

# M@n@gement

ISSN: 1286-4892

Emmanuel Josserand, *HEC, Université de Genève (Editor in Chief)*

Jean-Luc Arrègle, *Université du Luxembourg (editor)*

Laure Cabantous, *ESCP Europe, Paris (editor)*

Stewart Clegg, *University of Technology, Sydney (editor)*

Olivier Germain, *U. du Québec à Montréal (editor, book reviews)*

Karim Mignonac, *Université de Toulouse 1 (editor)*

Philippe Monin, *EM Lyon Business School (editor)*

Tyrone Pitsis, *University of Newcastle (editor)*

Jose Pla-Barber, *Universidad de València (editor)*

Michael Tushman, *Harvard Business School (editor)*

Florence Villesèche, *HEC, Université de Genève (managing editor)*

Walid Shibib, *Université de Genève (editorial assistant)*

Martin G. Evans, *University of Toronto (editor emeritus)*

Bernard Forgues, *EM Lyon Business School (editor emeritus)*

## ■ Isabelle HUAULT

Véronique PERRET 2011

L'enseignement critique du management comme  
espace d'émancipation: Une réflexion autour de la  
pensée de Jacques Rancière

*M@n@gement*, 14(5), 281-309.

M@n@gement est la revue officielle de l'AIMS



**AIMS**  
Association Internationale  
de Management Stratégique

M@n@gement is the official journal of AIMS

Copies of this article can be made free of charge and without securing permission, for purposes of teaching, research, or library reserve. Consent to other kinds of copying, such as that for creating new works, or for resale, must be obtained from both the journal editor(s) and the author(s).

M@n@gement is a double-blind refereed journal where articles are published in their original language as soon as they have been accepted.

For a free subscription to M@n@gement, and more information:

<http://www.management-aims.com>

© 2011 M@n@gement and the author(s).

# L'enseignement critique du management comme espace d'émancipation: Une réflexion autour de la pensée de Jacques Rancière

---

Isabelle HUAULT

Université Paris Dauphine,  
DRM – Dauphine Recherche en Management  
(UMR CNRS 7088)  
Isabelle.huault@dauphine.fr

Véronique PERRET

Université Paris Dauphine,  
DRM – Dauphine Recherche en Management  
(UMR CNRS 7088)  
Veronique.perret@dauphine.fr

## Résumé

L'objectif de cet article est de contribuer à la réflexion sur la Critical Management Education (CME), en prenant appui sur la pensée de Jacques Rancière. La réflexion de ce philosophe permet en particulier d'échapper au dilemme qui habite la CME, puisqu'elle interroge très fondamentalement la posture d'autorité et d'expertise de l'enseignant critique, mais qu'elle rompt également avec l'illusion de la collaboration et du consensus avec les enseignés et les managers. En posant l'égalité comme supposition à actualiser, Rancière invite à rejeter l'appropriation que recèle un savoir d'expertise et l'assignation des places qu'il présuppose. Sur cette base, on peut alors reconfigurer l'espace du management et de la formation au management, comme lieu propice à l'irruption du dissensus, pour politiser ce qui était neutralisé, et faire entendre la voix de ceux qui ne comptent pas.

## Mots clés :

*Emancipation, Etudes critiques en management, Pédagogie critique, Rancière*

---

## INTRODUCTION

Marqué par une perspective techniciste, focalisé sur la seule dimension instrumentale, articulé autour du transfert des « best practices » pour l'amélioration de la performance, l'enseignement du management perpétuerait les systèmes de domination, très prégnants dans le monde des organisations.

Telle est la critique adressée à l'enseignement traditionnel de la discipline par les auteurs issus du courant de la *Critical Management Education* (CME). Ces derniers insistent sur la nécessité d'échapper au modèle dominant pour mieux articuler les acquis de la recherche éman-

ant des *Critical Management Studies* avec la pédagogie, d'une part ; pour sortir d'une conception neutralisée et aseptisée des phénomènes managériaux contemporains, d'autre part. Loin de favoriser le statu quo ou l'ordre social existant que véhiculent les approches classiques, la CME vise à mettre en valeur tout le potentiel d'émancipation que peut recouvrir une conception critique de la pédagogie. Cela conduit la CME à repenser le contenu (Reedy & Learmonth, 2009) et les modalités mêmes des enseignements (Dehler, 2009 ; Grey & French, 1996, Reynolds, 1999a). L'enjeu fondamental réside ainsi dans un double objectif : dénaturaliser, dévoiler les forces idéologiques qui enserrant l'action managériale au quotidien, et mettre à jour les aliénations qui en résultent pour émanciper les publics auxquels l'enseignement s'adresse, en participant à la réalisation d'une société plus juste.

Ce positionnement cependant n'est pas exempt de difficultés, de limites voire d'impossibilités : risque de marginalisation et de « suicide culturel » (Brookfield, 1994), barrières institutionnelles et durcissement de la conception instrumentale qui rendent difficile l'expression de la critique (Boje, 1996) ; résistances des managers et de la société dans son ensemble (Grey & Mitev, 1995) ; récupération et affadissement de la critique par le modèle dominant (Alvesson & Willmott, 1992 ; Boltanski & Chiapello, 1999) ; infléchissement de l'enseignement critique comme savoir d'expertise qui instille une vision surplombante (Wray-Bliss, 2003) ; difficile instauration du changement... Tels sont quelques-uns des écueils pointés. Un examen approfondi des travaux dans ce domaine révèle que la CME se heurte finalement à un dilemme particulier ; lequel renvoie à deux grandes formes assez antagoniques. Selon la première, il faut arracher l'enseigné à l'aliénation, en l'émancipant par le dévoilement et la dénonciation des structures de pouvoir qui l'oppriment. Selon la seconde, il faut abolir toute « distance raisonneuse » avec le public, en encourageant la collaboration pour permettre la reconnaissance de l'égalité de l'autre. La CME oscille ainsi fondamentalement entre deux pôles : la posture radicale de l'enseignant dont le devoir est de mettre à jour les dominations, ou la conception pragmatique fondée sur la participation et la coopération active avec les publics auxquels il s'adresse.

Si la philosophie de Jacques Rancière<sup>1</sup> ne permet guère d'apporter des solutions toutes faites aux questions soulevées par la CME, elle apparaît particulièrement féconde pour déplacer ou décadrer le dilemme auquel l'enseignement critique du management est confronté. Elle semble en particulier être en mesure de répondre aux appels des tenants de la CME pour penser le management dans les formes de la science politique (French & Grey, 1996 ; Grey & Mitev, 1995).

La réflexion de Jacques Rancière invite à remettre en cause, de manière fondamentale, le dualisme expert/non expert, en affirmant l'hypothèse d'égalité. Toutefois, éloignée de toute idée de collaboration, elle situe le dissensus et la mésentente au cœur même de l'émancipation. Dans cette perspective, il ne s'agit pas de révéler à des publics ignorants, des mécanismes de domination attachés au management. Il n'est pas question non plus de rechercher l'accord consensuel sur la base d'une orientation pragmatique de l'émancipation. Il importe surtout de rejeter

1. Né à Alger en 1940, Jacques Rancière, Professeur Emérite à l'Université Paris VIII, est l'un des philosophes français les plus renommés de sa génération. Philosophe post-marxiste, il a publié une série de travaux qui posent la question de l'identité de la classe ouvrière (e.g. Rancière, 1981) et de l'idéologie. Il est un des rares philosophes à s'être intéressé à la question de la pédagogie, dans son ouvrage *Le Maître ignorant* qui se penche plus spécifiquement sur la figure du pédagogue Joseph Jacotot. L'analyse de Rancière est dès lors traversée par une interrogation sur le statut de l'intellectuel et de l'expert.

l'appropriation que recèle un savoir d'expertise et l'assignation des places qu'il pré-suppone, en reconfigurant l'espace du management comme lieu propice à l'irruption de la parole et de la mésentente, pour faire entendre la voix de ceux qui ne comptent pas.

En posant avec une grande radicalité ce qu'est le politique, l'œuvre de Rancière nous paraît être en mesure d'infléchir la réflexion, et peut-être les pratiques, dans le champ de la CME.

Notre analyse s'articule dès lors autour de deux principaux axes. La première partie revient sur les principaux débats, les obstacles, et les écueils de la CME, pour faire apparaître le dilemme central qui, selon nous, l'habite. La seconde partie le revisite à l'aune de la pensée de Jacques Rancière, en insistant plus spécifiquement sur l'affirmation du postulat d'égalité, et la conception de l'émancipation envisagée sous la forme de la re-politisation de l'espace social. Sur cette base, il apparaît alors possible d'envisager quelques orientations programmatiques pour l'enseignement critique du management.

## **1. L'ENSEIGNEMENT CRITIQUE DU MANAGEMENT : UN DILEMME NON RÉSOLU**

Pour les chercheurs en CME, les dimensions fonctionnaliste, techniciste et managérialiste de l'enseignement en management sont les principaux attributs d'une pensée et d'une pratique qu'ils s'efforcent de caractériser et de dénoncer. Est ainsi remise en question une pédagogie du management qui véhicule une conception naturalisée des savoirs et qui assigne les places et les rôles que chacun (chercheurs, enseignants, étudiants, managers) doit tenir, afin d'en assurer l'efficacité. La délimitation de domaines d'enseignement bien spécifiés sur la base des grandes fonctions de la discipline (Dehler, Welsh, & Lewis, 2001) conduit à la sanctification d'un management conçu comme une activité essentiellement technique (Dehler, 2009 ; Grey & Mittev, 1995). Cette approche fonde ainsi chez les étudiants des attentes particulières à l'égard de cet enseignement (qui se doit d'être utile et de permettre leur employabilité) et leur indique en retour la place à tenir dans le processus d'apprentissage (celui d'un apprenant passif à qui l'on transmet une expertise).

Dénonçant cette « pensée restrictive » (Hagen, Miller & Johnson, 2003), la pédagogie critique en management vise à imaginer et à mettre en pratique une autre conception de la discipline.

### **1.1 Le projet politique de la pédagogie critique en management**

- Un objectif d'émancipation...

Dans les termes de Grey et French (1996), le projet de la CME consiste en premier lieu à considérer le management plutôt selon le modèle de l'enseignement de la science politique que de celui de la médecine. Il

ne s'agit pas tant de former des experts, destinés à mettre en pratique un ensemble de techniques et de compétences validé par la Science, que d'enseigner le management comme une pratique sociale, politique et morale pour former des citoyens capables de comprendre l'activité managériale. Comme le suggère Dehler (2009), la pédagogie critique renvoie à un projet politique, celui de participer à l'établissement d'une société plus démocratique en formant des citoyens actifs disposant de la possibilité de faire entendre leur voix. Les auteurs en CME vont plus particulièrement chercher à répondre à deux questions centrales que pose toute pédagogie critique (Giroux, 2001) :

- « *how do we make education meaningful by making it critical ?* » (2001: 3) ; ce qui conduit en particulier à s'interroger sur les contenus d'un enseignement critique en management.

- « *how do we make it critical so as to make it emancipatory ?* » (2001: 3) ; ce qui renvoie à l'interrogation sur les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre pour permettre, ou du moins favoriser, l'émancipation.

Certaines recherches en CME ont plutôt analysé le rôle émancipateur que pouvait revêtir l'introduction de contenus critiques (Caproni & Arias, 1997 ; Nord & Jermier, 1992 ; Roberts, 1996 ...). Cependant, c'est moins sur le contenu que sur les objectifs qu'il se donne que porte la revendication d'une spécificité de l'enseignement critique en management (Reynolds, 1997). Les travaux en CME prônent majoritairement la nécessité de repenser les pratiques tout autant que les contenus pédagogiques. La littérature offre ainsi de nombreuses analyses d'expériences pédagogiques critiques ; en particulier, l'articulation entre les contenus, les méthodes et les contextes pédagogiques afin d'évaluer, de manière réflexive, leur pertinence et leur cohérence avec les objectifs d'émancipation.

- ...par une pratique pédagogique alternative.

La capacité à faire de la CME un levier d'instauration d'une société plus démocratique, appelle une reconfiguration des territoires et des fonctions habituellement assignés au savoir en management. Ainsi une large part des travaux inscrits dans le champ de la CME partage la nécessité de remettre en cause tout à la fois le savoir d'expertise que le management véhicule et la position d'expertise et d'autorité inscrite dans le rapport pédagogique traditionnel.

La remise en question du savoir d'expertise est envisagée comme un travail de relativisation et de complexification des connaissances transmises. Les étudiants sont ainsi invités à s'interroger sur leurs hypothèses concernant le monde social, la nature du management et des processus organisationnels (Giroux & McLaren, 1987 ; Thomas & Anthony, 1996). L'ouverture de l'enseignement à la diversité épistémologique ou à la pluralité des formes organisationnelles s'inscrit également dans cette logique. Dans cet esprit, Reedy et Learmonth (2009) proposent de donner une place plus grande à l'enseignement d'organisations alternatives qui permettent d'offrir « *a counter-history*

*to that which implicitly underlies much mainstream management thinking—contesting the picture of an inevitable progress towards the sort of capitalism we see around us in the West today » (: 247).*

Le combat contre « l'hégémonie de la simplification » (Dehler, et al., 2001) ou la résistance à la « clôture conceptuelle » (Chia & Morgan, 1996) sont portés par des méthodes soucieuses de favoriser une réflexivité critique orientée vers la « dénaturalisation » des théories et des pratiques du management, l'explicitation du pouvoir et de l'idéologie inscrits dans les pratiques institutionnelles et sociétales et la confrontation des énoncés objectifs et rationnels avec les intérêts de ceux à qui bénéficient ces énoncés (Reynolds, 1999a,b). L'apprentissage de la problématisation et de la pensée complexe, l'exposition aux contradictions, aux doutes et aux dilemmes sont des dimensions souvent mises en avant pour favoriser la posture de réflexivité (Hay & Hodgkinson, 2008).

La conception émancipatrice de la réflexivité critique (Barnett, 1997 ; Kemmis, 1985), revendique une filiation avec la pensée d'Habermas. Comme le souligne Reynolds (1999b), la théorie discursive de la démocratie d'Habermas fournit en effet des armes contre la perpétuation d'une rationalité purement instrumentale, et elle permet de penser un espace pédagogique dans lequel les citoyens discutent, selon un modèle de délibération rationnelle (Johansson & Lindhult, 2008). Cette dimension de la pensée habermassienne appelle à concevoir d'autres modalités pédagogiques susceptibles d'instaurer les conditions d'un « dialogue entre acteurs ».

La réflexion sur les modalités pédagogiques fait également écho aux travaux de l'éducateur et pédagogue brésilien Paolo Freire. En se fondant sur les expériences éducatives qu'il mène dans le contexte de l'Amérique latine des années 60 et 70, Freire invite à modifier radicalement les méthodes et les cadres institutionnels de l'enseignement pour permettre l'émancipation par la conscientisation collective. Cette seconde filiation, très fréquemment revendiquée par les auteurs en CME, trouve un de ses principaux ancrages dans les critiques de Freire à l'égard du rapport d'autorité traditionnel avec les étudiants, de la dualité établie entre théorie et pratique ou encore de la pédagogie par une approche de « problem-solving » (Darder & Torres, 2002: 24). Dans cette lignée, les travaux en CME insistent sur la nécessité d'instaurer des rapports pédagogiques moins hiérarchiques (Reynolds, 1999a) permettant de laisser la place à l'expérience vécue de l'apprenant (Grey, Knights, & Willmott, 1996). Reprenant Barnett (1997), Dehler décrit l'étudiant émancipé comme un 'critical being' « able to engage in critical reasoning (thinking critically) in the domain of knowledge; in critical self-reflection (reflecting critically) in the domain of the self ; and in critical action in the domain of the world » (2009: 34).

Les designs pédagogiques d'« Experiential Management Education » (Vince, 1996), de « Critical Action Learning » (Willmott, 1997), ou de « Learning Community » (Reynolds, 1999a) sont quelques-unes des propositions pour associer de manière cohérente les contenus et les modalités de la pédagogie critique. Les expériences menées dans le contexte de la formation professionnelle, permettent d'interroger

doublément le rapport d'autorité inscrit dans l'enseignement du management. Ces designs, au travers desquels les dimensions cognitive mais également émotionnelle et politique de l'apprentissage sont remises en question (Vince, 1996), invitent à repenser la relation classique entre enseigné et enseignant. Les pratiques de l'Action Learning supposent en effet de sortir des modalités habituelles de l'éducation (transmission décontextualisée de connaissances universelles) pour penser l'apprentissage comme « a process of self-development, in which knowledge is acquired through its relevance to the real-life engagements and struggle of the learner » (Mingers, 2000: 221).

- Les irréductibles tensions du projet de la CME.

Les modalités pédagogiques ici décrites appellent à redéfinir fondamentalement le rapport d'autorité entre théorie et pratique au sein de la discipline, et les figures du chercheur-enseignant/ praticien-manager qui y sont associées.

En raison de son objet même, la pédagogie critique du management soulève de manière spécifique la question du pouvoir et de l'autorité que pose toute connaissance. La discipline du management entretient en effet des rapports complexes avec le « monde réel » de la pratique managériale. Les réponses contrastées qui sont apportées à la question du rapport entre connaissance en management et pratique témoignent des incidences fortes que la conception de la connaissance (son rôle, son statut) joue dans le processus d'émancipation. C'est là, selon nous, que se dessinent les tensions irréductibles dont est porteur le projet de la CME. Cette fracture s'incarne par l'existence de deux orientations pédagogiques que nous qualifierons respectivement d'orientation radicale et d'orientation pragmatique.

Pour les tenants de l'orientation radicale, il convient de sortir d'un rapport de subordination de l'enseignement à la pratique et aux praticiens qui conduit à une insécurité identitaire et des attitudes paradoxales préjudiciables à la qualité de l'enseignement, comme l'explique cette citation :

*« The veneration which many management academics display for MBA and post-experience students, in particular, is quite striking. There seems to be a belief, tinged with anxiety, that somehow these students have a privileged key (i.e. 'real-world' experience) which threatens to discredit or undermine their teachers' knowledge. (...) Face with the insecurity which the real world-academia dichotomy produces, management academics often respond by, paradoxically, further entrenching themselves in that dichotomy by seeking to provide ever more 'practical' teaching material, and substituting consultancy for research. In this they seek to distance themselves from 'discredited' academia but, since they remain employed as academics, this attempt is always precarious, and indeed contradictory » (Grey & Mitev, 1995: 81).*

Cette analyse conduit ses défenseurs à poser la nécessité d'une claire séparation des rôles entre connaissance et pratique, afin que le pédagogue assume la responsabilité d'interroger sérieusement le manage-



ment plutôt que d'adhérer obséquieusement aux valeurs des managers et aux préjugés des étudiants (Grey & Mitev, 1995). Cette position de l'enseignant critique se rapproche de la figure de l'intellectuel comme le défend notamment Giroux (1988).

Pour les tenants de l'orientation pragmatique cependant, l'analyse du rapport d'autorité entre connaissance et pratique se pose dans les termes inverses. Il s'agit plutôt d'éviter la sous-valorisation de la pratique et des praticiens et de perdre ainsi toute possibilité de produire une connaissance véritablement émancipatrice. Suivant Reynolds et Vince (2004), un tel changement implique une rupture dans la nature des relations entre managers et académiques: « *Conventionally, the teacher–manager relationship is practiced, if not thought of, hierarchically —managers with problems, teachers with solutions— or more subtly, managers with experience and educators with the conceptual tools to help them make sense of that experience* » (2004: 450). Cette vision simplificatrice du manager et du management, et cette posture de supériorité qu'elle implique de la part du chercheur (qui est celui qui dénonce, qui révèle, qui émancipe) sont également stigmatisées par Clegg, Kornberger, Carter et Rhodes en 2006. Ces auteurs explorent ainsi la possibilité d'être 'pour' le management « *without being trapped in the limiting and problematic identity position that suggests any support of management is a support of technocratic desires for performativity* » (Clegg, et al., 2006: 12). Cette conception invite à envisager des approches d'enseignement qui situent théorie et pratique dans un rapport dialogique et réflexif tel qu'il est posé en particulier dans la tradition de la recherche-action pragmatiste. Suivant cette position, la figure de l'enseignant est alors plus proche de la figure du facilitateur ou de l'expérimentateur, engagé dans la co-construction de connaissances. Le tableau ci-dessous, inspiré du travail de Johansson et Lindhult (2008), et appliqué à la pédagogie critique, propose de comparer les points de vue des orientations radicale et pragmatique de la CME.



**Tableau 1 : Les Orientations Radicale et Pragmatique de la CME**

	<b>Orientation Radicale</b>	<b>Orientation Pragmatique</b>
Conception des situations	Relations de pouvoir asymétriques - Structures invisibles contraignantes	Fragmentation - Compartementalisation
Conception du pouvoir	Intérêts dominants - coercition - conflit.	Pouvoir comme capacité de faire ; relation collaborative ; recherche de l'accord pratique.
But	Émancipation	Amélioration de l'actionnabilité Praxis
Relation connaissance / pratique	Distance – Connaissance réflexive	Proximité – Connaissance pratique
Orientations de l'action pédagogique	Résistance – Libération	Expérimentation - Coopération
Principale activité pédagogique	Sensibilisation - Réflexivité	<i>Experiential Learning</i> <i>Learning by doing</i>
Forme de la connaissance développée	Re-descriptions, nouvelles interprétations <i>Silenced Knowledge</i>	Outils expérientiels, pratiques et conceptuels.
Exemples d'auteurs	Grey and Mitev (1995) Willmott (1997) Dehler (2009)	Vince (1996) Reynolds (1997) Vince and Reynolds (2004)

Ces deux orientations mettent en évidence les tensions, parfois irréductibles, des conceptions et des pratiques de la CME. Elles expriment les difficultés auxquelles la pédagogie critique est confrontée au regard du contexte dans lequel elle s'exerce, des objectifs qu'elle se donne et de la posture qu'elle implique. Elles sont l'expression d'un dilemme inscrit au cœur du projet de la CME et qui reste aujourd'hui non résolu.

## **1.2 Le dilemme de la CME : Autorité versus Collaboration**

La reconfiguration de l'enseignement du management portée par la CME se heurte à des difficultés qui s'expriment de manière différenciée selon qu'elles renvoient à une orientation radicale ou pragmatique de la CME.

- Les limites de l'orientation radicale : résistance et marginalisation

Le contexte socio-économique et les cadres institutionnels dans lesquels les pratiques pédagogiques critiques cherchent à s'inscrire peuvent expliquer les résistances rencontrées à l'établissement effectif d'une CME. La résistance peut être celle des apprenants (étudiants, managers), qui ne voient pas l'utilité et la légitimité de l'enseignement critique. Elle peut être le fait des enseignants qui cherchent à se conformer aux attentes de leur public qu'ils projettent comme fondamentalement opposées à ce type de pédagogie, se fondant sur l'hypothèse que « *managers would think of it as 'irrelevant, unreal and impractical, (interfering) with the bureaucratic process of commodification* » (Reed & Anthony, 1992 :607).

Pour les tenants d'une approche radicale, ces résistances sont l'expression de la tension inévitable entre la nature et les objectifs de la CME et l'environnement positiviste et utilitariste qu'elle cherche à dénoncer et à combattre (Grey & Mitev, 1995 ; Grey, et al., 1996). Cette configuration socio-politique et institutionnelle, peu favorable à l'agenda politique de la CME, incite à légitimer toujours plus l'adéquation des finalités de l'enseignement supérieur aux besoins du monde économique, la transmission de compétences directement utiles aux entreprises et l'application d'indicateurs d'évaluation de la performance académique au regard de ces objectifs <sup>2</sup>.

Mais comme le souligne Reynolds (1999b), défenseur d'une orientation pragmatique de la pédagogie critique, la résistance peut être aussi une réponse au langage ésotérique et aux préoccupations abstraites d'une certaine tradition de la pensée critique, rendant difficilement audibles et discutables ses idées et ses ambitions en dehors de l'univers étroit des spécialistes académiques. Comme le dénoncent certains, si l'une des aspirations des CMS et de la CME est de s'engager aux côtés des dominés pour améliorer les pratiques sociales et permettre l'émancipation, ce mouvement n'a eu que des effets très limités hors du champ académique (Adler, Forbes, & Willmott, 2008).

En outre, la remise en cause des valeurs auxquelles adhèrent l'étudiant, le pédagogue ou le manager ou des systèmes organisationnels auxquels ils participent, peut s'accompagner de troubles émotionnels et mentaux mais également de rupture avec l'univers personnel, social et professionnel (Brookfield, 1994). Sur la base de témoignages, Brookfield met en évidence le malaise des étudiants engagés dans une expérience de pédagogie critique. Reynolds (1999b) résume les dissonances mises à jour dans ce travail, en évoquant le sentiment d'imposture, de perte d'innocence, de désespoir et l'expérience d'un 'suicide culturel' lors de la confrontation à l'hostilité des autres. Pour certaines personnes, la remise en question qui accompagne la rupture avec des croyances fermement ancrées est susceptible de conduire à une profonde anxiété et à une perte d'identité.

Comme le soulignent Hagen, et al. (2003), s'attachant à décrire le processus d'élaboration et la réalisation d'un cours de MBA, ces difficultés ne menacent pas seulement les étudiants mais également les enseignants qui s'engagent dans des pratiques de CME. L'analyse de Sinclair (2007), contrastant un cas 'd'échec' et un cas de 'réussite' d'un enseignement critique du leadership au sein de la Melbourne Busi-

2. Cette configuration tend d'ailleurs plutôt à se renforcer qu'à se desserrer si l'on est attentif aux débats qui animent la communauté académique et universitaire internationale. Les analyses du contexte socio-politique britannique proposées par Grey et Mitev en 1995 dénonçaient les pressions financières s'exerçant sur l'enseignement supérieur. Leur analyse rejoignait celle de Hollway (1991) qui portait sur le contexte de l'enseignement du management en Amérique du Nord et résonne de manière familière avec les mouvements universitaires que la France a connus au début de l'année 2009.

ness School, illustre bien les multiples niveaux qui sont en jeu dans la mise en place d'une pédagogie critique et révèle comment les rapports d'autorité et de responsabilité entre enseignants/formateur – étudiants/participants peuvent être interrogés. Ainsi, une approche radicale de l'enseignement critique en management peut conduire à des formes de marginalisation des personnes qui y sont exposées.

Abordé sous cet angle, l'écueil auquel doit échapper la CME se pose alors en termes de dilemme éthique (Fenwick, 2005) et interroge la responsabilité du pédagogue, la finalité qu'il poursuit et l'autorité de la posture qu'il revendique. Posée en termes d'éthique de la CME, la question soulevée par Fenwick (2005) revient à se demander, « *how can an educator ethically justify such radical intervention in others' beliefs, identities, and values? Furthermore, what views can be tolerated? How can a posture of critique be adopted that is not also somewhat despotic, intolerant of intolerance, and therefore controlling?* » (2005: 33). Cet écueil est loin d'être ignoré par la communauté critique, laquelle examine l'ironie d'un positionnement qui, au nom d'une plus grande égalité, dit aux autres ce qu'ils doivent désirer ou la manière dont ils doivent percevoir le monde (Alvesson & Deetz, 1996).

Grey, et al. (1996) soulignent ainsi le reproche toujours possible que l'on peut adresser à la CME : celui d'engager les étudiants dans les voies et les idées que la pensée critique a identifiées par avance comme importantes, substituant ainsi un agenda pédagogique à un autre et établissant une nouvelle forme d'hégémonie plutôt que d'en interrompre une ancienne. Cela renvoie à la tension ancrée dans une certaine tradition critique qui considère que c'est la responsabilité de l'intellectuel et du pédagogue critique de « réveiller les esprits colonisés » et d'émanciper par la formation d'une conscience critique (Fenwick, 2005). Reprenant l'analyse de Ellsworth (1989), Fenwick (2005) dénonce ainsi le caractère potentiellement répressif d'une telle posture surplombante. Le rapport d'autorité et d'extériorité qu'elle implique, est incapable de modifier concrètement les rapports de pouvoir qui limitent la création d'espaces et de dialogues démocratiques.

Les tenants d'une orientation pragmatique, se positionnant sur l'autre pôle de ce continuum, vont chercher à échapper à ces critiques. Ils se retrouvent cependant confrontés à leur tour à la limite de leur posture résolument égalitaire.

- Les limites de l'orientation pragmatique : assimilation et appropriation  
 Dans l'irrésistible mouvement général de récupération porté par le système capitaliste (Boltanski & Chiapello, 1999), la limite d'une posture pragmatique de la CME réside dans l'assimilation dénaturée de la critique et sa récupération par le courant dominant.

Dans cette perspective, comme le souligne Zald (2002), le principal risque pour la CME est celui de son institutionnalisation, entraînant avec elle la perte du projet critique. Cet obstacle au déploiement d'une pensée critique est d'ailleurs identifié par Reynolds (1999b) qui souligne le risque d'affadissement que la CME encourt, en raison de son incorporation et de sa réappropriation par le paradigme dominant. Cet auteur souligne ainsi que l'on peut instrumentaliser l'utilisation de la

pensée critique en la concevant comme « a disciplined approach to problem solving » (1999b: 173). Ce mouvement de récupération de la critique revêt le risque d'instituer la CME comme un « champ mort », porteur d'aucune radicalité critique comme ont pu le dénoncer Smircich et Calás (1987) à propos de la culture organisationnelle ou Alvesson et Willmott (1992) concernant le courant des « gender studies » en gestion. L'introduction d'un enseignement ou de thématiques plus critiques (comme l'éthique, la responsabilité sociale ou la diversité par exemple) dans le cursus de l'enseignement en management doit donc être analysé de manière réflexive (Reynolds, 1999b), afin d'évaluer dans quelle mesure et sous quelles conditions elles sont susceptibles de remettre fondamentalement en question l'objet et les finalités de cette discipline.

Pourtant, l'approche pragmatique défend l'idée du nécessaire dépassement d'une CME qui se cantonnerait à une activité purement analytique, en invitant à l'engagement, au travers de la praxis, dans une dialectique de la réflexion critique et de l'action. Les pratiques pédagogiques visent ainsi à substituer au rapport d'autorité, une relation d'égalité entre théorie/pratique, enseignant/enseigné, académiques/praticiens. Celle-ci repose sur le principe que sans engagement productif dans l'action, l'analyse est vide et circulaire, mais que sans analyse critique réflexive, l'action se réduit à un activisme sans ambition et sans vertu émancipatrice. Bien sûr, de nombreux travaux en CME, quelle que soit leurs orientations, valident ce principe de complémentarité (Dehler, 2009 ; Ford et Harding, 2007 ; Grey et al., 1996 ; Mingers, 2000 ; Ramsey, 2008 ; Reynolds & Vince, 2004 ; Willmott, 1994). Cependant, les points de focalisation qui contrastent ces deux orientations (cf. tableau 1) apparaissent, à l'épreuve de la pratique, plus irréductibles que complémentaires.

Ainsi, Willmott qui voyait en 1994 le potentiel des démarches pédagogiques pragmatiques pour subvertir le rapport hiérarchique traditionnel construit entre académique-expert / manager-étudiant, déclare en 1997 sa méfiance à l'égard de ces mêmes approches en raison de leur collusion implicite avec les managers dans une « indiscriminate devaluation of theory » (1997: 750). Comme le soulignent Reynolds et Vince (2004), les académiques qui recommandent la nécessaire distance et le désengagement vis-à-vis des dominants et des privilégiés (les managers), au risque de devenir eux-mêmes garants du statu quo, finiront toujours par s'éloigner de ceux qui défendent la possibilité de jouer le rôle de l'« ami critique ».

Dès lors, les invitations à concevoir ensemble les approches pragmatique et radicale se confrontent à la difficile conciliation de ces deux orientations, laissant en héritage un dilemme non résolu : Soit légitimer une posture d'autorité cherchant à émanciper l'Autre par l'énonciation et la dénonciation des structures de pouvoir et des mécanismes de domination qui fondent l'inégalité de la société ; Soit se résigner à une finalité modeste de « résolutions de problèmes pratiques » voyant dans la collaboration active et dans la coopération, la nécessaire reconnaissance de l'égalité de l'Autre.

## 2. LA "LEÇON" DE RANCIÈRE : ÉCHAPPER AU DILEMME AUTORITÉ / COLLABORATION

La pensée de Jacques Rancière n'est pas étrangère aux questionnements qui traversent l'enseignement critique du management. Plus encore, elle permet d'examiner de manière originale le dilemme qui l'habite. Ce dilemme révèle une faiblesse des travaux critiques qui ne proposent pas une véritable théorie de l'émancipation. Ce constat rejoint les réflexions de Brooke (2002) pour qui 'l'intention émancipatrice' de la théorie critique en management repose bien plus sur le processus émancipateur que sur son résultat. Dans cette logique, l'émancipation est appréhendée comme un idéal à atteindre, toujours placé dans l'avenir et toujours soumis à l'incertitude du résultat. Cette conception processuelle de l'émancipation, mettant plutôt l'accent sur ses conditions d'expression explique sans doute la place essentielle accordée aux travaux d'Habermas dans le champ des théories critiques en management. S'inscrivant dans cette filiation théorique, les travaux en CMS et CME vont alors majoritairement penser l'émancipation au travers des propriétés régulatrices du dialogue entre égaux, de la participation, et de la recherche de consensus, seules susceptibles d'offrir les conditions d'expression de l'intention émancipatrice d'établissement d'une société démocratique égalitaire.

La philosophie politique de Jacques Rancière se démarque de cette conception sur deux points. En premier lieu, l'égalité n'est pas chez Rancière un idéal à atteindre mais un principe à actualiser. Partant de ce postulat, l'émancipation ne désigne pas ce qui permet d'atteindre cet idéal d'égalité mais l'ensemble des pratiques, guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui et par le souci constant de la vérifier. En second lieu, l'idée centrale de Rancière, celle sur laquelle reposent les pratiques émancipatrices, n'est pas l'idée de consensus, mais celle de la mésentente et du litige. La politique (i.e la démocratie chez Rancière) n'est pas l'ensemble des processus par lesquels s'opèrent l'agrégation et le consentement des collectivités. Ceci relève, chez Rancière, du registre de la police au même titre que les processus qui structurent l'organisation des pouvoirs, la distribution des places et des fonctions et les systèmes de légitimation de cette distribution. Il y a politique, et donc pratique de l'émancipation, lorsque s'exprime la mésentente, c'est-à-dire la rencontre de la logique policière et de la logique égalitaire (Rancière, 1995). Ainsi, l'émancipation est-elle irruption, interruption de l'ordre donné comme naturel, mise en question des cadres institutionnalisés, et affirmation de l'égalité.

Ces deux points nous apparaissent particulièrement stimulants pour « décadrer » la problématique de l'enseignement critique en management et pour sortir du dilemme qui le traverse, de sorte à infléchir la réflexion dans ce champ.

### 2.1 Repenser la posture de l'enseignant : La radicalité du principe d'égalité

Loin de la position de l'intellectuel éclairé qui « enseigne » les mass-

es pour leur faire prendre conscience de leur domination, Rancière formule, avec force, l'hypothèse d'égalité et s'attaque à la hiérarchie des intelligences, ouvrant ainsi une porte pour ré-interpréter le rôle de l'enseignant critique.

- Contre la reproduction du pouvoir des experts.

L'une des originalités des travaux de Rancière est d'affirmer d'emblée, et de manière radicale, l'hypothèse d'égalité entre les êtres. Evidemment, Rancière ne nie pas les asymétries de pouvoir, les rapports de force ou l'inégal accès aux ressources. Mais ce dont il faut partir, avertit-il, ce n'est pas de l'inégalité, mais de l'égalité. Le seul moyen en effet pour asseoir l'égalité dans une société donnée est de l'affirmer, de la poser pour imposer sa réalisation. Cette égalité n'est pas un but à atteindre, elle est une supposition à actualiser. Ce renversement fondamental que Rancière nomme le syllogisme égalitaire (2006: 509) constitue une contribution majeure de son œuvre, en ce que l'égalité est déclarée et qu'elle n'est jamais programmatique (Badiou, 2006: 143). Aux antipodes d'une pensée comme celle de Pierre Bourdieu qui dénonce le scandale de la « dépossession » et qui prend pour point de départ l'inégalité sociale fondamentale entre les êtres (Nordmann, 2006), Rancière s'insurge contre l'idée selon laquelle les potentialités des individus sont déterminées par leur position, et que ces derniers sont assignés à des places et des rôles. Si Bourdieu soutient que l'intellectuel doit permettre de dévoiler la structure de l'ordre établi et mettre à jour les rapports de domination, Rancière en revanche refuse de postuler l'ignorance des sujets. Il rejette le présupposé scientifique selon lequel il appartient à l'intellectuel de « démystifier » et d'apporter aux dominés les explications véritables sur les raisons de leur domination (Rancière, 1998). Dans *La Leçon d'Althusser* (1974), Rancière en rupture avec son ancien mentor, conteste donc l'existence d'une avant-garde du prolétariat susceptible d'éclairer les masses<sup>3</sup>.

Sa critique s'adresse ainsi à tous ceux qui mettent l'accent sur la servitude volontaire des dominés, qui expliquent aux gens qu'ils sont aliénés et qu'ils ne savent pas ce qui les opprime, et qu'il faut des spécialistes pour « accéder au sens de l'expérience ». Dans cette perspective, parce que les dominés n'ont pas accès au langage, et surtout au langage politique, ils ont besoin des experts, des savants, des intellectuels, des professeurs, bref d'un « processus de médiation interminable » (Rancière, 2006: 516) pour servir leurs intérêts. Or, pour Rancière, ce qui manque aux dominés n'est pas tant qu'on leur révèle leur exploitation, – ce qu'ils savent d'ailleurs généralement déjà –, mais c'est plutôt une vision d'eux-mêmes comme êtres capables de vivre autre chose que ce destin d'exploités. Éloigné de la posture surplombante du savant capable de dévoiler la domination, Rancière pose au contraire que les dominés sont dotés de réflexivité, d'intentionnalité, de raison ; autant d'éléments qui leur permettent de prendre conscience de leur exploitation.

Dès lors, aucun savoir, aucune institution ne peut être la garantie de cette tâche sans fin que serait la réduction des inégalités (Greco, 2007). Toute conception qui se fonde sur l'hypothèse que la connaissance

3. En se démarquant d'Althusser, Rancière renoue ainsi avec une inspiration libertaire du marxisme que son maître avait précisément réfutée en clarifiant, jusqu'à la dogmatisation, les catégories de Marx. Nous remercions l'un des évaluateurs de l'article d'avoir attiré notre attention sur ce point.



puisse être un moyen d'atteindre l'égalité, que l'on puisse émanciper par la théorie, offrant un lieu futur à l'égalité appréhendée comme idéal politique lointain, rejette celle-ci dans un horizon inatteignable et fait de la figure du 'savant', de l' 'expert' ou du 'maître', une véritable imposture. Cette vision tend aussi à instituer l'enseigné comme une victime passive face à un maître omnipotent et éclairé (Wray-Bliss, 2003). Or, comme le dit Rancière (2007), la théorie de la connaissance nécessaire à l'émancipation est aussi la théorie du retard infini de l'émancipation. La possibilité de l'émancipation tient plutôt au fait d'ignorer un certain type de nécessité qui vous obligerait à vous trouver à votre place.

- S'attaquer à la hiérarchie des intelligences.

Pour ébranler la domination, il faut s'attaquer à la croyance fondamentale en la hiérarchie des intelligences, en annonçant l'égalité ; tel est le leitmotiv de l'œuvre de Rancière. « *Notre problème n'est pas de prouver que toutes les intelligences sont égales. Il est de voir ce qu'on peut faire sous cette supposition* » (Rancière, 1987 : 78-79).

L'expérience pédagogique que Rancière relate dans le Maître Ignorant (1987) constitue un point d'appui empirique à cette thèse. Le Maître Ignorant est le récit de l'aventure vécue en 1818 par Joseph Jacotot, professeur français, révolutionnaire émigré en Hollande. Ce dernier doit enseigner à des élèves qui ne parlent pas sa langue. Pour ce faire, il leur donne à lire une édition bilingue du Télémaque (1699) de Fénelon. Au bout d'un certain temps, il leur demande de raconter en français ce qu'ils pensent de ce qu'ils ont lu... et il ne se montre guère optimiste sur leur capacité à restituer le texte. Pourtant, il est très surpris par la qualité des travaux. Cette méthode qui consistait à apprendre une partie du texte en français, en regard du texte hollandais, est en effet couronnée de succès. Les élèves n'avaient pas eu besoin d'explication, de maître pour les guider. Ils avaient appris seuls à combiner les mots pour élaborer des phrases en français. En procédant par association de ce qu'on sait à ce qu'on ignore, comme pour l'apprentissage de la langue maternelle, le recours à l'explication n'est plus nécessaire, affirme Rancière. Sans doute le maître avait-il rempli une autre fonction que celle de la transmission du savoir ; sans doute, comme le souligne Rancière (1987: 25), avait-il été maître « par le commandement qui avait enfermé ses élèves dans le cercle où ils pouvaient seuls sortir, en retirant son intelligence du jeu, pour laisser leur intelligence aux prises avec celle du livre ». Ce qu'avait accompli le maître, ce fut de révéler leur intelligence aux élèves.

Mais cette démarche, précise Rancière, n'entretient aucune similarité avec la maïeutique socratique. Tout le travail de Jacotot est de montrer que la figure de Socrate n'est pas celle de l'émancipateur, mais celle de l'abrutisseur, parce qu'il organise une mise en scène où l'élève est confronté aux lacunes de son propre discours, où le maître fait conclure à l'élève que ce qu'il dit est inconsistant ou insuffisant. Il ne s'agit donc pas pour les élèves de passer de l'ignorance à la science, mais de passer de quelque chose de déjà connu, de déjà possédé, à un nouveau savoir, un nouvel acquis. Le maître ignorant est ainsi ignorant de l'inégalité, il est celui « qui ne veut rien savoir des raisons de



l'inégalité » (Rancière, 2009a : 416).

En dernière analyse, l'émancipation imaginée par Rancière implique de partir de l'idée de la capacité de n'importe quel individu. Elle renvoie dès lors au jeu des pratiques guidées par la présupposition de l'égalité de n'importe qui avec n'importe qui et par le souci de la vérifier (Rancière, 1998).

Évidemment, l'expérience de Jacotot ne saurait être lue comme un dispositif susceptible d'être reproduit à l'identique dans les formations au management aujourd'hui, parce qu'elle trouve son origine dans un contexte socio-historique singulier. Elle ne saurait non plus être considérée comme une pratique pédagogique à imiter. Elle révèle en revanche l'opposition entre la pensée de l'égalité et la posture d'autorité. Pour Rancière, il ne s'agit précisément pas d'opposer une auto-pédagogie à une pédagogie institutionnelle, mais il s'agit de contraster deux logiques : « une logique où la transmission du savoir est simultanément la transmission d'un ordre ; et une logique où l'acte d'apprendre est d'abord un acte, où le maître met l'autre dans l'obligation de se servir de sa propre intelligence (...), car l'émancipation précède toujours l'apprentissage »<sup>4</sup>.

Le propos de Rancière entre ainsi en résonance avec les pourfendeurs d'une posture d'autorité dans la relation enseignants-enseignés et d'une conception élitiste et surplombante de l'enseignant critique. La réponse de Rancière à ceci est spécifique qu'elle place au centre de l'analyse le postulat d'égalité entre les êtres. L'enjeu n'est pas de former l'esprit critique ou la capacité d'initiative selon les critères de l'expert, dans une perspective de maîtrise et d'instrumentalisation de l'émancipation. Au contraire, l'égalité est pour Rancière une dynamique autonome et non pas le moyen d'autre chose. Ce qui est en jeu, c'est bien l'incapacité de produire de l'émancipation en partant du postulat d'inégalité, que seule la connaissance serait à même de combattre. Le débat ne se pose donc pas en termes d'éthique de la posture, comme il est bien souvent mentionné dans les études émanant de la CME, pas plus que l'égalité n'est un idéal politique à atteindre ; c'est au contraire un principe à partir duquel il faut penser et agir.

## **2.2 Rompre l'illusion du consensus et de la collaboration : Faire place à la mésentente**

Le renoncement à la posture d'autorité et l'affirmation de l'égalité n'impliquent pas pour autant la recherche de consensus et de collaboration avec les publics concernés. Rancière insiste ainsi sur le statut central du dissensus et de la mésentente comme expression de l'émancipation.

- Création d'espaces polémiques

La philosophie de Rancière, si elle disqualifie toute posture d'autorité et toute pensée surplombante, n'en conduit pas pour autant à valider les conceptions consensuelles de la démocratie portées par les partisans d'une approche éthique, égalitaire ou collaborative de la CME. L'idéal politique et éthique de la CME, très ancré dans la tradition de pensée

4. Entretien avec Jacques Rancière, *Dissonance* n°1, Avril 2004. Origine : (consulté en septembre 2011) <http://1libertaire.free.fr/JRanciere02.html>

habermassienne, fait de la recherche du dialogue et de la construction du consensus les conditions d'établissement de la démocratie. Il s'oppose ainsi radicalement à la définition du politique chez Jacques Rancière, qui considère la mésentente comme la principale expression de la démocratie.

La théorie communicationnelle au sens d'Habermas présuppose en effet un terrain commun de reconnaissance des problèmes et des capacités à les définir. Pour Rancière au contraire, ce qui fait la politique, c'est la dissymétrie des positions elles-mêmes. La « scène » de la capacité de tous doit toujours être inventée d'une manière transgressive et conflictuelle par rapport à la règle du jeu définie par la compétence officielle, l'expert qui définit ce qui est problème commun et qui a capacité pour en parler (Rancière, 2007). Dans *Aux bords du politique* (1998), Rancière distingue ainsi la police comme art de la gestion des communautés, de la politique comme mise en acte de la présupposition égalitaire et donc comme émancipation. La police instaure de l'ordre, assigne des rôles et des places, légitime les structurations de l'espace social existantes. La politique est consubstantiellement anarchique. Elle perturbe l'ordre démocratique traditionnel organisé autour de « ceux qui ont des titres à gouverner » en raison de leur naissance ou de leur savoir. Elle invite, dans le débat, ceux qui ne comptent pas, c'est-à-dire les « sans-part ». La présupposition égalitaire revient à ébranler les mondes séparés des dominants et des dominés, à créer un espace polémique, là où l'art de la police s'évertue à dépolitiser, à supprimer les litiges politiques, à neutraliser les débats. Le monde commun que l'on construit par la répétition de la phrase égalitaire est un espace où ceux qui traditionnellement ne sont pas autorisés à pénétrer se mettent à débattre avec l'autre. Il est polémique car il s'agit de marquer le caractère litigieux de réalités considérées comme évidentes, naturelles, tenues pour acquises. « La police dit : circulez, il n'y a rien à voir. La politique consiste à refigurer l'espace, ce qu'il y a à y faire, à y voir, à y nommer » (Rancière, 1998: 242).

Contrairement au modèle de la délibération rationnelle, la discussion a lieu sur la base d'une hétérogénéité de positions. Elle s'appuie sur le fait que l'objet du débat est lui-même objet de controverse (Rancière, 2007). Pour Rancière, le consensus renvoie à l'idée qu'il y a une objectivité, une univocité des données sensibles. Avec le consensus, les problèmes sont identifiés, objectivés, relèvent de savoirs d'expert et de décisions adossées à ces savoirs. Dans cette acception, la politique est souvent faussement considérée comme l'art de la pacification, ou comme levier pour assurer la concorde entre les citoyens. Elle est appréhendée comme manière de gommer les dissensions et les conflits, sans jamais voir que ce processus « passe certains humains par dessus bord » (Ruby, 2009 : 93). Or, il y a politique pour autant que l'on n'est justement pas d'accord sur les données de la situation. Dès lors, la démocratie désigne chez Rancière la communauté du partage au double sens du terme : « appartenance au même monde qui ne peut se dire que dans la polémique, rassemblement qui ne peut se faire que dans le combat » (1998: 92). L'émergence de totalitarismes au contraire est la conséquence d'un rétrécissement de l'espace politique.

Elle est associée à la montée de la culture consensuelle qui réserve le débat aux élites et aux experts. Pour Rancière, on ne peut promouvoir la démocratie que par le développement de la « méésentente », et non par le consensus.

- Repolitiser l'espace public par le litige pour reconfigurer le partage du sensible

La politique doit être comprise comme « transgression des règles définies par les oligarchies officielles », lutte entre mondes perceptifs, combat entre l'univers des experts qui naturalisent les données d'un problème et celui des « sans-part » qui doivent lutter pour définir ce qui doit être objet de discussion. La politique est donc conflit, en ce qu'il y a désaccord sur les données mêmes de la situation et les sujets aptes à les désigner. Elle divise au lieu d'unir. C'est précisément ce que Rancière (1995: 12) nomme « méésentente », ce « conflit entre celui qui dit blanc et celui qui dit blanc, mais n'entend point la même chose ou n'entend point que l'autre dit la même chose sous le nom de blancheur ». L'émancipation désigne ainsi « une activité excédentaire par rapport à la logique de la gestion ou du sens commun fictivement déclaré présent » (Ruby, 2009: 51).

Devenir un sujet politique, c'est parler alors que l'on n'a pas à parler, c'est prendre part à ce à quoi on n'a normalement pas part. La démocratie, ce « gouvernement de n'importe qui » (Rancière, 1995, 2005) est ainsi pensée comme pouvoir paradoxal de ceux qui n'ont pas de titre à exercer le pouvoir. Rancière (2009a) redéfinit un « territoire de la pensée partagée », où les frontières qui dessinent les identités sont déplacées, transgressées. Cette transgression consiste à « mettre ses pieds ou son regard dans d'autres lieux que ceux qui sont supposés être les vôtres », à poser la question du partage du sensible (Rancière, 2000).

Agir sur les lignes de partage, cela revient à remettre en cause l'ordre existant, à se soulever contre le statu quo. L'action politique fissure donc une configuration sensible, elle replace au cœur le concept d'agir humain (Rancière, 1998 : 16) qui se concrétise dans l'interruption (Ruby, 2009 : 21-22). Pour Rancière, le sujet politique est celui dont la « parole fait effraction, parce qu'elle est la parole de ceux qui ne sont pas censés parler » (Rancière, 2009a: 113). La politique existe dans cet acte d'interruption par rapport au lieu social établi (Ruby, 2009: 7). C'est ce que souligne la scène emblématique de la sécession plébéienne sur l'Aventin à laquelle Rancière se réfère souvent (2009a: 176) :

« Les patriciens n'entendent pas les plébéiens parler. Ils n'entendent pas que c'est du langage articulé qui sort de leur bouche, et les plébéiens doivent non seulement argumenter mais construire la scène où leur argumentation est audible, où ils sont visibles comme sujets parlants, se référant à un monde commun d'objets que les patriciens sont requis de voir et de reconnaître comme incluant les deux parties ».

La caractéristique de la parole des plébéiens consiste à transformer la « carte » du concevable, du dicible, du réalisable, en sortant des

places qui leur sont assignées pour se rendre visibles et audibles. Alors que des places sont assignées, et des rôles établis à travers des dispositifs discursifs qui établissent l'ordre social, le naturalisent en neutralisant les divergences d'intérêt, la conception de Rancière invite à "mettre en scène" des acteurs traditionnellement oubliés, des "sans-part", des sujets en surplus par rapport au décompte habituel des parties de l'organisation.

Dans le champ de la pédagogie du management, ceci impose notamment de rejeter la privatisation de la pensée managériale par un savoir d'expertise autorisé, en « construisant des scènes » qui rendent audibles des voix tuées ou discréditées, et qui rendent visibles des sujets exclus ou ignorés. Dès lors, si la pensée de Jacques Rancière ne saurait être présentée comme une solution aux dilemmes propres à la CME, elle offre, par le « décadre » qu'elle autorise, un matériau riche et stimulant pour en reconsidérer les termes, et repenser les pratiques de cette communauté.

### 2.3 L'enseignement critique du management revisité par la philosophie rancérienne

Jacques Rancière ne fournit pas toutes les clés pour affronter les difficultés de l'enseignement critique du management. Sa pensée ne peut, à elle seule, répondre au constat formulé par de nombreux auteurs critiques (Alvesson & Willmott, 1992 ; Clegg, et al., 2006 ; Grey, 1996 ; Reed & Anthony, 1992), selon lequel les cadres institutionnels dans lesquels l'enseignement critique en management pourrait s'inscrire, sont dramatiquement absents. Ce scepticisme à l'égard des capacités des institutions à porter le développement d'une pédagogie critique en management tient pour certains, au caractère intrinsèquement totalitaire des institutions d'éducation, incapables de soutenir et de favoriser un programme radicalement critique. L'analyse foucauldienne des institutions académiques et pédagogiques en management proposée par Boje (1996), nous rappelle ainsi que, par nature, les institutions sont des instruments d'ordre et de police. S'appuyant sur une argumentation de nature différente, celle du caractère éminemment individuel de l'émancipation, Rancière souligne les impossibilités à penser les formes d'une pratique émancipatrice institutionnalisée<sup>5</sup>. La philosophie de Jacques Rancière témoigne surtout de l'importance à penser d'abord et avant tout la politique plutôt que la police. Un sujet politique n'est pas un groupe qui prend conscience de lui-même, se donne une voix, impose son poids dans la société. C'est un opérateur qui joint et disjoint les régions, les identités, les fonctions, les capacités existant dans la configuration de l'expérience donnée (Rancière, 1995: 65). En ce sens, note Keucheyan (2010), « un sujet politique est toujours un événement (...) [il] consiste en le surgissement spontané, et à bien des égards inexplicable, de l'égalité et en sa disparition sitôt un nouveau 'partage du sensible' instauré » (2010 : 210-211). Dans cet esprit, l'enseignement critique ne peut se concevoir sur le principe de la nécessité, où il s'agirait d'atteindre un objectif bien spécifié. Comme le soulignent Ben Hassel et Raveleau (2011) qui proposent une «

5. En cela, sa démarche se démarque de celle du pédagogue Paolo Freire, puisque l'émancipation est chez Rancière un processus éminemment individuel qui ne peut prendre consistance dans l'ordre collectif. Ce qui fait que l'émancipation devient politique, ce n'est pas son ancrage dans le collectif, mais dans la capacité du sujet à universaliser la construction de son cas singulier ; ce que Rancière nomme la singularisation de l'universel. Bien plus, pour Rancière aucune institution n'est, en elle-même, émancipatrice. Raisonner en termes d'institution ou d'institutionnalisation renvoie à une configuration de l'ordre et à la manière dont s'ordonne un partage, à l'organisation des frontières entre les êtres qui ont part aux compétences et d'autres qui en sont exclus.

pédagogie de la responsabilité » en gestion des ressources humaines, l'enseignement critique doit plutôt se construire sur la possibilité laissée à l'aléatoire, au hasard et à l'imprévu d'émerger, et cela même si la finalité initiale doit être mise à mal.

Le désintérêt revendiqué pour la question des formes d'organisation des collectifs et de réponses pratiques aux questions stratégiques qu'elles soulèvent, pourrait laisser à penser que l'œuvre de Rancière est difficilement « opérationnalisable » dans le champ du management. Elle n'apporte pas en effet de réponse directe ou mécanique aux questions soulevées par la CME concernant les méthodes de l'enseignement à institutionnaliser. Elle ne suggère aucun dispositif concret d'éducation dont on pourrait a priori présupposer l'effet. La démocratie advient sans planification ou pré-conception : « These fugitive instances in which equality challenges unequal conditions and reasserts itself are outside the sphere of any efforts to design society (...) » (Friedrich, Jaastad & Popkewitz, 2011 : 72).

Toutefois, il n'y a pas dans la philosophie de Rancière une volonté de discréditer le principe de l'organisation au profit d'une valorisation exclusive de « scènes explosives ». Il n'y a pas non plus l'intention de figer une opposition entre « organisation » et « spontanéité ». Il y a en revanche l'affirmation d'une nécessité de penser la politique à partir de son point de départ (l'égalité) plutôt que de sa fin et des moyens qui permettent d'y parvenir (Rancière, 2009b: 183). Rancière travaille ainsi les conditions préalables susceptibles de faire émerger des fragments, des moments d'émancipation. Et c'est avant tout sur cette base que nous proposons de repenser l'appel de la CME à envisager le management comme une science politique (French & Grey, 1996 ; Grey & Mitev, 1995).

La philosophie égalitaire de Rancière rejette très clairement la posture d'autorité inscrite dans la vision critique de la CME. Elle s'éloigne ainsi de l'orientation radicale et des problèmes d'efficacité (résistance) et d'éthique (marginalisation) que cette conception soulève. Mais l'égalité défendue par Rancière s'oppose aussi nettement à l'orientation pragmatique, en ce que l'égalité n'est pas un processus mais un postulat. Rancière déplace ainsi la question de l'éthique vers le politique et éclaire le champ de l'enseignement critique du management sur au moins deux points. En premier lieu, si l'égalité est posée, elle n'en est pas pour autant synonyme d'identité. En second lieu, l'égalité ne relève pas de la recherche de consensus, car seule la mésentente est l'expression de l'égalité et de l'émancipation.

- L'égalité n'est pas l'identité : égalité des intelligences et hétérogénéité des places occupées

Contre la posture d'autorité, Rancière insiste sur le postulat d'égalité. Mais si 'l'autre' (étudiant, manager, praticien) est égal en intelligence, qu'il n'est donc pas placé en situation d'infériorité (ou de supériorité), il n'en est pas pour autant le même. Il existe une hétérogénéité des positions qu'il ne s'agit pas d'intégrer mais de mettre en débat, dont il s'agit d'instruire la mésentente. Pour Rancière en effet, la logique consensuelle est celle qui veut ramener à une seule et même logique, l'acte

du savant qui sait, de l'enseignant qui enseigne et du citoyen qui œuvre pour l'égalité. Pourtant, nous dit le philosophe, il n'y a aucun lien nécessaire entre ces trois dimensions, l'égalité venant toujours en surplus de la nature du savoir et de toute finalité sociale, comme présupposition à actualiser. Pour préserver sa radicalité et son actualité, il faut apprendre, nous dit Rancière, à séparer les fonctions. Un acte pédagogique émancipateur est un acte qui tient compte d'une séparation absolue entre ce que fait le maître et l'élève.

Cette séparation des positions entre enseignant et enseigné, que l'on peut décliner à la relation entre académique et praticien, revêt un sens particulier dans le champ de la pédagogie critique en management. Celle-ci, nous l'avons souligné, entretient une relation singulière à la praxis. Des auteurs en CME ont dénoncé le rapport de subordination du théorique à la pratique, ou de l'académique au praticien. D'autres stigmatisent une conception de l'éducation où dominant la morale utilitaire et l'adaptation continue aux contraintes du marché du travail. Or ce qu'il advient à l'université ou dans les écoles de management ne saurait être compris comme une socialisation au monde professionnel où l'apprentissage d'une technique est immédiatement corrélé à la productivité économique. Alors que la socialisation renvoie à la question de savoir comment insérer un individu dans un ordre politique existant, l'éducation émancipatrice réfère plutôt à la manière dont un sujet démocratique peut naître de l'engagement dans des processus politiques en perpétuel mouvement (Biesta, 2011 : 141). L'« Ecole » n'est pas un lieu de préparation mais peut être appréhendée comme une forme symbolique de « séparation » des espaces, des temps et des activités. Elle doit être considérée comme un espace public où se déploie l'ethos particulier de l'enseignant (Masschelein & Simons, 2011 : 157).

La philosophie rancérienne permet précisément de penser différemment la revendication de l'académique à développer un enseignement critique dans un espace où sa parole est parfois ignorée ou discréditée (Grey & Mitev, 1995). Elle rappelle que chaque acteur est légitime pour interrompre le cours habituel des choses et faire irruption dans le débat. En affirmant l'égalité, l'académique s'autorise à se prononcer contre la conception classique du management de soumission à la pratique. Il construit un espace commun où chacun est considéré comme digne de s'exprimer, qu'il s'agisse de l'élève, du praticien ou de l'académique. Il ne s'agit pas de revendiquer une place au nom d'un « savoir supérieur », il importe plutôt d'affirmer la légitimité d'un acte qui rompt le cours habituel des choses. L'académique en ce sens ne se pose pas comme le détenteur d'un savoir d'expertise, et la relation aux étudiants ne s'entend pas comme un processus de transmission des connaissances : « The taught material no longer appears as an object of knowledge (...), but as a thing in common. His/her relation towards students is not directed at competence acquirement, but at supporting attention and the demand of speech » (Cornelissen, 2011 : 23).

L'enseignant est ainsi un acteur susceptible, au même titre que d'autres, de déclarer son égalité et d'interrompre l'ordre existant. Cet acte ne peut alors s'évaluer qu'en termes politiques et non éthiques,



contrairement aux critiques parfois émises à son encontre. Par cet acte, l'enseignant critique ne révèle pas une connaissance ignorée, il opère un déplacement susceptible de modifier la carte de ce qui est pensable, de ce qui est nommable et perceptible, donc aussi de ce qui est possible (Rancière, 2007). En ce sens, et pour reprendre les termes de Rancière, l'académique entre dans un processus de « dés-identification » par rapport aux rôles qu'on lui prête habituellement, expert ou conseiller des managers : « Ce qui compte, c'est de se désadapter, de se dés-identifier par rapport à un mode d'identité, par rapport à un mode d'être, de sentir, de percevoir, de parler qui justement colle à l'expérience sensible ordinaire telle qu'elle est organisée par la domination » (Rancière, 2011 : 491).

- L'égalité n'est pas le consensus : En quête de polyphonie et d'espaces polémiques.

Faire du management et de l'enseignement du management une scène de débat politique suppose de lutter contre l'hégémonie de la simplification, de la clôture conceptuelle et de l'enfermement dans un savoir d'expertise dénoncés par les partisans de la CME. La conception rancérienne de l'émancipation invite également à reconsidérer les présupposés égalitaires que défendent les partisans d'une orientation pragmatiste de l'émancipation, qui renverrait à une proximité avec les acteurs et à une simple écoute de leurs problèmes particuliers. Il convient alors de s'éloigner de la conception du modèle démocratique dominant qui repose sur la construction d'un espace d'intégration de la diversité et sur la recherche de l'accord consensuel (Todd et Säfström, 2008) : « One of the tasks we see for education involves the turning of antagonisms into agonisms, of providing a space and time for students to express views that create not only a culture of pluralism, but that tie these views to larger political articulations. In this way, schools do not simply "prepare" youth to become "democratic citizens" (as if this were a single identity for one and all), but they can introduce them to the political aspects of existing in plural states, which means facing disagreement on political instead of moral terms ».

Cette conception spatiale plus que processuelle de l'émancipation suppose de reconstruire en permanence des espaces nouveaux susceptibles d'accueillir le litige. La place hégémonique du management et sa contribution aux mécanismes de domination de notre société contemporaine imposent, peut être aujourd'hui plus qu'hier, d'être mis en débat. Cela implique le refus de l'alignement de l'enseignement du management, et de ses institutions, aux seuls intérêts des entreprises privées et aux valeurs uniques de l'économie de marché. Cet impératif requiert cependant de poser plus ouvertement le combat comme une lutte contre toute privatisation de l'espace de construction et de destination de ce savoir. L'extension du champ de construction de la connaissance en management et de son enseignement à d'autres parties prenantes, pour d'autres destinataires, au service d'autres finalités, nous semble en ce sens une façon d'actualiser le principe d'égalité (Huault & Perret, 2009) et d'accéder à l'un des objectifs de la CME de faire du management un bien commun (Grey, 2004).



L'appel de certains auteurs à une conception plus polyphonique des organisations (Brabet, 1993 ; Clegg, et al., 2006), de l'espace pédagogique en management (Ramsey, 2008) peut trouver, à la lumière de la pensée de Jacques Rancière, des formes d'expressions inédites. Celles-ci vont alors au-delà - ou à l'encontre selon les cas - des méthodes prônées dans la CME. La polyphonie préconisée ici n'est pas au service de la recherche de l'élaboration de consensus et de la synthèse, elle ne vise pas la connaissance et la reconnaissance de l'autre ; elle identifie ce qui sépare et ce qui fait débat. Faire de la CME un espace politique, c'est ouvrir la possibilité à ceux qui en sont exclus de participer au débat et d'instruire la mécontente qui naîtra de leur revendication à y prendre part. Combattre l'élitisme scolaire des études managériales (Beaujolin-Bellet & Grima, 2011) pour favoriser l'hétérogénéité des publics auxquelles elles s'adressent, sortir de l'autoréférentialité de la discipline pour l'ouvrir aux divergences portées par d'autres champs disciplinaires (ceux des humanités mais également ceux des sciences de la vie et de la nature comme l'expriment Ben Hassel & Raveleau (2011)), peuvent alors se concevoir comme des moyens pour favoriser l'émergence de la polyphonie. Ces dispositifs de dé-privatisation et d'accueil du dissensus, gouvernés par l'hypothèse d'égalité, sont les voies ouvertes par la philosophie de Jacques Rancière pour faire du management une « scène du commun », nécessairement polémique et toujours émergente.

## CONCLUSION

*« La politique comporte le travail d'élargir l'espace du dissensus, en luttant contre la machine interprétative qui, sans cesse, efface la singularité des circonstances ou la réinscrit dans les catégories de la domination ».* Ce propos de Jacques Rancière (2009b: 10) renvoie à ce qui constitue, à notre sens, le cœur de sa pensée, articulée autour d'une véritable philosophie de l'émancipation. Elle consiste à prendre au sérieux la parole des dominés. Elle promeut une reconfiguration des espaces sociaux, un déplacement des significations, l'irruption d'un désaccord, en lieu et place de la « police » établie par les oligarchies officielles.

A notre sens, cette philosophie générale s'incarne dans les pratiques et les processus pédagogiques. Comme nous l'avons souligné dans cet article, elle fait écho à de nombreux débats prégnants dans le champ de la CME, en ce qu'elle permet de dépasser un dilemme profond : soit la légitimation de la posture d'autorité pour émanciper ; soit l'acceptation d'une conception plus modeste et pragmatique de l'émancipation en collaborant avec le public auquel on s'adresse. La conception rancérienne de la pédagogie critique en management que nous esquissons dans cet article, se définit principalement par l'affirmation du postulat d'égalité des intelligences, tout en énonçant l'hétérogénéité des places

occupées – ce qui ébranle le rôle de l'expert-enseignant émancipateur. Cette conception se caractérise également par l'extension de l'enseignement du management à de nombreux producteurs et destinataires, en favorisant l'irruption du dissensus– ce qui disqualifie la recherche de consensus entre les acteurs.

Si les publics concernés par la CME ne sont pas toujours des opprimés, leur émancipation relève cependant d'une libération par rapport à des formes de management contemporaines. La place du management dans la société, son rôle comme outil de contrôle, peuvent alors être interrogés grâce à la création d'espaces polémiques. Enfin, la réflexion de Rancière invite à penser finement la relation à la pratique et au praticien, en re-légitimant le rôle de l'académique dans un espace où sa parole ne compte guère face à la prévalence du savoir pratique. On peut alors concevoir avec Rancière, le rôle de l'enseignant comme celui qui travaille à l'affirmation de la capacité intellectuelle de tous, et à la construction d'un espace permettant de faire entendre la voix de ceux que les cadres institutionnalisés rendent inaudibles.

Ainsi l'émancipation n'est-elle plus pensée comme un objectif à atteindre, puisque l'enseignant critique travaille plutôt à actualiser le postulat d'égalité. Il ne s'agit pas tant de transmettre des connaissances en management à des publics ignorants, et ceci dans une pure relation d'expertise, au risque de reproduire les hiérarchies et les systèmes de domination. Il ne s'agit pas non plus de faire du management un savoir exclusif, réservé à une élite. Il n'est pas question enfin de valoriser la participation et la collaboration avec les managers dans une pure visée consensuelle. A l'heure de la managérialisation de la société, à l'heure où le management concerne une part croissante d'individus dans l'espace social, il importe plutôt de concevoir le management et l'enseignement du management, comme objet public et espace de débat, favorable à l'irruption du dissensus, à l'interruption du cours habituel des choses, pour énoncer que chaque acteur –enseignant, élève, praticien- détient une légitimité à faire entendre sa voix.

**Isabelle HUAULT** est Professeur de Théorie des organisations à l'Université de Paris Dauphine. Elle dirige le laboratoire DRM (UMR CNRS 7088). Ses travaux actuels portent sur la sociologie des marchés financiers et s'inscrivent dans les perspectives théoriques du néo-institutionnalisme et des études critiques en management. Elle coordonne des projets de recherche dans le champ des études sociales de la finance et de la construction sociale des marchés et des organisations.

**Véronique PERRET** est Professeur de Management Stratégique, membre du laboratoire DRM et responsable de l'équipe de recherche MOST de l'Université Paris Dauphine. Ses travaux sur le changement organisationnel invitent à une approche paradoxale des organisations et examinent les questions méthodologiques des pratiques de recherche-action. Co-fondatrice du groupe thématique de l'AIMS Stratégies, espaces et territoires ses recherches portent aujourd'hui sur les dimensions spatiales et territoriales et les approches critiques du management.

#### **Remerciements :**

Nous sommes reconnaissantes à Françoise Dany, éditrice invitée, et aux évaluateurs anonymes pour leur contribution très significative à l'amélioration de cet article. Nous remercions également les membres de l'équipe DRM-Most pour leurs commentaires constructifs sur des versions antérieures de ce papier.

## REFERENCES

- Adler, P. S., Forbes, L. C., & Willmott, H. (2008). Critical Management Studies. In J. Walsh & A. Brief (Eds.), *Academy of management annals* (pp. 119-180). New York: Lawrence Erlbaum.
- Alvesson, M., & Deetz, S. (1996). Critical Theory and Postmodernism: Approaches to Organisational Studies. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), *Handbook of Organization Studies* (pp. 185-211). London: Sage.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). On the Idea of Emancipation in Management and Organization Studies, *Academy of Management Review*, 17(3), 432-464.
- Badiou, A. (2006). Les leçons de Jacques Rancière: Savoir et pouvoir après la tempête. In L. Cornu & P. Vermeren (Eds.), *La philosophie déplacée: Autour de Jacques Rancière* (pp. 131-154). Bourg en Bresse, France: Horlieu Editions.
- Barnett, R. (1997). *Higher Education: a Critical Business*. Buckingham ; Bristol, PA: Open University Press.
- Beaujolin-Bellet, R., & Grima, F. (2011). Ces enseignants-chercheurs qui introduisent la critique dans les écoles de commerce françaises. In L. Taskin & M. de Nanteuil (Eds.), *Perspectives critiques en management. Pour une gestion citoyenne* (pp. 198-208). Bruxelles: de Boeck.
- Ben Hassel, F., & Raveleau, B. (2011). Les dimensions critiques de l'enseignement de la GRH: plaidoyer pour un management renouvelé. In L. Taskin & M. de Nanteuil (Eds.), *Perspectives critiques en management. Pour une gestion citoyenne* (pp. 210-224). Bruxelles: de Boeck.
- Biesta, G. (2011). The Ignorant Citizen: Mouffe, Rancière, and the Subject of Democratic Education. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 141-153.
- Boje, D. (1996). Management Education as a Panoptic Cage. In R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp. 172-195). London: Sage Publications.
- Boltanski L., & Chiapello, E. (1999). *Le Nouvel Esprit du Capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Brabet, J. (Eds.). (1993). *Repenser la Gestion des Ressources Humaines*. Paris: Economica.
- Brooke, C. (2002). What does it mean to be 'critical' in IS research? *Journal of Information Technology*, 17, 49-57.
- Brookfield, S. D. (1994). Tales from the Dark Side: a Phenomenography of Adult Critical Reflection. *International Journal of Lifelong Education*, 13(3), 203-216.
- Caproni, P. J., & Arias, M. E. (1997). Managerial Skills Training from a Critical Perspective. *Journal of Management Education*, 21(3), 292-308.
- Chia, R., & Morgan, S. (1996). Educating the Philosopher-Manager - De-signing the Times. *Management Learning*, 27(1), 37-64.
- Clegg, S., Kornberger, M., Carter, C., & Rhodes, C. (2006). For Management. *Management Learning*, 37(1), 7-27.
- Cornelissen, G. (2011). The Public Role of Teaching: To Keep the Door Closed. In M. Simons & J. Masschelein (Eds.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp.15-31). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Darder, A., Baltodano, M., & Torres, R. (Eds.). (2002). *The Critical Pedagogy Reader*. New York: Routledge Falmer.
- Dehler, G. (2009). Prospects and Possibilities of Critical Management Education: Critical Beings and a Pedagogy of Critical Action. *Management Learning*, 40(1), 31-49.
- Dehler, G., Welsh, A., & Lewis, M. (2001). Critical Pedagogy in the "New Paradigm": Raising Complicated Understanding in Management Learning. *Management Learning*, 32(4), 493-511.
- Ellsworth, E. (1989). Why Doesn't This Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. *Harvard Educational Review*, 59(3), 297-324.
- Fenwick, T. (2005). Ethical Dilemmas of Critical Management Education Within Classrooms and Beyond. *Management Learning*, 36(1), 31-48.
- Ford, J., & Harding, N. (2007). Move Over Management: We Are All Leaders Now? *Management Learning*, 38(5), 475-493.

- French, R., & Grey, C. (Eds.). (1996). *Rethinking Management Education*. London: Sage Publications.
- Friedrich, D., Jaastad, B., & Popkewitz, T. (2011). Democratic Education: An (Im)possibility that Yet Remains to Come. In M. Simons & J. Masschelein (Eds.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 60-76). Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers As Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Granby, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2001). *Theory and Resistance in Education: Towards a Pedagogy for the Opposition*, Revised and Expanded Edition. Westport, CT: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A., & McLaren, P. (1987). Teacher Education as a Counter-Public Sphere: Notes Towards Redefinition. In T. S. Popkewitz (Eds.), *Critical Studies in Teacher Education* (pp. 266-297). London: Falmer Press.
- Greco, M.-B. (2007). *Rancière et Jacotot. Une critique du concept d'autorité*. Paris: L'Harmattan.
- Grey, C. (1996). Introduction (to special section on critique and renewal in management education). *Management Learning*, 26(1), 7-20.
- Grey, C. (2004). Reinventing Business Schools: The Contribution of Critical Management Education. *Academy of Management Learning and Education*, 3(2), 178-186.
- Grey, C., & French, R. (1996). Rethinking Management Education : An Introduction. In R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp. 1-16). London: Sage Publications.
- Grey, C., Knights, D., & Willmott, H. (1996). Is a Critical Pedagogy of Management Possible? In R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp. 94-110). London: Sage Publications.
- Grey, C., & Mitev, N. (1995). Management Education: A Polemic. *Management Learning*, 26(1), 73-90.
- Hagen, R., Miller, S., & Johnson, M. (2003). The 'Disruptive Consequences' of Introducing a Critical Management Perspective onto an MBA Programme. The Lecturers' View. *Management Learning*, 34(2), 241-257.
- Hay, A., & Hodgkinson, M. (2008). More Success than Meets the Eye - A Challenge to Critiques of the MBA. Possibilities for Critical Management Education? *Management Learning*, 39(1), 21-40.
- Hollway, W. (1991). *Work Psychology and Organizational Behaviour*. London : Sage.
- Huault, I., & Perret, V. (2009). Extension du domaine de la stratégie. Plaidoyer pour un agenda de recherche critique. *Economies et Sociétés*, 1(12), 2045-2080.
- Johansson, A., & Lindhult, E. (2008). Emancipation or workability ? Critical versus pragmatic scientific orientation in action research. *Action Research*, 6(1), 95-115.
- Kemmis, S. (1985). Action Research and the Politics of Reflection. In D. Boud, R. Keogh & D. Walker (Eds.), *Reflection: Turning Experience into Learning* (pp.139-163). London : Kogan Page.
- Keucheyan, R. (2010). *Hémisphère gauche: Une cartographie des nouvelles pensées critiques*. Paris : Zones.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2011). The Hatred of Public Schooling: The School as the Mark of Democracy. In M. Simons, & J. Masschelein (Eds.), *Rancière, Public Education and the Taming of Democracy* (pp. 150-165). Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell.
- Mingers, J. (2000). What is it to be Critical? Teaching a Critical Approach to Management Undergraduates. *Management Learning*, 31(2), 219-237.
- Nord, W. R., & Jermier, J. M. (1992). Critical Social Science For Managers? Promising and Perverse Possibilities. In M. Alvesson & H. Willmott (Eds.), *Critical Management Studies* (pp. 202-222). New York : Sage.
- Nordmann C. (2006). *Bourdieu/Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Paris: Ed Amsterdam.
- Ramsey, C. (2008). Managing To Learn: The Social Poetics of a Polyphonic 'Classroom'. *Organization Studies*, 29(4), 543-558.
- Rancière, J. (1974). *La leçon d'Althusser*. Paris: Gallimard.
- Rancière, J. (1981). *La nuit des prolétaires. Archives du rêve ouvrier*. Paris: Fayard.

- Rancière, J. (1995). *La mésentente*. Paris: Galilée.
- Rancière, J. (1998). *Aux bords du politique*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2004). *Le maître ignorant, Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayard.
- Rancière, J. (2005). *La haine de la démocratie*. Paris: La Fabrique.
- Rancière, J. (2006). La méthode de l'égalité. In L. Cornu & P. Vermeren (Eds.), *La philosophie déplacée. Autour de Jacques Rancière* (pp.507-523). Bourg en Bresse, France: Horlieu Editions.
- Rancière, J. (2007, January 8). Jacques Rancière : Les territoires de la pensée partagée. In J. Lévy, J. Rennes & D. Zerbib. *EspacesTemps.net*. Retrieved December 13, 2011, from <http://espacestemps.net/document2142.html>
- Rancière, J. (2009a). *Et tant pis pour les gens fatigués. Entretiens*. Paris : Ed. Amsterdam.
- Rancière, J. (2009b). *Moments politiques. Interventions 1977-1999*. Paris : La Fabrique.
- Rancière, J. (2011). Critique de la critique du spectacle. In Collectif, *Penser à gauche* (pp. 486-499). Paris: Ed. Amsterdam.
- Reed, M., & Anthony, P. (1992). Professionalizing Management and Managing Professionalization: British Management in the 1980's'. *Journal of Management Studies*, 29(5), 591-613.
- Reedy, P., & Learmonth, M. (2009). Other Possibilities? The Contribution to Management Education of Alternative Organizations. *Management Learning*, 40(3), 241-258.
- Reynolds, M. (1997). Towards a Critical Management Pedagogy. In J. Burgoyne & M. Reynolds (Eds.), *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice* (pp.312-328). London: Sage Publications.
- Reynolds, M. (1999a). Critical Reflection and Management Education: Rehabilitating Less Hierarchical Approaches. *Journal of Management Education*, 23(5), 537-553.
- Reynolds, M. (1999b). Grasping the Nettle: Possibilities and Pitfalls of a Critical Management Pedagogy. *British Journal of Management*, 10(2), 171-184.
- Reynolds, M., & Vince, R. (2004). Critical Management Education and Action-based Learning: Synergies and Contradictions. *Academy of Management Learning & Education*, 3(4), 442-56.
- Roberts, J. (1996). Management Education and the Limits of Technical Rationality: The Conditions and Consequences of Management Practice. In R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp.54-75). London: Sage.
- Ruby C. (2009). *L'interruption. Jacques Rancière et la politique*. Paris: La Fabrique.
- Sinclair, A. (2007). Teaching Leadership Critically to MBAs. Experiences from Heaven and Hell. *Management Learning*, 38(4), 458-472.
- Smircich, L., & Calás, M. (1987). Organizational Culture: A Critical Assessment. In F. Jablin, L. Putman, K. Roberts & L. Porter (Eds.), *Handbook of Organizational Communication: An Interdisciplinary Perspective* (pp.228-263). California: Sage Publications.
- Todd, S., & Säfström, A. (2008). Democracy, Education and Conflict: Rethinking Respect and the Place of the Ethical. *Journal of Educational Controversy*, 3(1). Retrieved from <http://www.wce.wvu.edu/resources/cep/ejournal/v003n001/a012.shtml>
- Thomas, A., & Anthony, P. (1996). Can Management Education be Educational? In R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp. 17-35). London: Sage Publications.
- Vince, R. (1996). Experiential Management Education as the Practice of Change. In R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp. 111-131). London: Sage Publications.
- Willmott, H. (1994). Management Education, Provocations to a Debate. *Management Learning*, 25(1), 105-136.
- Willmott, H. (1997). Critical Management Learning. In J. Burgoyne, J. & M. Reynolds (Eds.), *Management Learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice* (pp. 161-177). London: Sage Publications.

■ Wray-Bliss, E. (2003).

Research Subjects/Research Subjections: Exploring the Ethics and Politics of Critical Research. *Organization*, 10(2), 307-325.

■ Zald, M. (2002).

Spinning Disciplines: Critical Management Studies in the Context of the Transformation of Management Education. *Organization*, 9(3), 365-385.