

Imaginaires de l'anthropocène et critique dans les écoles de management. Réactions des parties prenantes d'une grande école de management française aux diagnostics de l'anthropocène
Imaginary of the Anthropocene and Critique in Management Schools. Stakeholders' reactions in a French graduate school of management to the diagnoses of the Anthropocene
Imaginario del Antropoceno y crítica en las Escuelas de Negocios. Reacciones de las partes interesadas de una escuela de negocios francesa a los diagnosticos del Antropoceno

Diego Landivar et Sophie Marmorat

Volume 26, numéro 5, 2022

Les écoles de gestion : entre critique, résistance et transformation
Business schools: Between criticism, resistance and change
Escuelas de gestión: entre crítica, resistencia y transformación

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1095469ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1095469ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

HEC Montréal
Université Paris Dauphine

ISSN

1206-1697 (imprimé)
1918-9222 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Landivar, D. & Marmorat, S. (2022). Imaginaires de l'anthropocène et critique dans les écoles de management. Réactions des parties prenantes d'une grande école de management française aux diagnostics de l'anthropocène. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, 26(5), 75–96. <https://doi.org/10.7202/1095469ar>

Résumé de l'article

Dans cet article nous analysons les modes de réception des parties prenantes d'une grande école de management française aux diagnostics de l'anthropocène, de l'effondrement écologique et de l'emballement climatique. Nous rendons compte plus précisément d'une innovation pédagogique qui fait provoquer une rencontre entre des savoirs académiques issus des sciences de la terre et du vivant et des étudiants en management. Nos résultats montrent comment les imaginaires écologiques et climatiques des étudiants vont être transformés suggérant une typologie des imaginaires de l'anthropocène. Nous suggérons que les expériences pédagogiques s'appuyant sur le constat de l'anthropocène ouvrent des perspectives critiques fécondes sur le management tout en produisant des situations d'apprentissage éminemment risquées.

Imaginaires de l'anthropocène et critique dans les écoles de management. Réactions des parties prenantes d'une grande école de management française aux diagnostics de l'anthropocène.

Imaginaries of the Anthropocene and Critique in Management Schools.

Stakeholders' reactions in a French graduate school of management to the diagnoses of the Anthropocene.

Imaginarios del Antropoceno y critica en las Escuelas de Negocios.

Reacciones de las partes interesadas de una escuela de negocios francesa a los diagnosticos del Antropoceno.

Diego Landivar

Groupe Esc Clermont Business School, Origens Media Lab
diego.landivar@esc-clermont.fr

Sophie Marmorat

Groupe Esc Clermont Business School, CLERMA
sophie.marmorat@esc-clermont.fr

RÉSUMÉ

Dans cet article nous analysons les modes de réception des parties prenantes d'une grande école de management française aux diagnostics de l'anthropocène, de l'effondrement écologique et de l'emballement climatique. Nous rendons compte plus précisément d'une innovation pédagogique qui fait provoquer une rencontre entre des savoirs académiques issus des sciences de la terre et du vivant et des étudiants en management. Nos résultats montrent comment les imaginaires écologiques et climatiques des étudiants vont être transformés suggérant une typologie des imaginaires de l'anthropocène. Nous suggérons que les expériences pédagogiques s'appuyant sur le constat de l'anthropocène ouvrent des perspectives critiques fécondes sur le management tout en produisant des situations d'apprentissage éminemment risquées.

Mots-Clés : anthropocène, durabilité, changement climatique, critical management studies, criticité, redirection écologique, éducation au management

Abstract

In this article we analyse the ways in which stakeholders of a French graduate school of management apprehend the diagnoses of the anthropocene, ecological collapse and climate breakdown. More precisely, we describe a pedagogical innovation that brings together academic knowledge from the earth and life sciences, and management students. Our results show how students' ecological and climatic imaginaries will be transformed, resulting in various types of anthropocenic imaginaries. We suggest that the anthropocene shifts the configuration of criticism aimed at business schools. Finally, pedagogical experiences of the anthropocene open up new critical perspectives on management but lead to risky learning situations.

Keywords: anthropocene, sustainability, climate change, critical management studies, criticity, ecological redirection, management education

Resumen

En este artículo analizamos las formas en que los interesados de una escuela francesa de negocios apprehenden los diagnósticos del antropoceno, el colapso ecológico y el cambio climático. Más concretamente, describimos una innovación pedagógica que aúna los conocimientos académicos de las ciencias de la tierra y los estudiantes en gestión. Nuestros resultados muestran cómo se transforman los imaginarios ecológicos y climáticos de los estudiantes, dando lugar a diversos tipos de imaginarios antropocénicos. Sugerimos que el antropoceno cambia la configuración de la crítica dirigida a las escuelas de negocios. Por último, las experiencias pedagógicas del antropoceno abren nuevas perspectivas críticas sobre la gestión, pero conducen también a situaciones de aprendizaje arriesgadas.

Palabras Clave: antropoceno, sostenibilidad, cambio climático, estudios críticos de la gestión, criticidad, redirección ecológica, educación a la gestión



Ces dernières années, l'hypothèse d'un bouleversement climatique et géologique sans précédent, ce que les géologues appellent l'Anthropocène (Crutzen, 2006; Zalasiewicz *et al.* 2015, 2017; Lewis et Maslin, 2015; Steffen *et al.* 2011, 2015; Waters et Zalasiewicz, 2018)), a fait irruption dans le monde académique, provoquant des transformations radicales dans la manière de penser l'impact écologique et climatique des activités « humaines ». L'anthropocène définit ainsi une ère succédant à l'holocène, et qui serait caractérisée par le fait que l'« anthropos », l'humain, à travers ses activités industrielles, productives, économiques, extractives, soit devenu la principale force géologique du système-terre. D'un point de vue climatique, cela converge avec une transformation du climat caractérisée par des trajectoires discontinues, cumulatives, d'emballement, et qui pose clairement le problème d'une disparition probable, concrète et mesurable du vivant, humain et non humain, sur terre (Mora *et al.* 2017, 2018). Malgré le vif intérêt que ce concept a suscité dans la communauté scientifique, il demeure soumis à des controverses scientifiques qu'il convient de mentionner. D'abord, la communauté scientifique en géologie, par l'intermédiaire de la commission de travail sur l'anthropocène (Anthropocene Working Group, AWG) cherche encore à déterminer s'il s'agit là d'une réelle époque au sens géologique du terme, ce que sous-entend la dernière proposition en date (2019) formulée par l'AWG. Des controverses persistent également sur la datation de début de l'anthropocène tout comme sur les lieux d'identification des traces géologiques correspondantes. Enfin, un débat central a éclos, cette fois-ci dans le sillon de recherches en Sciences Sociales, pour questionner la pertinence de la référence à un « humain » générique, ne permettant pas, en effet, de distinguer clairement les responsabilités précises de l'augmentation exponentielle du CO2 depuis l'ère industrielle. À ce titre, certains auteurs ont proposé le concept de « Capitalocène » pour suggérer la non-universalité des responsabilités humaines dans l'émergence du changement climatique (Malm, 2016; Moore, 2017). D'autres, à travers des recherches historiques ont suggéré un éventuel « Angloscène » pour mettre en lumière le fait que la Grande-Bretagne et les États-Unis d'Amérique ont été pendant longtemps les pays les plus émetteurs de CO2 (Bonneuil et Fressoz, 2013). Plus récemment, le concept d'Anthropocène a été soumis à un travail critique porté par des auteurs qui questionnent certains de ses implicites coloniaux (Yusoff, 2018; Ferdinand, 2019), ou positivistes (Haraway, 2015). Malgré les controverses, ce diagnostic est aujourd'hui en voie de consolidation (Zalasiewicz *et al.* 2015; 2017), alimenté par une abondante recherche en géologie, climatologie, géomorphologie ou encore océanographie.

Cette remise en cause géologique/climatologique de l'habitabilité du monde (Bonnet *et al.* 2019 a) par la situation écologique catastrophique actuelle, vient alors rejoindre la longue liste des « alertes » portées par différents types de savoirs activistes, intellectuels, politiques qui se sont attelés à démontrer les impacts dévastateurs du capitalisme. Dès lors, l'anthropocène signale clairement un état d'urgence et appelle donc à ce que l'ensemble de nos activités humaines, industrielles, technologiques, organisationnelles s'alignent, « atterrissent » (Latour, 2017) ou se redirigent (Fry, 2009 : Bonnet *et al.*, 2019b) dans le périmètre des limites planétaires.

Cet alignement du monde des organisations sur le monde de la preuve de l'anthropocène est pourtant complexe à réaliser (Whiteman *et al.* 2013). Une des hypothèses centrales défendues par la littérature pour expliquer cette difficulté réside dans le déficit d'imaginaires (Gaonkar, 2002; Bottici, 2011; Adams *et al.*, 2012) adaptés à la compréhension et à l'intégration pleine des enjeux écologiques et climatiques (Wright *et al.*, 2013; Lévy et Spencer, 2013; Roux-Rosier *et al.*, 2018; Gasparin *et al.* 2020). Les dispositifs pédagogiques délivrés dans les écoles de management (IAE, *Business Schools*, ...), en reproduisant des imaginaires productivistes (Anderson, 2008, 2009) ou managerialistes (Luke, 1999) vont alors contribuer à creuser ce déficit. Mais ils peuvent aussi servir d'espaces expérimentaux afin de faire émerger de nouveaux imaginaires alignés sur une situation écologique et climatique critique¹.

C'est justement l'objet de cet article de prolonger ce cadre théorique en analysant comment les dispositifs pédagogiques sur l'anthropocène font éclore des « imaginaires de l'anthropocène » dans ces écoles de management. Dans quelle mesure ces imaginaires seraient-ils alors capables, ou non, de saisir pleinement les enjeux critiques de l'anthropocène ? Pour répondre à cette question, nous nous intéresserons aux réceptions des parties prenantes (étudiants, corps enseignant, direction) d'un scénario et d'un dispositif pédagogiques autour de l'anthropocène et délivré dans une grande école de management française depuis 2012.

1. L'éclosion de dizaines de tribunes étudiantes (d'abord portées par des étudiants en écoles d'ingénieur puis plus tardivement fortement relayées par des étudiants en écoles de management) ces derniers temps en Europe, démontre en ce sens, que la question de la formation à l'urgence climatique suscite beaucoup d'attentes.

En déployant les résultats de notre enquête sur cette expérience pédagogique, nous suggérons trois contributions qui nous paraissent importantes. La première est que les dispositifs pédagogiques autour de l'anthropocène vont effectivement venir troubler les imaginaires en présence. Ces imaginaires sont décrits à partir d'une typologie qui fait référence au cadre théorique sur les imaginaires écologiques/climatiques. Le second, que l'anthropocène peut générer tout autant des imaginaires écologiques que des imaginaires contre-écologiques. Enfin, de par ses caractéristiques, l'anthropocène provoque des réflexions fécondes sur les finalités et la stratégie de la critique en management.

Imaginaires de l'anthropocène

Nombreux sont les travaux s'étant intéressés à la difficulté d'une écologisation du capitalisme en général, des organisations en particulier. Les organisations seraient prises dans des systèmes complexes inertes (Levy et Lichtenstein, 2012) ou apathiques (Wittneben *et al.*, 2012) difficiles à écologiser. Elles n'auraient pas la capacité rationnelle de modéliser et d'intégrer les menaces concrètes que l'anthropocène annonce (Campbell *et al.*, 2019; Gasparin *et al.*, 2020). L'anthropocène serait d'ailleurs «impensable» ou «insaisissable» (Ghosh, 2016; Lederer et Kreuter, 2018). Les organisations seraient, enfin, engagées dans des rapports de pouvoir et/ou de domination inhérents au capitalisme et incompatibles avec la situation climatique (Newell et Paterson 1998; Lévy et Egan, 2003; Lévy et Spicer, 2013; Wright et Nyberg, 2015). Ainsi, la littérature abonde d'exemples concrets où des organisations vont mettre en place des stratégies de contournement de la preuve scientifique ou des cadres réglementaires écologiques (Newton et Harte, 1997; Banerjee, 2003; Levy et Egan, 2003; Dryzek, 2005; Rowell, 2007). D'un point de vue plus général, les travaux critiques sur le capitalisme se sont attelés historiquement à démontrer l'incapacité de celui-ci à intégrer les limites biophysiques de la Terre (Meadows *et al.*, 1972; Georgescu-Roegen, 1995; Banerjee *et al.*, 2020).

Une des hypothèses centrales défendues par la littérature réside dans le déficit d'imaginaires adaptés à la compréhension et à l'intégration pleine des enjeux écologiques et climatiques (Lévy et Spicer, 2013; Wright *et al.*, 2018; Roux-Rosier *et al.*, 2018; Gasparin *et al.*, 2020).

Nous employons le concept d'imaginaire dans le prolongement des travaux menés par Charles Taylor sur les imaginaires sociaux (Taylor, 2004). Pour Taylor, les imaginaires renvoient à un «type de compréhension commune qui nous permet de mener à bien les pratiques collectives qui constituent notre vie sociale». Comme le rappelle Guido Vanheeswijck (2018), il s'agit de «représentations partagées qui sont produites par des images, histoires et légendes plutôt que par des termes théoriques» (Vanheeswijck, 2018). Taylor reprend à son compte la proposition théorique de Castoriadis (1997) consistant à voir dans les imaginaires quelque chose de plus large que des représentations ou des perceptions cognitives. Les imaginaires sont ainsi tout à la fois des représentations cognitives partagées que des affects ou encore des intentionnalités (Castoriadis, 1997). Ils portent en eux des systèmes de projection et structurent des orientations collectives normatives (ce qui doit être fait, ce qui a du sens, ce qui est juste [Straume, 2011]). Les imaginaires peuvent donc être performatifs (Muniesa *et al.* 2007; Callon, 2010) et vont avoir une action transformatrice et politique sur le monde. Ils jouent alors un rôle de consolidation des connaissances, mais aussi de domestication de la critique (Heizmann et Liu, 2018). Enfin, ils sont continuellement soumis à un travail de contestation (Levy et Spicer, 2013).

Le concept d'imaginaires climatiques défini par Levy et Spicer (2013) comme «des systèmes socio-sémiotiques partagés qui structurent un champ autour d'un ensemble de représentations partagés sur le climat» apparaît ici central. Tout comme le récent travail consacré aux imaginaires possibles de l'anthropocène dans les écoles de management (Gasparin *et al.* 2020). Les imaginaires du capitalisme, largement dominants dans les écoles de management, ne seraient donc pas à même de penser ni la situation climatique ni son potentiel dépassement.

À ce titre, il est important de préciser ce que la littérature entend par imaginaires capitalistes. Pour certains auteurs, les imaginaires capitalistes renvoient à des implicites tels que le libre arbitre, l'agentivité individuelle, la croissance perpétuelle ou encore la prospérité universelle (Straume, 2011). Pour Castoriadis, les imaginaires capitalistes (liberté individuelle, indépendance, prospérité) sont avant tout encapsulés dans des imaginaires modernes parmi lesquels la «maîtrise rationnelle» du monde figure comme imaginaire fondamental. De cet imaginaire central vont découler ensuite des imaginaires dérivés que sont la neutralité de la science, le progrès ou encore l'idée d'une prise ou d'un contrôle sur le monde.

C'est justement à travers cette prise rationnelle sur le monde que son administration, réorganisation, production peut dès lors se réaliser (Straume, 2011). Les imaginaires du capitalisme peuvent aussi porter sur la nature, l'écologie ou encore le climat. Ainsi, la nature est le plus souvent assimilée à un environnement, le climat à un problème à résoudre ou encore l'écologie à un système tour à tour réparable, pilotable ou maîtrisable (Bonnet *et al.*, 2021). Les notions de Responsabilité Sociale de l'Entreprise (RSE) ou de Développement Durable (DD) (Banerjee, 2008; Muff, 2013) sont devenues à ce titre des imaginaires écologiques largement partagés dans les écoles de management.

L'anthropocène : imaginaires alternatifs et production de criticité

De par ses caractéristiques singulières (irréversibilités, discontinuités, effets cumulatifs (Mora *et al.*, 2018) et de par sa faculté à englober, voire conditionner, tous les problèmes d'habitabilité et de vie sur terre (Mora *et al.*, 2017; Bonnet *et al.* 2019), l'anthropocène est un hyper-objet au sens de Timothy Morton (2013). Un hyper-objet est une entité qui nous englobe, qu'on ne peut extérioriser et tenir à distance comme un simple objet ou artefact. Pour Morton, l'anthropocène justement empêche la possibilité de séparer le problème entre causes et conséquences, et met en crise la capacité des humains à penser un éventuel pilotage du système-terre. Plus précisément, l'anthropocène échappe, de par ses attributs même, à une possibilité de prise ou de reprise du monde (Bonnet *et al.*, 2019). En ce sens l'anthropocène n'est pas un « problème » (Campbell *et al.* 2018). Il en va ainsi par exemple du cycle du CO₂ dans l'atmosphère qui fait que les actions de pilotage des émissions sont diluées dans des temporalités et interactions complexes à identifier et à mesurer. Ses attributs font que les tentatives d'emprise « managériale » ou « eco-managériale » (Luke, 1999) du monde tendent à échouer ou du moins à être fondamentalement remises en cause. La littérature scientifique sur l'anthropocène rejoint ainsi l'approche critique du management (CMS) pour montrer que la prise en compte des enjeux écologiques sous le prisme de la RSE ou du Développement Durable est insuffisante (Newton, 2009).

Anthropocène et criticité

Dès lors, l'anthropocène est moins une opération critique en tant que telle, adressée explicitement et directement au monde des organisations, qu'une situation caractérisée par ce que l'on propose d'appeler criticité. Par criticité

nous entendons la capacité de la situation écologique/climatique critique actuelle, à ébranler les conceptions instrumentales du management, questionnant non seulement la pertinence de tel ou tel choix de management, de stratégie ou d'organisation face à l'urgence écologique, mais aussi sa possibilité même d'opérer voire d'exister en tant que discipline gestionnaire ou administrative du monde. Ainsi, quand nous évoquons la question du management, nous ne faisons référence ni aux pratiques managériales, ni aux disciplines le composant, ni même encore à l'activité managériale, mais plutôt à des versions « managériales » ou « positivistes » du management qui pourraient avoir tendance à lire les problèmes écologiques ou climatiques sous l'aune d'une science du pilotage, du contrôle et de la prise.

En essayant de sonder les espaces de confrontation entre opérations pédagogiques, régimes d'énonciation critiques et anthropocène, notre recherche s'inscrit alors dans la filiation des travaux sur le rôle et la place de la critique dans les dispositifs de formation (Ennis, 1989; Somerville, 2017), particulièrement en management (Weick, 1995; Mingers, 2003; Smith, 2003; Grey, 2004; Fournier, 2006; Taskin et Willmott, 2008; Thomas et Cornuel, 2012). Nombreux sont en effet les travaux qui s'attèlent à déconstruire les limites du modèle pédagogique traditionnel des écoles de management. Ces modèles seraient anthropocentrés, réductionnistes et inadaptés aux enjeux écologiques et climatiques (Shristava, 1994). Il conviendrait alors, en réaction, de construire de nouveaux paradigmes « écocentrés » (Shristava, 1994), « holistiques » (Shristava, 2010) ou encore des « imaginaires alternatifs » (Fournier, 2006; Wright *et al.*, 2013; Heizmann et Liu, 2017; Ortiz et Muniesa, 2018; Roux-Rosier *et al.*, 2018; Gasparin *et al.*, 2020). Les écoles de management sont vues comme des lieux de transformation de leur propre identité (Khurana et Snook, 2011), de production d'alternatives (Beaujoulain-Bellet et Griman, 2011; Rowlinson et Hassard, 2011; Bristow *et al.*, 2017) ou encore d'expérimentation critique, voire activistes (Willmott, 1994; Grey, 2002, 2004; Cornu, 2009).

L'intention première du dispositif pédagogique dont il sera question ici n'a pas comme objectif premier et frontal de développer un « esprit » ou une « pensée » critique, mais plutôt de placer les étudiants dans une situation d'apprentissage qui se rapproche de ce que R. Ennis, dans ses travaux précurseurs, évoquait sous le vocable « d'approche critique par l'immersion » (Ennis, 1989;

Smith, 2003). L'objet de ces situations est de stimuler une opération critique plutôt que d'équiper les étudiants avec un arsenal méthodologique critique, ou une théorie critique, préétablis (Ennis, 1989; Contu, 2009). Ainsi, l'intention pédagogique de notre proposition peut être rapprochée de certains travaux en *Critical Management Education* (CME), notamment ceux qui suggèrent que la critique démarre « depuis l'expérience des étudiants » en supposant que celle-ci sera capable de « subvertir » la transmission des connaissances en management (Grey *et al.*, 1996; Mingers, 2000; Contu, 2009).

Or, ce type d'expérimentations pédagogiques, ne peut contrôler les trajectoires critiques ou contre-critiques qu'elle engendre. La littérature s'intéresse ainsi à la réception, par les publics étudiants et académiques, de modules liés à la question écologique (Thomas, 2005). Cette réception semble en effet poser problème dans la mesure où le message reçu diffère plus ou moins grandement de l'intention pédagogique de départ (Fournier, 2006). Les contenus vont dès lors avoir tendance à se superposer plutôt que provoquer de nouvelles pratiques managériales (Huckle et Sterling, 1996).

Nous montrons dans cette recherche que les dispositifs pédagogiques sur l'anthropocène offrent une bonne occasion de comprendre comment les écoles de management sont le théâtre de confrontations entre imaginaires où pourront alors se négocier les prises managériales face aux problèmes écologiques.

Présentation du cas et méthodologie d'enquête

Cet article restitue les résultats d'une enquête menée depuis 2012 auprès des acteurs (étudiants, enseignants, direction) d'une école de management touchés directement ou indirectement par une expérience pédagogique autour de l'anthropocène.

Cette expérience pédagogique a été formalisée autour de trois socles fondamentaux : des objectifs (Tableau 1a), un scénario (Tableau 1b) et différents dispositifs pédagogiques. Il s'agit d'un module intensif de 4 semaines (24 jours/144 heures de formation) autour de la question de l'anthropocène, du changement climatique et de l'effondrement écologique. Le scénario pédagogique suit 4 étapes composées chacune de différentes conférences plénières et des modules « ateliers » consacrés à la mise en exercice pratique des contenus présentés. Les intervenants pouvaient varier selon les années.

Notre méthode d'enquête vise à exploiter avant tout les données issues d'entretiens que nous avons réalisés auprès d'étudiants et autres parties prenantes de cette école, à partir de deux grilles décrites en annexe (tableau 2).

Il convient cependant de préciser que celles-ci nous servaient à structurer des « points de passages » d'une conversation plus large, nous permettant d'approcher une méthode ethnographique, proche d'une « at-home ethnography », laissant ainsi exprimer les représentations et réactions spontanées des étudiants au module. Cette méthode s'avère pertinente pour suivre des situations d'apprentissage situées (Vicker, 2019). Notre travail étant basé sur une enquête ethnographique déployée sur un terrain pédagogique, la question de la représentativité ou de la grandeur des formes de réception ne peut prétendre à une quelconque significativité. Il se limite à décrire des modes de réception, privilégiant une réception cognitive et sensible plutôt qu'une réception valorisée en termes de grandeur statistique.

Dans chaque promotion nous avons tiré au sort 10 % des étudiants afin qu'ils puissent répondre à nos questions. Celles-ci étaient posées en entretien de 45 minutes individuellement et 45 minutes en binôme. Nous avons donc procédé en moyenne à 20 entretiens annuels individuels et 10 en binôme.

Au niveau du personnel enseignant et du personnel de direction, nous avons procédé à des entretiens libres (communications personnelles aux auteurs) suivant une méthode purement ethnographique et qui permet de faire remonter les tensions et frictions spontanées, les attentes, interprétations et surprises que cette forme d'expérience pédagogique a suscité en eux.

La retranscription des entretiens nous a enfin permis de procéder à une catégorisation et classement de verbatims afin de faire éclore des imaginaires (voir encadré méthodologique 1).

Résultats : Une typologie des imaginaires anthropocéniques

Nous avons identifié (voir Figures 1a et 1b) 6 imaginaires chez les étudiants et 4 chez le personnel de l'école. Nous avons choisi de bien distinguer ces deux parties prenantes afin de tester l'hypothèse selon laquelle chacune d'entre elle produit des imaginaires qui lui sont propres. Ce qui est confirmé ici. Rappelons

aussi qu'il ne s'agit pas de décrire statistiquement ou quantitativement ces communautés d'acteurs en fonction de leurs réactions, mais plutôt de noter certaines régularités argumentatives dans les réactions cognitives, émotionnelles et projectives observées, composant ainsi des imaginaires de l'anthropocène. Ainsi un même étudiant peut tenir un discours faisant référence à deux modes de réactions distincts.

Un effroi catastrophiste

Une grande partie des étudiants va vivre un « effroi catastrophiste » pour reprendre le concept proposé par le sociologue du catastrophisme Cyprien Tasset (2019), souvent perturbant, voire parfois « paralysant » ou « handicapant ». Les étudiants concernés vont alors assimiler l'anthropocène à une opération hypercritique qui dépasse même le périmètre politique ou idéologique des controverses classiques que l'on peut trouver dans des salles de cours (voir verbatim EC1).

Ce type de trouble suggère que l'anthropocène peut revêtir un caractère brutal, ébranlant les repères cognitifs (voire émotionnels) des étudiants (EC6, EC7). Dans ces modes de réception, il est régulier de voir cette prise de conscience subite que « quelque chose de nouveau » est en train de se passer, un « méta-problème ». Régulièrement les étudiants renvoient en effet à cette double idée de singularité du moment anthropocène et d'une prise de conscience que le climat est une affaire qui traverse toutes les affaires (EC2, EC3, EC5).

Dans cet imaginaire, le dérèglement climatique est plus qu'une simple crise écologique, elle questionne bien les repères du pilotage managérial (EC4).

Accélérationnisme

Un second type de réaction « accélérationniste » va concerner des étudiants qui vont transformer très rapidement un diagnostic scientifique en un mode opératoire débarrassé de tout encombrement d'ordre éthique. Alors que dans le premier cas la tétanisation face à l'ampleur du problème n'efface pas la posture éthique en lien avec les entités naturelles, ici ce sera l'inverse (AC1).

Dans le même sens, certains étudiants se sont sentis « libérés » (EC4) par les contenus qui leur ont été délivrés. Une libération qui doit cependant s'entendre sous un registre très spécifique : à la fois comme « détachement » vis-à-vis des

problèmes écologiques, mais aussi comme renoncement à certaines démarches éthiques héritées de la RSE et qui étaient « suspicieuses » pour certains (AC2 et AC3).

Repli écologique

Une troisième grande famille de réactions que l'on a pu observer relève d'une réelle conscientisation écologique et académique. Celle-ci va se traduire par des positions fortement engagées pour le climat, la biodiversité ou les éco-systèmes. Ces mobilisations ne sont pas étonnantes au regard du contexte contemporain d'engagement militant écologique ou pro-climat. Ce qui est plus intéressant à noter c'est que dans ce mode de réception, les étudiants vont avoir tendance à prendre au sérieux le caractère critique de la situation et vont parfois, eux même, endosser le rôle de critiques vis-à-vis des pratiques managériales ou entrepreneuriales. Ils utiliseront l'anthropocène comme matrice structurante pour l'élaboration de « choix professionnels plus éclairés » (REP 1)

Néanmoins, il nous est difficile de savoir si ces postures critiques génèrent des bifurcations intellectuelles ou professionnelles (REP2) autres que celles qui consistent à revenir vers des paradigmes classiques de type responsabilité sociétale ou développement durable.

Redirection écologique

Un quatrième imaginaire détecté est lié au concept de « redirection écologique » (Fry, 2009; Bonnet *et al.* 2019c, 2021). Cet imaginaire est sûrement celui qui cherche à prendre le plus au sérieux l'anthropocène. A plusieurs reprises, les étudiants ont noté le caractère « non négociable » du diagnostic présenté (REC 1). Cette réaction diffère de celle que nous avons qualifié de « repli écologique » dans la mesure où, ici, il y a une prise de conscience que le monde des entreprises doit être amené techniquement à un état qui lui permette d'être compatible avec les limites planétaires. Cette voie permet de prendre au sérieux la radicalité du diagnostic anthropocène tout en envisageant de nouveaux paradigmes managériaux. Ceux-ci consisteraient plus à accompagner les entreprises et organisations dans un protocole de fermeture, de renoncement, de désinvestissement, ou encore de décroissance (REC2).

Imaginaire géo-managérialiste

A l'inverse le géo-managérialisme est une réaction qui cherchera à refuser cette ingénierie de la fermeture pour envisager une voie capable de prendre au

sérieux l'anthropocène tout en refusant d'abandonner le paradigme de l'innovation intensive et de la croissance. Ces réactions font souvent référence à la figure de Elon Musk, un personnage qui prend tout à la fois au sérieux l'anthropocène, voir la « fin du monde », tout en maintenant et radicalisant le paradigme du progrès technologique et du techno-solutionnisme (GM1 et GM2).

Les étudiants vont notamment suivre une conférence qui parle de géo-ingénierie et ses controverses en tant que solution au changement climatique. La géo-ingénierie se propose d'appliquer la méthode de résolution de problèmes techniques au méta-problème du climat. Comme nous pouvons le voir dans la figure 1b, les étudiants vont domestiquer ce concept pour dessiner une option qui les rassure tout en refusant de tomber dans le climato-scepticisme. Il s'agira de soutenir la géo-ingénierie par ce que nous pouvons appeler un géo-management : une méthode capable d'entreprendre et déployer des solutions techniques à des échelles globales (GM3).

Imaginaire climato-sceptique

Enfin, lorsque les étudiants ne peuvent se projeter ni sur des horizons de redirection, ni sur des horizons de renoncements (pour des raisons idéologiques), ni sur des imaginaires de type géo-managérialistes, ils vont alors, dans certains cas très minoritaires, emprunter des positionnements climato-sceptiques (voir figure 1b).

Une réception controversée dans le corps académique.

Nous avons identifié 4 imaginaires dans le corps académique. Nous avons synthétisé ces 4 imaginaires, et quelques verbatims-types associés, dans la figure 2.

Le premier est un *imaginaire managérialiste*. Dans cet imaginaire l'expérience pédagogique sera jugée très négativement voyant dans l'anthropocène une radicalisation du discours écologiste plus qu'une proposition scientifique. Radicalisation qui va à l'encontre même de l'esprit de croissance, d'innovation intensive, d'entrepreneuriat, de commerce... inhérent aux écoles. Vont alors éclore des stratégies de défense contre la criticité et de contournement de la preuve. Mais aussi de protection d'un positionnement clairement instrumental du management.

Le second est un imaginaire que nous avons appelé *Happy Green Business*. Ici, la question écologique est diluée dans des considérations éthiques et « optimistes ». Le diagnostic n'est pas rejeté en soi, mais l'expérience pédagogique peut l'être si elle engage les étudiants dans une perception « négative du monde ».

Les principales tensions ont à voir avec la capacité à « rester proche des besoins du marché », « ne pas perdre les étudiants ou les déprimer », « montrer que les problèmes peuvent se résoudre », notamment en revenant à « une démarche RSE ou de Développement Durable ». Il s'agira surtout de « ne pas effrayer les entreprises partenaires » ou le « marché ».

Les deux autres imaginaires proviennent d'enseignants-chercheurs ayant domestiqué la question des problèmes écologiques dans leur vie quotidienne, et qui voient dans l'anthropocène un nouvel horizon d'opportunités. Mais ces opportunités vont différer amplement selon les cas. Pour l'imaginaire « éco-managérialiste », l'anthropocène signifie de nouvelles opportunités d'affaires (l'anthropocène peut déboucher sur des horizons encore plus intensifs technologiquement à l'image de la géo-ingénierie). Ici, il ne s'agira pas de contester la criticité du moment écologique ni la traduire en termes « positifs », contrairement à la première et seconde réaction, mais va être immédiatement digérée dans l'imaginaire productiviste et managérialiste. Ainsi, entre ces deux imaginaires, la prise argumentative va différer (négation et protection versus domestication et opportunisme) pour aboutir à la défense d'imaginaires capitalocentrés ou « éco-managérialistes » (Luke, 1999) communs. Au contraire pour l'imaginaire redirectionniste, l'anthropocène offre une opportunité idéale pour repenser de fond en comble la trajectoire, le paradigme stratégique des organisations tout aussi bien que la direction que l'on donne aux études organisationnelles.

Les imaginaires du géo-managérialisme et de l'accélérationnisme ont suscité d'importantes controverses lorsqu'ils ont été mis sur la table des évaluations entre professeurs et conférenciers en charge de délivrer les contenus. Au premier abord, les réactions académiques faisaient état d'un trouble prononcé et suggéraient, pour un des intervenants, « que nous avons échoué à faire passer un message, celui d'une transformation collective, urgente et puissante des modèles de développement économique ». Une conférencière indiqua lors d'une réunion « là c'est carrément l'inverse, on a créé une réaction proprement néo-libérale donc contraire à ce que nous attendions : compétition exacerbée, débarrassée de considérations éthiques, individualismes ». Pour d'autres, cependant, il s'agit d'un « prix à payer lorsque l'on ne cherche pas à cacher ou diluer un message scientifique à des étudiants qui ont l'habitude d'être protégés ». Dans son esprit, cette idée de la protection renvoyait à l'idée que les écoles de

management sont des lieux de reproduction sociale, d'un certain entre soi, une communauté close et à l'abri du monde (d'un point de vue sociologique notamment). Mais indirectement, elle fait penser à cette médiation que tendent à opérer les sciences de gestion face à la question de la nature ou de la terre. Un enseignant-chercheur adepte des Critical Management Studies et conférencier lors de ce séminaire expliquait cela en ces termes : « Les sciences de gestion produisent des outils de gestion qui font que le monde est constamment retraduit en des termes utiles au pilotage organisationnel : on est en plein dedans ».

Discussion des résultats

Ces résultats indiquent trois directions qu'il convient de mettre en dialogue avec la revue de la littérature sur la question soulevée.

Convergences et divergences entre typologies

La première direction suggère des imaginaires de l'anthropocène qui résonnent directement avec les descriptions que l'on peut retrouver dans la littérature autour des imaginaires écologiques ou climatiques dans les organisations. Cependant, il convient de préciser que ces rapprochements doivent être pris avec beaucoup de précaution. D'abord parce qu'il n'existe pas dans la littérature une méthode unique et stabilisée permettant de faire éclore et de décrire les imaginaires présents dans les organisations. Ce qui *in fine* rend le travail comparatif entre types d'imaginaires difficile et incomplet. Mais aussi parce que dans le cadre spécifique de notre enquête nous n'avons pas pu sonder la manière avec laquelle les acteurs traduisent leurs imaginaires en dispositifs économiques (Jessop, 2004; Lévy et Spicer, 2013).

Cette précaution ayant été prise, nos résultats montrent, malgré tout, une certaine convergence avec les imaginaires climatiques décrits par Lévy et Spicer (2013). Lorsque nous comparons les deux typologies (tableau 4), nous notons qu'il existe de fortes correspondances entre elles, tout en dessinant un certain nombre de particularismes.

Il est ainsi intéressant de souligner que certains imaginaires vont converger sur l'assimilation du diagnostic, mais ne vont pas provoquer forcément le même type de réaction. Il en va ainsi par exemple entre l'imaginaire accélérationniste et l'imaginaire techno-marchand ou encore entre l'imaginaire de redirection écologique et l'imaginaire de la soutenabilité. Les imaginaires peuvent se rapprocher

dans leur manière de contourner les diagnostics scientifiques. Ainsi, le climato-scepticisme de certains étudiants et l'imaginaire de l'abondance des énergies fossiles peuvent entretenir le même type de relation aux savoirs scientifiques : une remise en question systématique des faits ou des protocoles de recherche.

Par ailleurs, certains imaginaires (repli écologique notamment) laissent entrevoir des réactions écologiques à l'anthropocène, proche de la permaculture décrit par Roux-Rosier *et al.* (2018) comme imaginaire organisationnel alternatif face à l'anthropocène. Alors que d'autres signalent des imaginaires contre-écologiques qui font penser aux imaginaires pédagogiques chaotiques décrits par V. Fournier (2006). Mais les étudiants n'ont pas le monopole de ces imaginaires contre-écologiques, comme nous venons de le voir. Certaines réactions du corps enseignant ou de la direction indiquent des stratégies de défense ou de contournement face aux diagnostics de l'anthropocène. Ces stratégies, bien que se situant à d'autres échelles, résonnent avec la littérature sur les stratégies politiques de contournement que les entreprises mettent en place face aux questions écologiques ou climatiques (Newton et Harte, 1997; Banerjee, 2003; Levy et Egan, 2003; Dryzek, 2005; Rowell, 2007).

D'un point de vue théorique, nos résultats suggèrent deux apports à la littérature sur les imaginaires écologiques et climatiques (Lévy et Spicer, 2013). D'abord, qu'il convient de porter une attention particulière aux lieux d'émergence de ces imaginaires. Ceux-ci pouvant potentiellement émerger tout aussi bien à des échelles locales que à des échelles larges, médiatiques ou idéologiques (Taylor, 2004). Les écoles de management peuvent ainsi être de véritables théâtres de négociation où les méta-rapports scientifiques, les grands récits écologiques et économiques sont soumis à un travail critique et de domestication par les acteurs eux-mêmes. C'est-à-dire à des échelles parfois individuelles ou quotidiennes, avant de potentiellement devenir des imaginaires largement partagés. Ensuite, notre travail ouvre sur la question du devenir de ces imaginaires émergents et leur potentielle traduction en actions ou pratiques. Il s'agira alors de sonder les mécanismes qui permettent ce passage. On peut penser ici, dans la lignée de Lévy et Spicer, aux régimes de valeur permettant de faire tenir imaginaires et systèmes de production. Mais aussi à tout ce qui dans la trajectoire individuelle d'un étudiant ou d'un enseignant, pourrait venir étouffer ces imaginaires émergents. Que veut dire concrètement pour un étudiant, un

enseignant d'école de management de prendre au sérieux l'anthropocène ? A quoi cela l'engage-t-il ? Est-il en mesure de le faire ? A quelles conditions matérielles ? Avec quel soutien institutionnel ?

Ce que l'anthropocène fait au managérialisme

Nous pouvons voir que les futurs managers sont en effet placés dans une situation inédite traversée par de nombreuses tensions. Dans nombreux imaginaires, ces tensions se matérialisent d'abord par le fait que le lieu d'émergence de la critique adressée au « managérialisme » ou au « productivisme » ne réside plus dans une posture éthique, de renvoi à une certaine responsabilité (Banerjee, 2008), ou encore dans une posture théorique, idéologique ou politique (critique sur l'élitisme, les représentations idéologiques des milieux d'affaires, l'ultra libéralisme [Abraham, 2007; Roca, 2008]). Elle ne provient pas non plus, en première instance, de la société civile, d'ONGs, de militants ou d'activistes. Deux réflexions peuvent alors être dessinées à ce sujet.

D'abord, les imaginaires catastrophistes tout comme les imaginaires géo-managérialistes ou accélérationnistes vont en effet signaler un glissement des arguments d'autorité. Ce résultat est intéressant à mettre en perspective avec certains travaux où il est question notamment d'envisager l'opération critique comme socle pour la remise en question de l'autorité et notamment des hiérarchies en termes de savoirs et connaissances (Reynolds, 1999; Mingers, 2003). L'imaginaire redirectionniste va déplacer son attention sur le caractère « non négociable » de la preuve scientifique. Au contraire l'imaginaire accélérationniste suggère le caractère écrasant de ce savoir, libérant les sujets de toute pression éthique contraignante. Les réactions sont ici diamétralement opposées alors que l'expérience critique de réordonnement des hiérarchies de savoirs se rapproche : il ne s'agira pas de remettre en question les preuves scientifiques relayées par un réseau d'acteurs académiques qui vont peser, de par leur légitimité et leur démarche factuelle, dans les représentations des étudiants. Ensuite, certains verbatims signalent, paradoxalement, un anthropocène comme message critique « désanthropisé » au monde de l'entreprise, émanant ainsi directement du globe, de la « nature », des « zones écologiques critiques », des sols géologiques, des espèces en voie de disparition, ... Cette idée renvoie à une conception non anthropocentrée du message critique suggérant des questions de recherche intéressantes pour les CMS : l'opération critique est-elle réservée à des entités humaines ou

organisationnelles, ou peut-elle inclure le non humain comme lieu de production d'un regard critique sur le monde. Et dans ce cas, dans quelle mesure les rapports de pouvoir vont-ils se déplacer en fonction des formes de médiation des phénomènes écologiques/climatiques ? Comment le savoir géologique, climatique, en tant que porte-parole d'une situation terrestre critique, devient savoir hiérarchique ou hégémonique ? Ainsi la criticité de l'anthropocène appelle à une pluralisation des modes d'existence, de formulation et médiation de la critique. Cela résonne avec les origines Habermassiennes de la théorie critique, utilisée souvent comme fond théorique des CMS (Alvesson et Willmott, 1992; Scherer, 2008), en particulier celles relatives à la remise en cause des structures de communication « positivistes ». Si la Terre, la Nature deviennent des lieux de production critique, cela confirme bien la nécessité de dépasser ce positivisme. Mais cela signale aussi que les structures de communication ne peuvent être réduites à des questions sociales et exclusivement humaines.

Par ailleurs, nombreux sont les verbatims qui suggèrent que l'anthropocène serait un méta-problème. Dans de nombreux imaginaires, les organisations ou institutions politiques seraient alors condamnées à subir l'anthropocène pour des raisons très différentes. Le climat serait en effet trop difficile à piloter, laissant peu de prise aux organisations ou institutions politiques (imaginaire du repli écologique). Les organisations seraient de toute façon condamnées de par leur dépendance à des modèles d'affaire extractivistes/productivistes (accélérationnisme, effroi catastrophiste). Les organisations devraient s'écarter d'une logique de prise, contrôle, pilotage du monde (imaginaire redirectionniste). Seuls les imaginaires climato-sceptiques ou géo-managérialistes, considèrent cette prise comme possible que ce soit techniquement, par une nouvelle forme de *green leadership* (Heizmann et Liu, 2018) ou par le truchement d'une mise en doute systématique de l'argumentaire scientifique de l'anthropocène. Ce résultat est relativement conforme à l'hypothèse que nous avons défendu plus tôt d'un diagnostic de l'anthropocène qui vient questionner profondément la propension du « managérialisme » à saisir les problèmes écologiques sous un angle instrumental et positiviste. Ce résultat est à mettre en résonance avec les travaux de T. Morton (2013) sur les hyper-objets mais aussi avec ceux qui s'intéressent à décrire l'anthropocène en prenant précaution de ne pas le réduire à un « problème » (Campbell, 2018) ou un « projet » (Bonnet *et al.*, 2021).

Sur le plan politique, les résultats sont plus hétérogènes. Certains étudiants, en assimilant l'anthropocène à un méta-problème, vont évacuer la dimension politique. D'autres au contraire, vont la faire atterrir dans des engagements quotidiens ou écologiques individuels (imaginaire du repli écologique par exemple, proche de l'imaginaire anthropocénique de la permaculture proposé [Roux-Rosier *et al.* 2018]). D'autres enfin, vont noter la transformation politique induite par l'anthropocène, avançant des intuitions proches des travaux sur les politiques climatiques (Latour, 2015, 2017).

A la lumière de nos résultats nous pouvons confirmer que la criticité n'est pas simplement une version forte, radicale de la critique, mais plutôt une opération qui vient perturber les repères projectifs des acteurs. Les repères sur le sens et la finalité des organisations sont transformés, tout comme l'approche critique du management ou encore les repères politiques.

Imaginaires de l'anthropocène et approches critiques de l'éducation au management

Il convient ici de sonder en quoi nos résultats permettent d'entrer en discussion avec la littérature autour des CMEs. Rappelons que l'approche critique véhiculée par les CMEs incorpore différents objectifs (Dehler, 2009) ou tactiques (Contu, 2009). Ceux-ci cherchent à enclencher un travail de pluralisation des perspectives ou de subversion (Contu, 2009), à révéler des relations de pouvoir entourant la vie des organisations ou encore à remettre en cause un ordre naturel implicite (Fournier *et al.*, 2000; Dehler, 2009). Nos résultats montrent que ces tactiques, malgré leur intentionnalité, ne peuvent garantir, à elles seules, l'issue de l'expérimentation pédagogique, qui demeure, elle, une opération risquée.

La tendance de certains imaginaires à annuler, ou du moins réduire la prise politique peut paraître surprenante dans la mesure où plusieurs modules du dispositif pédagogique tenaient à rappeler que justement ni le changement climatique, ni les questions écologiques critiques n'annulent les enjeux politiques, même si ces derniers se trouvaient nécessairement transformés. Tout comme la tendance, chez certains étudiants, à domestiquer ou rejeter la question de l'anthropocène, pour se replier et revenir se lover dans des imaginaires dominants qu'ils soient extractivistes ou managérialistes. On voit bien que, dans certains cas, l'intention critique ne suffit pas. Elle ne peut garantir à elle seule une

réception homogène de l'expérience pédagogique. Ainsi, nous pouvons dire que l'opération critique ne permet pas de subvertir complètement les prises managérialistes. Il peut y avoir plusieurs explications à cela.

La première est que notre expérimentation pédagogique n'avait pas d'intention éthique pré-établie, ou encore, n'émergeait pas d'une théorie sociale critique (Contu, 2009), mais partait d'une idée de faire confronter deux mondes, celui des géologues, climatologues, écologues,... et celui du management. La décision initiale de placer cette expérimentation pédagogique dans une perspective où l'opération critique doit se bâtir « depuis l'expérience étudiante » (Grey *et al.*, 1996; Mingers, 2000; Contu, 2009) peut aussi expliquer cela. Cette décentralisation peut alors s'avérer fructueuse dans certains cas (comme par exemple dans la mise en évidence d'une autre « nature », celle des géologues, climatologues,... bien différente de l'environnement des gestionnaires et managers) mais aussi risquée (Fournier, 2006).

Ces résultats démontrent également que l'opération critique induite par ce type d'expérimentation, plutôt que de subvertir des imaginaires, vient surtout surligner les divergences politiques qui se jouent y compris dans les salles de cours. L'activisme (Contu, 2009) inhérent aux CME devrait aussi pouvoir s'envisager dans une conception large de la critique comme activation. Il s'agirait alors d'un activisme qui active, qui ravive, surligne, clarifie, confirme les positions politiques et les divergences de stratégie au sein des organisations et des écoles de management, plutôt qu'un activisme qui tend à canaliser éthiquement ou subvertir, par la critique, les schèmes dominants. L'opération pédagogique critique révélerait alors ce qui résiste à la critique au-delà même d'une résistance managérialiste.

A ce propos, notre expérience autour de l'anthropocène, de par la radicalité du diagnostic qui le soutient, génère des « êtres critiques » (*critical beings* pour reprendre le concept de Barnette [1997] repris par Dehler [2009]) capables d'avoir une réflexivité et une compréhension large des enjeux, y compris dans les imaginaires les plus managérialistes. Mais ces « êtres critiques » sont immédiatement placés dans une situation hypercritique où les questions d'habitabilité, de stabilité des écosystèmes et des territoires, de survie,... viennent perturber les systèmes projectifs des acteurs (Bonnet *et al.* 2021). Dès lors, il paraît tout à fait rationnel que, dans certains cas, des « êtres critiques » placés

dans des situations hypercritiques ne peuvent déboucher sur des actions critiques (*critical action*, Dehler, 2009), en termes de trajectoire managériale par exemple.

Les CMEs se sont aussi intéressées à la question des affects comme objet d'enquête dans les écoles de management (Fineman et Sturdy, 1999; Gabriel et Griffiths, 2002; Vince, 2001). L'anxiété serait un phénomène structurel inhérent aux maquettes, rituels d'évaluation et de jugement dans les écoles de management et il conviendrait d'en faire une critique (Reason, 2007; Vince, 2010). Notre travail suggère que l'opération critique que provoque l'anthropocène n'est pas uniquement une opération cognitive, mais peut aussi générer de la vulnérabilité et des affects hétérogènes, en particulier de l'anxiété. Les étudiants chercheront alors à se protéger d'une nouvelle vulnérabilité, qui vient elle-même s'ajouter à la vulnérabilité engendrée par le marché du travail, en se logeant dans un existant qui peut être l'existant managérialiste et capitaliste. D'autant plus que certaines réactions conservatrices des enseignants ou de la direction leurs suggèrent indirectement que l'urgence climatique peut encore se négocier ou s'intégrer dans les propositions structurelles du managérialisme. Ce choix n'est pas forcément un choix d'adhésion politique ou idéologique, mais révèle plutôt un réseau de dépendance que les étudiants héritent « malgré eux » (Bonnet *et al.* 2021). Ainsi, l'opération critique, les êtres critiques, l'action critique sont indissociables d'une situation critique globale. Les étudiants ne peuvent alors supporter à eux seuls la charge critique que fait peser l'urgence écologique ou climatique sur nos sociétés.

Conclusion. L'anthropocène contre les réductionnismes managériaux

Toutes ces réflexions renvoient directement aux limites de notre travail de recherche. Nous n'avons en effet ici pas pu exploiter certaines données que nous avons recueillies sur une réception plus longue de l'anthropocène. Cette réception sur le moyen ou long terme permettrait de mieux saisir l'évolution des trajectoires suivies par les imaginaires de l'anthropocène. Mais aussi dans quelle mesure ceux-ci provoquent des bifurcations professionnelles, économiques, ou en termes d'engagement écologique ou politique. Enfin, il est important de souligner que ce type d'expérience pédagogique n'engendre pas seulement des imaginaires. La focale mise sur les imaginaires en travail nous a permis

de saisir des réactions qui se négocient sur le terrain de la réception, mais elle ne peut prétendre à une quelconque exhaustivité dans la manière de comprendre ce qui se passe lorsque les jeunes étudiants sont confrontés à la criticité. Des émotions, des valeurs, des changements dans les trajectoires d'engagement peuvent être provoqués par ce type d'expérience. Ce sont là des angles invisibles de notre enquête, mais qui peuvent alimenter des pistes de recherches futures.

La littérature consacrée à l'introduction des questions écologiques au sein des écoles de management montre bien que l'écologisation des pratiques pédagogiques ne va pas de soi. Du moins cette écologisation ne peut faire l'économie d'une réflexion sur ses propres modes de digestion, traduction, médiation et intégration dans l'univers managérial. C'est ainsi que la relation organisation/nature va souvent se trouver réduite à des questions de responsabilité, de *soft law*, d'éthique des affaires ou encore de soutenabilité, voire à des outils de gestion. L'opération critique de l'anthropocène va alors venir troubler ces réductionnismes que les écoles de management et le monde organisé en général, tendent à reproduire ou faire perdurer. Mais en luttant contre les réductionnismes du monde du management, l'anthropocène tend à déstabiliser les repères cognitifs, émotionnels, projectifs des acteurs, surtout lorsque l'on tient à maintenir l'expérience pédagogique dans une situation d'apprentissage autonomisée. Notre intuition est que ces risques ne peuvent être écartés sans toucher au mode d'apprentissage. Cependant ils peuvent être constamment remis en jeu grâce à l'apport des approches critiques de l'économie, du management, mais aussi, par exemple, de l'anthropologie dans sa capacité à toujours pluraliser les perspectives sur les objets que l'on traite. Parler et étudier l'anthropocène dans les écoles de management est ainsi une option pédagogique risquée. Elle appelle un travail réflexif et continu sur l'impact des expériences critiques que l'on mène.

Bibliographie

- ADAMS, Suzi, Smith, Jeremy, et STRAUME, Ingerid. Political imaginaries in question. *Critical Horizons*, 2012, Vol. 13, N° 1, p. 5-11.
Google Scholar <https://doi.org/10.1558/crit.v13i1.5>
- ALVESSON, Mats et WILLMOTT, Hugh. Critical theory and management studies : An introduction. *Critical management studies*, 1992, p. 1-20.
Google Scholar

- ANDERSON, Damon. (2008). « Productivism, vocational and professional education, and the ecological question. » *Vocations and Learning*, Vol. 1, N° 2, p. 105-129.
Google Scholar <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9007-0>
- ANDERSON, Damon. (2009) Productivism and ecologism : changing discourses in TVET. In : *Work, learning and sustainable development*. Springer, Dordrecht. p. 35-57.
Google Scholar https://doi.org/10.1007/978-1-4020-8194-1_3
- BANERJEE, Subhabrata B. Who sustains whose development ? Sustainable development and the reinvention of nature. *Organization studies*, 2003, Vol. 24, N° 1, p. 143-180.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/0170840603024001341>
- BANERJEE, Subhabrata B. Corporate social responsibility : The good, the bad and the ugly. *Critical sociology*, 2008, Vol. 34, N° 1, p. 51-79.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/0896920507084623>
- BANERJEE, Subhabrata B., JERMIER, John M., PEREDO, Ana Maria, *et al.* « Theoretical perspectives on organizations and organizing in a post-growth era. » *Organization*, 2021, Vol. 28, N° 3, p. 337-357.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508420973629>
- BEAUJOLIN-BELLET, Rachel, GRIMA, François (2011). « Ces enseignants chercheurs qui introduisent la critique dans les écoles de commerce françaises », dans L. Taskin et M. de Nanteuil *Perspectives critiques en Management. Pour une gestion citoyenne*. Bruxelles : De Boeck, p. 197-208.
Google Scholar
- BONNET, Emmanuel, LANDIVAR, Diego, MONNIN, Alexandre, & Allard, Laurence, (2019a). « Le design, une cosmologie sans monde face à l'Anthropocène. » *Sciences du Design*, (2), p. 97-104.
Google Scholar <https://doi.org/10.3917/sdd.010.0097>
- BONNET, Emmanuel, LANDIVAR, Diego, MONNIN, Alexandre (2019b). « What the anthropocene does to organizations ? », 35th EGOS 2019 Conference.
Google Scholar
- BONNET, Emmanuel, LANDIVAR, Diego, MONNIN, Alexandre *et al.* (2019c). « Les grandes écoles doivent former à la redirection écologique ». *Le Monde* 4 octobre 2019.
Google Scholar
- BONNET, Emmanuel, LANDIVAR, Diego, MONNIN, Alexandre (2021). *Héritage et Fermeture*. Editions Divergences.
Google Scholar
- BONNEUIL, Christophe, and FRESSOZ Jean-Baptiste (2013). *L'événement Anthropocène : la Terre, l'histoire et nous*. Seuil.
Google Scholar
- BOTTICI, Chiara (2011) « From Imagination to the Imaginary and Beyond », in C. Bottici and B. Challand (eds) *The Politics of Imagination*, p. 16-37. London : Birkbeck Law Press.
Google Scholar
- BRISTOW, Alexandra; ROBINSON, Sarah; RATLE, Olivier (2017). « Being an Early-Career CMS Academic in the Context of Insecurity and 'Excellence' : The Dialectics of Resistance and Compliance », *Organization Studies*, Vol. 38, N° 9, p. 1185-1207.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/0170840616685361>
- CALLON, Michel (2010). Performativity, misfires and politics. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), p. 163-169.
Google Scholar <https://doi.org/10.1080/17530350.2010.494119>
- CAMPBELL, Norah, MCHUGH, Gerard, et ENNIS, P. J. Climate change is not a problem : Speculative realism at the end of organization. *Organization Studies*, 2019, Vol. 40, N° 5, p. 725-744.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/0170840618765553>
- CASTORIADIS Cornelius (1997), "Psychoanalysis and Philosophy," id., *The Castoriadis Reader*, edited and translated by David Ames Curtis, Oxford, Blackwell, p. 358.
Google Scholar
- CONTU, Alessia. (2009) Critical management education. In : *The Oxford handbook of critical management studies*.
Google Scholar <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199595686.013.0027>
- CORDANO, Mark; ELLIS, Kimberly M.; SCHERER, Robert F. (2003), « Natural capitalists : Increasing business students' environmental sensitivity », *Journal of Management Education*, Vol. 27, N° 2, p. 144-157.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1052562903251417>
- CRUTZEN, Paul J. (2006). The "anthropocene". In *Earth system science in the anthropocene* (pp. 13-18). Springer, Berlin, Heidelberg.
Google Scholar https://doi.org/10.1007/3-540-26590-2_3
- DIDIER, Christelle; HUET, Romain (2008). « Corporate social responsibility in engineering education. A French survey ». *European Journal of Engineering Education* Vol. 33, N° 2, p. 169-177.
Google Scholar <https://doi.org/10.1080/03043790801976472>
- DEHLER, Gordon E. (2009). « Prospects and possibilities of critical management education : Critical beings and a pedagogy of critical action. » *Management Learning*, Vol. 40, N° 1, p. 31-49.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350507608099312>

- DRYZEK, John S. (2013). *The politics of the earth : environmental discourses*. Oxford university press.
Google Scholar <https://doi.org/10.1093/hepl/9780199696000.001.0001>
- FERDINAND, Malcolm. (2019). *Une écologie décoloniale-Penser l'écologie depuis le monde caribéen*. Seuil Anthropocene.
Google Scholar
- FINEMAN, Stephen et STURDY, Andrew. « The emotions of control : A qualitative exploration of environmental regulation. » *Human Relations*, 1999, Vol. 52, N° 5, p. 631-663.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/001872679905200504>
- FOURNIER, Valérie. (2006). « Breaking from the weight of the eternal present : Teaching organizational difference. » *Management Learning*, 37 (3), p. 295-311.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350507606067167>
- FRY, Tony. (2009) *Design futuring*. University of New South Wales Press, Sydney.
Google Scholar
- GABRIEL, Yiannis et GRIFFITHS, Dorothy S. « Emotion, learning and organizing. » *The learning organization*, 2002.
Google Scholar <https://doi.org/10.1108/09696470210442169>
- GAONKAR, Dilip Parameshwar. (2002) « Toward New Imaginaries : An Introduction. » *Public Culture* 14(1) : p. 1-19.
Google Scholar <https://doi.org/10.1215/08992363-14-1-1>
- GASPARIN, Marta, ZALASIEWICZ, Jan *et al.* (2020). « The business school in the Anthropocene : Parasite logic and pataphysical reasoning for a working earth. » *Academy of Management Learning & Education*, 19(3), p. 385-405.
Google Scholar <https://doi.org/10.5465/amle.2019.0199>
- GHOSH, Amitav (2018). *The great derangement : Climate change and the unthinkable*. Penguin UK.
Google Scholar
- Grey, Chris, FRENCH, Robert (1996). Rethinking management education : An introduction. *Rethinking management education*, Vol 14, p. 1-16.
Google Scholar
- GREY, Chris (2004). « Reinventing business schools : The contribution of critical management education », *Academy of Management Learning & Education*, vol 3, N° 2, p. 178-186.
Google Scholar <https://doi.org/10.5465/amle.2004.13500519>
- HARAWAY, Donna. (2015). « Anthropocene, Capitalocene, Plantationocene, Chthulucene : Making kin ». *Environmental Humanities* 6 (1) : p. 159-165
Google Scholar <https://doi.org/10.1215/22011919-3615934>
- HEIZMANN, Helena, LIU, Helena. (2018). « Becoming green, becoming leaders : Identity narratives in sustainability leadership development. » *Management Learning*, 49(1), p. 40-58.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350507617725189>
- HOWARD, Thomas; CORNUEL, Eric (2012). « Business schools in transition ? Issues of impact, legitimacy, capabilities and re-invention », *Journal of Management Development*, Vol. 31, N° 4, p. 329-335.
Google Scholar <https://doi.org/10.1108/02621711211219095>
- HUCKLE, John; STERLING, Stephen (1996). *Education for sustainability*. Earthscan.
Google Scholar
- JESSOP, Bob. (2004) 'Critical Semiotic Analysis and Cultural Political Economy', *Critical Discourse Studies* 1(2) : p. 159-74.
Google Scholar <https://doi.org/10.1080/17405900410001674506>
- KHURANA, Rakesh (2007). *From Higher Aims to Hired Hands : The Social Transformation of American Business Schools and the Unfulfilled Promise of Management as a Profession*. Princeton University Press, Princeton, 509 p.
Google Scholar
- KHURANA, Rakesh; SNOOK, Scott (2011) « Identity Work in Business Schools : From Don Quixote, to Dons and Divas », *Journal of Management Inquiry*, Vol. 20, N° 4, p. 358-361.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1056492611420929>
- LATOURE, Bruno (2015). *Face à Gaia*. La Découverte.
Google Scholar
- LATOURE, Bruno (2017). *Où atterrir ?*, La Découverte.
Google Scholar
- LEVY, David. L., & EGAN, Daniel. (2003). A neo-Gramscian approach to corporate political strategy : conflict and accommodation in the climate change negotiations. *Journal of Management Studies*, 40(4), p. 803-829.
Google Scholar <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00361>
- LEVY, David. L., & LICHTENSTEIN, Benyamin. (2012). « Approaching business and the environment with complexity theory. » In *The oxford handbook of business and the natural environment*.
Google Scholar <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199584451.003.0032>
- LEVY, David L.; SPICER, André (2013). « Contested imaginaries and the cultural political economy of climate change », *Organization*, Vol. 20, N° 5, p. 659-678.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508413489816>

- LUKE, Timothy (1999). Eco-managerialism : environmental studies as a power/knowledge formation. In Fischer F. and Hajer M. *Living with nature : Environmental politics as cultural discourse*, p. 103-120, Oxford University Press.
Google Scholar <https://doi.org/10.1093/019829509X.003.0006>
- MALM, Andreas. (2016) *Fossil capital : The rise of steam power and the roots of global warming*. Verso Books.
Google Scholar
- MOORE, Jason W. (2017). "The Capitalocene, Part I : on the nature and origins of our ecological crisis." *The Journal of peasant studies* 44.3 : p. 594-630.
Google Scholar <https://doi.org/10.1080/03066150.2016.1235036>
- MORA, Camilo, et al. (2017) « Global risk of deadly heat. » *Nature Climate Change* 7.7 : p. 501.
Google Scholar <https://doi.org/10.1038/nclimate3322>
- MORA, Camilo, et al. (2018) « Broad threat to humanity from cumulative climate hazards intensified by greenhouse gas emissions. » *Nature Climate Change* 8.12 : p. 1062-1071.
Google Scholar <https://doi.org/10.1038/s41558-018-0315-6>
- MORTON, Timothy (2013). *Hyperobjects : Philosophy and Ecology after the End of the World*. U of Minnesota Press.
Google Scholar
- MUFF, Katrin. (2013) « Developing globally responsible leaders in business schools : A vision and transformational practice for the journey ahead. » *Journal of Management Development* 32.5 : p. 487-507.
Google Scholar <https://doi.org/10.1108/02621711311328273>
- MUNIESA, Fabian, MILLO, Yuval, & CALLON, Michel. (2007) « An introduction to market devices. » *The sociological review*, 55(2_suppl), p. 1-12.
Google Scholar <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.2007.00727.x>
- NEWTON, Tim, & HARTE, George (1997) « Green business : technicist kitsch ? » *Journal of Management Studies*, 34(1), p. 75-98.
Google Scholar <https://doi.org/10.1111/1467-6486.00043>
- NEWTON, Tim (2009). « Organizations and the natural environment. » in Alvesson, M., Bridgman, T. and Willmott, H. *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*, p. 125-143.
Google Scholar <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199595686.013.0006>
- LEDERER, Markus, & KREUTER, Judith (2018). « Organising the unthinkable in times of crises : Will climate engineering become the weapon of last resort in the Anthropocene ? » *Organization*, 25(4), p. 472-490.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508418759186>
- LEWIS, Simon L; MASLIN, Mark (2015). « Defining the Anthropocene », *Nature*, Vol. 519, N° 7542, p. 171-180.
Google Scholar <https://doi.org/10.1038/nature14258>
- ORTIZ, Horacio, MUNIESA, Fabian (2018). « Business schools, the anxiety of finance, and the order of the 'middle tear », *Journal of Cultural Economy*, Vol. 11, N° 1, p. 1-19.
Google Scholar <https://doi.org/10.1080/17530350.2017.1399432>
- REYNOLDS, Michael (1999). « Critical reflection and management education : Rehabilitating less hierarchical approaches », *Journal of Management Education*, Vol. 23, N° 5, p. 537-553.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/105256299902300506>
- ROUX-ROSIER, Anahid, AZAMBUJA, Ricardo and GAZI Islam (2018). "Alternative visions : Permaculture as imaginaries of the Anthropocene." *Organization* 25.4 : p. 550-572.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508418778647>
- ROWLINSON, Michael; HASSARD, John (2011). « How come the critters come to be teaching in business schools ? », *Organization*, Vol. 18, N° 15, p. 673-689.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508410396397>
- SCHERER, Andreas Georg, (2008) « Critical Theory and its Contribution to Critical Management Studies » in, M. Alvesson, H. Willmott, T. Bridgman, eds., *The Oxford Handbook of Critical Management Studies*. p. 29-51, Oxford University Press.
Google Scholar <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199595686.013.0002>
- SHRIVASTAVA, Paul (1994). « Greening Business Education, Toward an Ecocentric Pedagogy », *Journal of Management Inquiry*, Vol. 3, N° 3, p.235-243.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/105649269433003>
- SHRIVASTAVA, Paul (2010). « Pedagogy of Passion for Sustainability », *Academy of Management Learning & Education*, Vol. 9, N° 3, p. 443-455.
Google Scholar <https://doi.org/10.5465/amle.9.3.zqr443>
- SOMERVILLE, Margaret (2017). « The Anthropocene's call to educational research », dans K. MALONE, Karen, Truong Son et GRAY Tonia. (sous la direction de), *Reimagining sustainability in precarious times*, Springer, Singapore, p. 17-28.
Google Scholar https://doi.org/10.1007/978-981-10-2550-1_2
- ROWELL, A. (2007) « Exxon's Foot Soldiers : The Case of the International Policy Network », p. 94-116 in W. Dinan and D. Miller (eds) *Thinker, Faker, Spinner, Spy : Corporate PR and the Assault on Democracy*. London : Pluto Press.
Google Scholar
- STEFFEN, Will; GRINEVALD, Jacques; CRUTZEN, Paul; MCNEILL, John (2011). « The Anthropocene : conceptual and historical perspectives », *Philosophical Transactions of the Royal Society, A Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, Vol. 369, N° 1938, p. 842-867.
Google Scholar <https://doi.org/10.1098/rsta.2010.0327>

- STEFFEN, Will; BROADGATE, Wendy; DEUTSCH, Lisa; GAFFNEY Owen; LUDWIG, Cornelia (2015). « The trajectory of the Anthropocene : the great acceleration », *The Anthropocene Review*, Vol. 2, N° 1, p. 81-98.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/2053019614564785>
- STRAUME, Ingrid (2011). The political imaginary of global capitalism. *Depoliticization : The political imaginary of global capitalism*, 2011, p. 27-50.
Google Scholar
- STRAUSS, Claudia (2006). « The imaginary », *Anthropological theory*, Vol. 6, N° 3, p. 322-344..
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1463499606066891>
- TAYLOR, Charles (2004). *Modern social imaginaries*. Duke University Press.
Google Scholar
- TASKIN, Laurent, WILLMOTT, Hugh (2008). « Introducing critical management studies : Key dimensions », *Gestion 2000*, Vol. 25, N° 10, p. 27-38.
Google Scholar
- TASSET, Cyprien (2019). « Arts de mourir et arts de savoir dans l'Anthropocène », *Critique*, Vol. 1, p. 101-110.
Google Scholar <https://doi.org/10.3917/criti.860.0101>
- THOMAS, Tom E. (2005). « Are Business Students Buying It ? A theoretical Framework for Measuring Attitudes Toward the Legitimacy of Environmental Sustainability », *Business Strategy and the Environment*, Vol. 14, N° 3, p. 186-197
Google Scholar <https://doi.org/10.1002/bse.446>
- THOMAS, Howard (2007). « Business school strategy and the metrics for success », *Journal of Management Development*, Vol. 26, N° 1, p. 33-42.
Google Scholar <https://doi.org/10.1108/02621710710720068>
- THOMAS, Howard; CORNUEL, Eric (2012). « Business schools in transition ? Issues of impact, legitimacy, capabilities and re-invention », *Journal of Management Development*, Vol. 31, N° 4, p. 329-335.
Google Scholar <https://doi.org/10.1108/02621711211219095>
- VICKERS, D. A. (2019). « At-home ethnography : a method for practitioners. » *Qualitative Research in Organizations and Management : An International Journal*.
Google Scholar <https://doi.org/10.1108/QROM-02-2017-1492>
- VINCE, Russ. (2001). « Power and Emotion in Organisational Learning » *Human Relations* 54, p. 1325-1351.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/a019197>
- VINCE, Russ. (2010). « Anxiety, politics and critical management education. » *British Journal of Management*, Vol. 21, p. s 26-s39.
Google Scholar <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.2009.00678.x>
- WANG, Yutao; SHI, Han; SUN, Mingxing; HUISINGH, Donald; HANSSON, Lars; WANG, Renqing (2013). « Moving towards an ecologically sound society ? Starting from green universities and environmental higher education », *Journal of Cleaner Production*, Vol. 61, p. 1-5.
Google Scholar <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2013.09.038>
- WATERS, Colin N.; ZALASIEWICZ, Jan (2018). « Concrete : The Most Abundant Novel Rock Type of the Anthropocene », dans D.A DellaSala et M.I Goldstein (sous la direction de), *Encyclopedia of the Anthropocene, Volume 1 Geologic, History and Energy*, Elsevier, p. 75-85.
Google Scholar <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-809665-9.09775-5>
- WEICK, Karl E. (1995). *Sensemaking in Organizations*, SAGE Publications, 231 p.
Google Scholar
- WITTEBEN Bettina B. F.; OKEREKE Chukwumerije; BANERJEE Subhabrata Bobby; LEVY David L. (2012) « Climate Change and the Emergence of New Organizational Landscapes. » *Organization Studies*.;33(11) : p. 1431-1450.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/0170840612464612>
- WHITEMAN, Gail; WALKER, Brian & PEREGO, Paolo. (2013) « Planetary Boundaries : Ecological Foundations for Corporate Sustainability », *Journal of Management Studies* 50(2) : p. 307-36.
Google Scholar <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2012.01073.x>
- WRIGHT, C., NYBERG, D., De COCK, C., & WHITEMAN, G. (2013). « Future imaginings : organizing in response to climate change. » *Organization*, 20(5), p. 647-658.
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508413489821>
- WRIGHT, Christopher, & NYBERG, Daniel. (2015). *Climate change, capitalism, and corporations*. Cambridge University Press.
Google Scholar <https://doi.org/10.1017/CBO9781139939676>
- WRIGHT, Christopher; NYBERG, Daniel; RICKARDS, Lauren, & FREUND, James. (2018). "Organizing in the Anthropocene". *Organization*, 25(4).
Google Scholar <https://doi.org/10.1177/1350508418779649>
- YUSOFF, Kathryn (2018). *A billion black Anthropocenes or none*. U of Minnesota Press.
Google Scholar
- ZALASIEWICZ, Jan; Waters, Colin N.; ... Haff, Peter K. (2015). « When did the Anthropocene begin ? », *Quaternary International*. Vol. 383, p. 196-203.
Google Scholar <https://doi.org/10.1016/j.quaint.2014.11.045>
- ZALASIEWICZ, Jan; WATERS, Colin N.; ... HAFF, Peter K. (2017). « The Working Group on the Anthropocene : Summary of evidence and interim recommendations », *Anthropocene*, Vol. 19, p. 55-60.
Google Scholar <https://doi.org/10.1016/j.ancene.2017.09.001>

ANNEXES, TABLEAUX ET FIGURES

TABLEAU 1A

Contexte sociologique de l'institution et objectifs du dispositif pédagogique

Contexte sociologique de l'institution et de l'expérience pédagogique.	<p>Afin de mieux situer sociologiquement et historiquement le contexte dans lequel cette expérience s'inscrit, il convient de préciser qu'elle s'est déroulée dans une grande école de management française, de province, de taille moyenne (environ 1500 élèves) et habituellement classée dans la deuxième moitié des classements usuels. Cette école est caractérisée par un positionnement historique de ces recherches sur les questions de l'innovation managériale, l'innovation sociale, le coopérativisme ou encore les « utopies managériales », ce qui explique aussi sa familiarité à expérimenter des modules pédagogiques autour de questions critiques. La perspective critique en management (CMS) est cependant peu représentée en tant que telle, ces questions étant surtout travaillées depuis les sciences sociales autres que les sciences de gestion (la proportion importante d'enseignants titulaires de doctorats en sociologie, philosophie, anthropologie est plutôt une caractéristique de cette école). Les questions écologiques y ont été historiquement peu traitées même si elles intéressent aujourd'hui indirectement un nombre important d'enseignants chercheurs (domaines d'intérêt généraux ou terrain de recherche latéraux). Certains enseignants chercheurs de cette école ont justement entrepris des travaux de recherche sur la question de l'anthropocène depuis 2011. Cependant, ces recherches communiquent peu avec des travaux issus des sciences de gestion avec une focale plus « gestionnaire ».</p> <p>En 2011, la question de l'anthropocène est expérimentée dans des modules optionnels, mais très rapidement, dès 2012, elle a été intégrée de manière importante et centrale au programme de tronc commun pour l'ensemble des étudiants de niveau Licence (Bac+3). Ces derniers viennent essentiellement de deux filières : école préparatoire aux grandes écoles, BAC+2 de type BTS ou IUT. Seuls les seconds ont déjà eu des cours en management ou en théorie des organisations.</p>
Objectif 1	« Faire entrer climatologues, océanographes, écologues, zootechniciens, éthologues, géomorphologues,... au cœur même du protocole pédagogique de cette école, afin que les étudiants puissent se familiariser non seulement avec les résultats des recherches en cours, mais aussi avec les méthodes de recherche et les postures disciplinaires. La philosophie pédagogique défendue ici consiste à ne pas "diluer" ces savoirs, méthodes d'analyse, etc. dans les contenus pédagogiques traditionnels liés à la RSE ou au Développement Durable et qui existent dans cette école depuis les années 1990. »
Objectif 2	« Encadrer différents apprentissages autour du management, de la stratégie ou de la théorie des organisations que les étudiants vont s'approprier à déployer, à l'intérieur d'un périmètre qui est celui des limites planétaires (<i>planetary boundaries</i>). Les contenus pédagogiques cherchent ici à préciser ce que l'on entend par limites planétaires, en faisant là aussi dialoguer différentes disciplines sur des questions écologiques critiques (biodiversité, pollution atmosphérique, eau, artificialisation des sols,...). »
Objectif 3	« Questionner en profondeur les paradigmes épistémiques sous-jacents aux disciplines enseignées, à la lumière de ces diagnostics critiques. »

TABLEAU 1B

Synthèse du scénario pédagogique délivré

	Module	Exemples de Conférences	Intervenant/Discipline
Séquence 1	Les signes de l'anthropocène.	Les modèles climatiques.	Climatologues. Experts en systèmes complexes.
	Les signes de l'anthropocène.	L'effondrement des Alpes.	Géo-morphologues. Glaciologues.
	Les signes de l'anthropocène.	La mesure géologique de la Technospère.	Géologues.
	Les signes de l'anthropocène.	Situation écologique des océans.	Océanographes.
	Atelier.	Fresque du Climat.	Animateurs/activités climat.
	Atelier.	Mesurer l'impact géologique de la consommation de Poulet sur Terre.	Géologues, Animateurs.
Séquence 2	Histoire de l'anthropocène.	Histoire Climatique.	Historiens.
	Histoire de l'anthropocène.	L'archéologie et l'anthropocène.	Archéologue, Anthropologue
	Histoire de l'anthropocène.	Les controverses de l'anthropocène.	Sociologue des controverses scientifiques.
	Atelier	Cartographie des controverses sur l'anthropocène.	Sociologue des controverses scientifiques.
Séquence 3	Anthropocène, Ecologies, Natures.	L'anthropocène dans les espaces ruraux en France.	Sociologue du monde agricole.
	Anthropocène, Ecologies, Natures.	Urbanisation du monde et Anthropocène.	Urbaniste.
	Anthropocène, Ecologies, Natures.	Anthropocène et élevage.	Zootechnicien.
	Anthropocène, Ecologies, Natures.	Contre-récits de l'anthropocène.	Anthropologue.
	Atelier.	The Anthropocene Walk : une randonnée urbaine sous l'angle des signes de l'anthropocène.	Animateurs. Ecologues.
Séquence 4	Anthropocène, Technologies, Organisations.	La durabilité des promesses technologiques.	Philosophe.
	Anthropocène, Technologies, Organisations.	Anthropocène, Innovation, Design	Enseignant en Sciences de Gestion
	Anthropocène, Technologies, Organisations.	Limites planétaires et organisations économiques	Economiste
	Atelier.	The Dark Conference. Une conférence sonore et radiophonique dans le noir. En coll. avec France Culture.	Animateurs.

TABLEAU 2**Grilles d'entretien**

Au niveau des étudiants, nous avons organisé, pour chaque promotion d'élèves, deux vagues d'entretiens semi-directifs à partir de grilles d'entretiens. Une première vague avant le début du séminaire. Une deuxième, réalisée environ trois semaines après la fin de celui-ci.

Dans la première grille figuraient quelques questions d'ordre général que nous n'exploitons pas directement dans ce travail. Dans la seconde grille figuraient quatre thèmes-jalons structurant nos entretiens.

Grille d'entretien 1

- Avez vous entendu parler d'anthropocène (oui ou non) ? Cette donnée nous permet de suivre dans le temps si l'anthropocène intègre ou non les formations pré-école.
- Lorsqu'on vous parle de climat, de crise écologique, à quoi cela fait référence dans votre esprit ?
- Quelles disciplines s'intéressent selon vous à la question écologique ou climatique ?

Grille d'entretien 2

- Quelles sont les trois principales thématiques qui ont attiré votre attention et pourquoi ?
- Racontez-nous une séquence pédagogique (conférence ou atelier) qui a retenu votre attention, qui vous a marqué.
- Quels types de réflexions les différents cours ont-ils suscité chez vous ?
- Dans quelle mesure ce que vous avez entendu au cours de ces 4 semaines a transformé vos représentations sur le monde économique ou le monde de l'entreprise ?

ENCADRÉ MÉTHODOLOGIQUE 1**Méthode pour passer des verbatims à des imaginaires**

Nous n'avons pas travaillé à partir d'une grille pré-établie d'imaginaires à retrouver dans les verbatims. Nous avons préféré partir d'une définition large de la notion d'imaginaire en tant que système socio-sémiotique (composé d'images représentationnelles, de schémas narratifs, affects et projections) que les parties prenantes pouvaient dévoiler en réaction aux contenus délivrés dans le dispositif pédagogique. Ceci nous a ainsi permis d'extraire des verbatims directement liés à la question de la perception individuelle et collective de la situation écologique et climatique. Nous avons ensuite cherché à placer les verbatims autour de trois axes. Le premier axe nous a permis de distinguer les réactions qui prennent au sérieux les diagnostics climatiques des réactions qui la mettent en doute. Le second axe nous a permis de distinguer les réactions selon le type de prise possible : d'un côté des réactions qui considèrent qu'il est difficile de pouvoir agir sur un tel « problème », de l'autre des réactions qui considèrent que la situation peut encore être gérée, d'une manière ou d'une autre. Un troisième axe qui a permis de regrouper les verbatims autour de types d'affects suscités (effroi, optimisme, ferveur, excitation,...). Enfin, nous avons établi une règle nous permettant de faire éclore et caractériser des imaginaires. Ainsi, lorsque au moins deux verbatims se retrouvaient dans les mêmes catégories, nous avons considéré qu'ils pouvaient suggérer un imaginaire. A ce stade nous avons identifié une quinzaine d'imaginaires potentiels, sur la base de laquelle nous avons ensuite regroupé un certain nombre d'entre eux afin de proposer une typologie de 10 imaginaires (6 pour les étudiants, 4 pour le corps professoral et directeur) plus lisible et qui respectait malgré tout leur spécificité.

TABLEAU 4

Correspondances entre imaginaires climatiques et imaginaires de l'anthropocène

Imaginaires de l'anthropocène	Imaginaires climatiques (Lévy et Spicer, 2013)			
	Abondance des énergies fossiles	Catastrophisme climatique	Techno-marchand	Mode de vie soutenable
Effroi catastrophiste		Forte correspondance		
Repli écologique		Forte correspondance		Correspondance, mais le repli se fait en rupture avec le système économique
Accélérationniste		Correspondance, mais les issues/ conséquences ne sont pas les mêmes	L'accélérationnisme se rapproche de par l'euphorie techno marchande qu'il induit, mais s'en éloigne sur le plan des valeurs. L'accélérationniste ne croit pas foncièrement que cela soit une solution.	
Redirection écologique		Correspondance sur le diagnostic, mais pas sur les conséquences induites		Correspondance sur le diagnostic, mais pas sur les conséquences induites. L'idée de redirection suggère une transformation à la fois des finalités que des moyens (de consommation, de production,...)
Géo-managérialiste			Forte correspondance à la différence que l'imaginaire géo-managérialiste comprend le techno-solutionnisme et le management qui le rend possible	
Climato-scepticisme	Forte correspondance			

FIGURE 1A

Imaginaires de l'anthropocène et domestication de la criticité par les étudiants

Type de Réception Mode de Domestication	Effroi catastrophiste	Accélérationisme	Repli écologique
Verbatims	<p>EC1 : « Ce cours m'a complètement bouleversé, je m'attendais, à la limite, à quelque chose de politique comme quand on avait des cours d'économie en Terminale ou en Prépa. Je m'attendais à ce qu'on puisse confronter des positions politiques. Mais là ce qui est troublant c'est que l'anthropocène dépasse la politique. J'ai posé la question à un des conférenciers : si la situation climatique est si grave est-il trop tard pour toute action ? Et là normalement un prof te répond pour te rassurer : « mais non il y a toujours moyen de...etc,...là... il a rien répondu, il nous renvoyait aux scénarios du Giec...et cette interview de Jouzel (...) qui dit en 2017 on a 3 ans pour agir, il reste plus qu'un an ? ...bref c'est très troublant.»</p> <p>EC2 : « J'ai bien compris que le dérèglement climatique et les problèmes écologiques sont deux choses très différentes. Le climat est ce qui englobe tout, j'ai aimé l'idée de « Gaïa », dans la conférence sur Lovelock, ça m'a permis de comprendre qu'il y a quelque chose qui nous englobe tous : le climat c'est tout en fait. »</p> <p>EC3 : « Je fais du ski depuis l'âge de 10 ans dans le Sancy ou dans les Alpes, avec mes parents on y va deux fois par an. Il faut obliger les entreprises à respecter elles ne pourront pas changer sinon. J'aimerais du coup travailler dans la régulation écologique. »</p> <p>EC4 : « On voit bien ici que c'est la terre qui se révolte, qui nous parle pour nous dire stop »</p> <p>EC5 : « Je me demande ce que l'on peut faire en tant que salariés d'une entreprise privée. Ce n'est pas une gestion de crise, mais une gestion du climat qu'il faut et ...ça qui sait le faire ? »</p> <p>EC6 : « Ce cours m'a rien apporté. Pas au sens des connaissances, mais au sens que maintenant on va vers le néant. En fait j'ai compris que sans l'environnement il n'y avait pas d'entreprises, plus de travail, et que c'est sûrement déjà trop tard »</p> <p>EC7 : « Sincèrement je n'étais pas du tout prêt émotionnellement pour entendre tout cela d'un coup. »</p>	<p>AC1 : « Pour moi c'est une bonne nouvelle, finalement, ça permet de savoir que même si on fait attention, cela ne va rien changer. C'est pas éthique mais c'est comme ça... Pour moi la question est qui va profiter au mieux des dernières décennies sur terre : les chinois ou moi »</p> <p>AC2 : « J'ai toujours trouvé que l'éthique c'était du bla bla. Pas parce que je ne crois pas à la morale,... mais tout simplement parce que dans une école de commerce c'est toujours bizarre (...) Maintenant que l'on sait tout ça, on voit bien que l'éthique ne suffit pas à régler le problème. On voit bien les limites de la RSE : les entreprises ne pourront pas résoudre le problème. Donc on a plus besoin de s'encombrer avec ça. »</p> <p>AC3 : « Tant mieux ! c'est plus cynique mais c'est moins du greenwashing comme ça.»</p> <p>AC4 : « Moi d'une certaine manière ce module m'a libéré. Il y a une humilité à penser que nous disparaîtrons plus que probablement comme l'a dit l'intervenant si rien ne change. Du coup pour moi c'est clair. Il faut en profiter au maximum. Pas faire n'importe quoi, mais pas vivre dans la sobriété en tout cas. »</p>	<p>REP 1 : « Perso, ça m'a bouleversé. On peut pas continuer comme ça. J'étais pas au courant de tout cela. J'ai fait donc le choix de ne pas aller (en stage, apprentissage, NDA) n'importe où »</p> <p>REP 2 : « Même si travailler en RSE ne va rien changer à la chose au final, je ne pourrais plus travailler dans une entreprise capitaliste. (...) C'est juste une question...d'être en accord. Je préfère même être au chômage ».</p>
Domestication de la criticité	<p>La domestication de la criticité se fait par une mise en crise de nombreux repères anthropologiques de l'étudiant en management.</p> <p>La critique est soit complètement intériorisée ou complètement rejetée.</p>	<p>La criticité est intériorisée ...mais dans un sens contraire aux diagnostics établis.</p> <p>La domestication se traduit par une intensification des attachements envers les imaginaires technophiles, « capitalistes ».</p>	<p>La criticité est transformée en simple régime et donnée critique.</p> <p>L'extériorisation de la critique est évidente. Une certaine intériorisation du diagnostic comme outil d'interpellation dans la conduite de projets différents.</p>

FIGURE 1B

Imaginaires de l'anthropocène et domestication de la criticité par les étudiants

<p>Type de Réception Mode de Domestication</p>	<p>Redirection écologique</p>	<p>Géo-managérialisme</p>	<p>Climato-scepticisme</p>
<p>Verbatims</p>	<p>REC1 : « La phrase de Bush qui dit que le modèle de vie américain est non négociable est très choquante. On voit bien avec les RCP (scénarios « Representative Concentration Pathway » modélisés par le GIEC, note des auteurs) que les choses sont claires, elles sont directes. On ne peut pas négocier les limites de la Terre, elles s'imposent à nous. »</p> <p>REC2 : « La conférence qui m'a le plus intéressée est celle qui parle des puits de pétrole dans l'Alberta je crois que c'était : personne ne s'occupe de ces puits qui pourtant il faudra éteindre, dépolluer. Je me suis mis à imaginer toutes ces centaines de milliers d'industries qu'il faut fermer. Qui va s'occuper de ça ? En fait, peut-être que le futur manager est un futur accompagnateur dans la décroissance. Un manager peut-il être décroissant ? »</p> <p>REC3 : « Je suis devenue anti-capitaliste franchement. Bon maintenant il faut que je trouve un job dans le capitalisme ou on valoriserait mon anti capitalisme ».</p> <p>REC4 : « Après le master , je fais autre chose, du cinéma, de la musique, mais je ferais autre chose ».</p>	<p>GM1 : « C'est Elon Musk qui malgré tout semble avoir raison même si je comprends la critique adressée par le conférencier qui travaille sur les limites biophysiques. Ces projets sont étranges mais c'est un leader. Et il n'est pas climatosceptique. Il pense à long terme, il ne baisse pas les bras et nous entraîne avec lui... On peut questionner ces projets ok, moi aussi, mais on peut pas lui enlever son leadership. »</p> <p>GM2 : « Elon Musk c'est trop exagéré bien sûr, mais en France on a des ingénieurs qui travaillent à nous sortir de là. Macron incarne ça pour moi, mettre tous les moyens de l'économie pour sauver la planète et surtout capturer le CO2. De toute façon la technologie est plus forte que la science ».</p> <p>GM3 : « J'ai bien aimé la discussion sur la géo-ingénierie, très inspirante... on pourrait imaginer que la Terre on doit la manager tous ensemble, on pourrait imaginer une gouvernance pour le faire. Je vais proposer ça ! »</p> <p>GM4 : « Les chercheurs qu'on a eu en cours pendant trois semaines sont des scientifiques, ils ont pas le regard de l'entreprise, moi je suis d'accord avec eux mais ils sont pas là pour trouver des solutions. D'ailleurs ils n'ont pas de solution. »</p>	<p>CS 1 : « Ce qui me gêne c'est qu'on a pas invité des gens qui doutent de cela. Le module n'est pas du tout objectif. La science c'est pourtant cela, c'est 50 50 normalement, Là tout le monde est sur la même idéologie »</p> <p>CS 2 : « Il y a bien une crise mais elle est surestimée pour moi parceque justement on veut nous faire avaler de nouvelles technologies, de nouveaux besoins écologiques. On prépare un nouveau marché avec des scientifiques comme prescripteurs. »</p>
<p>Domestication de la criticité</p>	<p>Domestication de la criticité par un geste qui consiste à prendre les infrastructures du capitalisme pour les aligner sur les limites planétaires. Le diagnostic est gardé intact, c'est la pratique qui est soit abandonnée, soit radicalement transformée.</p>	<p>La criticité est intériorisée, elle n'est pas niée. Par contre le pilotage du monde devient encore plus évident, plus urgent, donc plus justifié. La technologie mais aussi l'énergie entrepreneuriale sont des moyens privilégiés pour intervenir sur la société, la nature, le monde. Il y a bien</p>	<p>La criticité est soit rejetée soit politisée. L'opération consiste souvent à faire du doute le vrai esprit scientifique. La criticité est vue comme panique, comme stratégie, comme manipulation (soit capitaliste soit justement décroissante).</p>

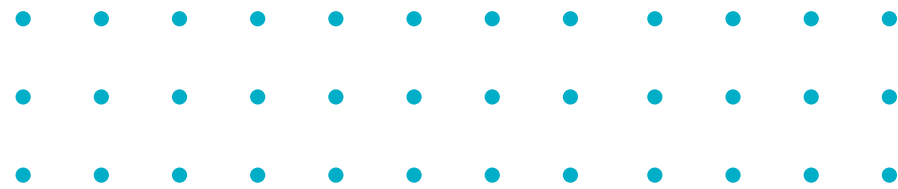


FIGURE 2
Imaginaires de l'anthropocène et domestication de la criticité par les acteurs du corps académique, direction et administration

Type de Réception Mode de Domestication	Disqualification / Argumentaire sur la nature de l'activité d'une BS	Disqualification / Argumentaire sur la déstabilisation émotionnelle provoquée	Business as Unusual	Redirection écologique
Verbatims-type	<p>« Dans une école de commerce on fait d'abord du commerce »</p> <p>« C'est très bien ce que vous faites avec ce module, mais bon notre école est d'abord là pour former des futurs managers, pas des ingénieurs, pas des chercheurs. C'est super hein, mais c'est pas l'endroit »</p> <p>« Nos étudiants ne cherchent pas ça, ils viennent pour avoir des compétences techniques d'abord ».</p> <p>« Que des parcours scientifiques s'intéressent à cela c'est très bien, mais chaque discipline apporte son expertise. Elles sont toutes valables ».</p>	<p>« On risque de faire fuir les étudiants. »</p> <p>« Bon il faut quand même faire attention, l'anthropologie ça intéresse pas les étudiants, il faut leur donner l'envie d'entreprendre, d'innover,... »</p> <p>« tu vas nous rendre les étudiants complètement déprimés »</p>	<p>« L'anthropocène pourrait être un très bon positionnement pour l'école, par contre il faut que cela ouvre sur toutes les options possibles, faire atterrir les organisations d'accord mais pourquoi pas aussi soutenir les étudiants qui veulent monter des boites en géo ingénierie, ceux mêmes qui pensent qu'il faut même encore plus de technologie, etc ».</p>	<p>« Notre programme est unique pour ça, c'est ça notre différence. »</p> <p>« On le fait parceque on y croit, parceque s'est quand meme une affaire d'urgence, et qu'on a pas le choix, ça les étudiants on a le devoir de leur dire ce qui est en train de se passer »</p> <p>« Aucune autre école fait ça, 4 semaines d'anthropocène en tronc commun, c'est extraordinaire, comment avez vous fait ??? »</p>
Domestication de la critique au niveau de la posture ou la pratique managériale	<p>La méta critique n'est pas rejetée, mais elle est extériorisé parce que ne correspondant pas à l'ADN d'une école de management. C'est pas une affaire d'idéologie ou de pertinence des données, des savoirs, mais une affaire de discipline. Les mondes managériaux et scientifiques se superposent ou plutôt sont séparés en forme de sylos. Les sciences de la terre c'est une culture générale extérieure. Parfois quelques remarques climatosceptiques mais très marginales.</p>	<p>La méta critique n'est pas rejetée. La démarche peut même être valorisée. C'est l'effet émotionnel qui est vu comme extrêmement dangereux, notamment dans une vision de marché. Souvent cela se traduit par des demandes.</p>	<p>La méta critique ou la criticité est valorisée, acceptée, et transformée en opportunités stratégiques. Cela consiste à trouver un nouveau point de neutralité, qui n'est plus une neutralité sceptique mais une neutralité et ouverture sur les conséquences possibles de l'anthropocène sur les pratiques managériales, notamment entrepreneuriales.</p>	<p>La méta critique ou la criticité sont transformées en devoirs éthiques. Potentiellement stratégiques mais toujours liés à des missions d'intérêt général qui justifient à la base l'expérimentation pédagogique conduite.</p>