

## Appel à communication

### RAPPEL DES DATES ET FORMAT DES COMMUNICATIONS

Cinquièmes journées de pratique et de recherche du groupe thématique  
« Méthodes et Approches Créatives et Critiques de l'Apprentissage et de la  
formation au Management »

Thématique : Sens, non-sens et contresens de l'enseignement du  
management : Comment former des managers davantage  
incarnés et plus soucieux de l'éthique ?

IGR-IAE Rennes – Université de Rennes 1 – jeudi 5 et vendredi 6 janvier 2023

L'enseignement du management reste majoritairement instrumental. Il apparaît de plus en plus difficile d'introduire des enseignements critiques dans les business schools. Le contexte institutionnel a considérablement évolué depuis le début du XXIème siècle en réduisant les marges de manœuvre des enseignants critiques (Perriton & Reynold, 2018). Une issue à cette impasse consiste à immiscer des 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 directions de programmes qu'une remise en cause frontale des présupposés managériaux.

Historiquement, l'enseignement de la gestion avait négligé la prise en compte du corps et des émotions. Le management peut être analysé comme un processus de désincarnation jusqu'à la fin du XXème siècle (Dale & Burrell, 2000). L'entrée dans le XXIème siècle marque le « tournant de l'incarnation » (embodied turn) (Hassard, Holliday & Willmott, 2000) notamment avec les travaux sur la réflexivité et la vulnérabilité. Sous l'effet de différents mouvements inscrits dans la postmodernité – pratiques psycho-corporelles (Liogier, 2012), évolution des théories du genre (Butler, 2006), émergence de nouvelles conceptions théoriques féministes (Froidevaux-Metterie, 2021) et éco-féministes (Burgart-Goutal, 2020) – des approches moins rationnelles des processus organisationnels, tenant compte des phénomènes émotionnels (Fineman, 1993, 2008), se sont développées. Elles ont conduit à se questionner sur un nouveau rapport au corps, sous l'impulsion notamment de Rosalyn Diprose (2002). Ce rapport au corps constitue une voie essentielle de la relation éthique incarnée (Fotaki et Harding, 2018 ; Mandalaki et Fotaki, 2020) puisqu'il joue un rôle majeur dans

l'action entrepreneuriale (Poldner et al., 2019), sociale et politique (Mandalaki et Fotaki, 2020).

Dans ce contexte institutionnel en pleine mutation, se réalise un virage vers un enseignement davantage incarné. Les modalités pédagogiques que peuvent mobiliser les enseignants sont, elles aussi concernées, tant par les questionnements précédemment évoqués que par les changements technologiques et environnementaux de ces dernières années. Différentes propositions s'ouvrent actuellement dans les établissements d'enseignement supérieur pour répondre à ces évolutions. Au cours de ces journées MACCA, nous aimerions plus particulièrement tourner notre attention vers ces approches davantage incarnées de l'enseignement du management, vers celles qui s'ouvrent à la spiritualité ou bien encore celles qui envisagent les enjeux éthiques liés à l'évolution de la planète dans toutes ses dimensions.

Trois grands axes de questionnement sont proposés : la *réflexivité*, la *vulnérabilité* et les *modalités pédagogiques*.

## Thème 1 - Réflexivité

Les premières formulations du concept de réflexivité étaient très cognitives (Argyris et Schön, 1974). Celles-ci visaient à questionner les pratiques des managers (Schön, 1983) pour qu'ils apprennent, par l'expérience et à partir d'elle, à mieux s'adapter à leurs contextes.

Ce concept a beaucoup évolué depuis le début du XXI<sup>ème</sup> siècle. La réflexivité est devenue plus axiologique et existentielle (Trehan et Rigg, 2005 ; Cunliffe, 2002), mais aussi, progressivement, plus critique (Cunliffe, 2004). En effet, la prise en compte des affects des étudiants peut leur permettre de devenir plus réflexifs par rapport à leurs expériences, ce qui constitue souvent le point de départ pour développer des formes de management plus collaboratives, responsables et éthiques. La pédagogie réflexive ne vise pas seulement à rendre les managers plus efficaces au sens économique du terme, mais aussi à les aider à adopter des comportements organisationnels plus éthiques.

La pédagogie réflexive conduit à développer une compréhension de l'intérieur au cœur de l'expérience vécue (Freire, 1972) dans laquelle l'enseignant aide les étudiants à reconnaître leur rôle et leur contribution dans la construction des réalités organisationnelles. Ceci requiert une approche qui soit moins normalisée et standardisée en vue de ré-humaniser les acteurs, et de leur permettre de développer des comportements plus éthiques (Cunliffe, 2018). Le principal défi consiste alors à proposer des dispositifs pédagogiques qui ancrent le savoir dans des problématiques managériales concrètes tout en restant vigilant aux pré-requis pour les enseignants (leurs propres capacités réflexives) et aux risques (éco-anxiété, etc.) pour les étudiants. En effet, le travail réflexif peut susciter des réactions émotionnelles pour les enseignants et pour les étudiants qui les amènent à des remises en question radicales (Hibbert et Cunliffe, 2015). La confrontation à une expérience déplaisante peut conduire à révéler des fragilités que les enseignants ne sont pas toujours capables de prendre en charge. Simultanément, de telles situations encouragent les enseignants, comme les étudiants, à s'ouvrir à de nouveaux savoirs. Avec de telles pratiques pédagogiques, les corps sont mobilisés, que ce soit comme point de départ pour développer une conscience réflexive de soi ou comme lieu de somatisation résultant de l'expérience vécue. Ces phénomènes corporels,

s'ils apparaissent essentiels au cheminement de l'apprentissage, n'en semblent pas moins difficiles à appréhender et à exprimer, tant du point de vue des enseignants que des étudiants.

Ces considérations sur la réflexivité, qui concernent autant les enseignants que les étudiants, nous conduisent à diverses questions qui pourront guider les auteurs dans leurs propositions de communications : Comment aborder empiriquement la réflexivité ? Comment la conceptualiser ? La réflexivité des étudiants est directement liée à la relation de confiance qui se construit entre les enseignants et les étudiants, à la qualité du lien. Comment travailler ce lien dans des contextes institutionnels qui n'y sont pas toujours favorables ? La capacité réflexive est-elle plus difficile à mobiliser dans les grands groupes ?

## Thème 2 - Vulnérabilité

Comme le montrent Hibbert et al. (2020) des expériences insatisfaisantes peuvent s'avérer propices à différentes formes de réflexions ou de projets concrets (pédagogique, d'écriture etc.).

Historiquement, la vulnérabilité est connotée négativement car elle dénote l'expression d'une faiblesse, d'une impuissance, d'une dépendance quand l'institution attend que les salariés, les managers, les dirigeants se conforment à des normes de contrôle de soi, de contenance émotionnelle, de qualités masculines (Corlett et al., 2019). La vulnérabilité a pourtant des effets vertueux bien qu'elle soit complexe à appréhender. Il apparaît central de la requalifier de manière positive pour qu'elle devienne une voie propice à "réhabiliter l'institution" par l'expression de notre imperfection, voire de la souffrance, comme expérience partagée (Stowell & Warren, 2018). La vulnérabilité "empathise". Elle est assimilée à l'honnêteté, l'humilité ou encore la non-arrogance : une qualité fondamentalement humaine (Brown, 2010).

Depuis dix ans, le regard scientifique porté sur la vulnérabilité évolue pour l'associer à une capacité à prendre soin des autres, à incarner une nouvelle façon d'être en collégialité. La vulnérabilité est alors vue comme une qualité des leaders, des managers pour façonner une identité singulière qui va au-delà des idées établies et des prescriptions normatives associées à ces rôles (Corlett et al., 2021). La proposition de recherche associée tient à l'irréalisme d'une perfection inatteignable, et à la honte qui l'accompagne (Brown, 2010) car elle engendre la peur, stresse les professionnels, inhibe l'innovation et rend difficile la connexion avec les collègues, les étudiants et les parties prenantes.

Il semble opportun d'exprimer la vulnérabilité de nos corps d'universitaires en mettant l'accent sur les aspects sociaux, culturels et politiques de notre engagement incarné et empathique envers notre travail et envers les autres (Helin, 2020 ; 2019 ; Satama et al., 2021). Cette thématique apparaît d'autant plus essentielle que la pandémie a créé les conditions d'une écoute plus importante à l'expérience de l'altérité (collègues, étudiants). La conscience de notre vulnérabilité et son incarnation nous relie aux autres et au monde (Howard, 2020).

Parmi les nombreuses questions que soulève la prise en compte de la vulnérabilité dans la formation au management, nous en formulons ici que quelques-unes, tout en étant conscients que de nombreuses autres peuvent se poser.

- Comment accueillir et favoriser l'expression de la vulnérabilité des enseignants et des étudiants ?
- Comment le corps traduit-il cette vulnérabilité ?
- Les enseignants en management ont-ils les compétences et la légitimité pour accompagner de tels processus ?
- Quels sont les enjeux de cette reconnaissance de la vulnérabilité pour les pratiques managériales et pour l'incarnation éthique des managers ?

Ces deux thématiques de la réflexivité et de la vulnérabilité s'actualisent dans les modalités pédagogiques mises en œuvre dans des institutions qui y sont plus ou moins favorables et pour lesquelles l'évaluation demeure un enjeu clé.

## Thème 3 : Modalités pédagogiques

Pour intégrer la réflexivité et la vulnérabilité dans l'enseignement du management, il apparaît nécessaire d'adapter les modalités pédagogiques. Ces dimensions se prêtent mal à un enseignement transmissif descendant. Or, l'enseignant en management, dans nos institutions, n'est pas un électron libre. Il s'insère dans un établissement lui-même enchâssé dans une institution publique ou privée qui a des comptes à rendre à ses tutelles, que celles-ci soient ministérielles ou chargées d'administrer des accréditations internationales. Les marges de manœuvre de l'enseignant ne sont pas illimitées. Pour pouvoir aménager ses intentions et ses dispositifs, il y a lieu de comprendre les attentes explicites et implicites des établissements et des étudiants, tout en se ménageant des espaces d'innovation. Cela pose la question de la capacité de l'enseignant à jouer avec les normes pour proposer des dispositifs qui les contournent, tout en restant acceptables dans son établissement.

Tout d'abord, les aménagements pédagogiques portent sur la finalité de l'enseignement. Comment favoriser l'incarnation des étudiants en leur demandant d'écouter statiquement le discours de l'enseignant ? Il s'agit alors de développer des pédagogies plus actives pour mettre en route les corps et les esprits, mais également favoriser les échanges de paroles entre les apprenants, en leur permettant de se parler, de s'écouter et de mieux se comprendre.

Les innovations peuvent également porter sur les outils, les lieux ou les espaces.

- Depuis deux ans, les technologies d'enseignement à distance se sont fortement développées et peuvent être mobilisées dans des pratiques réflexives, comme par exemple un journal réflexif individuel ou collectif en ligne, des supports vidéo produits et partagés par les étudiants, etc., ou encore pour favoriser un sentiment d'appartenance collective malgré la distance géographique entre chaque protagoniste d'un cours.
- L'aménagement de l'espace peut aller d'une simple réorganisation d'une salle de cours, par exemple en supprimant chaises et tables, jusqu'à un enseignement hors les murs pour favoriser la mobilité des corps dans un espace moins confiné, pour prendre conscience d'une organisation urbaine ou des pratiques de certaines organisations.
- L'aménagement du temps peut reposer sur un décalage des temps d'enseignement, par exemple une pratique méditative à 5h du matin sur une plage ou au lever du soleil en montagne afin de proposer aux étudiants de goûter à un autre rapport à la nature et à leurs sensations corporelles.

Les pratiques évaluatives jouent également un rôle essentiel dans ces innovations. En effet, il semble difficile d'évaluer des apprentissages réflexifs avec un QCM. Les modalités d'évaluation doivent donc être pensées en amont des contenus et des dispositifs d'enseignement pour garantir une cohérence pédagogique. On privilégiera généralement les évaluations formatives aux évaluations sommatives. De plus, dans une visée systémique, l'évaluation peut devenir transverse à plusieurs cours de façon à voir comment les étudiants intègrent les apprentissages dans leurs registres d'action personnelle ou collective, par exemple dans des projets partagés. Malgré de telles précautions, l'évaluation de certaines pratiques reste un véritable défi. Ainsi, comment apprécier la qualité d'une pratique méditative ou ses effets ? Ces réflexions sollicitent de notre part une créativité évaluative, par exemple en développant l'auto-évaluation ou l'évaluation par les pairs.

La question de l'évaluation ne concerne pas que les étudiants. Comment valoriser de telles pratiques pédagogiques, dont on sait qu'elles exigent des apprentissages longs de la part des enseignants et un investissement personnel dans l'élaboration de modules de formation originaux ? Or, l'obsession actuelle de la valorisation de la publication de recherche conduit les enseignants-chercheurs à délaisser ce qui constitue souvent l'autre pilier de leur engagement principal dans le métier, à savoir l'enseignement. Au pire, certains se trouvent sanctionnés par leur institution en même temps qu'ils attirent de nombreux étudiants dans leurs cours, pour la plus grande satisfaction de ces derniers.

Des risques peuvent également apparaître, avec par exemple un empiètement sur la vie privée certain.e.s étudiant.e.s, ou une forme de "gourouisation" de l'enseignant qui peut se prendre lui-même au piège – ou être vu comme tel par l'institution – de ses intentions pédagogiques par manque de distance avec ce qu'il enseigne.

Les propositions de communication peuvent donc également porter sur les aménagements concrets qui permettent une meilleure prise en compte des corps ou favorisent l'expression de la vulnérabilité et/ou les pratiques réflexives. Elles peuvent également questionner les normes institutionnelles d'enseignement qui semblent aller de soi. Ainsi, les blocs de compétences qui se déploient actuellement dans l'enseignement supérieur, ne semblent pas sans risques. Ils peuvent conduire à institutionnaliser une instrumentalisation des enseignements et des savoirs acquis par les étudiants qui n'est pas politiquement neutre. Cette logique pourrait nuire aux comportements altruistes (Ricard, 2014) ou aux apprenants dont la finalité n'est pas nécessairement l'accroissement de leur employabilité ou de la performativité de leur action.

Ces grands thèmes, en lien direct avec la thématique des journées de janvier 2022 à La Rochelle, n'excluent pas des communications sur les trois axes de travail plus généraux du groupe de recherche MACCA Management :

- le premier axe, en référence aux mutations économiques et sociales, questionne l'apprentissage et l'enseignement du management aujourd'hui pour encourager la réflexivité et la créativité dans les organisations ;
- le deuxième axe propose un examen des outils (par exemple, les outils ludopédagogiques, les Art-based methods, etc.), des supports de l'apprentissage (numérique, expérience, etc.), et des nouvelles approches (par exemple, neuropédagogie), comme moyen de développer la réflexivité et la créativité des apprenants tout au long de la vie ;

→ le troisième axe questionne le positionnement des institutions (écoles, mais aussi organisations au sens large) par rapport aux questions soulevées dans les deux axes précédents.

## **Soumission et sélection des propositions de communication**

Les propositions soumises peuvent concerner soit des communications classiques soit des formats alternatifs (cf. détails plus bas).

Envoi des propositions (communication de 15-25 pages) ou format alternatif (*extended abstract* de 3 à 5 pages, poster, vidéo, etc.) **03 octobre 2022**

Réponse aux auteurs **13 novembre 2022**

Envoi des communications définitives (ou format alternatif) **17 décembre 2022**

Journées MACCA **5 et 6 janvier 2023**

Propositions de communication ou format alternatif à envoyer à l'adresse suivante : [contact@maccamanagement.fr](mailto:contact@maccamanagement.fr)

## **Inscription aux journées thématiques**

Date d'ouverture d'inscription : 03 octobre 2022

Date limite d'inscription : 17 décembre 2022

Les participants qui ne sont pas encore membres de l'AIMS doivent y adhérer auparavant, pour l'année 2023, sur <https://www.strategie-aims.com/adherents/adhesion-aims/> (tarif de l'adhésion : 30 € pour les enseignants-chercheurs et individuels et 15 € pour les doctorants).

Il n'est pas demandé de frais d'inscription. Pour les deux déjeuners et le dîner, plusieurs formules seront proposées, à des tarifs variés, au moment de l'inscription. Ils seront à payer directement sur le lieu de restauration.

## Format des communications

### 1. Format Classique – Papiers longs : Complet ou Working paper

Les communications au format classiques peuvent être de 15 à 25 pages maximum, bibliographie et annexes comprises. Elles seront rédigées en police Times New Roman (12 points), interligne un et demi et justifiées.

La première page, non numérotée, comprendra uniquement :

- le titre de l'article (Times 18 gras) ;
- le(s) nom(s) de(s) auteur(s) et leur affiliation (Times 14 gras) ;
- l'adresse postale et électronique de l'auteur à qui la correspondance doit être adressée (Times 12) ;
- un résumé à interligne simple d'environ 500 mots indiquant la problématique, la méthodologie et les principaux résultats de l'article (Times 12, justifié) ;
- un maximum de cinq (5) mots-clés qui se référeront aux thèmes et concepts centraux développés dans l'article (Times 12).

La deuxième page ne doit contenir que le titre de l'article et le résumé ; elle ne doit pas mentionner le(s) auteur(s). Dans la soumission initiale, le texte, dans son ensemble, doit être rendu anonyme.

### 2. Format alternatif

Ces journées sont également ouvertes à des communications dont le format peut être alternatif (livre, audio, vidéo, œuvre, poster, etc.). L'objet vise alors plus à proposer un retour sur une expérience pédagogique ou d'apprentissage que vous conduisez ou avez conduite.

Dans ce cas, vous pouvez envoyer votre communication au format souhaité avec un court texte expliquant l'innovation ainsi que les retours que vous souhaitez obtenir sur cette communication.

Les formats alternatifs doivent être accompagnés d'un texte de 3 à 5 pages maximum, bibliographie et annexes comprises. Ils seront rédigés en police Times New Roman (12 points), interligne un et demi et justifiées. Ils doivent comprendre : Introduction/Objectifs ; Approche/méthodologie ; Résultats ; Discussion ; Implications et limites.

Ces formats alternatifs feront l'objet d'une évaluation au même titre que les propositions de communication classiques.

## **Comité d'organisation**

- Ruiller Caroline, CREM, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Valéau Patrick, CREM, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Vignon Christophe, CREM, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Lépinard Philippe, IRG, Université Paris-Est Créteil
- Vandangeon-Derumez Isabelle, LITEM, Université d'Evry Val d'Essonne –  
Université Paris Saclay

## **Comité scientifique**

- Bayle-Cordier Julie, IESEG
- Bellini Béatrice, Université Paris Nanterre
- Auger Pascale, KEDGE Business School
- Bironneau Laurent, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Boldrini Jean-Claude, Université de Nantes
- Bourlier-Bargues Emilie, ESC Clermont Business School
- Bureau Sylvain, ESCP Business School
- Burellier Franck, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Calcei Didier, ISG – International Business School
- Caudron Fabrice, Université de Lille
- Chabault Denis, Université Paris-Saclay
- Chedotel Frédérique, Université d'Angers
- Chemin-Bouzir Carine, NEOMA Business School
- Chever Maud, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Chevrier Sylvie, Université Gustave Eiffel
- Deffayet-Davrout Sylvie, EDHEC
- De Swarte Thibault, IMT Atlantique, LASCO IDEA Lab, IMT
- Diouf Jacques-François, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Fernandes Valérie, Excelia Business School
- Flamme Kévin, Université de Lille
- Fronty Juliette, Université Toulouse 3 Paul Sabatier

- Giacomel Aurore, Université d'Angers
- Glaser Anna, ESCP Business School
- Hussant-Zebian Rola, Université Marne la Vallée
- Jaotombo Franck, EM Lyon
- Joyeau Anne, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Le Rudulier Karine, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Lépinard Philippe, IAE-Université Gustave Eiffel
- Lux Gulliver, UQAM
- Maman Catherine, Université Marne la Vallée
- Martin dominique, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Martineau Régis, ICN Business School
- Moreau Fabien, Grenoble Ecole de Management
- Stéphan Pezé, Toulouse School of Management, Université Toulouse 1 Capitole
- Perrigot Rozenn, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Picot-Coupey Karine, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Praquin Nicolas, Université Paris Saclay
- Rainelli-Weiss Hélène, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Ruel Salomé, Kedge BS
- Ruiller Caroline, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Rym Ibrahim, Aix-Marseille Université
- Sabbado Da Rosa Laura, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Simoni Gilda, Université Paris Nanterre
- Szpirglas Mathias, Université Gustave Eiffel
- Thenet Gervais, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Theron Christelle, Toulouse School of Management, Université Toulouse 1 Capitole
- Thi Le Hoa Vo, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Valéau Patrick, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Vandangeon-Derumez Isabelle, Université Paris Saclay
- Vignon Christophe, IGR-IAE, Université de Rennes 1
- Viseur Robert, Université de Mons
- Viviani Jean-Laurent, IGR-IAE, Université de Rennes 1

- Yalenios Jocelyne, EM Strasbourg

## Références

- Argyris, C. & Schön D., (1974), *Theories in practice*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, B. (2010): *The Power of Vulnerability*. Video, accessed from:  
[https://www.ted.com/talks/brene\\_brown\\_the\\_power\\_of\\_vulnerability](https://www.ted.com/talks/brene_brown_the_power_of_vulnerability).
- Burgart-Goutal, J. (2020). *Etre écoféministe: Théories et pratiques*. L'Echappée.
- Butler, J. (2006). *Trouble dans le genre*. La Découverte.
- Corlett, S., Mavin, S., & Beech, N. (2019): "Reconceptualising vulnerability and its value for managerial identity and learning." *Management Learning*, 50 (5), 556–575.
- Corlett, S., Ruane, M., & Mavin, S. (2021): "Learning (not) to be different: The value of vulnerability in trusted and safe identity work spaces." *Management Learning*, 52 (4), 424–441.
- 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., (2018), Wayfaring: A Scholarship of Possibilities or Let's not get drunk on abstraction, *M@n@gement*, 2018, vol. 21(4): 1429-1439.
- Dale, K., Burrell, G. (2000). What shape are we in? Organization theory and the organized body. In Hassard, J., Holliday, R., Willmott, H. (2000) *Body and organization*. SAGE, London, 15-30.
- Diprose R. (2002), *Corporeal Generosity: On Giving With Nietzsche, Merleau-Ponty and Levinas*, New York, NY: SUNY.
- Fineman, S. (editor). (1993). *Emotion in organizations*. SAGE, London. Second edition in 2000.
- Fineman, S. (editor). (2008). *The emotional organization*. SAGE, London.
- Fotaki, M., & Harding, N. (2018). *Gender and the organization: Women at work in the 21st century*. London: Routledge.
- Froidevaux-Metterie, C. (2021). *Un corps à soi*. Le Seuil.
- Freire, P., (1972). *Pédagogie des opprimés*, La Découverte.
- Hassard J., Holliday R. Willmott H., eds. (2000), *Body and Organization*, London: Sage.
- Helin, J. (2020). Temporality lost: A feminist invitation to vertical writing that shakes the ground. *Organization*. 1–16. <https://doi.org/10.1177/1350508420956322>
- Helin, J. (2019): "Dream Writing: Writing Through Vulnerability." *Qualitative Inquiry*, 25 (2), 95–99.
- Hibbert, P., Beech, N., Callagher, L., Siedlok, F., (2021). After the Pain: Reflexive Practice, Emotion Work and Learning, *Organization Studies*, 1–21, DOI: 10.1177/01708406211011014
- Hibbert P. & Cunliffe A.L., (2015), Responsible Management: Engaging Moral Reflexive Practice Through Threshold Concepts, *Journal of Business Ethics*, 127:177–188
- Howard, N. (2020): "A World of Care." In: M. Parker (ed.): *Life After Covid19: The Other Side of the Crisis*. Bristol: Bristol University Press, 21–30.

- Liogier, R., (2012), *Souci de soi, conscience du monde : Vers une religion globale ?* Armand Colin.
- Mandalaki, E., Fotaki, M. (2020). The Bodies of the Commons: Towards a Relational Embodied Ethics of the Commons, *Journal of Business Ethics*, 166:745–760.
- Perriton L, & Reynolds M, (2018). Critical Management Education in Challenging Times, *Management Learning*, Vol. 49 (5), 521-536.
- Poldner, K., Branzei, O., & Steyaert, C. (2019). Fashioning ethical subjectivity: The embodied ethics of entrepreneurial self-formation. *Organization*, 26(2), 151–174.
- Ricard M., (2014) Plaidoyer pour l'altruisme - La Force de la bienveillance, Pocket.
- 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.
- Satama, S. (2016): “Feathers on fire’: A study of the interplay between passion and vulnerability in dance.” *Organizational Aesthetics*, 5 (1), 64–93.
- Schön DA (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.
- Stowell, A.F., & Warren, S. (2018): “The Institutionalization of Suffering: Embodied inhabitation and the maintenance of health and safety in e-waste recycling.” *Organization Studies*, 39 (5–6), 785–809.
- Trehan K. & Rigg C., (2005), Beware the unbottled genie – Unspoken aspects of critical self-reflection, In: Carole Elliott & Sharon Turnbull (ed.), *Critical thinking Human Resource Development*, Routledge, pp. 11-25.

## Événement organisé par :



Centre de recherche en économie & management  
CREM - UMR 6211

## Avec le soutien de :

