

*Racontez-moi une (autre) histoire :  
le storytelling en enseignement  
et en recherche*

**Veronika Kisfalvi**  
Professeure titulaire  
Service de l'enseignement du management

13 février 2013

### **Veronika Kisfalvi**

Titulaire d'une maîtrise en littérature anglaise (McGill, 1976), d'une maîtrise en administration des affaires (HEC, 1986) et d'un doctorat en administration (McGill, 1997), Veronika Kisfalvi est professeure titulaire au Service de l'enseignement du management. Entre juin 2004 et juin 2007, elle a été directrice du programme des D.E.S.S. Ses recherches, inscrites dans un cadre conceptuel psychodynamique, portent principalement sur le leadership, ainsi que sur le rôle des émotions et de l'histoire personnelle du leader dans ses décisions stratégiques. Elle s'intéresse aussi à la réflexivité du chercheur.



Promus titulaires, les professeurs de HEC Montréal sont invités à donner un discours inaugural, appelé *leçon inaugurale*, à l'intention de la communauté universitaire. Dans le cadre de cette leçon, les professeurs font part de leurs réflexions sur leur carrière et sur la pratique de la gestion.



# **RACONTEZ-MOI UNE (AUTRE) HISTOIRE : LE *STORYTELLING* EN ENSEIGNEMENT ET EN RECHERCHE<sup>1</sup>**

## **TABLE DES MATIÈRES**

<b>Introduction</b> .....	5
<b>I.</b> <b>Ma propre histoire (en bref)</b> .....	6
<b>II.</b> <b>Enseignement</b> .....	8
A. Création d'un espace propice aux récits .....	8
Entraves au sentiment de sécurité dans la salle de classe .....	9
« Porter » les histoires dans la salle de classe .....	10
B. Écrire des histoires de leaders.....	11
<b>III.</b> <b>Recherche</b> .....	13
A. Émotions: le texte et le sous-texte .....	13
B. L'usage de la méthode des cas dans le récit des histoires de vie des leaders.....	15
Le théâtre intérieur des leaders.....	15
C. Les histoires que nous nous racontons : la réflexivité .....	18
<b>Conclusion</b> .....	20
<b>Remerciements</b> .....	22
<b>Bibliographie</b> .....	23

---

1. Traduction : Danielle E. Cyr.



## **Introduction**

Mon déjeuner d'Archimède, après ma première sabbatique en 2001, s'intitulait « Racontez-moi une histoire ». J'y explorais l'impossibilité de l'objectivité dans l'étude des sujets humains, surtout avec des méthodes qualitatives. Tout n'est en effet qu'histoires – celles que les gens nous racontent sur eux-mêmes, celles que nous racontons aux autres et celles que nous nous racontons à nous-mêmes. Toutes sont enracinées dans le corps et le vécu, et de ce fait, toutes sont chargées d'émotions.

Je vous présente ici ma vision actuelle de l'enseignement, de la recherche et de la vie universitaire. Je vous présente aussi l'histoire de la construction et de l'évolution de ma pensée, ainsi que quelques questions brûlantes auxquelles je n'ai pas encore pu répondre, au moment où j'entreprends la dernière phase de ma carrière.

Le récit que je vous fais aujourd'hui continue d'évoluer au fur et à mesure que j'y réfléchis – aujourd'hui, demain, le mois prochain, l'an prochain. Comme toute (bonne) histoire, il plonge ses racines dans le passé et dans les relations.

Je vais débuter avec un bref récit de mon propre parcours. Je poursuivrai avec des histoires tirées de mon enseignement, puis de ma recherche, dans cet ordre précis – enseignement suivi de recherche – car pour moi l'enseignement a toujours prédominé. Je vais aussi vous parler des gens que j'ai rencontrés sur ma route. Et je terminerai en vous parlant de mes questions encore non résolues et de mes doutes.

## I. Ma propre histoire (en bref)

Je désire parler de mon cheminement personnel, car je suis convaincue que les dimensions professionnelle et personnelle forment la trame et le fil d'une même histoire. Je suis née en Hongrie, dans une famille juive pour laquelle l'éducation avait une grande importance. Mes grands-parents avaient seulement une troisième année d'école primaire, mais ils souhaitaient beaucoup plus pour leur progéniture. Ainsi, lorsque, à l'âge de cinq ans, j'ai déclaré que je voulais devenir médecin, la famille entière a été ravie. J'ai entretenu ce rêve tout au long de mon enfance, même après que ma mère et moi avons quitté la Hongrie durant la révolution de 1956 pour immigrer au Canada; j'avais alors sept ans. Le moment venu, je me suis inscrite à un programme préparatoire de médecine à l'Université McGill... pour me rendre compte que je détestais passionnément ce programme. Ce que j'aimais réellement était l'étude de la littérature. C'est ainsi que j'ai pris ma première décision d'importance en tant que jeune adulte : sans consulter ma famille, je suis passée du programme préparatoire de médecine à une majeure en littérature anglaise. Je n'arrive pas encore à décider si cela fut un acte de bravoure ou un acte de couardise... En tout cas, j'ai vraiment aimé mes cours en littérature et, après mon B.A., je me suis inscrite à un programme de maîtrise en théâtre anglais.

J'adorais les histoires de cette littérature, et le fait que nos professeurs nous encourageaient à explorer les motivations et les émotions derrière les actions des personnages – à les rendre pleinement humains dans notre imaginaire et, ce faisant, à établir avec eux des relations imaginées dans toute leur complexité. Nous étudions, écoutions et mettions en scène des pièces dont les histoires prenaient forme sur la scène. Parallèlement à mon exploration des personnages et des histoires de la riche littérature dramatique, c'est à cette époque que s'est développé mon intérêt pour la psychologie humaine, en particulier pour la littérature portant sur l'approche psychodynamique. Mes études en littérature sont à l'origine de mon goût pour la méthode des cas en enseignement et en recherche. Ma fascination pour les existences vécues, pour la nature incarnée de l'expérience, et la conviction que nos émotions et nos corps sont les sources profondes de nos idées ne m'ont jamais quittée. Jusqu'ici elles informent à la fois mon enseignement et ma recherche.

Ma trajectoire – personnelle, universitaire, professionnelle –, jointe à mon intérêt pour l'approche psychodynamique, a donné naissance à un certain nombre de questions qui me guident encore aujourd'hui. Qui portons-nous avec nous, en nous, lorsque nous cheminons tout au long de notre vie? Quelles conversations intérieures poursuivons-nous avec ces êtres, et comment évoluent-elles? Qui voyons-nous lorsque nous regardons quelqu'un? Que représente cette personne à

nos yeux – surtout si cette personne génère en nous des sentiments intenses? Je ne fais pas référence ici à un partenaire de vie ou à une relation intime (bien que le même genre de questions puisse se poser à cet égard), mais plutôt à nos relations professionnelles – avec nos pairs, nos collègues, nos employés, nos patrons, nos étudiants ou les participants à nos recherches. Par ailleurs, nous pouvons poser les mêmes questions à propos de ces « autres » : qui portent-ils en eux? Quelles conversations intérieures poursuivent-ils? Qui voient-ils lorsqu'ils nous regardent? Quels processus cachés sont à l'œuvre dans les relations que nous créons avec nos étudiants et nos participants de recherche, et comment ces processus construisent-ils la substance de ce que nous faisons – nos « résultats » de recherche, ou encore l'apprentissage qui a lieu? Comment alimentent-ils les histoires que chacun de nous raconte aux autres et se raconte à soi-même?

Vous verrez dans ce qui suit comment ces questions m'ont accompagnée (pour ne pas dire hantée) pendant toute ma carrière universitaire.

## **II. Enseignement**

Voici quelques réflexions sur l'enseignement par la méthode des cas, que j'utilise presque exclusivement, et qui consiste à raconter des histoires dans la salle de classe; cela est encore plus vrai dans les cours sur le leadership. Je commencerai par ce que je considère comme essentiel, soit la création d'un sentiment de sécurité dans la classe dans le but de créer un espace propice au partage des récits.

### **A. Crédit d'un espace propice aux récits**

L'enseignement est l'amour de ma vie, malgré l'angoisse et le doute qu'il provoque. Au début de ma carrière, je rêvais parfois que mes étudiants m'attaquaient physiquement. De toute évidence, je ne me sentais pas en confiance dans ma classe! Les cauchemars se sont évanoisés, mais encore aujourd'hui, certains sentiments d'angoisse peuvent surgir à l'idée d'occuper un espace, d'oser, de m'exposer, d'avoir tort, d'être jugée, de devenir l'écran sur lequel les étudiants projettent leurs propres « trucs ». Je ne peux qu'imaginer à quel point les étudiants aussi se sentent menacés dans leur apprentissage du leadership par la méthode des cas, laquelle amène parfois à toucher des aspects délicats de l'expérience humaine.

Selon Shoshana Felman (1982, p. 33) :

La connaissance [...] est une dynamique structurale plutôt qu'une substance: elle ne *résiste* pas dans l'individu, mais elle surgit de l'apprentissage mutuel entre deux discours partiellement inconscients, qui disent chacun plus que ce qu'ils savent.

Felman pose que le professeur et l'étudiant sont des compagnons de voyage sur le sentier de l'apprentissage; cela est particulièrement vrai pour la méthode d'enseignement par cas. Cette méthode est conçue pour encourager les étudiants à découvrir leur propre voie, tout en les exposant aux idées et aux préoccupations des autres. Elle suppose également que les individus sont capables d'assumer la responsabilité de leur propre apprentissage et elle présuppose que les étudiants savent en fait plus qu'ils ne croient savoir. Elle vise ainsi à faciliter l'émergence de ces connaissances tacites ou préconscientes au niveau de savoirs verbalement explicites. Cet élément qui consiste à rendre l'inconnu connu, à mettre en mots un savoir préexistant, est assez semblable au processus psychanalytique qui consiste à rendre l'inconscient conscient.

Dans la méthode des cas, en salle de classe, le défi est donc de trouver des façons de construire, entre tous les participants – professeurs et étudiants –, une relation qui conduise à une exploration ouverte et honnête des questions soulevées par le matériel. Si les étudiants arrivent en classe avec un sentiment d'ignorance, ils peuvent être amenés à prendre conscience du fait qu'ils en savent plus qu'ils ne le pensent, et que leurs connaissances sont valides. Mais ils doivent tout d'abord consentir à prendre le risque de partager leurs idées avec les autres – un risque qu'ils accepteront de prendre seulement si une ambiance rassurante a été créée dans la classe.

### **Entraves au sentiment de sécurité dans la salle de classe**

Quels sont les facteurs qui empêchent ou menacent le sentiment de sécurité dans une salle de classe où l'enseignement est fondé sur la méthode des cas? Tout d'abord, les étudiants peuvent voir une menace dans le matériel lui-même. Par exemple, cela peut se produire lorsque des questions d'identité sexuelle ou de gestion participative surgissent. La diversité culturelle croissante de HEC Montréal peut intensifier les réactions à ces questions sensibles parmi d'autres. Si de telles réactions se font trop fréquentes, cela peut porter les étudiants, et parfois aussi les professeurs, à se tenir sur la défensive et les rendre aveugles aux faits réels dans le cas à l'étude. Ouvrir les discussions et rendre tous les aspects du cas énonçables: voilà le défi que le professeur utilisant la méthode des cas doit relever.

S'il veut que les étudiants se sentent suffisamment à l'aise pour exprimer leurs convictions, leurs opinions et leurs sentiments, le professeur doit leur faire sentir qu'il les soutient, et qu'il est un « coexplorateur accompli » (Schafer, 1983, p. 26). Cela implique que le professeur abandonne son rôle, parfois défensif, d'expert, et c'est parfois difficile. Pourtant, le fait de se cacher derrière son expertise n'apporte qu'une pseudo-sécurité au professeur, et sonne généralement faux à l'oreille des étudiants. Ce qu'il faut nourrir par l'entremise d'échanges égalitaires, dans la méthode des cas, c'est la sécurité plus profonde et plus réelle du compagnonnage dans l'aventure de la découverte.

La nature de ce qui est permis ou non au cours des interactions en classe prend forme durant les tout premiers cours. On établit les limites à respecter par les étudiants lorsqu'ils offrent leurs interprétations des cas. Puisque la méthode des cas dépend de l'expression libre des interprétations individuelles, on doit décourager la censure des idées. Je trouve que le meilleur moyen d'y arriver est d'agir comme modèle, en demeurant ouvert et en acceptant les interventions avec le minimum de commentaires ou de jugements. Idéalement, le professeur structure l'orientation du cours à l'aide du matériel et des outils pédagogiques

choisis; les étudiants contribuent à l'orientation de la discussion de groupe dans l'ici et maintenant. Ils sont aussi encouragés à demeurer réceptifs et à prendre certains risques.

L'apprentissage en profondeur implique tout autant l'affect que l'intellect; il n'est pas toujours très commode ou plaisant. Certains étudiants seront inévitablement plus à l'aise que d'autres dans la verbalisation d'idées à caractère affectif. De la sorte, l'écoute attentive des autres, bien qu'elle provoque parfois de l'anxiété, peut paver la voie à l'exploration de ses propres réactions inconscientes et de ses barrières. Offrir un espace – construire un contenant – pour un tel apprentissage s'avère essentiel. C'est cet espace qui favorise l'émergence de prises de conscience entraînant des transformations – lorsque les étudiants se rendent soudainement compte que, jusque-là, ils n'avaient pas vu ceci ou cela à propos d'éléments techniques, historiques ou factuels d'un cas, et qu'ils se demandent pourquoi, ou encore lorsqu'ils arrivent soudain à « voir » un certain aspect de leur univers personnel ou social.

Je suis persuadée que de tels « éclairs de compréhension » traversent le corps – ils sont des instances d'apprentissage incarné, viscéral, et c'est cela qui est la source de leur pouvoir de transformation. La méthode des cas offre l'occasion de tels apprentissages, des apprentissages « dérangeants », qui font surgir des émotions fortes, qui provoquent de l'anxiété, qui nous obligent à sortir de notre zone de confort, à ressentir et à explorer notre malaise. Dans les programmes de formation en leadership, l'accent est souvent mis sur l'acceptation de nouveaux défis. Mais on doit aussi mettre en lumière l'intensité du travail personnel et émotionnel que cela implique. J'essaie de sensibiliser mes étudiants à l'importance d'écouter les signaux émis par leur corps. Lorsque notre corps nous envoie un signal marqué, cela signifie que nous touchons à quelque chose d'important. Les émotions fortes que sont la culpabilité, l'anxiété et l'excitation sont d'une grande valeur pour notre apprentissage. Pourtant, nous avons souvent tendance à dénier, à réprimer ou à minimiser ces émotions, au lieu de les prendre en compte et d'essayer d'explorer leurs sources. Qu'est-ce que je ressens maintenant? Qu'est-ce que mon corps me dit? Pourquoi telle situation ou telle personne provoque-t-elle ce type d'émotions chez moi? Comment interpréter cela et quelles leçons puis-je en tirer qui me permettront de développer encore plus mes capacités?

### **« Porter » les histoires dans la salle de classe**

Lorsque les étudiants sont mis en confiance, la méthode des cas leur permet de voir leurs propres histoires dans un miroir, en regardant celles des autres, et d'y réfléchir. Je conçois la mise en place d'une ambiance rassurante dans la classe

comme une façon de « porter » les étudiants pendant qu’ils expérimentent (*holding* dans le sens du psychanalyste Donald Winnicott, 1990). Au début, le professeur fournit un contenant plutôt solide; il dirige le processus avec une certaine fermeté. Ensuite, il se retire peu à peu et joue un rôle plus périphérique. Les étudiants peuvent ainsi apprendre graduellement à utiliser leurs réactions subjectives ou empathiques comme des outils pour arriver à l’essence des histoires de cas; ils peuvent aussi utiliser leurs réactions pour construire leurs capacités de jugement et de confiance en soi.

D’autre part, je vois aussi la méthode des cas à la lumière du concept de distanciation du dramaturge Bertolt Brecht (Willet, 1964). Les pièces de Brecht créent un monde « comme si », un monde qui semble, à première vue, loin du monde et de la vie des spectateurs, mais qui est conçu de façon à ramener ceux-ci à leur propre monde et à les forcer à y réfléchir. La méthode des cas peut faire la même chose : les cas présentent des situations auxquelles font face les leaders et les gestionnaires, « comme si » ils étaient dans une autre vie et dans un autre monde, pour ensuite les faire résonner comme un écho dans les histoires et les vies des étudiants.

## B. Écrire des histoires de leaders

Dans mon expérience, l’enseignement à partir d’histoires de cas va de pair avec l’écriture, souvent en collaboration, de ces histoires. Ma préférence va aux cas racontant la trajectoire de vie de différents leaders. Ces cas portent sur des personnages publics, dont certains sont très connus<sup>1</sup>, par exemple Eleanor Roosevelt; certains le sont moins, tels Raoul Wallenberg<sup>2</sup> et Rachel Carson<sup>3</sup>, et d’autres sont actifs sur la scène locale, telle Lili-Anna Pereša<sup>4</sup>. Ils prennent la forme de courtes biographies racontant l’histoire personnelle et professionnelle de ces leaders ainsi que leurs principaux accomplissements. Les étudiants sont invités à faire des liens entre les expériences passées des leaders et leurs actions subséquentes, soit sur la scène publique ou dans leurs propres entreprises.

L’écriture de cas m’a permis de faire un autre lien important avec ma propre trajectoire, soit avec mon bagage en littérature anglaise et mon goût pour la construction d’histoires. La préparation de notes de cours pour ces cas a été particulièrement agréable: elle m’a permis non seulement d’explorer les manières de m’en servir en classe, mais aussi de plonger, en l’absence de toute censure, dans le psychisme des leaders en question et d’écrire ma propre histoire

---

1. Kisfalvi et Sardais (2010).

2. Kisfalvi (1993).

3. Kisfalvi *et al.* (2003).

4. Lévesque & Kisfalvi (2012)

concernant les motifs de leurs actions tout au long de leur vie et de leur carrière. Aussi, mes cas portent souvent sur des gens marginaux d'une certaine manière; ils ne sont pas complètement conformes à leur environnement. Cela m'a amenée à explorer ma propre trajectoire, non seulement comme immigrante, mais aussi comme femme, juive et anglophone qui s'est retrouvée à enseigner à HEC Montréal – et qui s'y est sentie chez elle.

### **III. Recherche**

#### **A. Émotions : le texte et le sous-texte**

Avant de présenter ma recherche de manière spécifique, je voudrais dire quelques mots sur un autre point important de ma carrière : mon intérêt pour les émotions. J'ai commencé à militer en faveur des émotions lors de mon engagement dans le Mouvement des femmes au début des années 70. Historiquement, dans notre société occidentale et patriarcale, les femmes ont été vues comme hystériques, « dérangées » par leur cycle menstruel, et donc irrationnelles et incomptétentes dans le domaine public. Les émotions étaient bonnes pour autant qu'elles soient maternelles et compatissantes, et qu'on les relègue dans la sphère domestique – jusqu'à l'avènement du mouvement féministe, qui a insisté sur le fait que les émotions étaient beaucoup plus que cela, et qu'elles n'étaient pas nécessairement débilitantes. On est peut-être allé trop loin en idéalisant l'émotivité féminine, mais il fallait probablement le faire pour permettre aux femmes de reconnaître et d'accepter la légitimité de leurs émotions et leur rôle potentiellement positif dans tous les aspects de la vie.

Lorsque j'ai commencé mon MBA au début des années 80, je me suis tout de suite rendu compte que la rationalité était encore acceptée presque universellement comme l'idéal en management. Même les cours plus « mous », comme *Le comportement organisationnel*, occultaient le rôle des émotions; ils étaient colorés d'un utilitarisme se résumant à ceci : « Faisons en sorte de comprendre les motivations des travailleurs afin de pouvoir mieux les contrôler. » Au fait, la majeure partie de la littérature scientifique contemporaine à l'égard de l'intelligence émotionnelle est similaire : « Faisons en sorte de comprendre les émotions de nos pairs et de nos employés afin de pouvoir mieux les manipuler. »

Le début de mon MBA fut un véritable choc culturel pour moi qui arrivais des études littéraires, où la compréhension des motivations et des émotions des personnages avait été une fin en soi. Heureusement, certains de mes cours m'ont permis de continuer à explorer ce qui m'intéressait le plus : les gens, leurs actions et les forces profondes qui les poussaient à agir. Cela était particulièrement vrai du cours de Laurent Lapierre *Leadership, personnalité et administration*. J'ai été ravie d'y découvrir qu'il y avait effectivement une place dans les études de management pour ce qui me fascinait et me passionnait par-dessus tout. Lorsque Laurent m'a proposée comme chargée de cours pour certains de ses cours, j'ai sauté sur l'occasion. Je ne l'ai jamais regretté. J'ai enseigné le cours de *Leadership* au BAA durant plusieurs années, en utilisant l'orientation psychodynamique que lui avaient donnée Pierre Laurin et Laurent Lapierre, eux-mêmes inspirés par leurs mentors, Abraham Zaleznik et Manfred Kets de Vries.

Lorsque j'ai finalement entrepris mes études doctorales, j'avais donc déjà trouvé ma voie. Je m'intéressais aux liens entre la personnalité, le leadership et la prise de décisions stratégiques. J'en ai fait le point focal de ma thèse. Tout en utilisant la méthode des cas et un cadre conceptuel fondé sur la psychodynamique, j'ai passé des mois à interviewer et à observer un entrepreneur et son équipe de direction, ainsi qu'à étudier les orientations stratégiques de sa firme. J'ai enregistré les histoires que mes participants m'ont racontées, et j'ai essayé d'y trouver du sens. Ce fut une des périodes les plus heureuses de ma vie. C'est aussi à cette époque que j'ai fait une autre découverte, laquelle s'est révélée par la suite des plus importantes pour mes travaux ultérieurs. En 1995, mon collègue et ami Steve Maguire, actuellement professeur à McGill, m'a envoyé une coupure du *Globe and Mail* à propos d'un nouveau livre intitulé *Descartes' Error* (*L'erreur de Descartes*), écrit par le neuroscientifique Antonio Damasio. J'ai compris à l'instant que cette œuvre allait devenir une influence marquante, à la fois dans mon travail et dans le management en général. Damasio s'était donné pour mission de réévaluer le rôle des émotions et du corps dans les processus de pensée, plus particulièrement dans notre prise de décision dans la sphère sociale.

J'étais déjà tout à fait consciente de la plus-value accordée à la rationalité (et de son corollaire, la non-value des émotions) dans notre champ de recherche. Que quelqu'un issu des sciences dures ait fait un travail sérieux dans ce domaine était exaltant. Plus je lisais Damasio, plus j'incorporais son travail dans ma recherche et mon enseignement. Au fait, *Descartes' Error* a été une source importante pour l'ouvrage de Daniel Goleman *Emotional Intelligence*, de même que pour l'intérêt subséquent porté à ce sujet durant les années suivantes. Toutefois, même si j'accorde beaucoup d'importance aux émotions dans mes cours et dans ma recherche, je m'aligne plutôt sur Stephen Fineman. Dans sa critique du travail objectiviste du courant principal en intelligence émotionnelle, Fineman (2004, p. 720) dit : « Ce que nous faisons, pensons et ressentons peut être vu comme interpénétrant, lié au contexte et fluide [...] L'émotion [...] est une panoplie de voix et de représentations – du Soi, du cerveau, du corps, de l'éducation et de la culture ». C'est exactement l'approche que j'ai adoptée pour ma recherche; cela m'a conduite à des découvertes fascinantes et sans fin.

Durant mes études doctorales, j'ai écrit, à l'intention des praticiens, un premier article traitant explicitement des émotions; il s'intitulait « Laisser nos émotions à la porte? » (Kisfalvi, 1995). À l'époque, le management se concentrat exclusivement sur les processus cognitifs et ignorait absolument le rôle des émotions et du corps. Mon article constituait un premier effort pour redonner aux émotions des leaders et des gestionnaires leurs lettres de noblesse; je proposais de les considérer non comme des éléments dérangeants de la vie organisationnelle, mais plutôt comme des outils potentiellement valides. Depuis, j'ai continué

d'écrire à propos des fondements des émotions des leaders ainsi que sur les façons dont elles se manifestent dans les organisations. Vu la nature profonde de leur enracinement, je me suis également intéressée aux façons de développer les capacités émotionnelles. J'en suis venue à la conviction que la lecture des récits d'autrui et la narration de nos propres récits sont une des meilleures manières de réaliser ce développement.

## **B. L'usage de la méthode des cas dans le récit des histoires de vie des leaders**

Je voudrais maintenant vous parler de ma recherche et de l'intention qui la sous-tend. Une des joies de ma carrière a été de donner plus de voix et de visibilité au rôle des émotions ainsi qu'à l'approche psychodynamique dans l'étude du leadership stratégique. Même si la méthodologie qualitative et le cadre de recherche psychodynamique auquel je suis fidèle n'ont pas la primauté dans notre discipline, je me réjouis d'avoir publié dans quelques bonnes revues scientifiques et d'avoir, je l'espère, contribué ainsi à leur visibilité.

Il n'est pas surprenant que ma recherche ait pris la forme d'études de cas détaillées, concernant des leaders particuliers, leurs actions, leurs émotions, le sens qu'ils créent à partir de leurs expériences et, de manière encore plus importante, les histoires qu'ils ont mises en acte tout au long de leur vie, ou qu'ils ont construites lorsqu'ils me racontaient leur vie. Je porte un grand intérêt à ce que Manfred Kets de Vries appelle le « théâtre intérieur des leaders » et à l'impact de ce théâtre intérieur sur leurs orientations stratégiques. Ma recherche touche également au rôle que joue cette réalité intérieure dans les interactions entre les leaders et leurs équipes de direction.

### **Le théâtre intérieur des leaders**

Le théâtre intérieur des leaders et son impact sur leurs décisions stratégiques et leurs actions sont une question que j'ai sans cesse explorée depuis mes études doctorales. Ma thèse était fondée sur une analyse approfondie d'un entrepreneur et de son équipe. Je cherchais à savoir si, et comment, les expériences personnelles de cet entrepreneur influençaient sa pensée courante, ses priorités d'affaires et ses décisions stratégiques; et aussi, comment ces dernières influençaient à leur tour la dynamique de son équipe de direction. Ma recherche a pris la forme d'une étude quasi ethnographique. Mon sujet principal, « Ben », avait déjà plus de 70 ans lorsque je l'ai rencontré. Il avait survécu à l'Holocauste et avait émigré de l'Europe de l'Est au Canada au milieu des années 50. Ces éléments biographiques, en résonance avec ma propre histoire, allaient devenir

assez importants dans mon intérêt ultérieur pour la réflexivité – dont je parlerai plus tard.

La découverte la plus importante dans ma recherche doctorale portait sur ce que j'ai décrit comme la nature surdéterminée des priorités d'affaires de Ben. En quelques mots, la surdetermination (ou « déterminations multiples ») est décrite dans la littérature psychanalytique comme le processus consistant à choisir une stratégie cognitive ou comportementale qui permet à un individu de satisfaire le plus grand nombre de désirs, tant sur le plan inconscient que sur le plan conscient (Edelson, 1988). Parce qu'une telle stratégie représente une réponse unique et efficace au traitement d'un ensemble de questions personnelles souvent très chargées émotionnellement, elle tend à devenir une partie constituante de notre personnalité et à demeurer assez constante, voire rigide, tout au long d'une vie. J'ai découvert que je pouvais faire remonter les stratégies et les pratiques de Ben aux expériences formatrices de son enfance et de sa jeunesse lorsqu'il travaillait sur la ferme de ses parents et, plus tard, aux stratégies qu'il avait mises au point pour survivre dans les camps de concentration (Kisfalvi, 2000). Puisque ces priorités d'affaires étaient si profondément enracinées dans le passé traumatisant de Ben, et donc très chargées émotionnellement, il avait tendance à être assez inflexible à cet égard (Kisfalvi, 2002). En fait, cela a eu un impact majeur non seulement sur ses stratégies d'entreprise, mais également sur la dynamique au sein de son équipe de gestion (Kisfalvi et Pitcher, 2003). Les gestionnaires, qu'il avait embauchés pour leurs compétences, devinrent assez frustrés et, à la fin, découragés par la fidélité inflexible et quelque peu irrationnelle de Ben à un ensemble de stratégies qu'eux jugeaient inadéquates dans le contexte d'affaires de l'entreprise à l'époque.

Au moment où je menais ma recherche doctorale, les chercheurs en matière de stratégie manifestaient déjà un intérêt accru pour les explications techniques et structurales de la genèse de la stratégie, en d'autres mots pour tout ce qui se passait « à l'extérieur » des gens. L'idée que les leaders et le leadership comptaient réellement perdait du terrain. D'aucuns considéraient même ces explications comme des épiphénomènes ou des théories naïves, ou encore comme des attributions inventées par les gestionnaires.

Ma propre recherche m'a cependant amenée à conclure que les leaders au sommet d'une organisation peuvent avoir une énorme influence sur la trajectoire de cette organisation. Par extension, plus un leader arrive à comprendre les effets de sa propre histoire sur ses actions quotidiennes, plus il peut devenir éclairé et responsable de l'impact qu'il a sur son organisation. Une telle lucidité est susceptible de le conduire à examiner avec plus de réalisme ses interprétations et ses décisions, de façon à mieux évaluer si celles-ci répondent aux défis courants,

ou si elles sont plutôt prisonnières du passé et, de la sorte, potentiellement inappropriées dans l'ici et maintenant.

Je ne crois pas pour autant que l'influence des liens émotionnels d'un leader avec son passé soit toujours négative, bien au contraire. Revenons à Ben pour un moment. Si ses expériences passées l'avaient conduit à une certaine rigidité stratégique, cela avait des conséquences à la fois négatives et positives. De façon négative, il avait tendance à se lancer dans trop de projets différents au lieu de développer ce que d'aucuns considèrent comme une vision cohérente à long terme. De façon positive, sa mystérieuse capacité à flairer les occasions d'affaires et à les exploiter à faible coût avait contribué à la survie et au succès de son entreprise. D'ailleurs, Ben qualifiait lui-même son approche de « pari prudent » – un nom formidable pour les stratégies réussies des initiatives entrepreneuriales. Il ressortait clairement de son histoire de vie que la partie « pari » et la partie « prudence » étaient toutes les deux enracinées dans son expérience de vie. D'accord, ses décisions n'avaient pas toutes été rationnelles, mais les décisions purement rationnelles peuvent souvent être surévaluées, comme c'est encore trop souvent le cas dans la littérature de la gestion. En fait, ma recherche a montré que les émotions d'un leader peuvent l'emporter sur ses décisions rationnelles – pour le meilleur ET pour le pire; et ce fait créait un effet de débordement dans son équipe de direction. Il me semble donc essentiel de considérer le rôle des émotions dans une discussion scientifique sur la prise de décision stratégique au niveau supérieur d'une organisation.

Avant de passer au dernier thème de ma recherche – la réflexivité –, je souhaite faire mention d'une publication récente, dont je suis particulièrement fière. Mon collègue Steve Maguire et moi en sommes les coauteurs. Le titre en est « On the nature of institutional entrepreneurs: Insights from the life of Rachel Carson » (Kisfalvi et Maguire, 2011). Carson est une pionnière reconnue du mouvement environnemental. Elle constitue un autre bon exemple de quelqu'un dont les nombreux accomplissements ont été surdéterminés et profondément ancrés dans son théâtre intérieur. Comme le suggère le titre de notre article, nous avons analysé le cas de Carson à la lumière de la biographie et de la psychodynamique. Cela nous a permis d'avancer que ce cas met en lumière la nécessité de prendre en compte l'individu dans le cadre de la théorie institutionnelle. Il nous a fallu beaucoup de travail pour considérer les différents niveaux d'analyse et pour y intégrer notre propre travail – celui de Steve au niveau « macro » de la théorie institutionnelle, et le mien au niveau « micro » des forces motrices individuelles et subjectives. Et pour le faire d'une manière qui soit assez intéressante et convaincante pour être publiée dans une bonne revue. Comme on dit, « il faut le faire ».

### C. Les histoires que nous nous racontons: la réflexivité

Pour terminer la présentation de ma recherche, j'aimerais dire quelques mots sur la réflexivité. Selon moi, la réflexivité est le processus par lequel une chercheure examine de manière critique non seulement les histoires produites par les participants à la recherche, mais également les histoires qu'elle produit elle-même à propos de sa propre recherche. Mon intérêt pour la réflexivité a pris racine dans ma recherche doctorale. Je vous ai parlé de Ben, cet entrepreneur juif de l'Europe de l'Est ayant survécu à l'Holocauste. Son histoire fait écho à celle de ma propre famille, et ce fait m'a amenée à réfléchir sur la relation particulière que lui et moi avions établie durant ma recherche. Heureusement, j'avais tenu un journal contenant mes notes de travail de terrain sous ses aspects les plus « objectifs », ainsi que des notes sur mon expérience subjective de ce travail. Ces notes incluaient aussi mes rêves et mes fantasmes, et surtout mes hauts et mes bas tout au long de la recherche. Le fait de tenir un journal me semblait une démarche naturelle pour une chercheure qui explorait l'expérience subjective à la lumière de la psychodynamique. À la relecture de ce journal, j'en suis venue à la conclusion que même si j'avais voulu raconter une histoire de recherche de la manière la plus objective possible, c'est-à-dire de manière valide, fiable, et tout ce qu'on associe généralement avec ce que l'on considère comme de la « science », à la réflexion l'histoire avait été vécue de façon plutôt différente. Et il était tout aussi important que cela soit dit.

Si vous portez quelque intérêt à mes rêves et à mes fantasmes, vous pouvez lire l'article que j'ai publié par la suite à propos de cette expérience (Kisfalvi, 2006). Ce que je veux partager avec vous aujourd'hui, c'est le fait que, parmi les moments d'émotion intense que j'ai notés dans mon journal, celui qui ressort le plus est l'anxiété; et le second est le deuil. Cela n'est peut-être pas très gai, mais c'est vrai. Je crois finalement que ces deux émotions sont des aspects intégraux de la recherche qualitative impliquant des participants réels avec lesquels nous construisons inévitablement des relations complexes. Autant la nature du travail de terrain qualitatif peut poser des défis sur le plan des émotions, autant mes propres émotions m'ont permis d'apprendre énormément à travers la réflexion que j'ai faite à leur sujet. Je vois maintenant que l'anxiété a été une émotion utile, un signal que quelque chose d'important et de profond surgissait dans ma recherche et, plus spécifiquement, dans ma relation avec mon sujet de recherche. Le fait de faire face à cette anxiété, de composer avec elle plutôt que de la fuir, m'a permis de faire la lumière sur mon propre psychisme et sur l'impact de mes expériences formatrices sur ma recherche, ainsi que sur le monde intérieur de Ben. Cette réflexivité m'a aussi permis d'apprendre beaucoup sur le processus de la recherche qualitative et sur le type de connaissances qu'elle peut produire : des connaissances locales, situées, difficilement généralisables, mais néanmoins

valides. Il m'a fallu plusieurs années pour faire la paix avec cette prise de conscience, mais j'y suis finalement parvenue.

## Conclusion

Pour conclure, je vois clairement un fil conducteur dans mon travail à travers le temps : si nous voulons comprendre les leaders et le leadership, nous devons avoir la conviction que l'individu est intéressant et important en soi; et que la meilleure manière d'étudier les leaders et le leadership passe par l'examen de la réalité subjective du leader, telle qu'elle se reflète dans les histoires qu'il ou qu'elle raconte – de façon implicite ou explicite. Cette réalité subjective est tout aussi profondément émotionnelle et incarnée que cognitive, et l'approche psychodynamique est l'approche qui convient le mieux à une compréhension holistique des leaders et du leadership. Finalement, la réflexivité, autant celle de nos étudiants que la nôtre en tant que professeurs et chercheurs, est le véhicule à travers lequel tout cela doit passer si nous voulons nous assurer que le processus reste honnête et authentique.

Je ne terminerai pas sans soulever brièvement certaines questions importantes pour moi, et toujours ouvertes. Voici d'abord des questions fondamentales à propos de la nature des émotions. En partant, je m'étais donné une mission plutôt grandiose : celle de réhabiliter les émotions dans la littérature et la pratique du management. Mais je reconnaiss aussi que les émotions peuvent nous influencer autant négativement que positivement, que nos intuitions ne sont pas toujours justes et qu'elles peuvent parfois mener à des catastrophes. Ma question est donc la suivante : comment savoir quand écouter nos émotions et nos intuitions, et quand il faut plutôt y passer outre – particulièrement lorsque nous sommes sous leur emprise. Je ne sais pas au juste comment répondre à cette question, sinon en disant qu'il s'agit fort probablement d'un processus d'apprentissage individuel, que chacun doit découvrir par lui-même les émotions récurrentes qui finissent toujours par le piéger (par exemple, l'optimisme rampant), et celles auxquelles il peut se fier la plupart du temps (par exemple, ses intuitions à propos de ses collaborateurs). Cela pourrait être le sujet d'un projet de recherche intéressant... si j'avais quelques années de moins et s'il était arrivé un peu plus tôt dans ma carrière.

La question, troublante, de la nature du soi me préoccupe aussi. Je suis aux prises – ma collègue Linda Rouleau dirait que je « flirte » – avec la vision du monde postmoderne depuis pas mal de temps. Certains aspects de mon approche se reflètent dans certaines formes de postmodernisme. Il existe aussi un débat continu dans cette littérature sur la nature du soi, et même sur son existence en tant que telle. Cela me déstabilise toujours, puisque ma recherche et mon enseignement sont fondés sur l'importance de la conscience de soi, de la connaissance de soi et de la réflexivité. Qu'arrive-t-il s'il n'existe pas un soi que l'on puisse connaître?

Je pose ces questions parce que je suis convaincue que si on n'est jamais incommodé par le doute, il est fort possible qu'on fasse mal son métier. Cela vaut autant pour les professeurs que pour les leaders. D'autre part, le fait de parler de ses doutes, même à soi-même, peut sembler menaçant. Cela vient peut-être du désir archaïque de perfection – ou de toute-puissance, comme dirait Laurent Lapierre –, le désir de maintenir une image parfaite de soi-même, comme si le fait de ne pas être parfait signifiait qu'on est nul. Les certitudes scientifiques ne sont pourtant pas ce qui motive notre quête d'approfondissement de notre compréhension du monde. Nous avons tendance à oublier que le doute a été la pierre angulaire de la philosophie de René Descartes (1988). Pour le paraphraser, Descartes dit que lorsqu'il n'y a plus de doute, il n'y a plus de questions à poser... et il ajoute qu'il doute qu'on puisse atteindre la certitude absolue. Il se peut que le doute nous angoisse, mais sans lui nous sommes condamnés à la rigidité intellectuelle. D'ailleurs, l'exploration de nos angoisses peut nous conduire dans des lieux fort intéressants.

Pour ma part, même à ce point de ma carrière, je suis encore dans le processus d'acceptation de l'idée que d'être « assez bon » (Bettelheim, 1988) est... disons, assez! Mais malgré les doutes et les questions que je me pose sur moi-même en tant que pédagogue et chercheure, mon périple a été vraiment satisfaisant. J'ai eu le loisir d'aller dans des directions qui non seulement me tentaient et me plaisaient, mais que je considérais comme importantes dans mon domaine et utiles à mes étudiants dans la poursuite de leurs carrières comme praticiens ou comme intellectuels, ainsi que dans leur développement comme personnes.

## **Remerciements**

Ma recherche m'a donné le plaisir de diriger et de collaborer avec certaines étudiantes des cycles supérieurs : Michelle Harbour, Véronique Labelle, Céline Legrand, Raymonde Lévesque et Viviane Sergi. J'ai aussi eu le plaisir de diriger nombre d'étudiants à la maîtrise qui travaillaient sur des sujets allant des femmes leaders aux entrepreneurs sociaux. Je tiens à reconnaître publiquement à quel point ces efforts conjoints ont été fructueux et agréables.

J'ai gardé le meilleur pour la fin. En terminant, je voudrais remercier mes collègues les plus proches et les plus chers pour leur aide et leurs mots d'encouragement au cours de ces années. D'abord et avant tout, ma plus profonde reconnaissance va à Laurent Lapierre qui, à l'époque de mon MBA, a vu en moi quelque chose que je ne voyais pas moi-même; il a alors transformé mon cheminement et ma vie. Je ne pourrai jamais le remercier suffisamment. Mes remerciements vont aussi à Patricia Pitcher, maintenant à la retraite, et qui me manque beaucoup. Comme jeunes professeurs aux prises avec les défis de l'enseignement, nous étions un banc d'essai l'une pour l'autre; elle a également influencé de façon notable ma décision d'obtenir un Ph.D. à l'âge avancé de... disons passé quarante ans. De même, j'adresse mes profonds remerciements à Francine Harel Giasson pour sa présence toujours rassurante, sa sagesse inépuisable et ses conseils professionnels et personnels éclairés. Mes remerciements vont aussi aux jeunes collègues et aux nouvelles recrues de notre groupe d'appartenance, Éric Brunelle, Chantale Mailhot, Wendy Reid et Cyrille Sardais, pour leur enthousiasme à porter le flambeau. Merci aussi à Ann Langley pour son soutien et pour les directions enrichissantes qu'elle m'a amenée à prendre. Mes remerciements également à mon fils Jacob, qui m'a accompagnée à travers tous mes hauts et mes bas, et à mon ami David pour m'avoir soutenue pendant une bonne partie de ce voyage. Enfin, je veux vous remercier, toutes et tous, d'être venus m'entendre. J'espère que ma leçon a été « assez bonne » pour la peine que vous vous êtes donnée de nous rendre ici ce matin.

## Bibliographie

### Ouvrages

BETTELHEIM, Bruno (1988). *A Good Enough Parent: A Book on Child Rearing*, Vintage, 400 pages.

DAMASIO, Antonio R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason and the Human Brain*, Putnam & Sons, 336 pages.

DESCARTES, René. (1988). *Selected Philosophical Writings*, trad. John Cottingham, Robert Stoothoff et Dugald Murdoch, Cambridge University Press, 272 pages.

EDELSON, Marshall (1988). *Psychoanalysis: A Theory in Crisis*, University of Chicago Press, 428 pages.

FELMAN, Shoshona (1982). « Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable », dans *The Pedagogic Imperative: Teaching as a Literary Genre*, Yale University Press, p. 21-44.

GOLEMAN, Daniel (1995). *Emotional Intelligence*, Bantam, 384 pages.

KETS DE VRIES, Manfred F. R. (2006). *The Leader on the Couch: A Clinical Approach to Changing People and Organizations*, Jossey-Bass, 436 pages.

SCHAFER, Roy (1983). *The Analytic Attitude*, Basic Books, 330 pages.

WILLET, John (1964). *Brecht on Theatre: The Development of an Aesthetic*, Hill and Wang, 352 pages.

WINNICOTT, Donald W. (1990). *Home Is Where We Start from: Essays by a Psychoanalyst*, Norton, 288 pages.

### Articles de revue

FINEMAN, Stephen (2004). « Getting the measure of emotion – and the cautionary tale of EI », *Human Relations*, vol. 57, n° 6, p. 719-740.

KISFALVI, Veronika (1995). « Laisser nos émotions à la porte? », *Gestion*, vol. 20, n° 3, p. 110-113.

KISFALVI, Veronika (2000). « The threat of failure, the perils of success and CEO character: Sources of strategic persistence », *Organization Studies*, vol. 21, n° 3, p. 611-639.

KISFALVI, Veronika (2002). « The entrepreneur's character, life issues, and strategy making: A field study », *Journal of Business Venturing*, vol. 7, n° 5, p. 489-518.

KISFALVI, Veronika (2006). « Subjectivity and emotions as sources of insight in an ethnographic case study: A tale of the field », *M@n@gement*, vol. 9, n° 3, p. 109-127.

KISFALVI, Veronika et Steve MAGUIRE (2011). « On the nature of institutional entrepreneurs: Insights from the life of Rachel Carson », *Journal of Management Inquiry*, vol. 20, n° 2, p. 152-177.

KISFALVI, Veronika et Patricia PITCHER (2003). « Doing what feels right: The influence of CEO character and emotions on top management team dynamics », *Journal of Management Inquiry*, vol. 12, n° 1, p. 42-66.

KISFALVI, Veronika et Cyrille SARDAIS (2010). « Eleanor Roosevelt : éclosion tardive d'un leader d'exception », *Revue internationale de cas en gestion* (revue électronique), vol. 8, n° 2, 29 pages.

LÉVESQUE, Raymonde et Veronika KISFALVI (2012). « Lili-Anna Pereša : pour faire une différence », *Revue internationale de cas en gestion* (revue électronique), vol. 10, n° 3, 30 pages.

RICHER, Francine, Veronika KISFALVI et Steve MAGUIRE (2003). « Imaginez un printemps silencieux... : Rachel Carson, biologiste, pionnière du courant environnementaliste », *Revue internationale de cas en gestion* (revue électronique), vol. 1, n° 3, 58 pages.

## Étude de cas non publiée

KISFALVI, Veronika (1993). *Raoul Wallenberg : le juste de toutes les nations*, trad. André Cyr, Centre de cas HEC Montréal, Catalogue de cas, <http://web.hec.ca/centredecas/catalogue/index.cfm>, 31 pages.

HEC Montréal

3000, chemin de la Côte-Sainte-Catherine  
Montréal (Québec) H3T 2A7

[www.hec.ca](http://www.hec.ca)



HEC Montréal – Campus durable est un mouvement qui mobilise l'ensemble de la communauté universitaire autour de trois axes principaux : enseignement, recherche et milieu de vie.



Soucieuse de l'environnement, HEC Montréal privilégie l'utilisation de papier recyclé fabriqué au Québec dans le respect de normes environnementales reconnues.