

FAIRE DU YOGA LOIN DU RÉVERBÈRE. FORMATION AU MANAGEMENT ET ÉTHIQUE INCARNÉE

Christophe Vignon, Franck Jaotombo

De Boeck Supérieur | « @GRH »

2018/1 n° 26 | pages 47 à 77

ISSN 2034-9130

ISBN 9782807392229

Article disponible en ligne à l'adresse :

<https://www.cairn.info/revue-@grh-2018-1-page-47.htm>

Pour citer cet article :

Christophe Vignon, Franck Jaotombo « Faire du yoga loin du réverbère. Formation au
management et éthique incarnée », @GRH 2018/1 (n° 26), p. 47-77.
DOI 10.3917/grh.181.0047

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

FAIRE DU YOGA LOIN DU RÉVERBÈRE. FORMATION AU MANAGEMENT ET ÉTHIQUE INCARNÉE

Christophe Vignon

Maître de Conférences

IAE de Rennes

Univ Rennes, CNRS, CREM – UMR 6211, F-35000 Rennes, France

christophe.vignon@univ-rennes1.fr

Franck Jaotombo

Docteur en Sciences de Gestion

AMALTEYA, 5 bd Brune, F-13011 Marseille, France

franck.jaotombo@gmail.com

Résumé

FR

Les réflexions actuelles sur la formation au management questionnent l'éthique des managers nouvellement diplômés. Les Business Schools seraient responsables de la dégradation de l'éthique de leurs étudiants. Afin de réduire cette critique nous proposons un dispositif d'incarnation éthique visant à améliorer la générosité éthique des futurs managers. En effet, selon la théorie diprosienne la générosité résulte d'un processus d'incarnation éthique. Nous nous appuyons sur la pratique du yoga et un travail réflexif demandé aux étudiants pour développer cette générosité. Après avoir expérimenté pendant plusieurs années ce dispositif dans une Business School française nous proposons ici une première analyse des données recueillies auprès d'étudiants en Master ayant suivi ce cours. Les analyses exploratoires font apparaître des différences de conscience réflexives entre les filles et les garçons et mettent en lumière quatre dimensions relevant de l'intention, de l'expérience, des cognitions et des affects.

Mots-clés

Discours, éthique, formation au management, incarnation éthique, yoga.

Abstract

Current reflections on management education question the ethics of newly graduated managers. Business Schools are thought to be responsible of their students' ethical predicaments. In order to mitigate those criticisms we propose an embodied ethical intervention aiming at the improvement of the future managers' ethical generosity. Indeed, Diprose's theory stipulates that generosity arises from a process of ethics embodiment. We rely upon yoga practice and a reflexive work by management students to nurture such a generosity. After several years experimenting on our intervention in a French Business School, we are offering hereby a first analysis of the data collected from a sample of participants in a Master's program. The exploratory analyses display significant differences in reflexive awareness between males and females, and highlight four main topical dimensions related to intention, experience, cognition and affect.

Keywords

Embodied ethics, discourse, ethics, management education, yoga.

« La parabole est bien connue : j'ai perdu mes clés la nuit dans la rue. Je les recherche sous le réverbère, non pas que j'aie des raisons de croire qu'elles sont là, mais c'est le seul endroit éclairé de la rue. L'analogie qui s'impose, dans le monde du management, est l'importance disproportionnée que prennent les événements qui se quantifient, ceux qui se traduisent en modification des résultats comptables, au détriment de ceux qui se mesurent mal. »
(Riveline 2011, p. 7)

INTRODUCTION

En raison de scandales managériaux à répétition de nombreuses critiques s'élèvent envers la formation des managers. Ces critiques visent le manque d'éthique des étudiants en management en raison de l'effet délétère des formations sur leurs valeurs morales et soulignent le risque de détournement des finalités du développement personnel à des fins de performance organisationnelle. Pourtant, dès les premières réflexions sur la RSE, l'importance des considérations éthiques des managers est mise en avant (Bowen, 1953). En reprenant la typologie d'Acquier et Aggeri (2007) qui distinguent trois niveaux d'analyse – le manager, l'entreprise ou la société – nous focalisons ici notre propos sur l'éthique du manager qui, dans notre perspective, concerne autant l'entreprise que la société. Des réflexions visant à travailler l'éthique des managers sont apparues ces dernières années. C'est sur cette voie que nous nous proposons de nous engager en questionnant l'éthique des managers.

Nous commençons par préciser les grands axes de cette réflexion : la logique kantienne et la vertu aristotélicienne. Constatant les limites de ces deux modèles nous nous appuyons sur l'éthique incarnée diprosienne. Cette théorie fait écho à nombre de préceptes de la philosophie antique que la philosophie indienne, sous-jacente à la pratique du yoga, met en pratique. Forts de ces constats nous avons cherché à comprendre en quoi la pratique du yoga peut favoriser l'incarnation éthique de futurs managers.

Nous avons conduit une analyse lexicale exploratoire à partir d'essais réflexifs rédigés par les étudiants ayant suivi ce cours afin d'identifier si les effets d'incarnation éthique présents dans la littérature sont perçus par les apprenants. Cette analyse exploratoire fait apparaître des éléments révélateurs d'une prise de conscience éthique en suivant quatre orientations : la motivation a priori, les prises de conscience du corps, du psychisme (le dialogue intérieur) et des émotions. Ces premiers résultats, même incomplets, apparaissent encourageants.

1. CRITIQUE ÉTHIQUE DES FORMATIONS AU MANAGEMENT

Depuis le début du XXI^{ème}, plusieurs scandales importants, résultant pour l'essentiel de fraudes managériales, ont secoué le monde des affaires. La crise financière de 2008 serait d'ailleurs, d'abord et avant tout, une crise éthique (Knights, 2015) due aux comportements des managers de ces entreprises. Les Business Schools (BS) dont les enseignements ne reflètent pas les réalités managériales sont particulièrement visées par ces critiques (Kuchinke, 2007 ; Kallifatides, 2011), car elles diffusent des théories simplistes (Moss-Kanter, 2005) et promeuvent un discours idéologique en invoquant des arguments scientifiques pour mieux séduire leurs clients (Pfeffer, 2005). Ce manque d'éthique alimente un débat autour du changement de paradigme en Management (Clarke & Clegg, 2000) qui questionne tant les contenus enseignés (Ghoshal, 2005) que les dispositifs pédagogiques (Kilkauer, 2011).

De nombreuses formations supérieures en management font adopter aux étudiants des réflexes cognitifs inadaptés à la vie professionnelle (De Geuser & Fiol, 2003). Ces formations les conduisent à avoir des réactions trop analytiques, réductrices, focalisées sur le court-terme, hyper-techniques et peu préoccupées par le long-terme (Raelin, 1990 ; Nodoushani & Nodoushani, 1996 ; Mintzberg, 2005). Elles auraient des effets délétères sur le psychisme des étudiants et sur l'éthique des managers (Ghoshal, 2005 ; Krishnan, 2008) car au cours de leurs études ils sont davantage conduits à tricher que les étudiants d'autres disciplines (McCabe *et al.*, 2006). Le développement des cours d'éthique n'améliore pas leur raisonnement moral (Schneider *et al.*, 2010).

Le développement sociétal du narcissisme amplifie ce phénomène. Au début des années 2000 une étude longitudinale sur environ 2000 étudiants américains en MBA a montré

que leur moralité avait diminué au cours de leur formation et qu'ils accordaient moins d'importance aux valeurs sociales (Aspen Institute, 2003). Leur bagage intellectuel conduit certains managers à avoir des comportements frauduleux (Zahra *et al.*, 2007). Or, le narcissisme est associé à l'épuisement des ressources partagées (Campbell *et al.*, 2005), au crime en col blanc (Blickle *et al.*, 2006) et à des prises de décisions excessivement risquées (Campbell *et al.*, 2004). Le niveau de narcissisme apparaît très élevé parmi les étudiants en management (Traiser & Eighmy, 2011) qui l'expriment plus fortement que ceux de psychologie (Westerman *et al.*, 2010). De plus, si le niveau de narcissisme augmente avec le temps parmi tous les étudiants (Twenge *et al.*, 2008), il s'accroît davantage chez les étudiants en management (Bergman *et al.*, 2010). Ces formations conduisent les étudiants à développer davantage leurs intérêts personnels que leur altruisme (Krishnan, 2008). Cette tendance à l'auto-centration a des conséquences indésirables sur les comportements socialement responsables ou éthiques des diplômés. Les tenants d'une évolution de ces formations soulignent la responsabilité des BS dans la déshumanisation des formations (Petriglieri & Petriglieri, 2015) qui s'explique en grande partie par la déconnexion que les théories fonctionnalistes opèrent entre le contenu intellectuel délivré et l'expérience sensible des étudiants et des managers en poste (Pérezts *et al.*, 2015).

Les logiques binaires et les orientations rationalisantes des valeurs masculines valorisées dans les formations font obstacle au développement moral (Knights & Tullberg, 2012) car elles freinent l'incarnation éthique (Knights, 2015). Ce dualisme établi au cœur du discours managérial implique une vision masculine qui nuit aux relations d'altérité, favorise la domination de l'esprit sur le corps, et celle des fonctions cognitives et linéaires sur les fonctions émotionnelles. Il s'enracine dans une excessive préoccupation de soi et de son identité, laquelle pour s'affirmer, tend à nier ou à rabaisser autrui pour le traiter comme une ressource instrumentale à contrôler et à soumettre (Knights, 2015).

Compte tenu de la nocivité du narcissisme sur les environnements professionnels, il apparaît judicieux de développer des dispositifs pédagogiques visant à lutter contre ce phénomène (Westerman *et al.*, 2012). De telles interventions peuvent adopter une conception dans laquelle le corps et l'esprit, le monde et la connaissance, la pratique et les théories, l'émotion et la cognition, le soi et autrui restent profondément entremêlés et inséparables. La connaissance émerge alors de l'être en favorisant une éthique incarnée (Barad, 2007), une « sagesse » au sens de la philosophie antique.

Une réponse à ces critiques pourrait émaner de l'accroissement de cours de développement personnel dans les formations au management. Cependant, si une évolution de cet ordre semble se développer dans les offres de formation des BS, ses effets restent limités. Car, comme le soulignent les auteurs s'inscrivant dans le 'Critical Human Resource Development' (CHRD) (Trehan *et al.*, 2006 ; Sambrook & Willmott, 2014) elle comporte des risques d'instrumentalisation du développement personnel et des pratiques

spirituelles. En effet, le développement des RH vise souvent l'accroissement des profits de l'entreprise au détriment des personnes (Bierema, 2009 ; Case & Gosling, 2010). La visée émancipatrice initiale disparaît alors au profit d'un assujettissement aux finalités économiques organisationnelles. Le risque existe qu'au nom du 'care', de la reconnaissance sociale et de l'autonomie se renforce l'exploitation (Sambrook & Willmott, 2014). Les finalités humanistes masquent alors une soumission accrue à l'ordre productif en conduisant à une intériorisation des contraintes organisationnelles favorisant la flexibilisation des individus (Sambrook & Willmott, 2014). C'est ainsi que l'on peut interpréter l'idéologisation croissante du bien-être au travail (Cederström & Spicer, 2016).

Pour éviter cette impasse, le CHRD propose des analyses en termes de pouvoir et d'émotions, qui vont au-delà des pédagogies alternatives basées sur des approches humanistes des étudiants. La prise de conscience des émotions constitue une étape clé du processus émancipatoire car c'est en développant cette conscience que les managers identifient les dynamiques politiques et les contradictions organisationnelles dans lesquelles ils se trouvent. Le CHRD place ces dynamiques au cœur de la question de l'apprentissage managérial (Trehan *et al.*, 2006).

La question éthique apparaît essentielle pour comprendre les comportements managériaux actuels et questionne les offres de formation des BS. Des propositions plus éthiques pourraient contribuer à leur donner une plus grande légitimité. En nous appuyant sur les apports du CHRD et, tout en étant conscients des limites et des risques d'instrumentalisation associés aux démarches de développement spirituel dans les organisations, nous proposons une première réponse à ces critiques en développant l'incarnation éthique dans une formation destinée à de futurs managers.

2. L'ÉTHIQUE INCARNÉE COMME ALTERNATIVE

Les travaux sur l'éthique font l'objet de deux grandes approches (Hancock, 2008) : 1) une logique kantienne¹ légaliste qui considère l'éthique comme une série de devoirs et d'obligations inscrites dans un cadre de conduite normatif ; 2) l'approche aristotélienne qui promeut les valeurs et comportements vertueux exemplaires. La perspective kantienne considère les comportements des salariés comme éthiques dès lors qu'ils se soumettent à des normes considérées elles-mêmes comme éthiques (Sims, 1991) et promues par les managers (Pullen & Rhodes, 2014). Les chartes éthiques fondées sur l'impératif catégorique kantien postulent une forme d'universalisme de la norme

[1] C'est dans cette voie que s'engagent de nombreuses BS qui sont l'égide du Pacte mondial des Nations Unies, Principes pour une éducation à la gestion responsable (PRME) mettent en avant dans leurs enseignements la référence à des codes éthiques voir par exemple la School of Business and Management de l'université Queen Mary (<http://www.unprme.org/reports/PRMEOctober2016.compressed23.pdf>). Cette approche est certes importante mais ne répond pas à l'enjeu de l'incarnation éthique que nous développons ici.

auquel les membres d'une organisation vont se plier à partir du moment où celle-ci sera formalisée sous la forme d'un code éthique abstrait. Toutefois, ces codes ne prennent pas en compte la mouvance permanente des contextes d'action. De plus, ils tendent à produire des comportements de soumission à des règles vides de sens plutôt qu'une appropriation par les membres de ces organisations. Ils présupposent que l'éthique est davantage un enjeu organisationnel qu'individuel et ratent souvent leur cible car ils posent des normes organisationnelles sur un problème qui relève de l'éthique personnelle. Car, dans des contextes où l'action reste souvent imprévisible, ambiguë et ancrée dans la subjectivité des acteurs, il y a lieu de relier l'éthique à l'action quotidienne des managers. Cette logique ne semble pas atteindre les résultats qu'elle poursuit (Clegg *et al.*, 2007).

Pour l'éthique aristotélicienne de la vertu, l'éthique est davantage une question de responsabilité morale individuelle qui se présente comme un antidote à l'irresponsabilité de nombreuses organisations (Solomon, 2004). L'éthique collective résulterait de l'accumulation des vertus individuelles mises en actes. Elle risque alors d'être réduite à des listes de valeurs éthiques vertueuses. Il en résulte un manque de sens et d'attention à l'incarnation de chacun, ce qui va à l'encontre de la nature essentiellement intersubjective des organisations (Hancock, 2008). Cette approche risque de réduire la reconnaissance mutuelle à un processus essentiellement intellectuel dans lequel l'éthique incarnée est omise (Hancock, 2008).

Même si les règles organisationnelles ne peuvent être exclues de la question éthique, celle-ci prend place dans les dilemmes moraux que les managers doivent résoudre au quotidien (Clegg, *et al.*, 2007) car l'éthique est une question éminemment individuelle (Ibarra-Colada, 2002; Soares, 2003; Watson, 2003; Pullen et Rhodes, 2015). Il est alors nécessaire d'envisager l'éthique comme inscrite dans the "daily experiences and moral problems of real people in their everyday life" (Tronto, 1993, p. 79). Il apparaît en effet souvent difficile pour les managers de faire des choix justes sur la seule base des normes qui leur sont proposées. Celles-ci peuvent être interprétées comme une lecture désincarnée du monde (Dale & Latham, 2015).

L'apprentissage du management s'enrichit à impliquer le corps car « la sagesse pratique nous engage » (Shotter & Tsoukas, 2014). En effet, l'action managériale émerge généralement comme une réponse relationnelle à une situation, elle ne peut alors être uniquement basée sur une connaissance abstraite (Shotter, 2008). Cette dernière s'enrichit à s'incarner corporellement en mobilisant l'attention (Ramsey, 2014) comme activité cognitive clé (Nonaka *et al.*, 2014). Le rôle des enseignants consiste alors davantage à insister sur les processus attentionnels que sur le savoir académique. C'est leur engagement émotionnel résultant de leur incarnation dans l'action qui permet aux personnes d'être affectées par ce qu'elles vivent afin de développer une conscience pratique (Yanov & Tsoukas, 2009). L'engagement émotionnel constitue ainsi la source de cette sagesse

pratique car il permet de ressentir la diversité des émotions rencontrées dans le cours du travail (Shotter & Tsoukas, 2014). C'est en cela que le corps joue un rôle essentiel de perception et d'intégration des émotions en cours d'action. Si l'éthique personnelle s'ancre dans le corps (Pullen et Rhodes, 2014, 2015), c'est en développant l'ancrage corporel que l'on peut lutter contre la logique dualiste issue du modèle organisationnel masculin (Knights, 2015). Mais, comme le corps constitue une dimension oubliée des études sur les organisations (Hassard *et al.*, 2000) il est difficile d'attendre des comportements éthiques de managers à qui on n'a pas suffisamment fait prendre conscience de l'ancrage corporel de l'éthique (Hancock, 2008). C'est en cherchant à combler cette lacune que nous nous sommes intéressés à l'éthique incarnée de Rosalyn Diprose (2002) puisque cette dernière propose une relecture des problématiques éthiques à partir de la question de l'incarnation.

3. LA 'CORPOREAL ETHICS' DIPROSIENNE

Bien que les normes éthiques et les règles de bonne conduite guident l'action des sujets, tout en leur laissant certaines marges de manœuvre dans leurs conduites, elles n'en déterminent pas pour autant toutes les pratiques (Hancock, 2008). Elles peuvent même avoir un effet négatif sur le climat éthique d'une organisation (Helin & Sandstrom, 2010) car elles réduisent la question éthique à des comportements prévisibles qui excluent les relations affectives, la prévenance à l'égard des autres et l'expérience corporelle (Pullen & Rhodes, 2015). Cela signifie le développement d'une logique masculine du contrat et de l'échange (Diprose, 2002) au détriment de l'expérience sensible.

L'éthique conçue comme une pratique interroge ce que les personnes font réellement quand elles s'engagent dans un comportement éthique au travail (Clegg *et al.*, 2007). Ce qui importe est la façon dont cette éthique s'inscrit dans une pratique contextualisée car l'agent moral n'est pas quelqu'un dont l'action est totalement déterminée, mais celui dont l'action prend en compte la spécificité des situations. Il importe de comprendre comment les personnes donnent sens à leur action pour que celle-ci puisse être considérée comme éthique. Une certaine compétence sociale est requise de la part des acteurs concernés afin que leur conduite reste éthique car, si elle s'inscrit dans une logique subjective, il n'en reste pas moins que si l'acteur est trop mû par son narcissisme (Roberts, 2003), son sens de l'altérité est affecté et son action ne peut plus être qualifiée d'éthique. Cet intérêt pour autrui constitue la condition préalable à ce qu'un comportement puisse être considéré comme éthique. La prise en compte des contingences et des interactions quotidiennes conduit donc à regarder la question éthique dans une perspective davantage incarnée qui met en acte l'altérité et le respect des différences (Pullen & Rhodes, 2015). Dans cette logique de l'éthique incarnée (Diprose, 2002) l'accent n'est plus mis sur le management et l'organisation mais sur le corps en action et les affects qui s'engagent avec générosité dans une relation d'altérité

(Pullen & Rhodes, 2014). Cela nécessite une conscience et une ouverture aux autres que ne permettent pas les normes éthiques imposées qui résultent le plus souvent d'une logique managériale narcissique (Roberts, 2003) rationalisée, privilégiant la raison sur les émotions (ten Bos and Willmott, 2001), et préservant les inégalités et le pouvoir en place (Shamir, 2008).

Les travaux de Rosalyn Diprose (2002) renouvellent l'approche éthique dans les organisations en mettant en avant les principes de reconnaissance mutuelle, d'intersubjectivité et de corporalité. La relation à autrui, à la base des interactions dans les organisations est d'abord une rencontre intersubjective incarnée. Ce caractère profondément ontologique de l'incarnation humaine constitue la « condition de la générosité » (Diprose, 2002). Si le sujet est un sujet incarné percevant, il n'est pas isolé ni centré sur lui-même. L'éthique de la générosité consiste ainsi à s'ouvrir aux autres sans attente de retour ou de rétribution (Diprose, 2002) ce qui apparaît difficile dans une culture de rationalité économique survalorisant la masculinité (Hancock, 2008 ; Knights, 2015). Cette générosité éthique s'ancre dans l'expérience affective émergente. C'est à travers un processus interactif de reconnaissance de l'altérité corporelle que se construisent l'incorporation de l'éthique et l'incarnation de la générosité.

Le rôle du corps dans l'organisation ne se limite pas à l'incarnation de l'éthique. Loin d'être un serviteur obéissant à la culture organisationnelle, il sert de garde-fou contre les déviations des comportements organisationnels et peut aller jusqu'à devenir un levier d'émancipation des modes de contrôle indirects, voire cachés, comme la socialisation organisationnelle (Michel, 2011). Même si l'esprit s'est pleinement laissé convaincre de s'investir sans réserve pour une plus grande performance et une productivité accrue, l'intelligence du corps finit d'une façon ou d'une autre par lui montrer les limites à ne pas franchir. Michel identifie trois conditions pour que le corps devienne le meilleur allié de la personne : 1) remettre en question la toute-puissance de l'esprit et prendre du recul vis-à-vis de ses prétentions ; 2) renoncer au « contrôle » de ses actions, dans le sens de cesser de se croire systématiquement comme celui « qui fait », pour apprendre à « couler » avec les événements ; 3) adopter une orientation « relationnelle » avec le corps, c'est-à-dire traiter le corps comme une entité autonome dont il faut apprendre avec bienveillance à écouter et décoder les messages. Dans ces conditions, ceux qui traitent le corps comme un sujet et non comme un opposant (un objet à soumettre), tendent naturellement à s'émanciper des emprises de la culture organisationnelle et de ses modes de contrôle cachés dans lesquels s'ancrent les comportements non éthiques. De plus, cette présence plus pleine au corps devient source de créativité, ce qui engendre un cycle vertueux dans la mesure où non seulement l'individu émancipé s'accomplit davantage, mais les résultats organisationnels en pâtissent moins que dans les cas d'une relation antagoniste avec le corps (Michel, 2011). Les conditions susmentionnées fournissent *des indications quant aux démarches à mettre en œuvre pour faciliter le rôle du corps comme vecteur d'incarnation de l'éthique.*

4. NE PAS S'ATTACHER AUX FRUITS DE SON ACTION POUR S'OUVRIRE À L'ALTÉRITÉ

Si l'on aborde la philosophie comme un mode de vie et non comme un discours théorique dissocié de la vie pratique, le discours devient alors un mode de vie philosophique, c'est-à-dire, la pratique vécue des vertus. Tout d'abord, il permet une approche rigoureuse et rationnelle de la connaissance. Il permet ensuite d'agir sur soi et sur autrui, en provoquant une transformation radicale de l'être. Enfin, il devient un exercice à l'art délicat du dialogue, d'abord en se soumettant aux exigences des normes de la raison et de la recherche de la vérité mais aussi en étant toujours centré sur le souci de soi et d'autrui. De cette perspective, le discours est vu comme un véhicule facilitant les exercices dits « spirituels » menant sur la voie de la sagesse (Hadot, 1995, 2002). Cette sagesse rejoint en plusieurs points le concept d'éthique incorporée dont une des expressions majeures est la générosité (Pullen & Rhodes, 2014 ; Diprose, 2002). Car, la sagesse est avant tout souci de soi, et « (...) *le souci de soi, est (...) indissolublement souci de la cité et souci des autres* » (Hadot, 1995 p. 68). Le souci de soi se situe ainsi à l'opposé même du narcissisme. L'éthique incarnée commence donc par une démarche personnelle, qui revient à prendre du recul, grâce à « *la quiétude et la paix, qui, au fond de nous, existe antérieurement à l'affirmation de notre individualité contre le monde et contre autrui, antérieurement donc à cet égoïsme et cet égocentrisme qui nous séparent de l'univers et nous entraînent inexorablement dans la poursuite inquiète des plaisirs et dans la crainte perpétuelle des peines* » (Hadot, 1995 p. 420). Le souci de soi donne ainsi au salarié la capacité de ne pas être pris en otage par les desiderata de son entreprise ou de l'organisation pour laquelle il travaille (Michel, 2011). Il constitue une vertu essentielle, source de probité, pour un leader (Mercier et Deslandes, 2016) et permet, si son action reste « orientée vers la promotion des biens internes » (Mercier et Deslandes, 2016, p. 104) « de résister au pouvoir corrupteur des institutions » (MacIntyre, 2013, p. 189) Il sera moins perméable aux pressions, aux manipulations et à toutes ces préoccupations contraires à ses intérêts, à l'éthique et à l'intention morale. L'éthique incarnée atténue progressivement l'égoïsme et l'égocentrisme, ce qui favorise en retour la disposition à prendre soin d'autrui. De plus, si le salarié progresse dans la sagesse, il « *sait concilier l'efficacité dans l'action et la sérénité intérieure, parce que dans l'incertitude de la réussite, il agit toujours en consentant au destin et en veillant à garder une intention pure* » (Hadot, 1995 p. 338). On retrouve ici la deuxième condition de non attachement aux fruits de l'action évoquée en amont par Michel (2011) et présente au cœur de la philosophie du Yoga (Ballanfat, 2007).

Cette conception de l'Homme (Hadot, 1995 ; Ballanfat, 2007) exprime que ***l'une des difficultés majeures rencontrées dans le processus pour incorporer l'éthique est la méconnaissance de soi***. La question qui se pose est alors la suivante : au-delà de l'identité et de l'image que l'on a de soi, de ces automatismes de fonctionnement

qui conditionnent ma subjectivité, qui suis-je ? Pour y répondre, la philosophie antique exhorte à **cultiver constamment la présence à soi**. « *La conscience de soi n'est rien d'autre que la conscience d'un moi agissant dans le moment présent* » (Hadot, 1995 p. 295). En cela réside l'essence même de l'idéal de sagesse. La connaissance de soi devient alors présence à l'Être, c'est-à-dire que l'on se connaît dans sa nature essentielle, libre des filtres et des identifications qui encombrant le moi égoïste et égocentrique. La connaissance de soi repose alors sur l'examen des mécanismes de fonctionnements identitaires subjectifs du « moi », et aboutit à la réalisation du « Soi » comme essence de l'Être.

Cette philosophie se retrouve dans les pratiques yogiques telles qu'elles sont exposées dans les yogas sutras de Patanjali (Vivekananda *et al.*, 2015). Le yoga a pour particularité d'être la discipline qui permet de faire une expérience directe et intuitive de la Réalité. Pratiquer le yoga dans cet esprit consiste à rétablir une forme d'unité et d'harmonie entre le corps et l'esprit à travers la réalisation et la connaissance de Soi en tant que nature essentielle, et qui s'exprime dans le monde d'une façon éthiquement incarnée (Radhakrishnan, 1914).

Afin de favoriser leur incarnation éthique nous avons proposé une alternative pédagogique pour des étudiants en management dans une BS française. Cette expérimentation pédagogique vise à reconnecter le corps et l'esprit (Pullen & Rhodes, 2015) des apprentis managers afin de leur permettre de développer leur intelligence sensible. Pour atteindre cet objectif, nous avons utilisé une sélection adaptée de pratiques de Yoga.

La littérature sur l'éthique managériale montre à quel point l'acuité de l'attention constitue un élément important de discernement éthique (Antonacopoulou, 2010). Nous avons cherché à vérifier si le travail d'incarnation proposé permet aux étudiants de se relier à leur conscience réflexive. Leurs propos montrent-ils qu'ils en perçoivent les effets ? Si cette conscience réflexive se développe, a-t-elle des effets sur la perception que les étudiants ont de leur propre rapport à l'éthique ? Les cours proposés permettent-ils ce travail attentionnel et l'amélioration de la conscience qui devrait aller de pair ?

La conscience des émotions constitue un autre élément clé identifié dans la littérature sur l'incarnation éthique. L'expérience vécue en cours et le travail réflexif qui l'accompagne permettent-ils une prise de conscience des émotions et si oui, dans quelle mesure ?

Notre revue de littérature souligne également le poids des modèles masculins dans les études organisationnelles. Notamment, la pratique corporelle proposée a-t-elle des effets perceptibles sur la dualisation masculine du monde, sur la diminution de cette dualité, voire sur la mise en œuvre d'un non-dualisme tel qu'il est prôné par le yoga ?

Après avoir présenté notre dispositif pédagogique et nos modalités d'analyse nous discutons des principaux résultats de notre étude exploratoire.

5. L'ENSEIGNEMENT DU YOGA DANS UNE BS COMME VOIE D'INCARNATION ÉTHIQUE

Nous inspirant des travaux de Schneider qui ont montré expérimentalement que la pratique de la méditation a plus d'impact qu'un cours d'éthique sur le développement de comportements socialement responsables des managers (Schneider *et al.*, 2010), nous cherchons à développer l'incarnation éthique de futurs managers. Pour cela nous expérimentons depuis trois ans un cours intitulé « yoga et management » dans une BS française.

Comme le craignent les tenants du CHRD, l'enseignement du yoga dans les BS n'est pas exempt des risques d'instrumentalisation car sa visée émancipatrice peut être dévoyée. Ainsi, Srinivasan (2004) considère que, comme le management du futur est amené à être de plus en plus confronté aux changements organisationnels, le yoga est une réponse adaptée pour accompagner ces changements. Il est de même présenté comme une solution de développement humain pour faire face aux problèmes de santé résultant de l'utilisation croissante des technologies de l'information (Ranganatha, 2012).

L'intérêt pour le yoga est croissant dans le monde académique comme en témoignent deux recherches bibliométriques publiées en 2014 (Cramer *et al.*, 2014 ; McCall, 2014). La première recherche recense les *randomized controlled trials* (RCTs) qui ont étudié les effets thérapeutiques du yoga (Cramer *et al.*, 2014). Après filtrage des 2488 articles initiaux, les auteurs ont finalement identifié 312 RCTs. La seconde consiste en une analyse annuelle de l'évolution des publications dans la base PubMed entre janvier 1950 et décembre 2012 (McCall, 2014). Sur les 992 articles analysés dans cette revue, 47,2 % ont été publiés entre 2007 et 2012. Ces deux études concernent essentiellement les effets du yoga sur la santé. Cette orientation scientifique révèle une contradiction fondamentale entre la volonté démonstrative basée sur une finalité attendue et l'enseignement essentiel de la spiritualité de l'Inde antique de *non attachement aux fruits de l'action*. Cet enseignement précise que la connaissance doit précéder toute action, car sans elle, l'action ne serait que vaine agitation. Il importe d'agir avec justesse, pas de rechercher systématiquement un résultat.

Une deuxième rupture entre l'enseignement actuel du yoga et les textes originels se situe dans la place qu'y occupent les postures. Alors que celles-ci ne sont évoquées que dans deux des 162 versets des 'yoga sutras²', elles deviennent une finalité en soi dans la plupart des écoles qui se sont développées en occident au cours du XX^e siècle. Certaines écoles font même de la perfection posturale une finalité du yoga et ont réduit sa transmission à la pratique posturale, voire à la recherche de performance dans celles-ci alors que dans les yogas sutras (Iyengar, 2003) le yoga est défini comme « la suspension des

[2] Les yogas sutras de Patanjali sont un des textes fondateurs de la philosophie du yoga

fluctuations du mental ». Renoncer à la quête de performance ne signifie pas refuser ses effets. Toutefois, il n'est pas enseigné pour ses performances instrumentales, mais parce qu'il s'ancre dans une philosophie non-dualiste de l'existence et favorise une certaine forme de micro-émancipation.

Resituée dans notre contexte et en ayant conscience des risques de dérive instrumentale, en l'occurrence ce pourrait être la recherche de performance posturale ou une recherche systématique de plus grande efficacité, notre approche se souhaite micro-émancipatoire, au sens d'Alvesson et Willmott (1992), en ce qu'elle ne cherche pas à instrumentaliser la pratique mais constitue une invitation à la prise de conscience.

6. DISPOSITIF PÉDAGOGIQUE

L'enseignement que nous dispensons demande, en complément de la pratique, un travail réflexif de la part des étudiants – on sait qu'un tel type de travail constitue un facteur clé d'émancipation (Alvesson & Willmott, 1992 ; Fournier & Grey, 2000 ; Adler *et al.*, 2007 ; Sipcer *et al.*, 2009). Ici, il vise à leur permettre un développement de la conscience de leur incarnation – physique, respiration, émotion, mental – et de leur relation aux autres et à leur environnement familial et professionnel.

Ce cours de trente heures réparties en dix séances de trois heures comporte huit séances de pratique. Un diagnostic introspectif est proposé au début et à la fin de chacune d'elles. À partir de ces introspections il leur est demandé de rédiger un essai réflexif. Sur les trois années environs 250 étudiants ont suivi ce cours et rédigé un essai réflexif. Dans cette recherche nous menons une étude exploratoire des discours de la promotion 2015, sur la base de 38 comptes rendus réflexifs d'une longueur moyenne de deux pages.

Le cycle du cours pour le groupe de 2015 est présenté dans les trois tableaux ci-après. Pour les séances de pratique le groupe était divisé en deux sous-groupes afin d'assurer un meilleur accompagnement individuel de chacun des étudiants durant les pratiques et en raison de la capacité d'accueil de la salle dédiée à ce cours.

Notre expérimentation comporte une dimension réflexive qui facilite l'introspection, la mise en contact avec son corps et son esprit, et à travers ceci, une meilleure conscience et connaissance de soi. Il s'agit de lever un des obstacles majeurs à l'incarnation éthique, à savoir l'inconscience et la méconnaissance de soi. Le contenu de ces retours nous fournit des indications quant aux effets des interventions sur la connaissance de soi et donc de leurs potentiels pour faciliter l'incarnation éthique. Lors de l'examen de ces données empiriques, nous avons tout particulièrement été attentifs aux éléments qui éclairent les conditions nécessaires à l'incarnation éthique.

Tableau 1. Première semaine du cycle de cours

Semaine 1 du 7 au 10 avril			
	8h30	10h15	
Mardi 7/4	Présentation du cours		
Mercredi 8/4	Groupe 1 : Pratique Groupe 2 Préparation essai individuel	Groupe 2 : Pratique Groupe 1 : Préparation essai individuel	
Jeudi 9/4	Groupe 1 : Pratique Groupe 2 Préparation essai individuel	Groupe 2 : Pratique Groupe 1 Préparation essai individuel	
Vendredi 10/4	Bilan d'étape Réponse aux questions concernant les essais	Groupe 1 : Pratique courte + yoga nidra Groupe 2 Préparation essai individuel	Groupe 2 : Pratique courte + yoga nidra Groupe 1 : Préparation essai individuel
	9h30	10h45	

Tableau 2. Deuxième semaine du cycle de cours

Semaine 2 du 15 au 17 avril			
	8h30	10h15	
Mercredi 15/4	Groupe 2 : Pratique Groupe 1 : Préparation essai individuel	Groupe 1 : Pratique Groupe 2 : Préparation essai individuel	
Jeudi 16/4	Groupe 2 : Pratique Groupe 1 : Préparation essai individuel	Groupe 1 : Pratique Groupe 2 : Préparation essai individuel	
Vendredi 17/4	Bilan d'étape Réponse aux questions concernant les essais	Groupe 2 : Pratique courte + yoga nidra Groupe 1 : Préparation essai individuel	Groupe 1 : Pratique courte + yoga nidra Groupe 2 : Préparation essai individuel
	9h30	10h45	

Tableau 3. Quatrième et cinquième semaines du cycle de cours

Semaine 5 du 4 au 7 mai			
	8h30	10h15	
Lundi 4/5	Rendre essai théorique Groupe 2 : Pratique Groupe 1 : Préparation essai individuel	Rendre essai théorique Groupe 1 : Pratique Groupe 2 : Préparation essai individuel	
Mercredi 6/5	Groupe 2 : Pratique Groupe 1 : Préparation essai individuel	Groupe 1 : Pratique Groupe 2 Préparation essai individuel	
Jeudi 7/5	Bilan final Réponse aux questions	Groupe 2 : Pratique courte + yoga nidra Groupe 1 : rendre essai réflexif	Groupe 1 : Pratique courte + yoga nidra Groupe 2 : rendre essai réflexif
	9h30	10h45	

7. MÉTHODOLOGIE

Nous avons conduit une analyse exploratoire à partir du logiciel Iramuteq pour analyser les données réflexives produites par ces étudiants.

› 7.1. Analyse lexicale et statistiques textuelles

L'analyse statistique des données textuelles prend ses origines dans les travaux de Benzécri dans les années 1960-1970 (Beaudouin, 2016). Elle est basée sur une méthode de statistiques exploratoire appelée analyses des correspondances, laquelle étudie les liens entre des variables qualitatives (ou catégorielles), c'est-à-dire les différentes formes qui constituent le vocabulaire d'un corpus. Schématiquement, la procédure se déroule de la façon suivante : on découpe le corpus en unités de contexte élémentaire (UCE), on compte les formes dans chaque UCE, on s'intéresse aux co-occurrences entre les formes ainsi qu'à leurs similarités. L'ensemble de ces informations permet de représenter les formes lexicales d'une façon synthétique, en les regroupant selon leur « proximité » ou leur similarité. On voit ainsi émerger des thèmes d'une façon plus « objective », plus rapide et souvent plus exhaustive que par le biais d'une analyse directe de contenu (Gavard-Perret *et al.*, 2012).

Grâce au développement de différents logiciels et à une synthèse des travaux de recherche réalisée par Lebart et Salem (1994), cette approche s'est étendue à de nombreuses disciplines des Sciences Sociales. Les Sciences de Gestion ne sont pas en reste (Bchara, Dubruc, & Berger-Douce, 2016 ; Carricano & Lassence, 2009 ; Fallery & Rodhain, 2007 ; Leroux, 2013 ; Mathieu, 2004 ; Nègre & Martinez, 2013).

Nous utilisons ici une approche selon la méthode Alceste (Reinert, 1993), à partir du logiciel libre Iramuteq (Ratinaud, 2009), qui est actuellement devenu un des logiciels de référence³ largement utilisé en Sciences Sociales (Arnoult, 2015 ; Ferrara & Friant, 2016 ; Ratinaud & Marchand, 2015).

› 7.2. Traitement du Corpus

Le corpus est constitué de 38 comptes rendus réflexifs suite à huit séances de cours pratiques sur le thème « Yoga et Management ». Chacun des 38 textes du corpus a été préparé de façon à le numéroté, renseigner le nom de l'étudiant, son sexe, son cursus (M1 ou M2) ainsi que la note qu'il a obtenue à l'issue du cours. Le corpus a été codé en UTF-8 et le dictionnaire renseigné de telle sorte que toutes les formes lexicales non-reconnues soient modifiées et précisées. Nous avons centré nos analyses sur les formes actives (qui sont par défaut les adjectifs, les adverbes, les formes non reconnues, les noms et les verbes). Les autres formes lexicales ont été rangées dans la catégorie

[3] Notamment dans la revue spécialisée *Lexicometrica* : <http://lexicometrica.univ-paris3.fr/> (le 11/06/2017).

des variables supplémentaires (typiquement les prépositions, auxiliaires, conjonctions, pronoms, articles, prépositions, etc.). Un processus de lemmatisation a ensuite été effectué de telle sorte que les différentes formes appartenant au même lemme soient représentées par la même forme réduite (par exemple : *ai, as, auras, avez* font partie de la même forme réduite *avoir*).

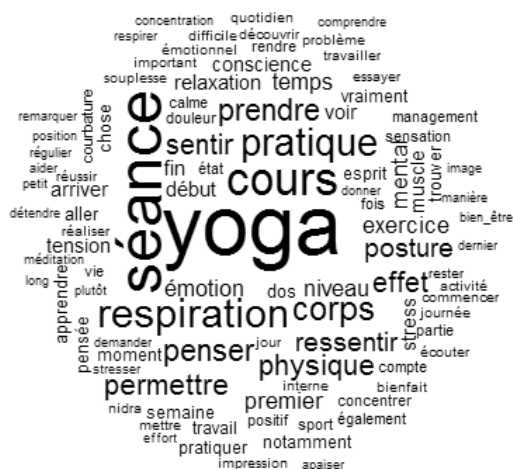
Plusieurs types d'analyse ont ensuite été menés. Dans un premier temps, nous avons exploré, les différences entre les discours tenus par les filles et ceux formulés par les garçons. Nous avons également accordé de l'attention aux différences entre les étudiants inscrits en Master 1 (M1) et ceux inscrits en Master 2 (M2) car, même s'il n'y a qu'une année de différence dans leur cursus, le rapport à la réalité organisationnelle est plus concret pour des étudiants ayant effectué un stage supplémentaire ou étant en période de prospection pour leur premier emploi. Ensuite nous avons mené une analyse en classification hiérarchique descendante selon la méthode de Reinert, afin de déterminer si des classes de discours ou de thèmes particuliers se révélaient, et quelle interprétation leur donner. En effet, cette analyse permet de regrouper dans une classe ou catégorie commune les formes réduites qui sont les plus similaires et de faire émerger ainsi des thèmes sous-jacents que le discours véhicule de façon consciente ou non. Pour chacun des sous-groupes analysés ou des classes obtenues, nous avons examiné l'ensemble des segments de textes (UCE) les plus caractéristiques, et par leur étude, déterminé le sens qu'ils véhiculent.

Le choix des segments caractéristiques est basée sur la somme des valeurs de la statistique du Chi-deux (χ^2) des formes appartenant au segment analysé, et correspondant à la classe d'intérêt. Plus le score du Chi-deux est élevé, plus le segment est caractéristique de la classe.

8. RÉSULTATS

Le corpus est issu de 21 étudiants de sexe féminin et 17 de sexe masculin, 29 étudiants en M1 et 9 en M2. À l'état brut avant lemmatisation, le texte a été découpé en segments de textes (UCE) de 40 occurrences de formes (mots), soit 917 segments de texte, 33 836 occurrences et 3 563 formes dont 1 837 hapax (formes à une seule occurrence). Après lemmatisation, le nombre de formes est réduit à 2 573 dont 1 015 hapax. Le nuage de mots ci-après représente les 100 formes les plus utilisées, la taille de chaque forme étant proportionnelle à sa fréquence.

Figure 1. Nuage des Mots



Nous constatons que les mots les plus utilisés font référence aux cours de Yoga eux-mêmes ainsi qu'à leurs contenus. Par ordre d'importance, les formes qui ont une fréquence supérieure à 100 sont *yoga, séance, cours, respiration, pratique, corps, penser, prendre, permettre, physique, sentir, effet & posture*.

Par rapport à la moyenne de tout le corpus, certaines formes sont significativement⁴ plus utilisées que d'autres dans un groupe ou une classe. On dit qu'elles sont sur-représentées. Inversement, celles qui le sont significativement moins sont sous-représentées. L'analyse des segments de textes associés à ces mots et les segments de textes qui les caractérisent sont des clés d'interprétation des spécificités dans les groupes.

› 8.1. Étude des spécificités entre filles et garçons

Les formes sur-représentées chez les étudiants de sexe féminin sont : *me* et *rester*. Ces formes sont également sous-représentées chez les étudiants de sexe masculin. Il ressort cependant plus de formes sur-représentées chez les garçons dont les suivantes : *attention, avouer, phase, entre, grand, monde, problème, véritable, fin, évolution, un, certain, malgré*. Elles sont toutes sous-représentées chez les filles à l'exception des 4 dernières.

Les segments de texte caractéristiques démontrent que les filles sont significativement plus centrées sur leur subjectivité, tout particulièrement l'impact des séances de yoga sur leur mieux-être, plus spécifiquement encore, leurs émotions et leurs pensées. La

[4] Selon un test statistique du Chi².

dimension intérieure reçoit donc un éclairage accru et plus intense. On pourrait résumer le thème des propos des filles par : détente et retour vers soi.

VA : « *J'ai vraiment aimé pratiquer le yoga alors que je pensais que ça n'allait pas forcément me plaire, car je pensais que ça n'allait pas correspondre à mon caractère. ... je sens que j'arrive à mieux me contrôler mes sentiments, pensées et j'arrive également mieux à prendre plus de recul par rapport à mes émotions même si je n'arrive pas encore à totalement les contrôler* ».

Pour les garçons, les segments de textes caractéristiques renvoient davantage à une dimension extérieure, corporelle, pratique (entrepreneuriale), voire spirituelle mais dans un sens plus transcendantal. Dans leur processus, le discours est moins orienté vers le vécu personnel et l'intériorité, et le regard porté est plus descriptif, extérieur, opérationnel.

AR : « *De plus en plus d'entreprises aujourd'hui conseillent leurs salariés à prendre des cours, ou mettent en place des pratiques de relaxation en interne.*

Du côté de la santé, j'ai ressenti quelques douleurs, surtout des courbatures les lendemains de certains cours en fonction des postures réalisées. Mais j'ai surtout fait attention à mon genou droit sur lequel j'ai subi une opération afin de réparer une rupture des ligaments croisés internes ».

› 8.2. Étude des spécificités entre M1 et M2

Un bon nombre de formes sont sur-représentées chez les M2 dont certaines sont également sous-représentées chez les M1, comme les formes *pendant*, *difficulté* et *yoga nidra*.

Il ressort chez les M2 un discours davantage centré sur les difficultés rencontrées pendant les séances ou bien celles qui sont révélées par elles. On ressent à travers leur discours un niveau de gravité ou de fatigue qui ne ressort pas chez les M1. Les formes ici sur-représentées suggèrent qu'il ne s'agit pas nécessairement d'une plus grande difficulté que celle rencontrée par les M1, mais plutôt d'une plus grande conscience de cette difficulté, car l'attention est davantage portée sur le « pendant », et notamment sur le processus qui aboutit au yoga nidra.

A contrario, le discours utilisé par les M1 est plus léger, plus optimiste et sans doute plus insouciant. Il est moins centré sur le processus de la séance que sur la performance, notamment physique, la souplesse, le progrès.

SC (M1) : « *Les premières séances ont été assez dures physiquement, j'ai ressenti de nombreux blocages notamment au niveau du dos et du ventre. Cependant, au fil des séances j'ai senti mes lombaires et mes abdominaux se détendre et les positions ont alors été bien plus faciles à réaliser dès la deuxième séance. Ainsi je ressentais de nombreuses tensions durant la première séance, mais au jour*

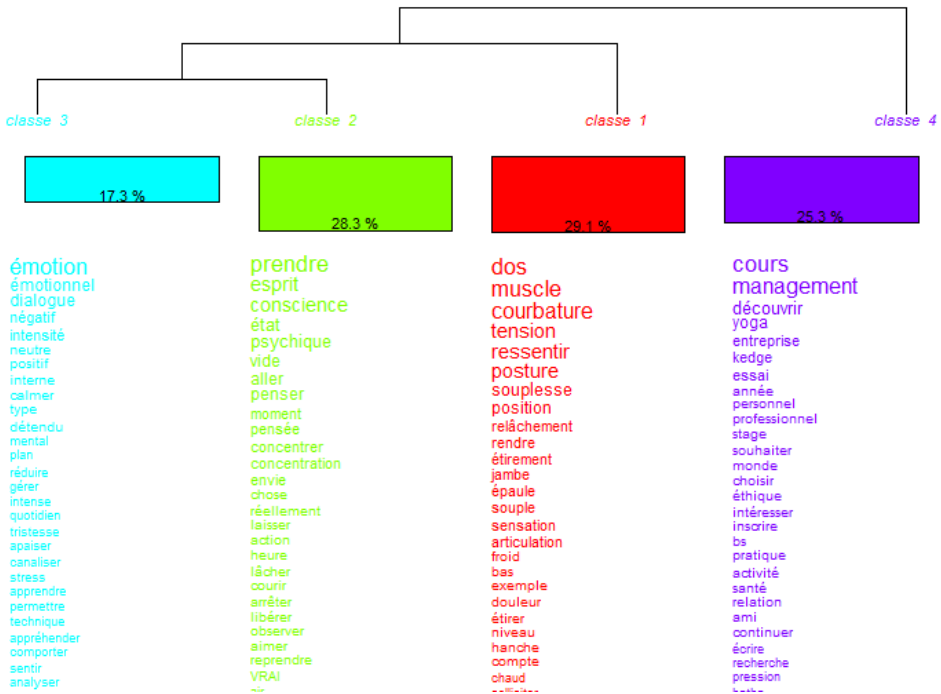
d'aujourd'hui ces séances représentent un réel relâchement et sont sources de bien-être et de détente. »

AJ (M2) : « Dans un premier temps le plus difficile pour moi est de ne pas m'endormir et de rester concentrée sur les paroles et directions que vous donniez. En effet, rester dans une même position pendant 45 minutes refroidit le corps et nous sommes dans un état de semi-conscience entre sommeil et éveil et j'ai eu beaucoup de difficultés non pas à rester éveillée mais surtout à rester concentrée sur ce que vous disiez et de suivre les instructions comme compter à rebours, avoir conscience de toutes les parties de mon corps et encore visualiser les images dans ma tête sans que mes pensées prennent le dessus. Dans un second temps la plus grande difficulté pour moi et celle qui était également vectrice de frustration était le fait de devoir rester immobile pendant un laps de temps si important. »

» 8.3. Classification des segments de texte

Après avoir exploré différentes options, nous avons conservé l'option par défaut d'Iramuteq dans laquelle les variables actives sont les suivantes : adjectif, adverbe, formes non reconnues, nom commun, verbe.

Figure 2. Classification hiérarchique descendante du vocabulaire



Le taux de classement des segments de textes est de 79.39 %, ce qui constitue un taux tout à fait honorable⁵. Comme le montre la Figure 2, la classification forme d'abord la classe 4, puis la 1, avant de séparer la 2 et la 3.

Compte tenu de l'espace restreint de cet article, ne permettant pas de présenter de façon exhaustive les verbatim, nous choisissons ici de ne citer que l'extrait significatif d'un étudiant pour chaque axe.

L'intention

La classe 4 (25.3 % des segments classés) relève de l'intention. Dans cette catégorie les étudiants évoquent les raisons qui les ont conduits à suivre ce cours (motif *a priori*) mais également leur envie de poursuivre la pratique au-delà de l'expérience académique (motivation *a posteriori*). Il s'agit également ici pour certains d'entre eux d'exprimer le lien qu'ils font entre l'expérience vécue dans ce cours et leur souhait de développer ce type de pratique dans le monde des entreprises.

La motivation *a priori*

PL : « *J'ai souhaité suivre ce cours de yoga et management par curiosité. Je n'avais jamais fait de yoga et je souhaitais comprendre si cette pratique pouvait être bénéfique, notamment si elle était associée au monde de l'entreprise. D'un point de vue plus personnel, je suis quelqu'un d'assez stressé ayant du mal à gérer mes émotions. Par conséquent, je me suis dit que suivre ce cours ne pouvait que m'être bénéfique.* »

Motivation *a posteriori*

SB : « *J'ai choisi le cours de Yoga Management pour découvrir cette pratique et voir comment elle pouvait s'appliquer favorablement dans le management en entreprise. Avant ce cours, je n'avais jamais fait de yoga. ... Petit à petit au fil des séances, j'ai commencé à comprendre comment il fallait effectuer les différentes postures et j'ai commencé à ressentir quelques bienfaits. Le retour de mon expérience en Yoga est très positif. J'apprécie le pratiquer et je trouve que cela me met dans une bonne condition physique pour le reste de la journée.* »

La curiosité constitue la principale raison invoquée d'inscription à ce cours. Le yoga en lui-même ne semble pas constituer la principale raison du choix. Il s'agit plutôt de faire quelque chose de différent des cours habituels. Le stress constitue également souvent un élément déclencheur de ce choix. Plusieurs étudiants mentionnent par ailleurs les effets positifs ressentis et expriment une certaine surprise dans la découverte, souvent associée à un souhait de poursuivre l'expérience au-delà du cours, voire de développer sa mise en œuvre en entreprise.

[5] Initiation à la lexicométrie, Iramuteq, novembre 2016, V4, <https://presnumorg.hypotheses.org/>

L'expérience physique

Par ordre hiérarchique, la classe 1 (29.1 % des segments classés) est la deuxième formée dans la classification. Elle renvoie aux tensions identifiées lors de la pratique des postures et à certaines prises de conscience corporelles. Il s'agit également pour quelques étudiants de prises de conscience de leurs progrès en matière de souplesse.

MP : « *Je pensais que le yoga était beaucoup moins physique. Je ne m'attendais pas du tout à avoir des courbatures après un cours de yoga par exemple. Je n'avais pas du tout l'habitude de faire des autodiagnostic concernant ma respiration, le mental, les émotions, le physique... Dès le premier cours, je me suis rendue compte que j'avais une respiration plutôt rapide, que je situais dans la cage thoracique. Ma respiration était souvent saccadée en arrivant en cours (après la montée du petit chemin) et irrégulière. J'avais également de nombreuses tensions dans le corps : cou (à cause d'un accident de voiture), tensions dans le dos et les épaules, dans le genou. ... À la fin du premier cours, je me suis rendue compte que ... c'était plutôt physique. J'avais la sensation que mes muscles et mes articulations avaient été étirés, et que mon corps s'était réchauffé. Les jambes que j'avais notées froides au début du cours semblaient chaudes, mais bizarrement plus légères à la fin du cours. J'avais la sensation d'être apaisée. ... Le lendemain, je me suis réveillée avec beaucoup de courbatures. ... Mais ce que je sais, c'est que le lendemain des séances suivantes, j'ai également eu des courbatures : bras, épaules, muscles abdominaux, bas du dos, hanches (selon les séances)... Après le yoga nidra, j'étais un peu molle toute la journée : sensation de lutter toute la journée pour ne pas dormir (alors que les nuits précédentes n'étaient pas plus courtes que les autres).* »

L'expérience physique apparaît donc comme la principale découverte de ce cours. Elle traduit une prise de conscience du corps qui, pour certains, permet de s'ouvrir à un rapport différent au corps. Au-delà des courbatures il s'agit le plus souvent de l'identification de muscles ou groupes de muscles – généralement des muscles profonds – qui n'ont pas l'habitude d'être travaillés et donc se manifestent car étant sollicités. La régulation thermique est également souvent modifiée. Nous interprétons cela comme surtout étant la remise en lien de la conscience et du corps. C'est au niveau du « ressenti » (Faÿ, 2017) que cette conscience s'exprime. Comme le montre Faÿ, cette expression du ressenti, souvent métaphorique « sensation de lutter toute la journée... » est d'abord une mise en mots d'émotions difficilement exprimables.

Les deux catégories suivantes que nous qualifions d'« expérience psychique » suivent deux orientations complémentaires : l'expérience affective et les processus cognitifs. La dimension cognitive que de nombreux étudiants nomment « dialogue intérieur », apparaît incessante pour certains. Les deux systèmes s'alimentent réciproquement : plus le dialogue interne est intense plus les émotions sont potentiellement mobilisées ; plus les émotions sont fortes, plus elles suscitent de dialogue interne.

La cognition

La classe 2 (28.3 % des segments classés) reflète l'état psychique des étudiants, l'observation de leurs pensées ainsi que leurs efforts et découvertes en matière de concentration.

JA : « *J'ai eu évidemment, car très pensive, énormément de mal à couper cours au fil de mes pensées et des choses qui me stressent pour être pleinement présente pendant la pratique. De nature stressée, j'ai tendance à toujours penser à ce que je dois faire ce que je n'ai pas encore fait et ce qu'il me reste à faire afin d'être sûre de ne pas me retrouver en situation de difficulté. J'ai conscience que cette manière de penser a des inconvénients mais également des avantages. Elle me pousse à toujours être préparée et à anticiper de manière à toujours devoir répondre à mes obligations mais c'est également très fatigant. Le yoga dans un sens m'a aidée à faire le vide car j'étais très concentrée sur ce que je faisais même si des fois je rencontrais des difficultés à faire le vide pendant les périodes comme la relaxation.* »

L'extrait de cette étudiante est très significatif de la plupart des productions. Nombreux sont ceux qui sont submergés par leurs pensées et, de ce fait rencontrent des difficultés à entrer en rapport avec la réalité. La pratique les conduit à devoir concentrer leur attention sur l'expérience présente. De ce fait, ils doivent se détacher des contingences quotidiennes pour approfondir leur concentration. Cette observation apparaît dans la droite ligne des réflexions de Diprose (2002) sur l'incarnation éthique. C'est parce qu'une personne prend conscience de son incarnation que son rapport à la réalité est plus complet. De cette complétude découle une générosité incarnée.

Les affects

Les affects constituent la quatrième catégorie émergente identifiée par Iramuteq (classe 3, 17 % des segments classés). La pratique du yoga conduit de nombreux étudiants à prendre conscience de leurs affects. Souvent il s'agit d'une diminution des affects « négatifs » tels que colère, tristesse ou peur. Ceci n'est toutefois ni systématique ni suggéré. Dans certains cas, au contraire, l'apaisement du mental laisse apparaître ce type d'émotion que, généralement dans une dynamique d'agir compulsif, l'étudiant masque. Se poser et se concentrer confrontent alors à certaines émotions que l'on cherche plus ou moins consciemment à éviter.

LM : « *Lorsque j'arrive à me détendre, notamment lors des séances ou après, j'ai l'impression que j'arrive à mettre mon mental sur « off » si je puis dire. Si des pensées négatives ou stressantes, commencent à arriver et commencent à avoir des effets négatifs sur moi, comme une montée de tension, des angoisses... j'arrive maintenant à mieux les gérer et à balayer ces images. Mon sommeil est également moins agité qu'auparavant, lorsque je me couche,*

j'arrive à essayer de moins penser, je suis plus apaisée et calme et cela m'aide pour m'endormir.

Avant cette pratique quasi quotidienne du Yoga, j'avais des sautes d'humeur dans la journée. Je pouvais me lever de très bonne humeur, avec des pensées positives ; et, plus tard dans la journée, cela pouvait basculer en une fraction de seconde. Il me suffisait de penser ou de voir quelque chose, pour que cela me contrarie et me donne des émotions négatives ; telles que de l'énervement, de l'exaspération, la nostalgie ou mélancolie. Je faisais ce qu'on appelle l'ascenseur émotionnel... je remarque une réelle évolution, j'arrive à transformer ma colère en d'autres émotions, sans la refouler. J'arrive à la canaliser la plupart du temps. Bien sûr lorsque je suis dans des périodes stressantes, j'ai plus de mal mais je vois quand même que j'ai fait beaucoup d'efforts. Et je peux dire que c'est grâce au Yoga que j'arrive à faire ça. ... Pendant la relaxation, j'ai pu voir que mes émotions étaient tout le temps positives après une séance de Yoga car je suis apaisée et détendue. ... Ainsi, je peux dire que la pratique du Yoga a été plus que bénéfique depuis le commencement. Elle me permet de réduire mes douleurs physiques, de me calmer et cela a des effets positifs sur ma qualité de vie ; amélioration de la qualité de sommeil, être plus détendue au quotidien, réussir à canaliser ses émotions et les accès de colère. »

Cet extrait est emblématique de la plupart des observations produites. Il s'agit d'abord d'une prise de conscience d'une émotion latente, ici les sautes d'humeur et leur mise à distance. Apparaît à la fois un processus de reconnaissance et de non-attachement aux affects refoulés qui constitue un enjeu clé de l'apprentissage de l'éthique incarnée. Knights montre ainsi clairement que la prise de conscience des émotions évite ce qu'il nomme le « dualisme de rupture » issu des formations classiques au management. La prise de conscience des émotions protège des excès de narcissisme (Westerman *et al.*, 2012) et représente un apprentissage émancipatoire clé pour les CHRD (Trehan *et al.*, 2006). L'engagement émotionnel dans l'expérience constitue également un aspect essentiel de la sagesse pratique (Yanov & Tsoukas, 2009 ; Shotter & Tsoukas, 2014).

• 8.4. Représentation lexicale graphique

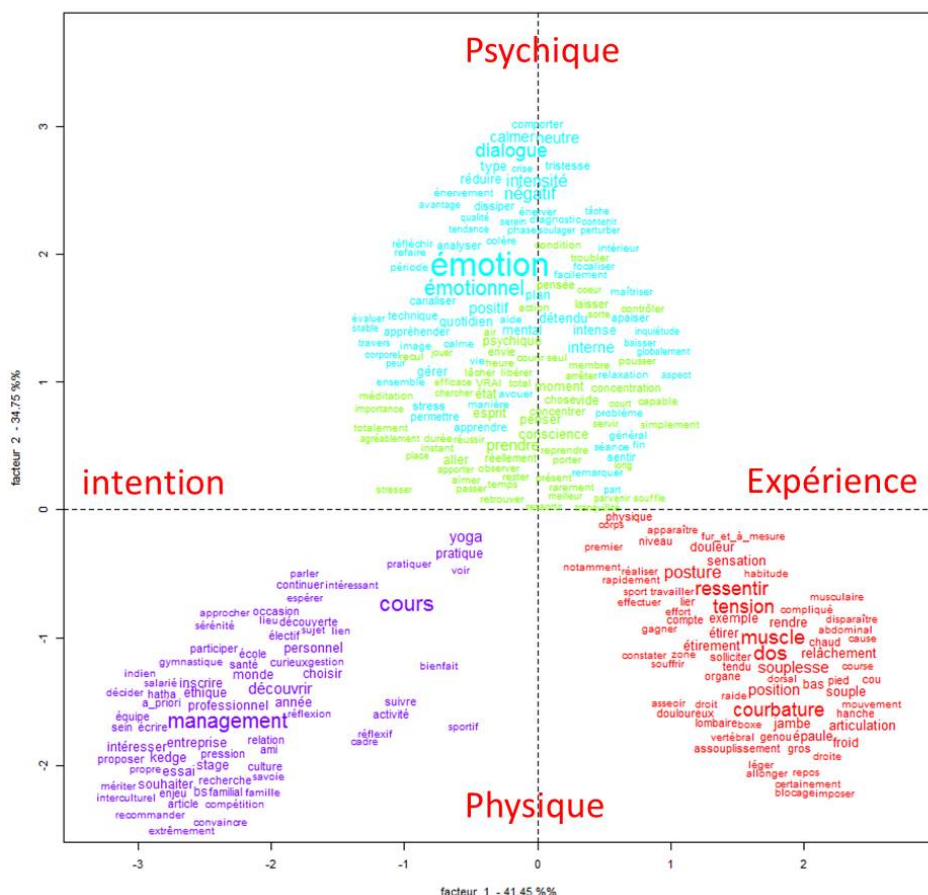
La représentation lexicale graphique correspond aux deux axes du premier plan factoriel issu de l'analyse des correspondances (Figure 3). L'axe 1 (en abscisses) que nous qualifions d'axe motivationnel allant de l'intention à l'expérience, distingue les raisons qui ont conduit les étudiants à s'inscrire dans le cours (à gauche) aux conséquences qu'ils en tirent à l'issue du mois de pratique (à droite). L'axe 2 (en ordonnées) part de l'aspect le plus physique (en bas) de l'expérience pour aller vers sa dimension la plus psychique (en haut).

Sur l'axe 1, nous constatons une nette différenciation entre les propos relevant de l'intention de ceux parlant de l'expérience. Les mots ne sont pas les mêmes. D'un côté il

s'agit d'anticiper, voire de rationaliser, le choix du cours. De l'autre, il est question de ce qui a été vécu et qui s'inscrit dans le corps. Les termes font très explicitement référence au corps comme lieu d'incarnation. Il est question de prises de conscience de son physique et de ses limitations.

Sur l'axe 2, nous constatons que les cognitions et les affects sont représentés dans la partie supérieure. Les segments caractéristiques expriment une prise de conscience davantage marquée par les affects chez les étudiantes et par les cognitions chez les étudiants. Même si les deux catégories sont proches, leurs centres de gravités sont légèrement dissociés.

Figure 3. Classes et composantes principales



Une interprétation possible de cette figure consisterait en un mouvement qui balayerait dans un mouvement circulaire les quatre quadrants du plan factoriel, représentant le processus de « prise de conscience incarnée » qui inclut trois phases distinctes :

l'intention, le psychique et le physique. Le vecteur de cette incarnation serait davantage physique pour les uns ou psychique pour les autres. Il semblerait qu'une différence de genre marque cette prise de conscience. Celle-ci serait davantage psychique pour les filles et davantage physique pour les garçons, sans que cette distinction ne soit systématique. Cette hypothèse doit être étayée par d'autres données et une analyse plus fine.

9. DISCUSSION

La conscience et la connaissance de soi jouent un rôle fondateur dans le processus de l'incarnation éthique. Correctement mené, ce processus est inséparable du souci d'autrui et de la cité, donc en particulier de l'organisation dont on est membre. Or, les propos tenus par nos étudiants indiquent, sans l'ombre d'un doute, une plus grande conscience de soi tant au niveau physique que psychique. Nous constatons également que des formes lexicales telles que *cours*, *management*, *yoga*, *entreprise*, *éthique* ou *relation* font partie de la même classe (4), celle de l'intention a priori et a posteriori. Les pistes qui émergent dans cette phase exploratoire de notre recherche encouragent donc à penser que le dispositif pédagogique permet de faciliter une forme d'ouverture incorporée à soi et à autrui et au minimum une intention plus éthique, en passant par un retour vers le psychique, et à travers le corps. Il reste néanmoins à étudier l'adoption dans le temps et la mise en œuvre effective de telles dispositions.

La partie empirique de cette étude exploratoire fait émerger d'autres points qui n'ont pas nécessairement été évoqués dans la théorie, notamment que l'impact du dispositif sur les étudiants semblent être de différentes natures selon le sexe et le cursus. De là à en déduire que la façon de mettre en œuvre l'incorporation de l'éthique dans une intervention comme la nôtre peut largement dépendre du contexte et du profil des étudiants, il n'y a qu'un pas. Ici, nous étudions les impacts potentiels qui sont d'ordre très général. Les analyses exploratoires mettent en lumière quatre dimensions relevant de l'intention, de l'expérience, des cognitions et des affects. Elles montrent des prises de conscience de l'incarnation des étudiants. Dans la limite des données que nous avons recueillies il semble difficile de présager des conséquences de cette expérience sur l'éthique de leurs comportements quand ils seront en situation professionnelle. Toutefois, leurs propos indiquent des prises de conscience tout à fait en phase avec les arguments en faveur de l'incarnation éthique.

La première est l'attention qui est nécessaire pour répondre aux attentes du cours. L'attention constitue une condition préalable à la réflexivité critique (Ramsey, 2014). De plus, elle prend pour objets le corps et les affects qui constituent des éléments clés de l'incarnation éthique. Ces résultats exploratoires apparaissent encourageants au regard des réflexions actuelles sur l'incarnation éthique des managers. Ils nous invitent à poursuivre l'expérimentation et à affiner le recueil des données.

10. CONCLUSION

Malgré le développement du projet PRME sous l'égide des Nations Unies, la critique dont souffrent les BS est fondée sur les effets délétères de leurs enseignements sur les comportements éthiques des futurs managers. Pour comprendre les fondements de ces critiques il y a lieu de dépasser l'approche normative de l'éthique car celle-ci s'inscrit d'abord dans l'incarnation des membres des organisations. C'est ce que nous avons tenté à travers cette expérience pédagogique.

Nous sommes conscients des limites méthodologiques de l'analyse développée autour de cette expérience. Tout d'abord, il s'agit d'une étude exploratoire menée à partir d'une partie des comptes rendus réflexifs disponibles. Il n'y a donc chez les auteurs aucune intention de tirer ni un résultat général, ni des conclusions « objectives ». Malgré la rigueur du traitement statistique textuel utilisé, le contenu reste celui d'une représentation que les étudiants se font de l'exercice et d'une interprétation de leurs expériences/perceptions. Afin d'éclairer ces points, des études plus détaillées comportant une analyse quantitative longitudinale sur huit périodes et une analyse lexicale sur quatre périodes sont en cours de finalisation et suggèrent un certain nombre d'effets expérimentaux et longitudinaux.

Cette expérience constitue la première étape d'un projet de recherche plus complet. Une série d'études plus systématiques est en cours de réalisation. Cette expérience souligne toutefois que, si les critiques sont nombreuses et justifiées envers les enseignements des BS, il n'est pas impossible d'y faire face et de proposer des alternatives qui puissent conduire les futurs managers à s'ouvrir à des comportements plus éthiques. Notre propos n'est pas de proposer une solution magique. Cette démarche peut également s'envisager comme dispositif pédagogique complémentaire d'accompagnement dans des processus tels que l'alternance, le coaching ou le mentorat, à condition que ces derniers soient réalisés dans les mêmes exigences d'éthique incarnée.

Nous sommes également bien conscients des risques d'idéologisation du bien-être et de la spiritualité soulignés par Cederström et Spicer (2016). Il nous semble possible toutefois, en gardant une certaine prudence pratique, d'avancer vers des comportements plus éthiques car plus incarnés. Un gros travail reste cependant à faire dans cette voie car les résistances à lever de la part des instances dirigeantes des écoles sont encore très fortes.

Nous souhaitons par la suite réaliser des enquêtes complémentaires telles que : développer le même genre de pratique avec des managers en poste afin de voir les effets du dispositif sur leur incarnation éthique ; dans une perspective diachronique effectuer, quelques années plus tard, une enquête auprès des étudiants ayant suivi ce cours en comparant leurs résultats à un groupe test n'ayant pas la même expérience ; affiner le dispositif d'enquête autour d'un nouveau groupe en formation avec un avant/après et auprès d'un groupe test. Nous souhaiterions suivre cette dernière voie auprès d'une nouvelle cohorte d'étudiants pour vérifier la pérennité des effets de cette formation.

RÉFÉRENCES

ACQUIER A., AGGERI F. (2007), Une généalogie de la pensée managériale sur la RSE3 *Revue Française de Gestion*, 2007/11, n° 180, pp. 131-157.

ADLER P., FORBES B.C., WILLMOTT H. (2007), Critical Management Studies—Premises, practices and prospects. *The Academy of Management Annals*, pp. 119-179.

ALVESSON M., WILLMOTT H. (1992), On the idea of emancipation in management and organisation studies. *The Academy of Management Review*, Vol. 17, n° 3, pp. 32-465.

ANTONACOPOULOU E. (2010), Making the business school more 'critical': Critique based on *phronesis* as a foundation for impact. *British Journal of Management* 21(Suppl.): S6–S25.

ARNOULT A. (2015), Réflexion méthodologique sur l'usage des logiciels Modalisa et Iramuteq pour l'étude d'un corpus de presse sur l'anorexie mentale. *Nouvelles perspectives en sciences sociales : Revue internationale de systémique complexe et d'études relationnelles*, 11(1), 285-323.

ASPEN INSTITUTE. (2003), Where Will They Lead? 2003 MBA Student Attitudes About Business and Society, *Aspen Institute*, Washington, DC.

BALLANFAT, M. (2007), *La Bhagavadgita*, Editions Flammarion.

BARAD K. (2007), Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning, Durham, NC: Duke University Press.

BCHARA N. S., DUBRUC N., BERGER-DOUCE S. (2016), L'émergence de la RSE dans une association de l'Economie Sociale et Solidaire. *RIMHE : Revue Interdisciplinaire Management, Homme & Entreprise*, (23), 47-67.

BEAUDOUIN V. (2016), Retour aux origines de la statistique textuelle : Benzécri et l'école française d'analyse des données. In *JADT 2016* (p. 17-27). Nice, France : Mayaffre, D. Poudat, C., Vanni, L. *et al.*

BERGMAN J.Z., WESTERMAN J.W., DALY J.P. (2010), Narcissism in Management Education. *Academy of Management Learning & Education*. Vol. 9. No. 1. 119-131.

BIEREMA L.L. (2009), Critiquing Human Resource Development's Dominant Masculine Rationality and Evaluating Its Impact. *Human Resource Development Review*, Vol. 8, No. 1, March, pp. 68-96.

BLICKLE G., SCHLEGEL A., FASSBENDER P., KLEIN U. (2006), Some personality correlates of business white-collar crime. *Applied Psychology: an International Review*, 55, 220-233.

BOWEN H. R., (1953), *Social Responsibilities of the businessman*, New York, Harper & Brothers.

- CAMPBELL W.K., BUSH C.P., BRUNELL A.B., SHELTON J. (2005), Understanding the social costs of narcissism: The case of tragedy of the commons. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31, 1358-1368.
- CAMPBELL W.K., GOODIE A.S., FOSTER, J.D. (2004), Narcissism, confidence, and risk attitude. *Journal of Behavioral Decision Making*, 17, 297-311.
- CARRICANO M., LASSENCE G. de. (2009), Un usage du Text Mining : donner du sens à la connaissance client. *Systèmes d'information & management*, 14(2), 85-100.
- CASE P., GOSLING J. (2010), The spiritual organization: Critical reflections on the instrumentality of workplace spirituality. *Journal of Management, Spirituality and Religion*, 7, 4, pp. 257-282.
- CEDERSTRÖM C., SPICER A. (2016), *Le syndrome du bien-être*, Editions l'Echappée.
- CLARKE T., CLEGG S. (2000), Management paradigms for the new millennium. *International Journal of Management Reviews*, 2:1, 45-64.
- CLEGG S., KORNBERGER M., RHODES C. (2007), Business Ethics as Practice. *British Journal of Management*, 18, pp. 107-22.
- COHEN M., MARCH J.G., OLSEN P.O. (1972), A garbage can model of organizational choice. *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1 25.
- CRAMER H., LAUCHE R., DOBOS G., (2014), Characteristics of randomized controlled trials of yoga: a bibliometric analysis. *BMC Complementary & Alternative Medicine*, Vol. 14, pp. 1-20.
- DALE K., LATHAM Y. (2015), Ethics and entangled embodiment: Bodies-materialities-organization. *Organization*, Vol. 22(2), pp. 166-182.
- DE GEUSER F., FIOL M. (2003), Faire face aux situations complexes : la blessure narcissique des managers, in Moingeon B. (dir.), *Peut-on former les dirigeants ? – L'apport de la recherche*, L'Harmattan, pp. 99-125.
- DIPROSE R. (2002), Corporeal Generosity: On Giving With Nietzsche, Merleau-Ponty and Levinas, New York, NY: SUNY.
- FALLERY B., RODHAIN F. (2007), Quatre approches pour l'analyse de données textuelles: lexicale, linguistique, cognitive, thématique. (pp. 1-16). *Présenté à XVI^e Conférence de l'Association Internationale de Management Stratégique AIMS*, AIMS.
- FAÏ E. (2017), Management et Ressenti, une lecture psychanalytique à la suite de Denis Vasse, communication à la table ronde « *Apports et perspectives des apports des approches cliniques et psychanalytiques des organisations.* », AIMS Lyon, 7 juin.
- FERRARA M., FRIANT N. (2016), Comprendre les réactions aux réformes en Belgique francophone à travers les médias écrits grâce à l'analyse lexicométrique avec le logiciel IRaMuTeQ. Présenté à *Journées internationales d'Analyse statistique des Données Textuelles*.

FOURNIER V., GREY C. (2000), At the critical moment: conditions and prospects for critical management studies. *Human Relations*, Vol. 53, n° 1, pp. 7-32.

GAVARD-PERRET M.-L., GOTTELAND D., HAON C., JOLIBERT, A. (2012), *Méthodologie de la recherche en sciences de gestion 2^e édition : Réussir son mémoire ou sa thèse* (2^e édition), Montreuil: Pearson Education.

GHOSHAL S. (2005), Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 4, n° 1, pp. 75-91.

HADOT P. (1995), *Qu'est-Ce Que la Philosophie Antique?* Gallimard.

HADOT P. (2002), *Exercices spirituels et philosophie antique*, Albin Michel.

HANCOCK P. (2008), Embodied Generosity and an Ethics of Organization. *Organization Studies*, 29(10), pp. 1357-1373.

HASSARD J., HOLLIDAY R., WILLMOTT H., eds. (2000), *Body and Organization*, London: Sage.

HELIN S., SANDSTROM J., (2010), Resisting a Corporate Code of Ethics and the Reinforcement of Management Control. *Organization Studies*, 31(5), pp. 583-604.

IBARRA-COLADA E. (2002), Organizational paradoxes and business ethics: in search of new modes of existence. In: S. R. Clegg (ed.), *Management and Organization Paradoxes*, pp. 165-184. John Benjamins, Amsterdam.

IYENGAR B.K.S. (2003), *Lumière sur les yoga sutra de Patanjali*, Buchet Chastel.

KALLIFATIDES M. (2011), Crisis and hyper-ideological (un)consciousness. *Scandinavian journal of management*, Vol. 27, pp. 140-150.

KLIKAUER T. (2011), Management and Emancipation—Two Opposing Ideas. *International Journal of Social Economics*, vol. 38, no. 6, p. 573-580.

KNIGHTS D. (2015), Binaries need to shatter for bodies to matter: Do disembodied masculinities undermine organizational ethics?. *Organization*, Vol. 22(2), pp. 200-216.

KNIGHTS D., TULLBERG M. (2011), Managing masculinity/mismanaging the corporation. *Organization*, 19(4), pp. 385-404.

KRISHNAN V.R. (2008), Impact of MBA Education on Students' Values: Two Longitudinal Studies. *Journal of Business Ethics*, Vol. 83, pp. 233-246.

KUCHINKE KP., (2007), Birds of a feather? The critique of the North American Business School and its implications for educating HRD practitioners. *Human Resource Development Review* 6(2): 111-126.

LEBART L., SALEM A. (1994), *Statistique textuelle*. Paris: Dunod.

LEROUX E. (2013), Le SCOT : un outil de Management public territorial au service du développement durable des territoires ? *Gestion et management public*, me 1/n° 1(1), 38-52.

MACINTYRE A. (2013), *Après la vertu*, Paris, PUF.

MALLINSON J. (2014) Haṭhayoga's Philosophy: A Fortuitous Union of Non-Dualities. *Journal of Indian Philosophy*, 42(1), 225-247.

MATHIEU J.-P. (2004), L'analyse lexicale par contexte : une méthode pertinente pour la recherche exploratoire en Marketing. *Décisions Marketing*, (34), 67-77.

MCCABE D., BUTTERFIELD K., TREVINO L. (2006), Academic Dishonesty in Graduate Business Programs: Prevalence, Causes, and Proposed Action, *Academy of Management Learning and Education*, 5(3), 294-305.

MCCALL M.C. (2014), In search of yoga: Research trends in a western medical database, *International Journal Of Yoga*, Vol. 7, n° 1, pp. 4-8.

MERCIER G., DESLANDES G., (2016), Ethique des vertus et leadership de la *phronesis* à la mise en capacité, in Brasseur, M. *L'éthique et l'entreprise*. L'Harmattan, pp. 97-110.

MICHEL A. (2011), Transcending Socialization: A Nine-Year Ethnography of the Body's Role in Organizational Control and Knowledge Workers' Transformation. *Administrative Science Quarterly*, 56(3), 325-368.

MINTZBERG H. (2005), *Des managers de vrais, pas des MBA*, Editions d'Organisation.

MOSS-KANTER, R. (2005). What Theories Do Audiences Want? Exploring the Demand Side. *Academy of Management Learning & Education*, 2005. Vol. 4. N° 1, 93-95.

NÈGRE E., MARTINEZ I. (2013), Une analyse lexicale des communiqués de presse volontaires émis lors des OPA/OPE, A lexical analysis of voluntary press releases issued during takeover bids. *Comptabilité – Contrôle – Audit*, Tome 19(2), 71-100.

NODOUSHANI O., NODOUSHANI P. A. (1996), Rethinking the future of management education. *Human Systems Management*, 15(3): 173-182.

NONAKA I., CHIA R., HOLT R., PELTOKORPI V. (2014), Wisdom, management and organization. *Management Learning*, Vol. 45(4) 365-376.

PÉREZTS M., FAÏ E., PICARD S. (2015), Ethics, embodied life and esprit de corps: An ethnographic study with anti-money laundering analysts. *Organization*, Vol. 22(2), 217-234.

PETRIGLIERI G., PETRIGLIERI J.L. (2015), Can Business Schools Humanize Leadership?, *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 14, No. 4, 625-647.

PFEFFER J. (2005), Why do bad management theories persist? A comment on Ghoshal, *Academy of Management Learning and Education*, 4, 96-100.

- PULLEN A., RHODES C. (2014), Corporeal ethics and the politics of resistance in organizations. *Organization*, 21(6), pp. 782-796.
- PULLEN A., RHODES C. (2015), Ethics, embodiment and organizations. *Organization*. 22(2), pp. 159-165.
- RADHAKRISHNAN S. (1914), The Ethics of the Vedanta. *The International Journal of Ethics*, 24(2), 168-183.
- RAELIN J. A. (1990), Let's not teach management as if it were a profession. *Business Horizons*, 33, 23-28.
- RAMSEY C. (2014), Management learning: A scholarship of practice centred on attention? *Management Learning*, Vol. 45(1), p. 6-20.
- RANGANATHA, M. R. (2012). Human Resources Development through Yoga. *Asia Pacific Journal of Research in Business Management*, Volume 3, Issue 12.
- RATINAUD P., MARCHAND P. (2015), Des mondes lexicaux aux représentations sociales. Une première approche des thématiques dans les débats à l'Assemblée nationale (1998-2014). *Mots. Les langages du politique*, (108), 57-77.
- REINERT M. (1993), Les « mondes lexicaux » et leur « logique » à travers l'analyse statistique d'un corpus de récits de cauchemars. *Langage et société*, 66, 5-39.
- RIVELINE C. (2011), L'effet réverbère. *Le journal de l'école de Paris du management*, 5/2011 (n° 91), p. 7-7.
- ROBERTS, J. (2003), The manufacture of corporate social responsibility: Constructing corporate sensibility. *Organization*, 10(2), pp. 249-265.
- SAMBROOK S., WILLMOTT H. (2014), The rigor of management education and the relevance of human resource development: Natural partners or uneasy bedfellows in management practice? *Management Learning*, Vol. 45(1), pp. 39-56.
- SCHNEIDER S.C., ZOLLO M., MANOCHA R. (2010), Developing Socially Responsible Behaviour in Managers—Experimental Evidence of the Effectiveness of Different Approaches to Management Education. *Journal of Corporate Citizenship*, Volume 2010, Number 39, pp. 21-40.
- SHAMIR R. (2008), The Age of Responsibilization: On Market-Embedded Morality. *Economy and Society*, 37(1), pp. 1-19.
- SHOTTER J. (2008), Dialogism and polyphony in organizational theorizing: Action guiding anticipations and the continuous creation of novelty, *Organization Studies*, 29(4): 501-524.
- SHOTTER, J., TSOUKAS, H. (2014). Performing phronesis: On the way to engaged judgment. *Management Learning*, 45(4): 377-396.

- SIMS R. R. (1991), The Institutionalization of Organizational Ethics. *Journal of Business Ethics*, 10(7), pp. 493-506.
- SOARES C. (2003), Corporate versus individual moral responsibility. *Journal of Business Ethics*, 46, pp. 143-150.
- SOLOMON R. (2004), Aristotle, ethics, and business organizations. *Organization Studies*, 25, pp. 1021-1043.
- SPICER A., ALVESSON M., KÄRREMAN D. (2009), Critical performativity: The unfinished business of critical management studies. *Human Relations*, Vol. 62, n° 4, pp. 537-560.
- SRINIVASAN M.S. (2004), Business and the Future: Towards a New Paradigm Based on Yoga. *Journal of Human Values*, 10:1, pp. 53-61.
- TEN BOS R., WILLMOTT H., (2001), Towards a post-dualistic business ethics: Interweaving reason and emotion in working life. *Journal of Management Studies*, 38, pp. 769-794.
- TREHAN K., RIGG C., STEWART J. (2006), Critical Human Resource Development. *International journal of Training and Development*, special edition, pp. 2-3.
- TRAISSER S., EIGHMY M.A. (2011), Moral Development and Narcissism of Private and Public University Business Students. *Journal of Business Ethics*, Vol. 99, pp. 325-334.
- TRONTO J. C., (1993), *Moral Boundaries*, Routledge, London.
- TWENGE J.M., KONRATH S., FOSTER J.D., CAMPBELL W.K., BUSHMAN B.J. (2008), 'Egos Inflating Over Time: A Cross-temporal Meta-analysis of the Narcissistic Personality Inventory'. *Journal of Personality*, 76(4), 875-902.
- VIVEKANANDA N., PACINELLA Q., LAPENNE A. (2015), *Raja Yoga : La Voie Vers la Connaissance de Soi*. CreateSpace Independent Publishing Platform.
- WATSON T. J. (2003), Ethical choice in managerial work: The scope for moral choices in an ethically irrational world. *Human Relations*, 56, pp. 167-185.
- WESTERMAN J.W., BERGMAN J.Z., BERGMAN S.M., DALY J.P. (2010), Are business schools producing narcissistic employees? An empirical examination of narcissism in millennial students and its implications. *Academy of Management Proceedings*, August, Vol. 2010 Issue 1, p. 1-6.
- WESTERMAN J. W., BERGMAN J. Z., BERGMAN S. M., DALY J. P. (2012), Are universities creating millennial narcissistic employees? An empirical examination of narcissism in business students and its implications. *Journal of Management Education*, 36(1), 5-32.
- YANOW D., TSOUKAS H. (2009), What is reflection-in-action? A phenomenological account. *Journal of Management Studies*, 46: 1339-1364.
- ZAHRA S.A., PRIEM R.L., RASHEED A.A. (2007), Understanding the Causes and Effects of Top Management Fraud. *Organizational Dynamics*, Vol. 36, No. 2, pp. 122-139.