.fr

Michaela Driver, Ph.D., Professor of Management, College of Business, New Mexico State University, USA.

drivermc@outlook.com

Alessia Contu, MA, PhD, MCIPD, Professor and Chair of the Department of Management, College of Management, University of Massachusetts, Boston

Alessia.Contu@umb.edu

Résumé :

Les enseignements des Ecoles de commerce tendent à se normaliser pour viser à l'employabilité des étudiants au détriment des approches critiques du management. Cette normalisation intègre le souhait de diffuser les principes des Nations Unies pour une éducation responsable. Pour naviguer dans ce paradoxe, cet article propose une réflexion à partir d'un cours intitulé « management et organisation ». Cette communication vise à faire émerger trois contributions : d'abord, pour résister aux discours dominants, l'enseignant ne propose pas de théories qui s'y opposent, mais des théories « cliniques » c'est-à-dire qui permettent d'étudier une situation dans sa contingence et dans ses contradictions. Cette approche est une façon de faire émerger le « non rapport » qui prévaut selon Lacan dans toute situation sociale. Ensuite, les types de réflexivité sont mis en regard les uns des autres et articulés les uns aux autres. La réflexion pratique visant à la résolution de problèmes est ainsi insérée dans le processus de travail des étudiants, et c'est par sa dialectisation avec la réflexivité critique ou conscience des failles dans les discours dominants que les valeurs des étudiants peuvent émerger dans un processus réflexif. Enfin, le support d'œuvres d'art permet d'attraper la subjectivité des étudiants et de susciter une réflexivité ancrée dans les émotions.

Mots clé : Etudes critiques du management, pédagogie, responsabilité sociale de l'entreprise, psychanalyse lacanienne



Approches réflexives de l'enseignement critique

Une expérience d'orientation lacanienne

1. INTRODUCTION

L'enseignement du management reste majoritairement instrumental. Les contraintes s'exerçant sur les business schools s'accroissent, via les audits, accréditations, classements et évaluations de toute sorte. L'appel à l'employabilité des étudiants est de plus en plus prégnant et il apparaît de plus en plus difficile d'introduire des enseignements critiques, (Perriton & Reynolds, 2018) : les frais d'inscription ont augmenté et les programmes éducatifs deviennent une marchandise soumise aux lois du marché. Les Ecoles cherchent à attirer le plus possible d'étudiants pour générer du profit. On attend des enseignements qu'ils contribuent à cette employabilité. Il est donc recommandé dans la plupart des écoles et universités de prendre le moins de risques possibles dans le design et la délivrance des enseignements, tant en ce qui concerne l'éventuelle résistance des étudiants à des propos alternatifs qu'en ce qui concerne le fait de répondre aux attentes des entreprises et des futurs employeurs.

Une issue à cette impasse consiste à immiscer les enseignements critiques dans les espaces limités encore disponibles. Par exemple, Sambrook et Willmott (2014) proposent de créer des enseignements critiques en travaillant de manière progressive là où c'est possible. Dans cette approche, les cours visant à développer la réflexivité des étudiants sont mieux acceptés par les parties prenantes des établissements d'enseignement supérieur qu'une remise en cause frontale des présupposés managériaux. Pour ce faire, Cunliffe (2004) propose de réintégrer les personnes et leur subjectivité dans les théories managériales. D'un point de vue pédagogique, il importe alors d'aider les étudiants à reconnaître leur rôle et leur contribution dans la construction des réalités organisationnelles au quotidien. (Cunliffe, 2018). A cette fin, Cunliffe soutient que la recherche et la formation au management devraient partir des expériences vécues des étudiants en créant des liens conceptuels. Cette logique modifie le rapport au savoir, ainsi que le statut de celui-ci. Il ne s'agit plus de diffuser des théories



conçues comme une information distanciée par rapport à la réalité, mais plutôt de développer une compréhension de l'intérieur au cœur de l'apprentissage. (Cunliffe, 2004)

Ces éléments de littérature sur le développement de la réflexivité reposent essentiellement sur des expériences pédagogiques menées avec des cadres en exercice. Partir des expériences vécues des étudiants pour les aider à reconnaître leur rôle et leur contribution dans la construction des réalités organisationnelles suppose que les étudiants aient une expérience de la vie organisationnelle voire des responsabilités. Nous nous intéressons ici à un enseignement qui s'adresse à des étudiants en première année de bachelor, plutôt que de se référer à l'expérience des étudiants, il s'appuie essentiellement sur des documents filmés, reportages, fictions, ou instruments de communication de diverses parties prenantes. Ces documents portent sur des entreprises grande et petite, un hôpital, EDF et les parties prenantes du secteur du nucléaire. Les étudiants, entraînés à la pensée dialectique par l'analyse de films, réalisent ensuite une enquête par interviews dans une entreprise de leur choix.

Nous soutenons que les acquis de la littérature sur le changement de posture du professeur et le changement dans la nature du savoir dispensé pour développer la réflexivité chez les cadres en exercice restent une piste féconde pour ces étudiants de bachelor, et nous l'explorons ici. Plus précisément, dans le dispositif pédagogique que nous présentons, l'organisation est traitée comme un objet de débat et non comme une vérité naturalisée, ce qui ouvre à une compréhension non-consensuelle la situation étudiée. La posture de l'enseignant vis-à-vis des étudiants est travaillée sous l'angle des types de liens sociaux avec les étudiants que cette posture permet. Pour ce faire, nous nous appuyons sur la formalisation des liens sociaux que Lacan (1969/70) développe sous le nom de discours. A la façon dont Driver (2016) théorise le lien du chercheur à son terrain au travers des quatre discours initialement théorisés par Lacan, nous nous efforçons ici d'explorer leur mise en pratique en situation d'enseignement et leur maniement pour développer la réflexivité des étudiants : le discours du maître et son esclave, le discours de l'université, le discours de l'hystérique et le discours de l'analyste (comprendre, le psychanalyste) sont quatre façons de faire lien social (Arnaud et Vidaillet, 2017) que nous détaillons dans notre revue de littérature. Un cinquième discours, nommé « discours du capitaliste », a été théorisé par Lacan. Il repose sur la jouissance du sujet à consommer des marchandises dans un lien d'immédiateté. Ce discours repose sur la promesse de



l'autosuffisance et de la plénitude (Tomšič, 2015). Cette promesse de plénitude remplace et fait obstacle aux questions existentielles (Vanheule, 2016) que promeut la réflexivité. Les quatre autres discours permettent de revenir à des questionnements sur soi-même et sur le monde et l'ordre qui y domine.

Nous visons ici à faire émerger trois contributions : d'abord, pour se départir du discours du capitaliste, l'enseignant manie différents types de savoirs induits par les quatre discours autour d'objets de désir que sont des films et des entreprises réelles. Ensuite, pour questionner l'ordre dominant, l'enseignant ne propose pas de théories qui s'y opposent, mais des théories « cliniques » c'est-à-dire qui permettent d'étudier une situation dans sa contingence et dans ses contradictions. Cette approche est une façon de faire émerger le « non rapport » qui prévaut selon Lacan dans toute situation sociale. Enfin, les types de réflexivité sont mis en regard les uns des autres et articulés les uns aux autres. La réflexion pratique visant à la résolution de problèmes est ainsi insérée dans le processus de travail des étudiants. Sa mise en regard avec la réflexivité critique ou conscience des failles dans les discours dominants permet de faire émerger un processus réflexif sur les valeurs des étudiants eux-mêmes.

Ce papier est construit comme suit. D'abord, les apports de la littérature sur l'enseignement critique et la réflexivité sont complétés par une présentation des cinq discours de Jacques Lacan. Ensuite, nous présentons le dispositif pédagogique, et discutons les apports pratiques et théoriques que permet l'hybridation des littératures sur l'enseignement critique, sur la réflexivité et sur l'approche lacanienne.

2. L'ENSEIGNEMENT CRITIQUE EN MANAGEMENT A VISEE REFLEXIVE ET LES TYPES DE SAVOIRS MANIES

Le contexte institutionnel des Ecoles de commerce a beaucoup évolué depuis le début du 21^{ème} siècle. Ces changements, mais aussi l'appel à la réflexivité plutôt qu'à l'apprentissage de savoirs établis, affectent l'enseignement critique en Ecole de commerce.

2.1. L'ENSEIGNEMENT CRITIQUE EN MANAGEMENT

Les recherches de tradition critique pointent le fait que la vision consensuelle du monde telle qu'elle est présentée dans les Ecoles de commerce ne tient pas suffisamment compte des réalités managériales (Moss-Kanter, 2005). Il en découle qu'on propose aux étudiants des théories au contenu simpliste, présentées comme scientifiques, mais dont les fondements sont



essentiellement idéologiques (Pfeffer, 2005). A partir de cette analyse, depuis le début du 21^{ème} siècle, se font entendre des appels à un changement de paradigme pour l'enseignement du management (Clark & Clegg, 2000) à la fois en ce qui concerne les représentations de l'être humain telles qu'elles apparaissent dans l'enseignement classique (Ghoshal, 2005) qu'en ce qui concerne les dispositifs pédagogiques utilisés (Kilkauer, 2011). Il s'agit de prendre en compte les dimensions politique et idéologique du management pour éviter de le réduire à ses aspects techniques.

Il est plus particulièrement question de prendre en compte les dimensions morale et éthique du management pour lutter contre l'idée que les managers appliquent des techniques sans contenu moral, à partir de théories managériales présentées comme amORAles (Ghoshal, 2005). Se pose alors la question de la capacité des Ecoles de commerce à former des managers responsables. Une piste consiste à enseigner des théories critiques. Mais cette modalité d'enseignement risque de provoquer une certaine résistance chez les étudiants plutôt que de développer la réflexivité et de tendre vers l'émancipation (Reynolds, 1999).

Une autre piste consisterait à lutter contre une certaine déshumanisation de la formation (Petiglieri et Petiglieri, 2015) en reconnectant les théories enseignées et l'expérience vécue des étudiants. Des méthodes pédagogiques alternatives se sont développées. L'intention a été de faire en sorte que l'apprentissage du management fasse davantage sens pour les étudiants en les impliquant dans l'élaboration du savoir. On cherche ainsi à leur permettre de devenir des producteurs de savoir actifs en puisant dans leur propre expérience (Grey, 2004). On peut alors faire appel aux différentes tactiques d'enseignement critique développés par Contu (2011) : la subversion des discours dominants, le fait d'aborder des sujets peu traités comme par exemple la diversité ou le développement durable ; l'hybridation des programmes en introduisant des éléments d'organisations et de management alternatifs dans des cours qui n'y sont pas a priori dédiés ; le développement de l'expérientiel notamment à travers des expériences de l'entreprise des étudiants et d'œuvres d'art ; et même la sur-identification sur le modèle des « yes men » pour questionner le désir des étudiants. Plus particulièrement, la recherche du consensus est questionnée. Pour éviter une approche totalisante du savoir, il s'agit de ne plus considérer les systèmes et les discours managériaux comme des tous cohérents d'où les contradictions et les paradoxes seraient exclus et d'être attentifs aux



différents types de résistance au discours managérial (Spicer et Bohm, 2007). L'objectif est alors de trouver des failles dans l'exercice du pouvoir et les idéologies qui le sous-tendent, de montrer leurs contradictions (Alvesson et Willmott, 1992). Huault et Perret (2011) prônent la recherche du dissensus plutôt que du consensus qui est souvent défini par les groupes dominants. Il s'agit de résister aux experts qui dépolitisent les débats et en masquent les éléments disparates (Spicer et al. 2009).

La notion de réflexivité complète le propos en distinguant plusieurs approches de ce concept.

2.2. REFLEXIVITE

A l'origine développé par Dewey (1997), le concept de réflexivité a pris un tour cognitif sous l'influence de Schön. Il s'agissait de questionner les pratiques personnelles des managers pour qu'ils apprennent par l'expérience et à partir d'elle. De ce point de vue, la pratique réflexive se conçoit comme un processus d'apprentissage conscient et délibéré (Argyris et Schön, 1974). Elle vise à résoudre des problèmes de façon consciente et rationnelle. Dans cette logique, on ne questionne pas les fondations de la société ou les objectifs organisationnels. On tend plutôt à s'adapter à son contexte.

A début du XXI^{ème} siècle, la conception de la réflexivité est devenue plus axiologique et existentielle. Cette pédagogie questionne les valeurs fondamentales des étudiants et elle prend en compte ses affects : « la réflexivité implique d'examiner de manière critique les présupposés de nos actions, l'impact de ces actions, et dans une perspective plus large, ce qui est considéré comme de bonnes pratiques managériales » (Cunliffe, 2004, p. 407). Cette approche de la réflexivité repose sur la prémisse que la formation au management ne vise pas seulement à rendre les managers plus efficaces au sens économique du terme, mais aussi à les aider à adopter des comportements plus éthiques et critiques relativement à certaines pratiques organisationnelles toxiques. Par exemple, il peut s'agir de prendre en compte les différentes dimensions du développement durable (Allen et al., 2019).

S'appuyant sur Jun, (1994) Cunliffe (2004) propose trois voies pour aborder la réflexivité :

- Existentielle : qui suis-je et quel type de personne est-ce que je veux être ?
- Relationnelle : Quelles sont mes relations aux autres et au monde autour de moi ?
- Pratique : Comment développer une action éthique qui s'appuie sur un questionnement critique des actions passées et des possibilités à venir ?



Hibbert et Cunliffe (2015) complètent le propos et avancent le terme de « pratique morale réflexive ». Celle-ci consiste à questionner notre façon d'être dans le monde et à envisager comment nous pourrions agir de façon responsable et éthique (Cunliffe, 2009). Dans cette approche, le savoir abstrait et la compréhension des contraintes et des défis de l'action concrète se complètent réciproquement (Hibbert et Cunliffe, 2015). Le défi pédagogique est alors double. Premièrement, il s'agit de proposer des dispositifs pédagogiques qui ancrent le savoir dans des problématiques concrètes plutôt que de rester à un niveau abstrait. Secondement, il s'agit de retravailler ce savoir conceptuel en mobilisant des concepts inhabituels, que Hibbert et Cunliffe (2015) appellent « threshold concepts » ou concepts seuils. Les étudiants s'ouvrent alors à de nouvelles compréhensions de la réalité (Hibbert et Cunliffe, 2015).

Pour caractériser le mouvement réflexif que ces approches pédagogiques permettent, les auteurs distinguent l'auto-réflexivité et la réflexivité critique. L'autoréflexivité consiste à questionner nos façons d'être, de communiquer et d'agir (Garrety, 2008). Ce travail influence nos relations avec les autres (Hartman, 2006 ; Moore, 2013). Un individu auto-réflexif identifie ce qui peut être amélioré dans ses actions pour en réduire les effets délétères (Segal 2011). La réflexivité critique, de son côté consiste à examiner et questionner les croyances qui sous-tendent notre monde social et nos pratiques organisationnelles (Giacalone et Thompson, 2006).

La présentation qui suit (tableau 1) permet d'identifier quatre configurations selon que l'auto-réflexivité ou la réflexivité critique sont mobilisées ou non.



Tableau 1 : Quatre combinaisons d'autoréflexivité et de réflexivité critique

	Non-autoréflexivité	Autoréflexivité
Réflexion	Analyse de nature cognitive de type résolution de problème qui vise à optimiser une situation, sans questionner les finalités organisationnelles ni les valeurs personnelles	Remise en question de nos propres façons : <ul style="list-style-type: none"> - d'être, - de nous relier aux autres, - d'agir
Réflexivité critique	Identifier des failles dans les systèmes de pensée qui sous-tendent les pratiques sociales et organisationnelles.	Remise en cause des valeurs personnelles = pratique réflexive morale pour Hibbert et Cunliffe (2015)

Les articles académiques qui rendent compte d'une pédagogie à visée de réflexivité s'appuient principalement sur des expériences menées avec des cadres en exercice (Antonacopoulou, 2010 ; Chia, 2009). Nous pensons qu'il est possible d'adopter une pédagogie réflexive avec des étudiants en bachelor qui n'ont qu'une expérience limitée du monde du travail (Cunliffe, 2020). On peut les amener à penser de manière différente, plus critique, liée à leur rôle et place dans la société, même si cela déjoue leurs attentes plus instrumentales. Pour ce faire, nous nous interrogeons avec Lacan sur les postures possibles pour un enseignant et pour un professionnel en exercice.

2.3. L'APPROCHE LACANIENNE DU LIEN SOCIAL

L'objet de la réflexivité tel que nous l'avons développé ci-dessus est double : d'abord, se poser des questions sur soi-même en lien avec les autres ensuite, se poser des questions sur la façon dont les organisations fonctionnent et sur les systèmes de pensée qui sous-tendent cette façon de fonctionner. Développer cette réflexivité en situation d'enseignement suppose de s'interroger sur la posture du professeur, c'est-à-dire sur le type de lien social que le professeur développe avec ses étudiants. Mener ces réflexions de front suppose de mobiliser une théorie du lien social qui prenne en compte la subjectivité des parties en présence.

C'est pourquoi nous nous sommes tournés vers la façon dont la psychanalyse appréhende le lien social. En effet, l'articulation du psychique et du social se situe au cœur de la thèse de



Freud dans *Malaise dans la culture* (2004) qui défend l'idée d'une insatisfaction structurale qui anime toutes les formes de lien social. Cette insatisfaction structurale est reprise par Lacan dans sa formalisation des « quatre discours », « c'est-à-dire quatre types de liens stables par lesquels un sujet peut ajuster sa relation à l'Autre, au Réel et à la *jouissance*. » (Arnaud et Vidaillet, 2018, p.86).

L'insatisfaction structurale que Freud avait repérée se retrouve dans ces quatre discours puisque la satisfaction, la plénitude n'y sont jamais atteints : dans ces discours, le sujet n'accède pas à une jouissance complète. Au contraire, le cinquième discours que Lacan a élaboré (1974) et intitulé « le discours du capitaliste » repose sur la promesse de la satisfaction complète par la voie de la consommation. Le sujet se passe de l'Autre, il n'a pas à s'appuyer sur des relations libidinales comme l'amitié, l'amour ou l'identification (Bruno, 2010). C'est un discours qui ne résume pas le malaise de la division subjective comme structurelle, comme manifestation de la vérité subjective le long des lignes de l'inconscient ; au contraire, il vise à proposer des réponses à ce malaise (Pavón-Cuéllar, 2009). Ce dernier est présenté comme résultant du fait de ne pas encore avoir obtenu le droit qui suggère qu'un état de satisfaction subjective sera atteint une fois que cet objet est obtenu. Le discours capitaliste cultive donc activement un fantasme d'autosuffisance et de complétude (Tomšič, 2015), dans lequel le marché et les marchandises qu'il fournit promettent de mettre un terme à l'insatisfaction. Comme le souligne Vanheule (2016), "la recherche associée à la vie avec des questions existentielles ("qui suis-je ?" "que voulez-vous de moi ?") est remplacée par une recherche de solutions pour faire face à la tension corporelle, et pour des expériences d'épanouissement" (pp. 8-9). Le discours capitaliste donne l'illusion que le désir pourrait être traité comme une question à laquelle il faut répondre par le biais de solutions pratiques.

Les quatre autres discours proposés par Lacan reposent sur une dynamique qui est propre à chacun, mais qui ont en commun de ne pas faire cette promesse de complétude. Nous détaillons ici ces quatre premiers discours en suivant les pas de Lacan (1969/70/1991), bien sûr mais aussi notamment de Bracher (1994), Fotaki et Harding (2013), et Driver (2016).

Dans le discours dit « de l'université » ou du « du maître moderne », le maître moderne parle au nom d'un savoir universel et complet dont la vérité cachée est qu'il est sous-tendu par des relations de pouvoir : ce sont les puissants qui définissent quel est le savoir légitime. Il est



alors attendu de l'interlocuteur du maître moderne qu'il se normalise en fonction de ce savoir. Le discours produit donc des sujets normés – ils se conforment au savoir présenté comme universel – ou révoltés – ils se rebellent contre ce savoir. En situation professionnelle, ce savoir universel consiste en l'acceptation des finalités économiques des organisations et des théories qui sous-tendent le capitalisme présenté comme incontournable.

Dans le discours dit « du maître », le maître se pose comme une autorité qui n'a pas besoin de justification, et il place son interlocuteur en posture d'« esclave » (le terme est de Lacan) qui va produire des objets qui visent à satisfaire le maître. La vérité cachée de ce discours est que cette satisfaction pleine du maître est impossible à atteindre ce qui conduit le maître à donner des ordres complémentaires dans un processus sans fin. Dans ce discours, le savoir en jeu est le savoir-faire de l'esclave pour produire les objets qui visent à la satisfaction complète du maître. Ce savoir-faire est un savoir contingent à la situation et aux desiderata du maître. En situation professionnelle, les salariés peuvent se placer en position d'esclaves. Ils vont alors développer un savoir-faire instrumental qui vise par exemple à atteindre les objectifs qui leur ont été fixés.

Dans le discours de l'hystérique, le moteur principal est l'expression de l'insatisfaction de celui qui tient le discours pour montrer que l'autorité du maître n'est pas infaillible. Le tenant de ce discours va questionner et provoquer le maître ce qui conduit à mettre au jour les failles du maître et à produire un savoir contingent sur ces failles. La dynamique de ce discours, quand il est tenu seul, est que le maître n'apprécie pas la manœuvre et réaffirme et renforce son pouvoir, ce qui accentue la souffrance de l'hystérique. En situation professionnelle, la révolte frontale du prolétariat contre les capitalistes dans une visée révolutionnaire a fait long feu. Les étudiants en management, généralement attentifs à leur future employabilité, sont réputés être souvent réfractaires à ce type de discours.

Le discours de l'analyste (comprendre, du psychanalyste) est lui centré sur le questionnement sur soi-même. Dans le cabinet du psychanalyste, il vise à faire émerger les déterminants principaux de l'inconscient du patient ou de l'analysant pour qu'il puisse non s'en débarrasser, ce qui est impossible, mais mieux jouer avec, faire preuve de souplesse vis-à-vis d'eux. Le savoir produit est alors un savoir contingent au sujet en question. La subtilité de ce discours est que pour qu'il fonctionne, il faut qu'un transfert s'établisse entre le patient et



l'analyste, c'est-à-dire que le patient suppose un savoir à l'analyste sur son inconscient : ce savoir supposé est le moteur de la relation, avec le fait que l'analyste apparaît comme un objet de désir pour le patient. En situation professionnelle, cette relation de transfert peut s'établir entre un salarié et ses collègues, ou entre un salarié et sa hiérarchie par exemple.

Le dispositif pédagogique que nous présentons dans ce qui suit vise à articuler les différents types de réflexivité d'une part, et les différents types de lien social ou discours tels qu'identifiés par Lacan d'autre part, les deux approches se fertilisant mutuellement.

3. LE DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

L'expérimentation a été déployée en première année d'un programme post-bac, dans un cours de 30 heures intitulé « management et organisation ».

3.1. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Les objectifs pédagogiques suivants ont été présentés aux étudiants : travailler leur capacité d'observation de leur environnement organisationnel ; faire émerger des choix personnels sur leur façon de se positionner dans une organisation. Il leur a été indiqué qu'ils auraient à prendre position : sur la façon de résoudre des problèmes, sur leurs relations à l'autorité, sur la façon de se comporter avec les collègues et les parties prenantes. Ce qui implique qu'ils questionnent leurs valeurs et leurs ressources culturelles

3.2. PREMIERE SEQUENCE

Des références majeures en théories des organisations sont présentées en début de cours : les configurations organisationnelles de Mintzberg ; l'approche de la culture de Schein ; la théorie de la régulation sociale de Reynaud. Il a ensuite été demandé aux étudiants d'analyser deux films documentaires en utilisant ces théories et de se positionner sur leurs préférences en termes de style de management, en tant que futurs salariés et futurs managers. Le premier film concernait l'entreprise Favi, entreprise libérée où l'autorégulation des salariés prévaut. Le second portait sur un entrepôt d'Amazon où les injonctions de la direction sont fortes. L'exemple des restaurants Mc Donald, traité en cours, permet de nuancer le propos. Dans ces restaurants, malgré une forte régulation par les procédures et la standardisation des résultats, l'ajustement mutuel entre salariés reste présent.



3.3. DEUXIEME SEQUENCE

Les étudiants sont ensuite introduits au film « Hippocrate » qui permet aux étudiants de s'identifier à un jeune professionnel et de compatir à ses mésaventures. Pour aborder la complexité organisationnelle, ce film présente des dilemmes éthiques. Les contours de ces dilemmes sont travaillés, pour faire émerger l'absence de réponse optimale. Il est alors demandé aux étudiants de se positionner sur ce qu'ils feraient s'ils étaient à la place de l'un ou l'autre des personnages et d'exprimer leur préférence personnelle dans des situations incertaines et instables. Un coaching est prévu où le professeur fera émerger ces choix par un exercice de maïeutique.

3.4. TROISIEME SEQUENCE

Il est demandé aux étudiants d'interviewer trois à cinq acteurs d'une organisation autour d'un changement ou d'une problématique qui fait débat et d'analyser ces interviews au regard des théories apprises en cours puis de donner leur point de vue et de dire à quoi ils seraient vigilants et ce qu'ils feraient s'ils étaient l'un ou l'autre des protagonistes de l'entreprise étudiée. Le professeur accompagne les étudiants tout au long du processus pour les aider à étayer et dialectiser le propos.

3.5. QUATRIEME SEQUENCE

La première partie de cette séquence consiste en un exposé du professeur sur la théorie des parties prenantes. La seconde partie illustre cette théorie à partir du cas de la centrale nucléaire de Flamanville et du projet corolaire à Hinkley point à partir de films produits par EDF et par Greenpeace qui conteste ce projet. Le professeur n'endosse pas cette critique explicitement, mais la fait porter par le support pédagogique pour susciter chez les étudiants une posture de réflexivité par rapport au discours dominant d'EDF. La troisième phase du cours relève davantage de savoir-faire pratiques concernant la gestion des parties prenantes dans une situation de dissensus.

Ces étapes successives visent à subvertir le discours dominant tant dans la littérature académique que dans le monde socio-économique et à développer différents types de réflexivité chez les étudiants pour faire émerger leurs ressources culturelles ou leurs valeurs.



3.6. RECUEIL ET ANALYSE DES DONNEES

Les cours, ainsi que les rendez-vous qui ont été pris avec les étudiants en-dehors des cours, ont été entièrement enregistrés et retranscrits.

Le positionnement de la professeure est analysé selon la théorie des quatre discours de Lacan : l'objet est de montrer comment elle mobilise de manière circulaire le discours du maître et la position d'autorité, la position de l'esclave et de ses savoir-faire pratiques, le discours de l'université en enseignant des théories établies par des auteurs de référence, le discours de l'hystérique et la recherche de failles dans les discours établis, la position de l'analysant en montrant ses interrogations et ses cogitations à propos des thématiques traitées pendant le cours, et la position de l'analyste en laissant aux étudiants la possibilité de choisir leur propre positionnement plutôt que d'adopter celui de leur professeur.

Le positionnement du cours et des questions posées aux étudiants est également analysé selon les différents types de réflexivité recherchés : réflexivité pratique (savoir-faire d'esclave selon Lacan), réflexivité critique (discours de l'hystérique selon Lacan), autoréflexivité (position d'analysant selon Lacan), réflexivité morale (obtenue en faisant tourner le discours de l'université avec les trois autres discours).

Les réactions des étudiants sont analysées de façon inductive lors du codage selon ces types de réflexivité autour de grandes thématiques émergentes. Ces thématiques relèvent du rapport à la hiérarchie et à l'autorité, de la contingence des organisations, des relations de convivialité au travail, de l'équilibre vie personnelle vie professionnelle.

4. RÉSULTATS

Nous cherchons ici à montrer comment s'actualise le maniement des quatre discours en position d'enseignement et les conséquences que cela peut avoir sur l'émergence de la réflexivité chez les étudiants.

4.1. FAIRE TOURNER LES QUATRE DISCOURS CHEZ LE PROFESSEUR

La professeure de ce cours mobilise tour à tour, et en interaction les uns avec les autres, les quatre discours tels que Lacan les a décrits.

Le discours du maître est mobilisé pour fixer le cadre qui permet au cours de fonctionner. Les étudiants doivent arriver à l'heure, rester attentifs et ne pas naviguer sur leur ordinateur



pendant le déroulement du cours, ni entretenir des discussions privées. Ils rendent dans les délais impartis des documents répondant aux critères de notation.

Dans le discours de l'université, des théories organisationnelles sont présentées, à toute la classe lors de cours magistraux ou lors des travaux de groupe lorsqu'une question émerge chez les étudiants et que la mobilisation d'une ou plusieurs théories apparaît à l'enseignante comme une façon de prolonger le questionnement, de l'approfondir.

L'échange qui suit, entre la professeure et un étudiant, montre comment cette mobilisation du discours de l'université, c'est-à-dire la mobilisation d'un savoir à prétention universelle porté par la renommée de son auteur, se mâtime d'énonciation voire de contestation de l'ordre dominant.

La prof. : « Dans la technostructure, vous avez des gens qui ne sont pas dans le cœur du réacteur du centre opérationnel, mais qui vont élaborer, notamment des procédures, des systèmes de planification qui vont s'appliquer au centre opérationnel. (...) Ils vont fixer des choses qui vont guider le centre opérationnel, sans faire partie de la hiérarchie. Il y a des questions à ce stade ? »

Un étudiant : Vous pouvez répéter la technostructure, j'ai pas compris ?

La prof. : « La technostructure, ça va être dans une école de commerce, les gens qui récupèrent les critères des classements des écoles de commerce et des accréditations des écoles de commerce qui vont dire (...) « Il nous faut tel type de publication scientifique de la part du corps professoral », et ça va se décliner en objectif individuel pour les différents profs. Donc la technostructure (...) va dire combien il en faut pour maintenir ou augmenter le classement, et va transmettre ces instructions à la hiérarchie qui va mettre des objectifs individuels au centre opérationnel. »

La professeure transmet ainsi un savoir à la fois conceptuel et expérientiel sur les structures organisationnelles. Elle transmet également un savoir-faire pratique, un savoir-faire d'esclave au sens de Lacan, qui concerne le cœur de sa propre activité de recherche. Elle demandera aux étudiants de les mettre en œuvre lors de la conduite et de l'analyse d'entretiens.

Ces trois postures, d'universitaire, de maître ou d'esclave, sont mises en dialogue avec des postures d'hystérique (provoquer le maître et montrer ses failles), d'analysant en laissant voir



quelque chose de sa propre énonciation, et d'analyste en demandant aux étudiants de se mettre eux-mêmes en position d'énonciation.

L'analyse des entretiens menés par les étudiants sollicite le discours de l'université en mobilisant les théories étudiées en cours. Les étudiants s'initient aussi à un savoir-faire pratique d'esclave dans les techniques d'analyse des entretiens et dans la lecture des jeux d'acteurs qui en découle.

Ensuite, la professeure change de discours et demande aux étudiants de donner un point de vue personnel plutôt que de plaquer un attendu supposé. Elle prend ainsi ses distances avec le discours de l'université et emprunte au discours de l'analyste. L'extrait qui suit intervient après une série d'exercices où la professeure a donné des gages de cette posture et établi une confiance des étudiants sur le fait qu'elle respectera sa parole.

Je m'explique. (...) Par exemple, sur le cas Flamanville. Je vous ai demandé de prendre position comme un acteur sur la grille des acteurs. Il y a des gens qui ont pris position comme s'ils étaient Greenpeace et pour les énergies renouvelables, il y a des gens qui ont pris position comme s'ils étaient EDF et qu'ils sont pro-nucléaires, il y a des gens qui ont pris position sur une position nuancée, type ASN ou gouvernement. J'ai mis des très bonnes notes à des gens qui avaient pris chacune de ces 3 positions. »

Elle continue en position d'énonciation, ne restant pas muette, dans l'après coup du rendu des travaux des étudiants, sur ses préférences personnelles pour les énergies renouvelables, mais insiste sur le fait qu'elle ne considère pas que son rôle soit de les imposer aux étudiants. Elle réitère cette position en s'appuyant sur un autre travail d'étudiants et sur la posture qu'elle a eue en le notant. Elle commence par énoncer son point de vue personnel, combinant par-là position de l'analysant et discours de l'hystérique puisqu'elle dénonce un discours dominant dans les établissements d'enseignements supérieurs :

« De la même façon, je vais rentrer dans un dossier Hippocrate, un groupe (...) m'a fait une analyse de la fin du film Hippocrate en me disant : « Benjamin manque de maturité. » Moi, je ne suis pas d'accord avec cette analyse (...) Mon analyse de la situation, c'est que Benjamin a été soumis à des choix avec lesquels il n'était pas d'accord, à une forte pression à la fois de l'hôpital et de son père. Qu'il ose enfin se lever face à son père et ne pas obéir à tout ce qu'il



dit. (...) Moi, mon analyse, c'est que Benjamin fait un premier pas vers la maturité justement, en osant affirmer son point de vue face à son père. »

A partir de cette analyse du film, elle complète en ne plaçant pas les étudiants du côté de petits maîtres qu'il s'agirait de déloger de leur position, mais se place aux côtés des étudiants et des jeunes gens pour dénoncer les discours normalisants auxquels ils sont soumis.

« Donc le premier étage de l'analyse c'est que peut-être, ces étudiants ont pensé que Carine Bouzir, du haut de ses 47 ans et parce qu'elle est prof, elle achète à 100 % le discours qui nous est tenu en permanence, sur le manque de maturité des jeunes gens que vous êtes. Moi, je n'achète pas ce discours. Je pense que (...) ce discours sur le manque de maturité est une façon de ne pas se poser de question sur les difficultés que les jeunes gens peuvent rencontrer, et une façon de demander aux gens de mettre le boisseau sur leurs émotions et de se comporter en êtres parfaitement rationnels. Ce qui n'existe pas. Et donc plus on étouffe les émotions avec le discours sur le manque de maturité, plus on risque d'avoir, comme dans le cas de Benjamin, des explosions. (...) Et que ce discours sur le manque de maturité est en fait, un discours qui demande aux jeunes d'obéir sans questionner et que par exemple, Benjamin obéit sans questionner son père et se réveille seulement à la fin du film. »

Son énonciation ne vaut pas discours universitaire. Elle précise encore une fois qu'elle demande aux étudiants de développer leur propre analyse, et non de « plaquer » les savoirs enseignés ou de se conformer au point de vue de l'enseignante. Pour autant, son discours n'est pas un discours du « tout permis » et « sans limite » propre au discours du capitaliste, mais bien d'élaboration organisée d'un point de vue personnel : les opinions doivent être étayées.

« Et donc, ça nous amène au deuxième étage de la fusée : j'ai mis les points. C'est une opinion que je ne partage pas, mais c'est une opinion, elle était étayée, elle était argumentée, j'ai mis les points. (...) Et vous n'êtes pas obligés de partager l'analyse que je vous ai faite, c'est la mienne, elle m'est très personnelle, je n'ai pas à vous l'imposer (...) Vous avez le droit d'avoir une analyse différente de la mienne. »

Cette posture de la professeure, manipulant tour à tour les quatre discours en espérant faire émerger de l'énonciation et des analyses personnelles, se traduit chez les étudiants par une agilité à eux aussi tourner entre les quatre discours pour développer leur réflexivité critique et leur auto-réflexivité, comme nous l'indiquons dans ce qui suit.



4.2. FAIRE TOURNER LES QUATRE DISCOURS CHEZ LES ETUDIANTS POUR DEVELOPPER LEUR REFLEXIVITE CRITIQUE ET LEUR AUTO-REFLEXIVITE

Les étudiants se montrent habiles à mobiliser différents types de discours. Par exemple, dans l'extrait qui suit, ils articulent discours de l'université, savoir-faire d'esclave, discours de l'hystérique pour voir le dissensus et développer leur réflexivité critique.

Tout d'abord, ils « récitent » leur cours sur la culture organisationnelle :

« La culture organisationnelle est un ensemble de valeurs, de croyances et d'attentes partagées par les employés et qui influence leur comportement au travail. »

Puis, mobilisant cette théorie, ils l'articulent à un savoir-faire d'esclave pour décoder une situation professionnelle présentée dans un film se déroulant dans un hôpital. Ils repèrent différentes sous-cultures organisationnelles, donc un dissensus et même des conflits.

« Au sein de l'hôpital, pour les soignants, il y a une culture organisationnelle basée sur le bien-être du patient, comme on peut le voir par ailleurs avec Abdel et Benjamin qui pensent avant tout au bien-être du patient. Par exemple, Abdel privilégie le choix de la pompe à morphine au lieu de la sonde. (...) D'autres médecins suivent parfois les règles au détriment de certains patients. Par exemple, avec Madame Richard, une sonde lui est imposée afin d'essayer de la soigner alors que c'est impossible. La culture organisationnelle n'est donc pas uniforme car on remarque que chaque personne a des valeurs ou règles différentes qui privilégie ou non les valeurs de l'organisation. De ce fait, on distingue des sous cultures au sein de cet hôpital, qu'on remarque fortement avec le conflit avec madame Richard. »

Leur analyse se poursuit selon cette théorie universitaire de la culture, pour dénoncer sur un mode hystérique la recherche de rentabilité de l'hôpital.

« A l'inverse, pour la direction de l'hôpital, comme le montre la fin du film, il y a avant même de rechercher le bien-être des patients, un objectif de rentabilité. En effet, le Directeur Général exprime sans détours qu'il ne peut pas augmenter le budget consacré à l'équipement ou à l'emploi de nouveaux infirmiers et médecins car ses supérieurs lui ont donné un objectif de rentabilité. » (Hippocrate groupe A)

Ce faisant, ils développent leur réflexivité critique vis-à-vis de la logique financière qui pénètre voire prévaut dans les hôpitaux. Leur maniement de théories, d'analyses de situations



autour d'un film qui provoque des émotions a fait émerger une forme de réflexivité critique qui chez certains étudiants va jusqu'à la préconisation de se mettre en grève pour dénoncer cet état de fait.

Cet appel à la grève et à l'affrontement avec les directions d'entreprise n'est pas majoritaire. Parfois, on repère des « bougers » plus subtiles, la prise en compte de la contingence au sens de la particularité de chacun et de la prise en compte de la complexité et de l'inattendu, de ce qui vient questionner une idée préétablie et des rationalités dominantes à visées universalisantes.

« Mon groupe et moi-même avons dû réaliser un travail sur une entreprise de notre choix. (...) J'ai remarqué que l'organisation au sein d'une entreprise n'avait rien de simple, au contraire cette dernière relève d'une certaine complexité. Notamment en ce qui concerne les différents types de leadership existants. J'ignorais qu'il y avait autant de façons de diriger ses employés.

Dans le cas de [l'entreprise étudiée], j'ai assisté à deux types, bien distincts de leadership que j'ai découverts. (...) Pour ma part c'est grâce à cette analyse, que j'ai pu faire évoluer ma façon de penser et de voir les choses. Car sans avoir autant de précisions de la part des salariés que nous avons interviewés, j'aurais eu tendance à avoir une opinion fixe et assez fermée quant aux façons de diriger. Tandis que, à l'heure actuelle, je trouve des points positifs ainsi que négatifs aux deux façons de manager des directeurs. » (Etudiante groupe B)

4.3. SE DETACHER DE LA RECHERCHE D'UNE JOUISSANCE DE SON TRAVAIL ET VOIR LES « TROUS » DANS LA RATIONALITE DOMINANTE

La plupart des étudiants attendent de leur vie professionnelle une grande qualité de relations sociales, notamment avec les collègues de même niveau hiérarchique. Le premier exercice réalisé comparant le travail dans un entrepôt d'Amazon et dans une entreprise libérée leur a permis de conforter ce choix. Cet intérêt pour les relations conduit la plupart des étudiants à avoir un fort attrait pour les start-ups créées sur la base de relations amicales, même si les entretiens les conduisent à en voir les possibles dérives. Les étudiants, qui ont utilisé les quatre discours introduisant une barrière à cet appel à la jouissance exclusive de son travail, introduisent alors dans leur analyse des éléments relatifs au système de place, c'est-à-dire au symbolique au sens de Lacan dans leur analyse, faisant montre d'une perception du dissensus dans la lignée du discours de l'hystérique :



« Alexia est alternante en communication dans cette toute nouvelle entreprise XXX. (...) Alexia est passionnée par son travail et effectue plusieurs heures supplémentaires sans être payée, pendant mon interview elle m'a confié qu'elle venait travailler même le weekend car elle avait une charge importante de travail. » (Etudiante groupe C)

« Si j'étais à la place de Alexia, je changerais quelques points dans mes relations avec mes supérieurs. J'essaierai d'être moins indulgente et de demander que mes heures supplémentaires soient payées, je demanderai aussi que cette entreprise recrute de nouveaux employés pour essayer de réduire ma charge de travail et d'avoir plus de temps libre. Au niveau de mes relations avec les supérieurs, je ferai aussi en sorte de leur faire comprendre que nous avons acquis des relations professionnelles au-delà de nos relations amicales. » (Etudiante groupe C)

Ces prises de position, qui mettent une limite à l'appel qui est souvent formulé à l'encontre des étudiants sur leur nécessaire « maturité » pour « s'adapter » aux entreprises et s'engager dans leur travail, font écho aux propos tenus par la professeure en introduction de l'exercice, et nous formons l'hypothèse et l'espoir qu'ils relèvent d'une énonciation libérée parce qu'autorisée et encouragée plutôt que d'une recherche de conformation à un discours que cette professeure attendrait.

5. DISCUSSION

Le cours dont nous rendons compte a obtenu un taux de satisfaction d'un peu plus de 97% avec 59% d'étudiants se déclarant tout à fait satisfaits et 39% d'étudiants se déclarant satisfaits. Cette formulation sous forme de « satisfaction » est discutable. Nous souhaitons en retenir ici qu'une dynamique d'apprentissage a été mise en place, et que cela repose sur un transfert de travail entre le professeur et les étudiants. Nous explicitons ici cette notion et le type de maniement du savoir qu'elle suppose. Puis nous montrons que ce transfert établi peut permettre de subvertir les discours dominants, et de développer la réflexivité.

5.1. CONTRECARRER LE DISCOURS CAPITALISTE ET ETABLIR UN TRANSFERT DE TRAVAIL

Le discours du capitaliste typique de nos modes de consommation contemporains, repose sur une promesse de complétude et de satisfaction par le biais de la consommation. Cela peut se traduire par une absence de liens sociaux, le sujet se considérant auto-suffisant. Dans les



discours produits par nos étudiants, nous ne constatons pas d'anomie, mais une jouissance collective par la recherche de fusion avec son environnement de travail. Tout le travail du professeur consiste à convertir ce « collage » avec l'entreprise aimée en un questionnement.

En situation d'enseignement, le professeur adopte une posture de maître quand il donne le cadre de son enseignement. La loi est en effet une expression du discours du maître, et cette loi est essentielle au bon déroulement du cours. Les horaires de cours doivent être respectés, les devoirs rendus dans les délais, la prise de parole est organisée,. Cette loi est une limite à la jouissance que promeut le discours du capitaliste, c'est-à-dire qu'elle est posée comme un premier décolllement à l'autosuffisance du sujet via ce que serait une consommation du cours comme un produit.

Parallèlement, le rapport au cours n'est pas purement cognitif et instrumental. Un étudiant, dans son évaluation qualitative du cours, mentionne : « La professeure a toujours de la bonne humeur ce qui donne envie de participer. ». 100% des évaluations de cours mentionnent que la professeure est « disponible ». Cette « bonne humeur » et cette « disponibilité » perçues reposent sur la mobilisation de supports qui provoquent un attachement émotionnel chez les étudiants (Champoux, 1999). Ces supports sont appréciés : 100% des étudiants répondent par l'affirmative à la question « les modalités pédagogiques sont-elles adaptées ? ». L'un d'eux précise : « J'ai trouvé aussi stimulant d'analyser des films. » Les films que nous avons choisis l'ont été, outre la question de l'attachement émotionnel, parce que, seuls ou en articulation l'un avec l'autre, ils font apparaître des dilemmes ou des contradictions dans l'ordre social. Ils laissent donc un espace aux étudiants pour élaborer leur propre pensée et leur propre réflexivité : comme ils ne donnent pas de réponses toutes faites, les étudiants peuvent élaborer une réponse qui leur soit personnelle.

Il nous semble ainsi important de faire tourner les discours et donc les types de réflexivité autour d'un « manque », d'une absence de réponse (cf Contu et al, 2010). Ce manque, cette absence de réponse est, avec un film, habillée sous les aspects d'un objet de désir – les étudiants prennent plaisir à regarder le film. Cette position rejoint celle que prend l'analyste dans le discours de l'analyste. Ce positionnement permet l'énonciation de l'analysant, et sans viser à une introspection aussi profonde que celle d'une psychanalyse, notre cours vise également à faire émerger un questionnement personnel.



Pour que ce mécanisme fonctionne, il s'agit, à partir des films, d'établir un transfert de travail entre les étudiants et le professeur. La situation d'enseignement n'étant pas similaire à la situation du cabinet de l'analyste où le patient suppose au psychanalyste un savoir sur son inconscient, le maniement du savoir y est différent. Nous proposons que c'est en faisant usage du type de savoir présent dans chacun des discours, en s'appuyant sur les films, que le professeur pourra favoriser ce transfert.

En situation d'enseignement, le professeur se positionne dans le discours de l'université à chaque fois qu'il transmet une théorie écrite par un auteur de référence, c'est-à-dire qui représente le pouvoir dans le monde académique et parfois au-delà. Il est attendu des étudiants qu'ils absorbent ce savoir et le restituent lors de contrôles de connaissance. Le savoir manié est alors un savoir à prétention universelle qui laisse peu d'espace à la subjectivité des étudiants s'il est utilisé seul : dans le cadre de ce cours, une des modalités d'évaluation a été un questionnaire à choix multiples sur les théories enseignées, ce qui laisse peu d'espace à la subjectivité si on s'en tient là. Le professeur peut alors recourir au discours de l'hystérique, comme le préconisent Fotaki et Harding (2013) et contester les discours dominants. Notre expérience montre que si le professeur attaque de front les croyances ou les idéologies des étudiants sur ce mode, il se heurte à la résistance des étudiants qui rejettent le cours. La démarche est beaucoup plus fructueuse si le professeur se place du côté des étudiants pour discuter les contraintes qui pèsent sur eux et qui pèseront sur eux en situation professionnelle. Le savoir manié est alors un savoir contingent à chacun des étudiants, qui se trouve autorisé à exprimer son éventuelle souffrance ou son éventuelle crainte et à contester les dérives du monde du travail. Par exemple, un étudiant identifie que dans une start up qu'il étudie, il n'y a pas de limite à la mobilisation des salariés et un autre identifie les tensions entre culture humaniste et recherche de rentabilité dans un hôpital. Nous proposons que cette démarche est renforcée si le professeur mobilise et fait mobiliser par les étudiants un savoir-faire pratique, un savoir-faire d'esclave, qui permet de mener l'enquête de façon méthodique, au cas par cas en fonction des particularités de chaque terrain étudié.

Nous détaillons dans ce qui suit ce maniement de la contingence pour subvertir les discours dominants à visée universalisante.



5.2. SUBVERTIR LE DISCOURS DU MAITRE PLUTOT QUE S'Y OPPOSER : METTRE L'ACCENT SUR LA CONTINGENCE ET LE CARACTERE FALLACIEUX DES RATIONALITES A VISEE DOMINANTE

Les théories mainstream en management se présentent comme une approche cohérente de la gestion des entreprises, où la recherche du profit et de la productivité des salariés ne sont pas questionnées. Fotaki et Harding (2013) soulignent les limites de cette posture des enseignants, qui s'inscrivent alors dans le discours du maître moderne pour délivrer un savoir qui s'impose à la subjectivité des étudiants (Ford *et al.*, 2010). Elles s'interrogent sur la possibilité même d'enseigner en-dehors de cette approche.

L'intention pédagogique de ce cours est de subvertir le discours du maître moderne et sa visée totalisante plutôt que de s'y opposer frontalement sur le mode hystérique, ce qui serait la pente de Fotaki et Harding (2013). Ainsi, des théories dominantes dans le champ de l'étude des organisations sont enseignées : la théorie de la culture organisationnelle de Schein, la théorie des parties prenantes, la théorie des structures organisationnelles de Mintzberg. Le choix de ces théories représente une première modalité de positionnement de l'enseignant. Ces théories font appel aux croyances des individus et des groupes et non à la seule rationalité et mettent en avant la multiplicité des objectifs organisationnels.

Cela permet aux étudiants de les manier pour observer une situation dans sa contingence. Ce savoir académique sur les organisations, souvent présenté comme universel, est confronté à l'observation de situations contingentes, à partir des films et de l'étude d'une entreprise par des interviews. Par exemple, les étudiants identifient que dans une organisation donnée, les prémisses ou hypothèses de base au sens de Schein peuvent être multiples et en discussion les unes avec les autres. La culture organisationnelle n'est pas une donnée uniforme, comme le théorise François Jullien avec les interstices culturels (Bousalham, 2020).

Plus précisément, via les situations qu'ils étudient, les étudiants sont introduits à ce que Lacan (Lacan, 1969) appelle le « non rapport », au sens de rapport formulable dans une formule mathématique, entre les êtres humains. Lacan a élaboré cette formule du non-rapport dans les relations entre les sexes : dans un couple homme-femme aussi heureux soit-il, le malentendu prévaut, et il n'y a « rapport sexuel » au sens d'ajustement parfait de l'un à l'autre que dans des cas pathologiques extrêmement rares. Ainsi, la théorie des parties prenantes est discutée



dans une situation où le consensus n'est pas de mise. L'impossibilité d'obtenir un accord parfait entre différentes personnes et organisations est mise en avant. Par exemple, l'éthique est étudiée à travers de dilemmes, où il est impossible de faire prévaloir une rationalité indiscutable pour aligner les comportements des différentes parties prenantes. Le discours du maître moderne, c'est-à-dire les théories dominantes en sciences des organisations et le paradigme capitaliste qui prévaudrait uniformément sont donc questionnés.

5.3. LA REFLEXIVITE REVISITEE

Hibbert et Cunliffe (2015) proposent le concept de réflexivité morale comme une façon de s'engager à la fois dans un questionnement sur soi-même (autoreflexivité) et dans un questionnement sur les valeurs dominantes dans l'ordre social (réflexivité critique). La réflexivité critique est par ailleurs définie comme une façon de trouver les espaces, les trous, les contradictions dans l'ordre social dominant (Alvesson et Willmott, 1992) pour permettre de s'en émanciper. La réflexivité apparaît alors comme opposée à la recherche de l'employabilité, qui serait l'apanage de l'enseignement mainstream tel qu'il se développe dans une visée de marchandisation des programmes éducatifs. L'accent sur l'employabilité serait une force qui tendrait au conservatisme et empêcherait l'innovation et à la prise de risque (Naidoo et Jamieson, 2005, in Perriton et Reynolds, 2018).

L'approche de la réflexivité que nous avons développée ici prend en compte l'appel de Gabriel (2009) au « care » pour les étudiants : leur transmettre un savoir faire pratique, tout en questionnant les positionnements personnels vis-à-vis de l'ordre dominant n'est pas un frein à la réflexivité, mais un élément indispensable parmi d'autres. Pour aller au bout de la logique de Hibbert et Cunliffe sur la nécessité d'ancrer la réflexivité dans une approche pratique du management et de la vie des organisations, nous proposons de redonner sa place à la réflexivité pratique au sens de Schön dans les dispositifs pédagogiques : il s'agit bien de résoudre des problèmes concrets, y compris dans des organisations à visée économique. Nous pensons qu'il ne s'agit pas de hiérarchiser entre eux les différents types de réflexivité au sens où l'un serait meilleur que l'autre, mais, à la façon dont Driver (2016) propose de faire tourner les 4 discours dans un dispositif de recherche, de les faire tourner dans la position de l'enseignant et dans celle des étudiants.



En termes lacaniens, la réflexivité pratique peut être rapportée au savoir-faire de l'esclave qui vise à satisfaire le maître. Maniée seule, cette réflexivité tend à renforcer l'acceptation et la légitimation de l'ordre social dominant dans une entreprise ou dans notre société. Elle présente cependant l'intérêt de développer un savoir-faire contingent aux situations de travail dont nous avons mentionné plus haut qu'il permet de questionner les théories dominantes. Nous tentons, dans notre dispositif pédagogique, d'articuler ce type de réflexivité au savoir de l'hystérique sur les failles du maître. Ce savoir de l'hystérique s'exerce sous la forme d'une provocation du maître qui l'amène à renforcer la coercition : en l'articulant au savoir-faire de l'esclave, on permet aux étudiants de ne pas se faire sanctionner ou exclure du système social dans lequel ils auront à s'insérer tout en conservant une distance critique vis-à-vis de ce système. Pour faire fonctionner cette dialectique (servir le maître ou le contester), l'auto-réflexivité est fondamentale : en se questionnant sur ses propres valeurs, et même sur son propre désir, on déplace la critique sociale d'une recherche d'ordre social alternatif de nature universelle vers la recherche d'arrangements locaux qui subvertissent l'ordre dominant. On apprend à se faufiler dans les contraintes de l'ordre social pour y développer son propre projet et travailler le plus possible en accord avec des choix personnels. L'éthique de la psychanalyse est alors de ne pas céder sur ce désir personnel (Lacan, 1959/1986).



Références

- Allen S., Cunliffe A.L., & Easterby-Smith M., (2019), Understanding Sustainability Through the Lens of Ecocentric Radical-Reflexivity: Implications for Management Education, *Journal of Business Ethics*, pp. 781-795.
- Alvesson, M. &. (2006) Critical Theory and Postmodernism Approaches to Organizational Studies, in S. Clegg, Lawrence, T. Hardy and W. Nord (eds) *The Sage Handbook of Organization Studies*, pp. 255–83. London: Sage.
- Alvesson, M. & Willmott H., (1992), On the idea of emancipation in management and organisation studies, *Academy of Management Review*, 17, 3, 432-464.
- Antonacopoulou, E., (2010), Making the business school more ‘critical’: Critique based on pronesis as a foundation for impact. *British Journal of Management* 21(Suppl.): S6–S25.
- Argyris, C. & Schön D., (1974), *Theories in practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Arnaud, G. & Vidaillet, B., (2018). Clinical and critical: The Lacanian contribution to management and organization studies. *Organization*, 25 (1), pp.69-97.
- Bousalham, Y., (2020), Against "shared values": Towards an inclusive definition of Organizational Culture valuing gaps and deviations, XXIX^e Conférence Internationale de Management Stratégique, Online, 3-5 juin 2020.
- Bracher, M. (1994) *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure, and Society*, New York, NY: New York University Press.
- Bracher, M. (1994) On the Psychological and Social Functions of Language: Lacan’s Theory of the Four Discourses, in M. Bracher (ed.) *Lacanian Theory of Discourse: Subject, Structure, and Society*, pp. 107–28. New York, NY: New York University Press.
- Bruno, P, (2010), Lacan, passeur de Marx – L’invention du symptôme, érès.
- Champoux, J.E., (1999), Film as a teaching resource, *Journal of Management Inquiry*, Vol.8, n°2, 206-217.
- Chia, R., (2009) The Nature of Knowledge and Knowing in the Context of Management Learning, Education and Development. In: Armstrong, S.J., Fukami, C.V., (eds) *The SAGE Handbook of Management Learning, Education and Development*. London: SAGE, 25-41.
- Clark, T. & Clegg S., (2000), Management paradigms for the new millennium. *International Journal of Management Reviews*, 2:1, 45-64.



- Contu, A., Driver, M. and Jones, C. (2010) Editorial : Jacques Lacan with organization studies, *Organization*, 17(3), p 307-315
- Contu, A., (2011) Critical management education, In M. Alvesson, T. Bridgman & H. Willmott (Ed) *The Oxford Handbook of Critical Management Studies* (pp. 536-550) Oxford : Oxford University Press
- Cunliffe, A. L. (2002), Reflexive dialogical practice in management learning, *Management Learning*, 33(1), 35-61.
- Cunliffe A. L., (2004), On becoming a critically reflexive practitioner, *Journal of management education*, Vol. 28 No. 4, August, 407-426.
- Cunliffe, A. L. (2009), The Philosopher Leader: On Relationalism, Ethics and Reflexivity—A Critical Perspective to Teaching Leadership, *Management Learning*, Vol. 40(1): 87–101.
- Cunliffe A. L., (2018), Wayfaring: A Scholarship of Possibilities or Let's not get drunk on abstraction, *M@n@gement*, 2018, vol. 21(4): 1429-1439.
- Cunliffe A. L., (2020), Reflexivity in teaching and researching organizational studies, *RAE-Revista de Administração de Empresas (Journal of Business Management)*, 60(1), January-February, 2020, 64-69
- Dewey, J. (1997). *How we think*. Mineola, USA: Dover Publications, Inc. (originally published 1910).
- Driver, M. (2016) Making the absent subject present in organizational research, *Human Relations*, 69(3) 731-752
- Ford, J., Harding, N. & Learmonth, M. (2010) 'Who Is It That Would Make Business Schools More Critical? Critical Reflections on Critical Management Studies', *British Journal of Management* 21: S71–S81.
- Fotaki, M. & Harding, N. (2013), Lacan and sexual difference in organization and management theory: towards a hysterical academy?, *Organization*, 20(2): 153-172.
- Freud, S., (2004), *Malaise dans la culture*, Paris, PUF.
- Garrety, K. H. (2008). Organisational control and the self: Critiques and normative expectations. *Journal of Business Ethics*, 82(1), 93–106.
- Ghoshal S. (2005), Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, Vol.4, n°1, pp. 75-91.



- Giacalone, R., Thompson, K. (2006). Business ethics and social responsibility education: Shifting the worldview. *Academy of Management Learning and Education*, 5, 266–277.
- Grey, C. (2004) Reinventing business schools: The contribution of critical management education, *Academy of Management Learning & Education* 3(2): 178-186.
- Hartman, E. (2006). Can we teach character? An Aristotelian answer. *Academy of Management Learning and Education*, 5, 68–81.
- Hibbert P. & Cunliffe A.L., (2015), Responsible Management: Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts, *Journal of Business Ethics*, 127:177–188
- Huault, I. & Perret, V. (2011) Critical management education as a vehicle for emancipation. *M@n@gement*, 14 (5): 281-309
- Kilkauer T (2011) Management and Emancipation – Two Opposing Ideas, *International Journal of Social Economics*, vol. 38, no. 6, p. 573-580.
- Lacan, J. (1959-60 / 1986). *Le Séminaire, Livre VII, L'éthique de la psychanalyse* Paris : Seuil.
- Lacan, J. (1968-69/ 2006), *Le Séminaire Livre XVI, D'un Autre à l'autre*, Paris, Editions du seuil
- Lacan, J. (1969-70/ 1991). *Le Séminaire livre XVII, L'envers de la psychanalyse*. Paris Editions du Seuil.
- Lacan, J. (1974) *Télévision*, Paris Editions du Seuil
- Millar J. & Price M., (2018), Imagining management education: A critique of the contribution of the United Nations PRME to critical reflexivity and rethinking management education, *Management Learning*, Vol. 49(3) 346–362.
- Moore, T. (2013) Critical thinking: Seven definitions in search of a concept. *Studies in Higher Education*, 38(4), 506–522.
- Moss-Kanter R (2005) What Theories Do Audiences Want? Exploring the Demand Side. *Academy of Management Learning & Education* 4(1): 93-95.
- Pavón-Cuéllar, D. (2009), *Marxisme Lacanien*. Paris: Psychophores.
- Perriton, L., Reynolds M, (2018) Critical Management Education in Challenging Times, *Management Learning*, Vol. 49 (5), 521-536.



- Petriglieri, G., Petriglieri J L (2015) Can Business Schools Humanize Leadership? *Academy of Management Learning & Education* 14(4): 625–647.
- Pfeffer, J. (2005), Why do bad management theories persist? A comment on Ghoshal, *Academy of Management Learning and Education*, 4, 96-100.
- Reynolds, M., (1999) Grasping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Pedagogy, *British Journal of Management*, Vol. 9, 171-184.
- Sambrook, S. Willmott H., (2014), The rigor of management education and the relevance of human resource development: Natural partners or uneasy bedfellows in management practice?, *Management Learning*, Vol. 45(1) 39-56
- Segal, S. (2011), A Heideggerian perspective on the relationship between Mintzberg's distinction between engaged and disconnected management: The role of uncertainty in management, *Journal of Business Ethics*, 103(3), 469–483.
- Spicer, A. & Böhm S. (2007) 'Moving management: theorizing struggles against the hegemony of management', *Organization Studies*, 28(11): 1667-1698.
- Spicer A., Alvesson M. & Kärreman D. (2009), Critical performativity: The unfinished business of critical management studies. *Human Relations*, Vol. 62, n°4, pp. 537-560.
- Tomšič, S. (2015), *The Capitalist Unconscious: Marx and Lacan*. London: Verso Books.
- Vanheule, S. (2016), Capitalist discourse, subjectivity and Lacanian psychoanalysis, *Frontiers in psychology*, p.1-14.