

# Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail : les apports de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth

Françoise Pierson

DANS **M@N@GEMENT** 2011/5 Vol. 14 , PAGES 352 À 370  
ÉDITIONS **AIMS**

DOI 10.3917/mana.145.0352

Date de mise en ligne : 23/02/2012

Article disponible en ligne à l'adresse

<https://shs.cairn.info/revue-management-2011-5-page-352?lang=fr>



Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...  
Scannez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.



**Distribution électronique Cairn.info pour AIMS.**

Vous avez l'autorisation de reproduire cet article dans les limites des conditions d'utilisation de Cairn.info ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Détails et conditions sur [cairn.info/copyright](http://cairn.info/copyright).

Sauf dispositions légales contraires, les usages numériques à des fins pédagogiques des présentes ressources sont soumises à l'autorisation de l'Éditeur ou, le cas échéant, de l'organisme de gestion collective habilité à cet effet. Il en est ainsi notamment en France avec le CFC qui est l'organisme agréé en la matière.

# Pour un apprentissage de la lutte et de la résistance des cadres pour limiter leur souffrance au travail : les apports de la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth

---

Françoise PIERSON

LEG-FARGO UMR 5118  
francoise.pierson@univ-fcomte.fr

## Résumé :

Les suicides récents au sein d'entreprises françaises ont éveillé les consciences quant à la souffrance régnant parfois dans le monde du travail. Les cadres sont également touchés. Nous avons en effet assisté ces dernières années à une dégradation des conditions de travail de cette population qui a engendré un déni de reconnaissance et une souffrance morale. La mise en place et l'apprentissage d'outils de gestion moins traumatisants sont souvent préconisés comme moyen de limiter cette souffrance. L'objectif de ce travail est toutefois de proposer d'autres orientations pédagogiques pour lutter contre la souffrance des cadres. Nous voulons montrer que la théorie de la reconnaissance d'Honneth invite à privilégier chez les futurs cadres l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective. Nous tenterons d'opérationnaliser cette approche en mobilisant la littérature et notre propre expérience pédagogique.

## Mots clés :

*Souffrance au travail, cadres, Honneth, reconnaissance, apprentissage de la lutte et de la résistance*

---

## INTRODUCTION

Les études et rapports faisant état de la souffrance au travail se multiplient depuis quelques années en France (Enquête Santé et Itinéraires Professionnels (SIP) du Ministère du travail, 2007 ; Gollac, 2009). La souffrance psychique s'est tout particulièrement développée (stress, dépression, etc.) au point de conduire parfois à la destruction de soi. Les suicides intervenus dans de grandes entreprises françaises comme France-Télécom, Renault ou Peugeot ont sans doute éveillé les consciences quant à l'ampleur et à la gravité du problème.

La population cadre est également touchée par cette souffrance au travail. Selon l'enquête SUMER réalisée par la Dares (Guignon, Niedhammer, & Sandret, 2008), 57,9% des cadres font l'objet d'une forte demande psychologique et d'une forte latitude décisionnelle tandis

que 11,7% subissent des tensions au travail (demande psychologique élevée et faible latitude décisionnelle). Nous avons en fait assisté ces dernières années à une dégradation de leurs conditions de travail : pressions constantes en termes de délais, de qualité, de performance (Dany & Livian, 2002), recul de leur autorité hiérarchique et perte de prestige du groupe (Bouffartigue & Gadéa, 2000 ; Rousseau, 2007), injonctions paradoxales (Bouffartigue, 2001a ; Dany & Livian, 2002 ; Gaulejac, 2011), etc. Ces différents facteurs ont non seulement engendré des pressions croissantes sur les individus mais ont également détruit les collectifs de travail et la reconnaissance que les individus pouvaient en retirer (Bernoux, 2010). C'est l'identité du cadre qui est atteinte car lorsque la reconnaissance au travail est insuffisante, l'identité est déstabilisée, l'estime de soi gâtée et la souffrance psychique s'installe (Dejours, 2005).

La mise en place et l'apprentissage d'outils de gestion moins traumatisants sont souvent préconisés pour limiter cette souffrance. Nous montrerons ici l'intérêt d'autres options pédagogiques. Ce travail s'appuiera sur la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth. Selon ce philosophe, le phénomène de la reconnaissance est en effet le cœur du social. Tout en participant au développement de la perspective normative et communicationnelle de l'école de Francfort initiée par Habermas (1987), ses travaux donnent un nouveau souffle à la théorie critique. En effet, tout en mettant au premier plan l'expérience morale effective des sujets, Honneth montre que la reconnaissance, c'est-à-dire l'affirmation de qualités positives de sujets humains ou de groupes, est la condition intersubjective qui permet de se réaliser de manière autonome et d'accéder à une estime de soi. Tandis que les études en philosophie (Renault, 2003 et 2004) ou encore en psychologie du travail (Dejours, 2009) qui analysent et s'inspirent de sa pensée se multiplient, peu de publications dans des revues académiques de sciences de gestion le mentionnent (Alter, 2011 ; Bernoux, 2010 ; El Akremi, Narjes, & Bouzidi, 2009). En outre, les travaux relatifs aux CME (Critical Management Education) empruntent davantage à Habermas (Caproni & Arias, 1997 ; Prasad & Caproni, 1997 ; Reynolds, 1998 ; Samra-Fredericks, 2003). Le sociologue Philippe Bernoux (2010) est un des rares auteurs à insister dans une revue de sciences de gestion sur les apports de ce philosophe.

Mais les travaux en gestion qui empruntent à Honneth n'exploitent pas, la plupart du temps, un aspect fondamental de sa théorie : celui de la lutte et de la résistance. Pourtant cette dimension est essentielle pour Honneth, selon qui l'individu doit lutter pour être reconnu. Parce qu'il peut être difficile d'affronter seul les autres, l'engagement individuel dans une résistance collective semble d'ailleurs une voie essentielle pour obtenir la reconnaissance de son identité.

En montrant que l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective peut participer à atténuer la souffrance au travail des cadres, la théorie de la reconnaissance d'Honneth apporte des éléments précieux pour faire évoluer l'enseignement du management. La première partie nous permettra de justifier notre projet d'enseignement et la nécessité de favoriser l'apprentissage par les

futurs cadres de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective. Dans une seconde partie, nous présenterons plus en détails la théorie d'Honneth ainsi qu'une réflexion autour des dispositifs pédagogiques nécessaires à son opérationnalisation. Nous débattons en particulier de l'apport possible de la méthode des cas, à partir de la littérature et de notre expérience d'enseignante. Enfin, une troisième partie nous permettra de discuter et de conclure sur les apports et limites de notre travail.

## **DE LA SOUFFRANCE AU TRAVAIL DES CADRES À UN APPRENTISSAGE DE LA LUTTE ET DE LA RÉSISTANCE COLLECTIVE**

Le travail est une source d'attribution d'une valeur sociale positive, de reconnaissance, et ainsi un facteur de formation de l'identité (Alvesson & Willmott, 1992 ; El Akremi, et al., 2009 ; Gini, 1998 ; Sainsaulieu, 1977). Il permet à l'individu de se construire une vision de soi grâce à la reconnaissance que les autres lui accordent et de développer une estime de soi (Dutton, Spreitzer, Roberts, Heaphy, & Quinn, 2005 ; El Akremi, et al., 2009 ; Petersen & Willig, 2004).

La dégradation des conditions de travail des cadres a donc engendré une souffrance au sein de cette population qui met en péril leur identité et conduit à un manque de reconnaissance (A). Nous voulons montrer que l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective est nécessaire pour limiter cette souffrance (B).

### **La souffrance des cadres : crise d'identité et manque de reconnaissance au travail**

Le groupe des cadres est le résultat d'une construction sociale qui a débuté dans les années 30. Malgré sa diversité, Boltanski (1982) a insisté sur sa cohésion et l'unité de cette catégorie de salariés. Si sa croissance s'est poursuivie dans les années 80-90, certains auteurs ont insisté sur son délitement (Bouffartigue & Gadéa, 2000 ; Bouffartigue, 2001 a et b ; Bouffartigue, Gadéa, & Pochic, 2011). Non seulement le groupe a perdu de son prestige (Bouffartigue & Gadéa, 2000 ; Roussel, 2007), mais la dégradation des conditions de travail subie par cette population a également engendré une souffrance au travail. En effet, Dany et Livian (2002) ont souligné le durcissement des conditions d'exercice du métier de cadre du fait des pressions constantes en termes de délais, d'exigence de qualité, de performance ou d'accroissement de la charge de travail. Le management par objectif a accru et rendu omniprésentes les exigences en termes d'efficacité et développé la crainte des cadres de ne pas être à la hauteur (Cousin & Mispelblom, 2011). Pour Dejours (2005), ce doute sur ses aptitudes et sur soi-même engendre des risques de dépression, les nouvelles méthodes d'évaluation individualisée prenant la forme d'un « tribunal

de la reconnaissance ».

Aussi, certaines évolutions organisationnelles (réduction du nombre de niveaux hiérarchiques, fonctionnements transversaux etc.) ont conduit à un recul de l'autorité hiérarchique des cadres face à des collaborateurs davantage formés (Dany & Livian, 2002). Bouffartigue et Gadéa (2000) ont mis en lumière le rapprochement des cadres d'autres salariés, les modes de contrôle, d'évaluation et de reconnaissance qui les caractérisent, les distinguant de moins en moins radicalement. Le franchissement de distances symboliques entre des populations auparavant séparées entacherait la représentation que certains cadres se feraient de leur condition (Roussel, 2007). Les cadres ne sont donc pas épargnés par la souffrance sociale éprouvée lorsque le sujet ne peut pas être ce qu'il voudrait être, lorsqu'il occupe une place qui l'invalide et le déconsidère (Gaulejac, 2011).

Les cadres doivent également faire face à des injonctions paradoxales (Bouffartigue, 2001a ; Dany & Livian, 2002) qui les placent dans des situations sans issue puisqu'ils doivent obéir à des demandes incompatibles (Gaulejac, 2011). Ils se trouvent de plus en plus face à un cas de conscience (Carballeda & Garrigou, 2001) qui les place en porte-à-faux avec leur éthique professionnelle et personnelle. Pour Dejours (2005), cela produit une souffrance psychique qui prend la forme de syndrome de confusion, de perte de confiance en soi et dans les autres, de dépression et de crise d'identité qui peuvent aller jusqu'au suicide.

En outre, les pratiques de gestion individualisées (des salaires, du temps de travail, de la formation), l'encouragement par les directions de la concurrence entre cadres, ainsi que son exacerbation par la pression du travail et la menace du chômage, ont conduit à l'éclatement du groupe (Bouffartigue, 2001a et b ; Bouffartigue, et al., 2011 ; Dany, 2001). Tandis qu'il y avait auparavant une fierté tirée du métier, sa mise au second plan conduit à une perte de reconnaissance sociale. C'est la solitude face aux pressions et la peur qui règnent désormais, les collectifs de travail ayant été détruits par les outils de gestion développés dans les années 1980 (Bernoux, 2010). Pourtant, le groupe jouait auparavant un rôle protecteur (Gaulejac, 2011), des stratégies de défense étaient élaborées collectivement (Dejours, 2009) et la solidarité « faisait tenir » les salariés (Linhart, 2009). Nous assistons en fait au développement de pathologies de la solitude, le sujet étant désormais seul pour faire face à la réalité du travail qui le déstabilise et met en péril son identité (Dejours, 2005).

Car en effet, « *l'identité constitue l'armature de la santé mentale. Pas de crise psychopathologique qui ne soit centrée par une crise d'identité* » (Dejours, 2009: 41). Partant du postulat que le fait d'exister et d'être valorisé par le regard de l'autre, d'être reconnu, est un déterminant majeur de la construction d'une identité plus solide et plus stable et que l'enjeu de la reconnaissance symbolique est celui de l'identité qui cherche à s'accomplir (Dejours, 2005), nous proposons ici qu'il est crucial de mettre en avant dans l'enseignement proposé aux futurs cadres l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective.

## **Pour un enseignement de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective**

La littérature montre du doigt les effets destructeurs des outils de gestion et propose leur remplacement ainsi que l'apprentissage de pratiques moins traumatisantes. S'il est incontestable que les pratiques et outils de gestion sont à l'origine d'une souffrance au travail et qu'il convient en conséquence de développer l'apprentissage d'autres pratiques, l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance est d'autant plus important, selon nous, que l'identité au travail, qui dépend de la reconnaissance par les autres, n'est jamais définitivement acquise. Elle est en effet le produit d'interactions (Mead, 1974) et d'un jeu de forces sociales (Sainsaulieu, 1977) dont l'issue est toujours incertaine. Comme nous allons le voir plus en détails, Honneth considère d'ailleurs que le sentiment de voir son identité reconnue et valorisée dans le regard de l'autre (l'estime sociale) résulte d'une interaction conflictuelle avec cet autre, d'une lutte pour la reconnaissance. En lui permettant d'obtenir l'estime sociale, elle le fait également accéder à l'estime de soi. Il convient donc de développer un apprentissage de ces interactions et de cette confrontation aux autres afin de permettre au futur cadre d'être reconnu et d'accéder à une estime de soi.

Mais il est difficile à l'individu d'affronter seul les autres, surtout si son identité est fragilisée. Il a donc besoin d'un soutien pour trouver la force de s'impliquer dans une telle lutte. Sa participation à une résistance collective devient alors l'occasion de ne plus être seul dans cette quête de reconnaissance. Or l'unité et la solidarité qui émanaient auparavant du groupe des cadres ont été affaiblies. La théorie de la reconnaissance d'Honneth nous permettra, là encore, de montrer la nécessité de l'apprentissage de la résistance collective pour permettre à l'individu – au cadre – d'obtenir la reconnaissance de son identité et d'accéder à une estime de soi.

Certains travaux récents (Courpasson & Thoenig, 2008 ; Courpasson & Golsorkhi, 2011 ; Courpasson, Dany, & Clegg, 2011 ; Dany & Azimont, 2009) ont montré les aspects positifs et créatifs de la rébellion des cadres. Elle peut être source de changement, de nouvelles façons d'agir ensemble, de nouveaux projets. La dynamique qu'elle engendre pousse l'entreprise à agir et à imaginer une solution. Les contestataires sont souvent porteurs de valeurs et de projets alternatifs. Le concept de « résistance productive » a ainsi été introduit (Courpasson, et al., 2011 ; Dany & Azimont, 2009) pour montrer que la résistance peut être plus que subjective ; au-delà de la seule affirmation d'une identité propre, elle peut viser des changements concrets du fonctionnement des organisations. Pour notre part, nous voulons, à partir de la théorie de la reconnaissance d'Honneth, insister sur les enjeux identitaires de la lutte et de la résistance des cadres, sur leur capacité à permettre aux cadres d'obtenir l'estime sociale et d'accéder ainsi à l'estime de soi. Cette approche ne remet aucunement en question le concept de résistance productive mais est plutôt complémentaire de celui-ci. En effet, si l'accès à l'estime sociale par la lutte pour la reconnaissance et la résistance collective renforce l'estime de soi, elle est ainsi susceptible

de donner plus de force aux cadres pour créer des projets et des outils alternatifs.

Malgré le développement de travaux mettant l'accent sur les enjeux positifs de la résistance au sein d'une organisation, il est remarquable que la littérature existante relative aux CME ne traite pas de la question de l'apprentissage de comportements et savoir-être susceptibles de favoriser la lutte et la résistance, en particulier celles des futurs managers. Les concepts de résistance et de solidarité y sont peu développés. La question de résistance est étudiée mais pour insister sur la résistance de participants à un programme d'enseignement (notamment Cox & Lavelle, 1984 ; Currie, 1999), des enseignants face au courant dominant de l'enseignement du management (Perriton, 2000 ; Perriton & Reynolds, 2004), de la pression à la conformité de ce dernier (Raelin, 2009). De même, le concept de solidarité est peu présent dans la littérature relative aux CME (Reedy, 2003).

En plaçant au cœur de son approche la lutte pour la reconnaissance et la résistance collective afin d'accéder à une estime de soi, la théorie d'Honneth peut enrichir les CME. Une présentation plus précise de cette théorie est nécessaire pour montrer les conditions de réalisation de ce projet d'enseignement destiné aux futurs cadres.

## **L'APPRENTISSAGE DE LA LUTTE POUR LA RECONNAISSANCE ET DE LA RÉSISTANCE COLLECTIVE : LES APPORTS D'AXEL HONNETH**

La théorie de la reconnaissance d'Honneth est en effet pertinente pour construire un projet d'enseignement destiné à limiter la souffrance au travail des cadres. Il conviendra dans un premier temps de présenter cette théorie (A) puis dans un second temps les dispositifs pédagogiques qui en découlent (B).

### **La théorie de la reconnaissance d'Honneth : lutter et résister pour s'estimer soi-même**

Selon Honneth, la reconnaissance est l'affirmation de qualités positives de sujets humains ou de groupes. Elle est la condition intersubjective permettant de se réaliser de manière autonome. L'individu ne peut pas développer une identité personnelle sans reconnaissance, c'est-à-dire sans compréhension et légitimation par ses partenaires d'interaction. La reconnaissance résulte d'une interaction, plus précisément d'une lutte (1). Lorsqu'elle échoue, l'individu fait alors l'expérience du mépris et la participation à une résistance collective devient nécessaire pour accéder à une estime de soi (2).

#### **La lutte pour la reconnaissance**

Dès les premières lignes de *La lutte pour la reconnaissance*, Honneth (2000) insiste sur la nécessité de tirer du modèle hégélien d'une lutte

pour la reconnaissance les fondements d'une théorie sociale à teneur normative. Il emprunte à Hegel (1991) l'idée selon laquelle la reconnaissance intersubjective n'est possible qu'à l'occasion d'un conflit, d'une confrontation dans l'interaction. « L'esprit doit en effet être constitué de telle manière qu'il ne se réalise pleinement qu'en se sachant reconnu par d'autres ; or cette reconnaissance, l'individu ne peut s'en assurer que dans l'élément du conflit, en faisant l'expérience de la relation pratique par laquelle l'autre répond à un défi délibéré, voire à une pure provocation » (Honneth, 2000: 40). Un individu n'est en mesure de s'identifier pleinement à lui-même que dans la mesure où ses particularités trouvent une approbation et un soutien dans les rapports d'interaction sociale. Une lutte s'instaure entre deux sujets qui veulent s'imposer face à l'autre. Mais chacun a besoin de l'autre pour être reconnu. Il faut que chacun accepte l'autre, au moins en partie, et à son tour le reconnaisse. Le mouvement de la reconnaissance se compose ainsi d'une succession de conflits et de réconciliations. L'individu doit lutter pour être reconnu par autrui comme une conscience autonome et lui prouver sa propre singularité.

A l'instar d'Hegel, Honneth (2000) distingue trois formes de reconnaissance et montre que chacune est le résultat d'une lutte : les relations d'amour et d'amitié, la reconnaissance juridique et la solidarité. Il s'agit d'attentes de reconnaissance qui sont liées aux conditions de formation de l'identité personnelle et renvoient aux modèles sociaux de reconnaissance permettant au sujet de se savoir respecté dans son environnement socioculturel comme un être à la fois autonome et individualisé. Chacune est une protection intersubjective garantissant les conditions de liberté intérieure dont dépend la réalisation non contrainte des buts de l'existence individuelle et fonctionne selon sa propre logique interne.

Tout d'abord, en partant des travaux de Winnicott (1965), il montre que les actes agressifs du nourrisson à l'égard de sa mère sont une lutte qui permet à l'enfant de reconnaître sa mère comme un être indépendant et d'acquiescer lui-même une confiance en soi. Ensuite, avec la faculté du recours en justice, l'individu dispose d'un moyen lui démontrant qu'il est reconnu car égal aux autres. Il peut alors accéder au respect de soi parce qu'il mérite le respect de tous les autres sujets. Enfin, la solidarité dépend de l'estime sociale c'est-à-dire de la valeur qui est attribuée aux qualités d'un individu ou d'un groupe par la société et sur laquelle est basée la reconnaissance. Auparavant, les sociétés traditionnelles étaient organisées en ordres hiérarchisés et c'était le groupe auquel l'individu appartenait qui était le destinataire de l'estime sociale sous forme d'honneur collectif. Avec l'avènement des sociétés modernes, l'individu est toujours membre d'un groupe social mais l'estime sociale s'individualise c'est-à-dire que l'individu s'identifie lui-même, dans sa subjectivité individuelle, comme le destinataire de l'estime. La solidarité est désormais conditionnée par des relations d'estime symétriques entre des sujets individualisés. L'estime sociale permet ainsi à un sujet d'éprouver le « sentiment de sa propre valeur » ou « estime de soi ». D'autre part, les sociétés modernes acceptent des critères d'estime sociale plus diversifiés. Dorénavant, la solidarité suppose un sentiment

de sympathie pour la particularité individuelle de l'autre. L'estime sociale accordée par la société devient l'enjeu d'une lutte permanente pour la reconnaissance. Enfin, à côté de la solidarité qui correspond à la conception qu'une société a de l'estime sociale, il existe également une solidarité au sein du groupe basée sur un « *cadre d'interprétation intersubjectif* » (Honneth, 2000: 195) propre au groupe et qui provoque un sentiment partagé de non-reconnaissance entre ses membres. Comme nous allons le voir, il est une condition indispensable pour qu'un groupe puisse résister collectivement.

Selon Petersen et Willig (2004), c'est la troisième forme de reconnaissance qui permet d'étudier les relations d'estime dans le travail. Il y est en effet tout particulièrement question du sentiment de sa propre valeur. Les travaux plus récents d'Honneth (2004b et 2008) montrent que la révolution néolibérale est responsable d'une désolidarisation au sein des collectifs et d'une primauté accordée à la performance. D'autres auteurs, auxquels Honneth (2008) fait lui-même référence, ont également mis en lumière les effets pervers de la société capitaliste (notamment Boltanski & Chiapello, 1999 ; Simmel, 1987). Mais les travaux d'Honneth offrent la possibilité d'analyser ce phénomène en termes de déni de reconnaissance et de mépris. Pour accéder à nouveau à une estime de soi, il est nécessaire que l'individu participe à une résistance collective.

#### **L'expérience du mépris et la nécessaire participation à une résistance collective pour accéder à une estime de soi**

Pour Honneth (2000 et 2004a), le sentiment d'être méprisé, de ne pas bénéficier d'une estime sociale, produit une brèche psychique et une souffrance morale. En effet, lorsque la valeur sociale d'un individu est jugée négativement ou non prise en compte cela témoigne du peu de considération de l'individu en tant qu'être social et peut être vécu comme une offense et une atteinte à sa dignité. Il s'agit de la dépréciation d'un modèle d'autoréalisation auquel le sujet croit et d'une blessure morale due au fait de ne pas être reconnu dans sa propre compréhension de soi. Il perd alors l'estime qu'il a de lui-même puisqu'il a perdu celle des autres. « *Le sujet qui, face à l'expérience d'un échec de son action a honte de lui-même, se perçoit comme un être ayant une valeur sociale moindre que celle qu'il supposait avoir auparavant* » (Honneth, 1999: 20).

Ainsi, les réactions affectives et émotionnelles éprouvées à l'occasion d'une déception en termes de reconnaissance peuvent plonger l'individu dans une situation paralysante d'une humiliation subie passivement. La liberté ne signifie pas seulement l'absence de contraintes extérieures mais aussi l'absence de blocages intérieurs et d'angoisses psychiques. L'engagement individuel dans une résistance collective permet de sortir l'individu d'une telle situation d'inhibition et de lutter pour obtenir la reconnaissance de son identité. Il n'est plus seul pour affronter le regard des autres, surtout s'il est dévalorisant, et trouve alors la force de se confronter à eux. Quand il parvient à surmonter un tel état d'impuissance en s'engageant dans une résistance collective, il découvre une forme d'expression grâce à laquelle il peut se convaincre de sa propre valeur morale ou sociale à condition d'obtenir de la part

de l'autre un sentiment de sympathie pour sa particularité individuelle. Mais pour qu'une résistance collective prenne place, les membres du groupe doivent partager le sentiment de mépris éprouvé. Pour ce faire, le groupe doit être porteur d'un cadre d'interprétation intersubjectif commun : « ...entre les objectifs impersonnels d'un mouvement social et les offenses privées subies par les individus qui le composent, il doit exister une passerelle sémantique au moins assez solide pour permettre le développement d'une identité collective » (Honneth, 2000: 195). Celle-ci fonde la solidarité au sein du groupe et permet aux individus de faire l'expérience de la reconnaissance que suscite cette solidarité dont les membres se vouent une sorte d'estime mutuelle. Ainsi, partageant avec les autres membres de son groupe ce même sentiment de mépris, la participation de l'individu à une résistance collective l'incite à lutter pour obtenir la reconnaissance de son identité et accéder à une estime de soi.

Comme nous l'avons vu, le travail comme moyen permettant d'accéder à une identité valorisée pose particulièrement problème au cadre puisqu'il souffre d'un manque de reconnaissance et d'estime sociale. En outre, l'éclatement du groupe rend difficile la possibilité de résister ensemble. Afin de favoriser l'accès à une estime de soi permettant de limiter la souffrance engendrée, la théorie de la reconnaissance d'Honneth nous invite à favoriser l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective chez les futurs cadres.

L'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective pour accéder à une estime de soi

La théorie de la reconnaissance d'Honneth conduit à privilégier trois axes pédagogiques : une pédagogie fondée sur l'interaction et la confrontation aux autres (1), destinée à favoriser le sentiment de sympathie pour la particularité individuelle de l'autre et l'estime de soi (2) ainsi que la résistance collective (3). Nous tenterons d'opérationnaliser son approche et verrons en particulier comment la méthode des cas peut être utilisée comme premier outil pédagogique visant à favoriser les trois types d'apprentissage issus de l'approche préconisée par Honneth. Pour cette réflexion, nous mobiliserons la littérature mais aussi quelques éléments tirés de notre propre expérience pédagogique et en particulier de notre pratique de l'utilisation de la méthode des cas (cf. encadré).

### ENCADRÉ : NOTRE PRATIQUE DE LA MÉTHODE DES CAS

Nous avons utilisé la méthode des cas pour apprendre la lutte pour la reconnaissance dans le cadre d'un cours de Management des Ressources Humaines (MRH) au sein d'un Master 2 Management et Administration des Entreprises. (Ce programme correspond à une cinquième année d'étude après le baccalauréat). La spécificité de ce programme est qu'il regroupe des étudiants d'une grande diversité n'ayant pas une formation de gestionnaires mais souhaitant acquérir une double compétence, celle de leur formation d'origine (juridique, littéraire, scientifique, etc.) et une formation en gestion.

L'animation d'un cas court (3 à 4 pages) relatif au MRH est réalisée par un groupe de 3 à 4 étudiants. Elle a pour objet de se confronter à un auditoire composé des autres étudiants de la promotion dont le rôle est d'être actif et, par ses interventions, de contraindre le groupe d'exposants à défendre sa position. Il est demandé à l'auditoire de ne pas hésiter à aller à l'encontre des propos des exposants, la dynamique et la qualité des échanges étant un critère majeur de l'évaluation de l'exposé par l'enseignant. Il s'agit de placer les étudiants qui exposent dans une situation conflictuelle, de lutte et de résistance face à un auditoire.

Les méthodes utilisées pour animer le cas sont libres à condition de favoriser l'interaction. Seuls sont imposés le temps consacré à l'animation (1 heure) et la structure de la résolution du cas qui doit comporter trois étapes : 1) Les faits ; 2) Un problème gestionnaire présenté sous la forme d'une question (le cas ne proposant aucune question pré-formulée) ; 3) La résolution grâce à un diagnostic et à la mise en avant de propositions d'actions.

### Une pédagogie fondée sur l'interaction et la confrontation aux autres pour favoriser la lutte pour la reconnaissance

Le travail d'Honneth invite à considérer qu'au-delà du contenu de l'apprentissage, c'est-à-dire l'acquisition de méthodes et outils, c'est aussi l'interaction et la confrontation aux autres, permises par les dispositifs pédagogiques, qui importe. Dans la perspective esquissée ci-dessus, l'apprentissage doit aussi insister sur l'acquisition de comportements ou savoir-être permettant de lutter pour être reconnu. Cet apprentissage de la lutte pour la reconnaissance suppose en particulier une implication *émotionnelle* de l'apprenant (Watson, 2001) et notamment une meilleure prise en compte de sa réalité personnelle et de son ressenti (Collin, 1996 ; Snell, 1986 ; Vince, 1996). *Ce type d'implication est en effet important pour aider à relativiser l'objectivisme et le caractère instrumental de l'enseignement traditionnel du management* (Adler, 2002 ; Dehler, Welsh, & Lewis, 2001 ; French & Grey, 1996 ; Grey, 2004 ; Willmott, 1994).

La méthode des cas qui encourage les interactions par la prise de parole (Christensen, Roland, & Hansen, 1987 ; McNair, 1954), la par-

ticipation active des étudiants (Mucchielli, 1992 ; Newman & Sidney, 1955) et leur implication émotionnelle (McNair, 1954) apparaît alors comme dispositif pédagogique intéressant. Elle correspond bien à la volonté de travailler sur les comportements et savoir-être (Schnelle, 1967) plutôt qu'uniquement sur l'apprentissage d'outils.

Si certains pourront questionner l'implication des étudiants dans ce type de dispositif et les apprentissages qui pourront par conséquent en ressortir, notre expérience pédagogique (cf. encadré) suggère que cette méthode peut effectivement contribuer à favoriser une véritable confrontation et une lutte pour la reconnaissance. Une condition clé toutefois est que les *étudiants n'hésitent pas à s'affronter*. Cette condition nous semble pouvoir être facilitée par le caractère ludique de l'exercice qui peut encourager la levée d'une certaine crainte de déstabiliser les exposants. Aussi, la possibilité que la dynamique et la qualité des échanges soit un critère majeur de l'évaluation de l'animation et que les étudiants en soient informés, peut inciter les participants à jouer le jeu : les exposants ayant de bonnes raisons pour faire réagir l'auditoire et ce dernier pour interpellier les exposants. L'absence d'intervention de l'enseignant qui décide de laisser les interactions et confrontations se dérouler le plus librement possible peut aussi être décisive, pour ne pas casser la dynamique des échanges, mais aussi pour forcer les étudiants à s'impliquer. C'est à eux qu'il appartient alors d'occuper l'espace temps qui leur est laissé. Enfin, la possibilité de faire intervenir les exposants sur des sujets « polémiques » peut elle aussi aider l'implication des étudiants. Dans notre cas, nous avons pu observer que des individus avec des profils différents (par exemple en matière de formation initiale) pouvaient avoir des échanges virulents sur la manière de définir un « problème gestionnaire ». Lorsque celui-ci n'est pas donné et qu'il appartient aux protagonistes d'identifier les problèmes à régler en priorité, les subjectivités se cristallisent, les individualités cherchant à se distinguer et à s'affirmer face aux autres. De fait, notre expérience invite à avancer que plus les confrontations se multiplient, plus les réactions émotionnelles s'intensifient, et plus la volonté d'affirmer sa différence est présente. Dans cette optique, la durée de l'animation est une condition fondamentale pour que ces confrontations aient lieu et l'on peut se demander si une heure d'animation est une durée suffisante pour qu'une lutte pour la reconnaissance prenne place et que chaque membre du groupe puisse se confronter aux autres. De même, on fera ici l'hypothèse que la répétition de ce type d'exercice est importante pour permettre aux étudiants de s'approprier pleinement la possibilité de débats et de confrontation qui leur est offerte.

### **Une pédagogie destinée à favoriser le sentiment de sympathie pour la particularité individuelle de l'autre et l'estime de soi**

Selon Honneth (2000), la lutte pour la reconnaissance est destinée à obtenir une sympathie pour notre particularité individuelle (estime sociale). Celle-ci permet d'éprouver le sentiment de sa propre valeur (estime de soi). Or, Pour Reynolds et Trehan (2001), l'enseignement du management a tendance à ignorer la différence, c'est-à-dire le fait que des individus ou des groupes fassent l'objet de pressions pour se

conformer ou soient marginalisés. Si la question de la différence doit être au cœur de la pédagogie critique, en particulier grâce au *débat* et à la confrontation (Reynolds, 2000), l'enjeu de la pédagogie telle que pensée suite à Honneth va au-delà de la rencontre des subjectivités permise par la méthode des cas de Mucchielli (1992).

Les interactions suscitées lors de la préparation et de la présentation d'un cas peuvent certes être révélatrices pour chaque participant de sa propre subjectivité et de celle de ses partenaires d'interaction. La méthode des cas peut ainsi aider à la découverte de la particularité individuelle de l'autre, de sa différence et de la singularité de son identité. La théorie d'Honneth suppose toutefois de dépasser le seul constat de différences entre les individus. La lutte préconisée par cet auteur doit déboucher sur la reconnaissance. Ce dernier résultat est plus difficile à obtenir. Bien souvent, notamment lorsque la lutte et la confrontation sont suffisamment intenses, les échanges vont s'éloigner du contenu du cas à proprement parler et se focaliser sur des problématiques plus personnelles. Par exemple, lors d'une animation, une étudiante membre d'un groupe d'exposants a été poussée dans ses retranchements et s'est trouvée au bord de la colère, déstabilisée par la trop grande variété de relances, d'interprétations et de contradictions remettant en question sa propre subjectivité. Elle s'est subitement éloignée d'une argumentation tournée vers la performance future d'un individu candidat au recrutement (le cas portait ici sur cette thématique) pour parler d'elle-même et laisser apparaître son identité. La réaction de cette étudiante tend à montrer que le contenu du cas a joué un rôle important en ravivant des souvenirs liés à son histoire personnelle. Il semble ici que l'émotion exprimée ait encouragé certains membres de l'auditoire à échanger avec elle sur les particularités importantes, à ses yeux, de son identité (sa formation de juriste et certains événements liés à celle-ci). Néanmoins, si une souffrance et une particularité individuelle se sont exprimées, le processus d'interaction n'a permis ni à un sentiment de sympathie ni à une estime de soi de voir le jour. L'étudiante n'a pas pu susciter de la sympathie de la part de l'auditoire, surtout marqué par la singularité du point de vue défendu et la « violence de la réaction ». Autrement dit, la méthode de cas peut permettre des premières interactions et des premières confrontations de subjectivités. Mais, cette méthode ne peut à elle seule suffire à apprendre la sympathie nécessaire pour que la lutte puisse se transformer en reconnaissance. Des pédagogies complémentaires sont sans doute à mobiliser, en particulier celles qui ont pour objet l'acquisition de capacités empathiques (Rogers, 2005). L'enjeu ici est bien en effet que les étudiants réussissent à saisir les références internes et les composantes émotionnelles d'une autre personne et qu'ils les comprennent comme s'ils étaient cette autre personne. Pour que la lutte génère un sentiment de reconnaissance, il faut que la relation à l'autre soit fondée sur la considération et sur l'acceptation de sa spécificité. Certains travaux dans le domaine médical relatifs aux pédagogies mises en œuvre pour développer l'empathie chez de futurs médecins peuvent aussi inspirer une pédagogie destinée aux futurs cadres et qu'il conviendrait d'expérimenter. DasGupta et Charon (2004) proposent à des étudiants

en médecine de raconter une expérience par écrit puis d'en discuter ensuite en petits groupes avec d'autres étudiants en engageant leurs émotions dans la narration. L'apprentissage de l'empathie pourrait ainsi venir en complément de l'animation d'un cas et permettre d'aller plus loin dans la prise en compte de la particularité individuelle de l'autre, l'estime sociale et l'estime de soi.

### **Une pédagogie de la résistance collective**

Pour Honneth (2000), la lutte que mène l'individu pour obtenir la reconnaissance de son identité et la sympathie des autres pour sa propre particularité individuelle doivent aussi pouvoir prendre place au sein d'une résistance collective. En d'autres termes, l'expérience de lutte pour la reconnaissance sera d'autant plus forte que les membres du groupe partagent le sentiment *éprouvé* de non reconnaissance. Une fois encore, la méthode des cas paraît potentiellement adaptée à cet objectif puisqu'il n'y a pas de méthode des cas sans travail de groupes. Comme le souligne Mucchielli (1992), le travail de groupe est en effet la condition de l'efficacité de cette pédagogie. L'animation du cas en groupe donne alors une dimension collective à cette confrontation aux autres tout en permettant à chaque membre du groupe d'interagir avec l'auditoire.

Notre expérience d'enseignant tend à confirmer que l'auditoire peut effectivement jouer un rôle actif pour contraindre le groupe, comme chaque individu qui le compose, à défendre sa position. Dans notre expérience, l'hétérogénéité des participants non constitués en groupe favorise l'hétérogénéité des subjectivités et la variété et le nombre de questions et relances.

Face à ces interpellations, un soutien du groupe n'est pas rare lorsque l'un de ses membres est en difficulté. Reste que notre expérience a tendance à montrer que lors de ces animations, ce qui lie avant tout les membres du groupe est une argumentation commune. Aussi on peut se demander si ce type de soutien est vraiment suffisant pour qu'une lutte pour la reconnaissance prenne place. En servant de protection, le groupe peut en effet dans un premier temps permettre à ses membres *d'oser s'exprimer face à un auditoire contestataire, donnant ainsi l'opportunité aux individus d'entamer une lutte pour que leur propre particularité soit reconnue. Mais dans un second temps, des interventions des autres membres peuvent empêcher le processus d'accès à une estime de soi par l'accès à l'estime des autres d'arriver à son terme. En effet, un risque existe qu'en voulant, trop vite, défendre l'argumentaire du groupe, les interventions destinées à soutenir un membre en difficulté coupent court à la dimension émotionnelle des échanges et réduisent la possibilité d'obtenir la reconnaissance de son identité et de sa spécificité. Pour éviter cet écueil, il faudrait l'existence d'une identité commune au groupe qui l'aiderait à intervenir de façon émotionnelle et non essentiellement argumentative, à exprimer un sentiment partagé de non reconnaissance, et à inciter ses membres à lutter pour être reconnus* en tant qu'individus.

La littérature montre que certains dispositifs pédagogiques peuvent aider à la construction d'une identité collective au sein de groupes. Sainsaulieu (1987) par exemple a étudié les processus

d'apprentissage de représentations communes et d'identités collectives au sein de groupes. A partir de l'étude de groupes de formation continue privilégiant l'interaction et le débat (Sainsaulieu, 1982), on montre que la construction de représentations collectives nouvelles nécessite la multiplication d'échanges et de débats intenses dans un lieu protégé, qui leur permettent d'éclorre progressivement et de révéler de nouvelles identités. L'analyse en commun d'un problème de travail conduit à des décentrations personnelles, à des rapprochements avec d'autres personnes et à des identifications mutuelles. La durée de cet apprentissage est toutefois essentielle puisqu'il s'agit de transformer des imaginaires collectifs (Sainsaulieu, 1987). Ce travail conduit alors à proposer que la question de la durée pendant laquelle les étudiants vont pouvoir travailler ensemble est primordiale. Pour Piotet et Sainsaulieu (1994), encadrer l'apprentissage d'une identité collective au sein d'un groupe suppose aussi d'assurer une conduite du changement, de suivre et accompagner les processus d'apprentissage vécus par chaque groupe. Il conviendrait donc que l'enseignant joue un rôle d'animation et participe à la construction de cette identité collective.

## DISCUSSION ET CONCLUSION

Nous avons voulu montrer ici que la théorie de la reconnaissance d'Axel Honneth peut aider à repenser les dispositifs pédagogiques destinés aux futurs cadres ; l'idée étant de les armer pour limiter la souffrance au travail qu'ils pourront être amenés à vivre au cours de leur vie professionnelle en les mettant en situation d'apprentissage de la lutte et de la résistance collective. Nous avons cherché à voir en quoi la méthode des cas pouvait aider à ce type d'apprentissage, alors même que cette méthode ne peut pas être un substitut de l'expérience réelle (Mintzberg, 2004). Si on peut admettre ici que cette méthode peut être réductrice et donner aux participants une représentation simplificatrice de la réalité du métier de manager, nous avons cherché à identifier des conditions qui favorisent néanmoins l'apprentissage de la lutte pour la reconnaissance et de la résistance collective. L'idée pour nous est déjà d'utiliser cette méthode pour rompre avec les perspectives positivistes, objectivistes, instrumentalistes et universalistes (Dehler, et al., 2001 ; French & Grey, 1996 ; Grey, 2004 ; Willmott, 1994) en redonnant de la place à l'expression des subjectivités, des émotions et à la lutte. Au terme de cette réflexion, nous proposons de retenir que ce type d'apprentissage est exigeant. Il suppose du temps, pour que les confrontations puissent avoir lieu et pour que les processus émotionnels puissent prendre place jusqu'au bout, mais aussi pour que des identités collectives puissent se forger qui permettent non seulement la défense de certains arguments mais aussi la reconnaissance des identités personnelles des membres du groupe. Il suppose aussi un accompagnement spécifique des groupes et de l'ensemble des participants pour que ces confrontations parfois difficiles ne soient pas

destructrices pour les individus. Il y a ici une exigence éthique par rapport à une pédagogie qui peut placer les étudiants dans des situations de mal-être, voire de souffrance psychologique. Cette question des « ressources » à engager par rapport à un apprentissage de savoir-être et de construction identitaire est d'autant plus critique à nos yeux que c'est elle en définitive qui conditionne la possibilité d'un tel enseignement : en effet, elle suppose de lever les réticences institutionnelles et intellectuelles que peut rencontrer la volonté de mettre en place un enseignement de la lutte et de la résistance. Les réticences pouvant venir des étudiants eux-mêmes comme du reste de la faculté (Perri-ton & Reynolds, 2004), même si notre expérience pédagogique tend à montrer que la méthode des cas telle qu'envisagée ici est finalement assez bien acceptée par les étudiants.

La réflexion esquissée ici autour des méthodes pédagogiques à mettre en place pour permettre le type d'apprentissage préconisé par la théorie d'Honneth invite à des expérimentations qui puissent faire l'objet d'une analyse fine. Le dispositif d'observation à mettre en place devra être adapté à l'étude des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être appréhendés à travers des interactions directes et dont le sens vécu par les agents n'est pas donné d'avance (Chapoulie, 1984). Il conviendra en particulier de prêter attention à la dimension émotionnelle des échanges, à l'expression des identités individuelles et collectives, aux conditions dans lesquelles s'opère le passage du registre argumentatif au registre identitaire et émotionnel (sur un plan individuel mais aussi sur un plan collectif c'est-à-dire au niveau du groupe). Pour ce faire, il faudra prêter attention aux dimensions comportementales, verbales ou encore d'occupation de l'espace. Ces éléments devront être observés au sein du groupe d'animation afin de constater la présence ou l'absence de sentiments partagés, de cadres de référence communs ayant une nature identitaire et leur capacité à favoriser la lutte pour la reconnaissance. Ils devront être également observés au sein de l'auditoire pour apprécier plus précisément la réalité du sentiment éprouvé par celui-ci à l'égard des particularités individuelles qui s'exprimeront au sein du groupe ; en d'autres termes, comment et à quelles conditions s'opère le passage de la découverte de la particularité individuelle de l'autre au sentiment de sympathie éprouvé pour celle-ci.

Pour conclure, nous souhaiterions insister sur le caractère novateur de la pensée d'Honneth. En privilégiant la dimension communicationnelle de la théorie critique, il participe au développement de la perspective normative de l'école de Francfort. Il la renouvelle néanmoins en insistant sur les dimensions affectives et émotionnelles des comportements humains. Malgré les limites de notre travail, nous espérons avoir pu montrer qu'un apprentissage de la lutte pour obtenir le respect de ce que nous sommes est envisageable. Il peut être destiné aux cadres mais plus généralement à toute personne qui souffre d'une dévalorisation de soi dans le regard de l'autre.

**Françoise Pierson** est Maître de conférences à l'Institut d'Administration des Entreprises (IAE) de Besançon et membre du LEG-FARGO (UMR 5118). Ses recherches portent sur la souffrance au travail, les relations professionnelles, l'éthique et les Technologies de l'Information et de la communication (TIC).

**Remerciements :**

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui ont permis à cet article de voir le jour et de faire progresser notre réflexion, en particulier les évaluateurs, les éditeurs invités et l'éditeur de la revue.

## REFERENCES

- Adler, P. (2002). Critical in the name of whom and what? *Organization*, 9(3), 387-395.
- Alter, N. (2011). Don, ingratitude et management - Suicide et désengagement au travail. *Revue française de gestion*, 2(211), 47-61.
- Alvesson, M., & Willmott, H. (1992). On the idea of emancipation in management and organization studies. *Academy of Management Review*, 17(3), 432-464.
- Bernoux, P. (2010). L'anthropologie dans l'enseignement en management: la reconnaissance sociale. *Management et Avenir*, 6(36), 231-244.
- Boltanski, L. (1982). *Les cadres – La formation d'un groupe social*. Paris: Editions de Minuit.
- Boltanski, L., & Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris: Gallimard.
- Bouffartigue, P., & Gadéa, C. (2000). *Sociologie des cadres*. Paris: La Découverte.
- Bouffartigue, P. (2001a). *Les cadres – Fin d'une figure sociale*. Paris: La Dispute.
- Bouffartigue, P. (2001b). *Cadres: La grande rupture*. Paris: La Découverte.
- Bouffartigue, P., Gadéa, C., & Pochic, S. (2011). *Cadres, classes moyennes: vers l'éclatement?* Paris: Armand Colin.
- Caproni, P. J., & Arias, M. E. (1997). Managerial skills training from a critical perspective. *Journal of Management Education*. 21(3), 292-308.
- Carballeda, G., & Garrigou, A. (2001). Derrière le « stress », un travail sous contrainte. In P. Bouffartigue (Eds.), *Cadres: La grande rupture* (pp. 89-105). Paris: La Découverte.
- Chapoulie, J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie. *Revue française de sociologie*, 25(4), 582-608.
- Christensen, R., Roland, C., & Hansen, A. J. (1987). *Teaching and the Case Method – Texts, Cases, and Readings*. Boston: Harvard Business School Press.
- Collin, A. (1996). The MBA: The Potential for Students to Find Their Voice. In R. Babel, R. French & C. Grey (Eds.), *Rethinking Management Education* (pp. 132-151). London: Sage.
- Courpasson, D., & Thoenig, J.-C. (2008). *Quand les cadres se rebellent*. Paris: Vuibert.
- Courpasson, D., & Golsorkhi, D. (2011). Power and resistance: Variations on "what's going on politically in and around organizations?" *M@n@gement*, 14(1), 1-46.
- Courpasson, D., Dany, F., & Clegg, S. (2011). Resisters at work: Generating productive resistance in the workplace. *Organization Science*, Articles in Advance, May.
- Cousin, O., & Mispelblom, F. (2011). Le rapport au travail des cadres : un engagement paradoxal. In P. Bouffartigue, C. Gada & S. Pochic, *Cadres, classes moyennes : vers l'éclatement?* (pp. 46-55). Paris: Armand Colin.
- Cox, K., & Lavelle, M. (1984). Overcoming resistance to learning and change in large schools. *Management Learning*, 15(2), 150-157.
- Currie, G. (1999). Resistance around a management development programme: Negotiated order in a hospital trust. *Management Learning*, 30(1), 43-61.
- Dany, F. (2001). La carrière des cadres à l'épreuve des dispositifs de gestion. In P. Bouffartigue (Eds.), *Cadres: la grande rupture* (pp. 207-220). Paris: La Découverte.
- Dany, F., & Livian, Y.-F. (2002). *La nouvelle gestion des cadres – Employabilité, individualisation et vie au travail*. Paris: Vuibert.
- Dany, F., & Azimont, F. (2009). Des « Crazy People » en organisation ? Etude d'un cas de résistance productive. *Revue Française de Gestion*, 193(3), 73-87.
- DasGupta, S., & Charon, R. (2004). Personal illness narratives: Using reflective writing to teach empathy. *Academic Medicine*, 79(4), 351-356.

- Dehler, G. E., Welsh, A., & Lewis, M. W. (2001). Critical pedagogy in the "New Paradigm": raising complicated understanding in management learning. *Management Learning*, 32(4), 493-511.
- Dejours, C. (2005). *Travaux préparatoires à l'élaboration du Plan Violence et Santé*. Paris: Ministère de la santé et des solidarités.
- Dejours, C. (2009). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris: Seuil.
- Dutton, J., Spreitzer, G., Roberts, L. M., Heaphy, E., & Quinn, R. (2005). Composing the reflected best-self portrait: Building pathways for becoming extraordinary in work organizations. *Academy of Management Review*, 30(4), 712-736.
- El Akremi, A., Narjes, S., & Bouzidi, S. (2009). Rôle de la reconnaissance dans la construction de l'identité au travail. *Relations Industrielles / Industrial Relations*, 64(4), 662-684.
- French, R., & Grey, C. (1996). *Rethinking Management Education*. London: Sage.
- Gaulejac (de), V. (2011). *Travail – Les raisons de la colère*. Paris: Seuil.
- Gini, A. (1998). Work, identity, and self: How we are formed by the work we do. *Journal of Business Ethics*, 17(7), 707-715.
- Gollac, M. (2009). *Indicateurs provisoires de facteurs de risques psychosociaux au travail*. Paris: Dares et Dress.
- Grey, C. (2004). Reinventing business schools: The contribution of critical management education. *Academy of Management Learning and Education*, 3(2), 178-86.
- Guignon, N., Niedhammer, I., & Sandret, N. (2008). *Les facteurs psychosociaux au travail - Une évaluation par le questionnaire de Karasek dans l'enquête Sumer 2003*. Premières informations - Premières Synthèses (Mai, No 22.1). Paris: Publications Dares.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris: Fayard.
- Hegel, F. (1991). *Phénoménologie de l'esprit*. Paris: Aubier.
- Honneth, A. (1999). Intégrité et mépris – Principes d'une morale de la reconnaissance. *Recherches Sociologiques*, 30(2), 11-22.
- Honneth, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. Paris: Cerf.
- Honneth, A. (2004a). La reconnaissance. In M. Canto-Sperber, *Dictionnaire d'éthique et de philosophie morale* (pp. 1640-1647). Paris: PUF.
- Honneth, A. (2004b). Organized self-realization: Some paradoxes of individualization. *European Journal of Social Theory*, 7(4), 463-478.
- Honneth, A. (2008). *La société du mépris*. Paris: La découverte.
- Linhart, D. (2009). *Travailler sans les autres? Le chagrin sans la pitié*. Paris: Seuil.
- McNair, M. (1954). *The Case Method at the Harvard Business School*. New York: McGraw-Hill.
- Mead, G. H. (1974). *Mind, Self and Society: from the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago/London: University of Chicago press.
- Ministère du Travail, des Relations sociales, de la Famille, de la Solidarité et de la Ville. (2007). *Enquête Santé et Itinéraires Professionnels (SIP)*. Paris: Publications Dares.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers, not MBAs - A Hard Look at the Soft Practice of Managing and Management Development*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mucchielli, R. (1992). *La méthode des cas: connaissance du problème, applications pratiques*. Paris: ESF.
- Newman, H., & Sidney, D. M. (1955). *Teaching Management - A practical handbook with special reference to the case study method*. London: Routledge and Kegan Paul Ltd.
- Perriton, L. (2000). Verandah discourses: Critical management education in organizations. *British Journal of Management*, 11(3), 227-239.
- Perriton, L., & Reynolds, M. (2004). Critical management education - From pedagogy of possibility to pedagogy of refusal? *Management Learning*, 35(1), 61-77.
- Petersen, A., & Willig, R. (2004). Work and recognition: Reviewing new forms of pathological developments. *Acta Sociologica*, 47(4), 338-350.

- Piotet, F., & Sainsaulieu, R. (1994). *Méthodes pour une sociologie de l'entreprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et ANACT.
- Prasad, P., & Caproni, P. J. (1997). Critical theory in the management classroom: Engaging power, ideology, and praxis. *Journal of Management Education*, 21(3), 284-91.
- Raelin, J. A. (2009). The practice turn-away: Forty years of spoon-feeding in management education. *Management Learning*, 40(4), 401-410.
- Reedy, P. (2003). Together we stand? An investigation into the concept of solidarity in management education. *Management Learning*, 34(1), 91-109.
- Renault, E., & Sintomer, Y. (2003). *Où en est la théorie critique?* Paris: La Découverte.
- Renault, E. (2004). Reconnaissance, injustice, institution. *Revue du MAUSS*, 1(23), 180-195.
- Reynolds, M. (1998). Reflection and critical reflection in management learning. *Management Learning*, 29(2), 183-200.
- Reynolds, M. (2000). Bright lights and the pastoral idyll - Ideas of community underlying management education methodologies. *Management Learning*, 31(1), 67-81.
- Reynolds, M., & Trehan, K. (2001). Classroom as real world: Propositions for a pedagogy of difference. *Gender and Education*, 13(4), 91-109.
- Rogers, C. (2005). *Le développement de la personne*. Paris: Dunod.
- Roussel, E. (2007). *Vies de cadres - Vers un nouveau rapport au travail*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Sainsaulieu, R. (1977). *L'identité au travail*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Sainsaulieu, R. (1982). *L'effet formation en entreprise*. Paris: Dunod.
- Sainsaulieu, R. (1987). *Sociologie de l'organisation et de l'entreprise*. Paris: Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques et Dalloz.
- Samra-Fredericks, D. (2003). A proposal for developing a critical pedagogy in management from researching organizational members everyday practice. *Management Learning*, 34(3), 291-312.
- Schnelle, K. E. (1967). *Case Analysis and Business Problem Solving*. New York: McGraw-Hill.
- Simmel, G. (1987). *La philosophie de l'argent*. Paris: PUF.
- Snell, R. S. (1986). Questioning the ethics of management development: A critical review. *Management Education and Development*, 17(1), 43-64.
- 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.
- Watson, T. J. (2001). The emergent manager and the process of management prelearning. *Management Learning*, 32(2), 221-35.
- Willmott, H. (1994). Management education, provocations to a debate. *Management Learning*, 25(1), 105-136.
- Winnicott, D. W. (1965). *The Maturation Processes and the Facilitating Environment - Studies in the Theory of Emotional Development*. London: Hogarth Press.