

Formation au travail en équipe

Renée-Pascale Laberge¹,

¹ Département de Mathématiques et de Génie Industriel, École Polytechnique de Montréal,
C.P. 6079, succ. Centre-ville Montréal (Québec) H3C 3A7

renee-pascale.laberge@polymtl.ca

Les organisations privées et publiques sont en pleines mutations. La complexité croissante des environnements de travail apporte des changements tellement importants, qu'il est maintenant difficile pour une personne de gérer, d'élaborer des solutions et de prendre seule des décisions. Le milieu du travail utilise de plus en plus un style de gestion axée sur la collaboration; les équipes multidisciplinaires et interdisciplinaires semblent devenir la norme (Federman-Stein, 2000). Au Québec, comme ailleurs en Amérique du Nord, le milieu de l'ingénierie s'est transformé dans les dernières années. Là où l'ingénieur travaillait seul, il y a maintenant une équipe. Harvey et Green (2004) soulignent qu'après les compétences disciplinaires, les habiletés reliées au travail en équipe constituent la deuxième plus importante caractéristique prise en considération par les employeurs au moment du choix d'un candidat. Les attentes du milieu de l'ingénierie à l'égard des compétences en travail d'équipe se font ainsi plus exigeantes. C'est pourquoi certains programmes d'ingénierie cherchent à intégrer à leur formation l'apprentissage du travail en groupe. La réalisation de travaux en équipe à l'intérieur des cours a crû en popularité puisqu'elle permet la mise en place d'approches pédagogiques qui correspondent aux attentes des milieux (Federman-Stein, 2000). Dès lors, il devient légitime de se questionner sur les conditions favorisant l'intégration de nouvelles compétences et approches pédagogiques en travail d'équipe dans les Écoles d'ingénierie.

1. Un cours de travail en équipe

Le travail en équipe fournit à l'individu des occasions d'apprendre à se connaître, à utiliser son leadership, à se responsabiliser face à d'autres personnes, à faire valoir ses idées et ses points de vue, à s'ouvrir aux autres, à écouter et à questionner les idées des autres. L'atteinte de tels objectifs nécessite, toutefois, une ouverture et des efforts de la part des étudiants. Notre expérience nous a démontré que le seul fait de demander à un groupe d'étudiants d'effectuer un travail en équipe et de remettre un rapport n'est pas garant d'un fonctionnement approprié du groupe et de l'atteinte des objectifs. Pour développer ce type d'habiletés, les étudiants doivent apprendre à se concentrer non seulement sur la tâche à accomplir, mais également sur eux-mêmes, sur les interactions et les phénomènes de groupe ayant cours dans leur équipe de travail. Le développement d'un méta regard semble important pour provoquer le changement et l'ouverture d'un niveau de conscience favorisant la collaboration (Young, 2002). Les étudiants doivent apprendre à se regarder, à se remettre en question - en identifiant leurs forces et leurs faiblesses (individuelle et d'équipe) - et à déterminer des objectifs de changement concrets et réalistes pour développer leurs habiletés et éventuellement leurs compétences.

1.1 Une approche pratique et orientée vers le changement

Un principe est au fondement de la formation soit celui que par l'expérience vient la connaissance. Nous rejoignons ici, cette idée de Confucius «J'entends et j'oublie. Je vois et je me souviens. Je fais et je comprends». Toutes les séances de cours débutent par une activité

pratique qui place l'étudiant dans une situation exigeante et nécessitant l'utilisation d'habiletés en communication et travail en équipe. L'expérience permet l'émergence de certains phénomènes qui sont ensuite discutés en équipe et colorés d'exemples de la pratique professionnelle. Nous avons constaté que l'étudiant, qui a vécu la situation, arrive à saisir la profondeur et l'importance des notions enseignées. Il en résulte que les concepts généralement associés aux sciences humaines se transfèrent dans la pratique et ne sont généralement plus perçus comme évidentes ou abstraites par les étudiants. C'est pourquoi la pédagogie de ce type de formation combine une dimension pratique et une dimension théorique. Les objectifs d'apprentissage sont à la fois de nature cognitive et comportementale, de l'ordre du savoir, du savoir-faire et du savoir être. Cette articulation vise à permettre aux étudiants de faire en même temps l'apprentissage cognitif et l'apprentissage expérientiel de ces phénomènes et de développer leur capacité dans la lecture et la mise en œuvre de certaines habiletés.

Ainsi, le développement d'habiletés en travail d'équipe découle non pas d'un apprentissage technique mais plutôt de l'expérience vécue. Ce type de formation implique une modification des attitudes, des croyances et des valeurs personnelles exigeant un fort investissement individuel. Dans le même sens que les méthodes d'enseignement plus actuelles nous nous centrons davantage sur l'apprenant et exigeons de sa part une plus grande implication (Assiter, 1995).

Kegan (1994) soutient que la complexité du monde d'aujourd'hui et les exigences du travail nécessitent, au delà de nouvelles habiletés, l'atteinte d'un niveau de conscience plus élevé, c'est-à-dire un changement dans sa manière de donner un sens au monde et d'y agir. Young (2002), pour sa part, affirme que le leadership *transformationnel*, est largement tributaire du niveau de conscience des dirigeants. Ces derniers sont capables de prendre en considération plusieurs points de vue puisqu'ils considèrent que plusieurs interprétations du même événement peuvent être simultanément valables. Ils adoptent une pensée systémique, en recherchant les interdépendances plutôt que les relations de cause à effet et accordent leur attention non seulement sur les résultats mais aussi sur les processus (Torbert, 1987; Fisher, Rooke et Torbert, 2000; Cook-Greuter, 2001;). En recherchant le développement d'un niveau de conscience plus élevé et les habiletés qui semblent en découler, trois principes sont à la base de la formation en travail d'équipe : 1) nous apprenons dans l'interaction, 2) nous pouvons améliorer nos habiletés en expérimentant de nouveaux comportements et en demandant du feedback à nos collègues et 3) nous développons notre niveau de conscience et notre réflexe d'amélioration en s'engageant dans un processus d'analyse personnelle et groupale ainsi qu'en identifiant et pratiquant nos objectifs de changement.

L'approche orientée vers le changement se traduit plus particulièrement par la prise en charge de l'étudiant du développement de ses compétences en travail d'équipe (Bateson, 1980; Prochaska, DiClemente et Norcross, 1992; Miller, Duncan et Hubble, 1997; Watzlawick et Nardone, 2000; DeLong et Berg, 2003 et Sklare, 2004). L'étudiant et l'équipe est amené à questionner son habileté, à l'auto évaluer et à définir une stratégie concrète pour pratiquer son développement. À titre d'exemple, un étudiant qui aurait identifié que son problème d'écoute dépend largement du fait qu'il argumente constamment les propos de l'autre sans l'écouter jusqu'au bout, pourrait se donner comme défi qu'à trois reprises durant la semaine, il doit s'obliger à se concentrer sur les propos de l'autre sans argumenter, discuter ou encore intérieurement contester ses idées. Il pourrait simplement se mettre la note écoute sur un bout de papier face à lui afin d'avoir visuellement son objectif en vue et de s'y tenir. L'objectif poursuivi par cette approche pédagogique n'est évidemment pas de développer l'habileté

durant la semaine mais bien de développer un réflexe d'auto-formation de développement de compétences chez l'étudiant, axé sur le changement. Les compétences se développeront par les remises en question, les prises de conscience et la pratique de nouveaux comportements. Les cours touchent donc l'ensemble de la personne et de ses façons de connaître, de faire et d'être et s'inscrit dans une démarche à court, moyen et long terme.

1.2 Quelques concepts enseignés et leurs objectifs

Les notions et habiletés à la base de comportements collaboratifs en équipe sont, entre autres, les modèles mentaux (carte mentale), les perceptions, l'intelligence émotionnelle et relationnelle, l'écoute, la rétroaction critique et constructive, entre autres (Myers et Myers, 1980; Winkin, 1981; Bohm, Factor et Garrett, 1991; Bohm et Nichol, 1996; Isaacs, 1999; Ashkanasy et Daus, 2002; Bennett-Goleman, 2002; Cormier, 1994-2004; Kourilsky-Belliard, 2004; Caruso et Salovey, 2004; Wind et Crook, 2005; Boyatzis et McKee, 2006; Weisinger, 2006; Newberg et Waldman, 2006; Frith, 2007; Littlejohn et Foss, 2008 et Goleman, 2009). En plus de ces concepts associés à la collaboration avec les autres, les notions et habiletés à la base d'une gestion d'équipes efficaces et productives sont, entre autres, associées à la littérature sur les groupes restreints, le travail en équipe. La compréhension de quelques modèles de groupes restreints, les caractéristiques d'une équipe, les normes, les rôles, les modes d'interaction, l'animation, la cohésion, le pouvoir et le leadership (Homans, 1950; Moreno, 1960; Saint-Yves, 1971; Bormann, 1975; Tuckman, 1977; St-Arnaud, 1978; Anzieu et Martin, 1994; Hirokawa et Poole, 1996; Arrow, McGrath et Berdahl, 2000; Mongeau et Tremblay, 2005; Saint-Charles et Mongeau, 2006 et Landry, 2007). Ces notions favorisent la compréhension de la dynamique groupale, des éléments importants qui la composent, et sa prise en charge. En voici quelques exemples.

1.2.1 Les modèles mentaux

Pour Wind et Crook (2005), les modèles mentaux représentent la façon dont nous regardons le monde. Cette carte mentale oriente notre façon d'entrer en communication, de comprendre et d'appréhender le monde. Une réflexion sur l'influence de nos modèles mentaux permet une transformation aux niveaux des croyances et des présuppositions qui sous-tendent nos décisions et notre ouverture aux idées des autres. Alors que nous oublions que nous fonctionnons avec des modèles mentaux, l'objectif est de rappeler que nous ne composons pas directement avec la réalité. Comme le disait le Talmud, nous ne vivons pas dans le monde tel qu'il est mais tel que nous sommes. Prenons l'exemple d'un étudiant qui n'arriverait pas à comprendre que son interprétation d'une situation conflictuelle en équipe n'est qu'une hypothèse parmi tant d'autres - que sa compréhension dépend largement de ses modèles mentaux découlant de ses expériences passées, de ses valeurs, de ses émotions, etc. - il risquerait de rester campé sur sa position et fermé à la résolution du problème. Newberg et Waldman (2006) soutiennent aussi qu'en étant conscient que notre modèle mental n'est qu'une hypothèse, une « supposition éclairée » nous pouvons demeurer ouverts aux opinions et aux points de vue des autres sans se sentir menacé ou ébranlé. Ils ajoutent que le développement d'une vision globale et systémique ainsi que la compréhension des liens à faire entre nos modèles mentaux et nos perceptions permet aux membres d'une équipe d'atteindre la disposition nécessaire pour le développement d'une intelligence commune. Ainsi, les membres de l'équipe ne sont plus en oppositions, ils se perçoivent comme des alliés et peuvent faire des découvertes ou prendre des décisions que, individuellement, il n'aurait pu prendre.

Comme ces auteurs, nous croyons que pour faire place à un réel travail de collaboration avec les autres, il faut nécessairement passer par le développement de cette prise de conscience que notre façon d'interpréter le problème fait partie de plusieurs autres façons tout aussi valables (Torbert, 1987; Fisher, Rooke et Torbert, 2000; Cook-Greuter, 2001;). Cette dernière favorisera aussi le développement d'une sensibilité plus grande chez l'étudiant à l'effet de ses comportements sur les autres et à l'effet des comportements des autres sur lui. Aussi, nous pensons que la capacité à faire de l'écoute active, à développer une intelligence émotionnelle, à donner et recevoir du feedback critique et constructif ainsi qu'à résoudre des conflits dépend largement de cette prise de conscience et du développement d'une vision globale et systémique du groupe.

1.2.2 Les modèles de groupe

Un modèle est une représentation de l'organisation ou du fonctionnement de quelque chose. Cette représentation est généralement proposée sous forme d'images ou de mots. Une carte routière, par exemple, va permettre au conducteur de suivre les routes principales et de trouver son chemin. Elle lui servira, en quelque sorte, de point de repère, de guide. Aussi, expliquer le fonctionnement d'un groupe exige le recours à une représentation de ses principaux éléments et de leur fonctionnement. La fonction d'un modèle du groupe, son utilité, est d'expliquer comment le groupe est organisé et comment ses différents éléments interagissent entre eux sans pour autant prétendre couvrir toute sa complexité. Même si les modèles ont des limites, ils permettent néanmoins une certaine adaptation et une intervention sur cette réalité. Pour constituer un outil utile, nous pourrions dire qu'un modèle, en tant que système conceptuel, doit répondre à un certain nombre de critères. Premièrement, il doit organiser de façon pertinente, l'ensemble des données de la littérature scientifique sur le sujet. Ensuite, ses énoncés doivent être en lien avec notre expérience intersubjective de la réalité. Enfin, ses propositions doivent être vérifiables et modifiables (Mongeau et Tremblay, 2002). Nous ajouterions qu'« un bon modèle est un modèle qui est capable d'orienter l'action » (Miles et Huberman, 1994).

Dans la partie du cours associée aux notions de dynamique d'équipes de travail, nous présentons trois modèles de groupes restreints capables d'orienter l'action : un modèle linéaire à cinq phases (Tuckman, 1977), un modèle systémique à trois zones dynamiques (Landry, 1977, 1988, 2007) et un modèle « constructiviste » à structures et fonctions (Saint-Charles et Mongeau, 2004, 2006). Le modèle de Tuckman offre les premiers jalons pour la compréhension du développement de la dynamique d'un groupe. Le Tableau 1 présente le développement du groupe selon cinq phases.

Tableau 1 Les phases de Tuckman

1- Forming	2- Storming	3- Norming	4- Performing	5- Adjourning
Courtoisie, prudence, évitement des confrontations sérieuses, peu de clarté des rôles et dépendance au leader formel	Tensions, confrontations, critiques, objectif de groupe qui se clarifie et formation de cliques et de luttes de pouvoir	Clarification des rôles et des tâches, consolidation des « règles du jeu », plus grande écoute, coopération, collaboration et implication.	Confiance, interdépendance, équilibre du groupe entre son orientation vers la tâche et son orientation vers les personnes, défis et créativité. Plusieurs équipes	Fin de la tâche, désengagement, climat divers: anxiété, déception ou soulagement. L'auteur nous rappelle l'importance de terminer la vie d'un groupe par

			n'atteignent pas ce stade.	une attention particulière.
--	--	--	----------------------------	-----------------------------

L'intérêt du modèle de Tuckman est de permettre à une équipe de se situer rapidement dans son développement. Il lui fournit des renseignements de base pour comprendre ce qui fait défaut dans son fonctionnement actuel et ce qu'elle pourrait faire pour s'améliorer. Par exemple, une équipe nouvellement formée pourrait, en identifiant ce qui caractérise la phase 3 du modèle, se donner les moyens de l'atteindre plus rapidement. Si, dans la phase du norming, les règles du jeu sont claires, la cohésion est bonne et la clarté des rôles de chacun est mieux définie, il en va de l'inverse pour la phase du forming, associé au début de la vie du groupe. En effet, cette dernière se caractérise justement par un manque de clarté des rôles et des normes et par un manque de cohésion qui se présente sous la forme d'une trop grande prudence chez les membres qui n'osent dire ce qu'ils pensent réellement. L'équipe pourrait décider, comme stratégie de changement, de discuter de ses normes et de ses rôles afin de les rendre explicites au groupe et d'améliorer son fonctionnement. Elle pourrait aussi décider d'organiser un lunch ou encore une activité de groupe pour augmenter son niveau de cohésion par une meilleure connaissance de chacun. Par ces deux seules actions, l'équipe se donnerait des moyens pour franchir les étapes et atteindre une meilleure efficacité. Cette première utilisation par les étudiants, du modèle de Tuckman, jette les bases nécessaires pour l'intégration et la compréhension des modèles suivants (Landry, 2007; Saint-Charles et Mongeau, 2006), d'une plus grande complexité. À la fin de la formation, les équipes devraient pouvoir être capable d'analyser, avec une certaine profondeur, l'état du développement de leur dynamique de groupe. Le Tableau 2 présente un exemple d'intervention d'une équipe suite à l'identification de ses forces et de ses faiblesses.

Tableau 2 **Exemple d'intervention d'une équipe suite à l'identification de ses forces et faiblesses**

Forces identifiées	Faiblesses identifiées
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Respect</u> (politesse et souplesse pour les conflits d'horaire) - <u>Bonne communication</u> (les courriels sont bien gérés, car même si l'équipe se rencontre rarement, les documents sont bien préparés) - <u>Efficacité</u> (rapide et efficace car leurs réunions ne durent jamais longtemps. Tout le monde est bien centré sur la tâche) <p>* Il est très important de demander aux membres de définir, de préciser leur propos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Difficulté à se rencontrer</u> (manque de disponibilité) - <u>Plusieurs absences et retards fréquents</u> - <u>Dernière minute</u> (au niveau de la tâche, ce qui engendre du stress) - <u>Manque de motivation</u> - <u>Peu d'entraide</u> (chacun fait sa tâche et ne se concentre que sur elle. Les membres, sauf le chef de projet, ne peuvent pas à décrire les tâches des autres).
Analyse de la dynamique d'équipe	Actions décidées par l'équipe
<ul style="list-style-type: none"> - <u>Signes de manque de cohésion</u> : politesse, semblent vouloir en finir au plus vite lorsqu'ils sont en réunion, absences, retards, manque de motivation, peu d'entraide et réseau de communication centralisé (vers le chef de projet) plutôt que décentralisé (vers le groupe). - <u>Signes que les normes sont mal définies</u> : incohérence entre les forces identifiées (souplesse pour les absences, rapidité des réunions) et les faiblesses (difficulté à se rencontrer, absences, retard, dernière minute). Les membres ne sont pas du même avis. - <u>Signes que les tâches sont mal définies</u> : les tâches sont effectuées en silo. Les membres ne savent pas sur quoi les autres travaillent. Seul 	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Augmenter les interactions de face à face</u>, les communications directes. Faire plus de réunions. - En équipe, <u>prendre le temps de parler d'autres choses que la tâche</u>. Laisser de l'espace à l'humour pendant les réunions. - <u>Se donner du feedback</u> d'équipe après chacune des réunions et se donner un feedback individuel. - <u>Définir clairement les normes et les rôles</u>. - <u>Faire un partage équitable des tâches</u>, vérifier la compréhension de la tâche et

le chef de projet a une vision d'ensemble. Le groupe est peu motivé sans doute parce qu'il n'a pas d'objectif commun, de cible commune et de vision d'ensemble du travail sauf pour un membre.	s'assurer d'une mise en commun, régulière.
--	--

1.2.3 Les actions proposées pour le développement d'une dynamique d'équipe efficace

Une équipe peut se définir selon certaines caractéristiques¹ : 1- nombre restreint de membres : 3 à 20 (Anzieu et Martin, 1994; Landry, 1977, 2007), 2- interactions de face à face, communications directes (Anzieu et Martin, 1994; Mongeau et Saint-Charles, 2006; Landry, 2007), 3- poursuite de buts valorisés par les membres, objectifs communs (Homans, 1950; Saint-Yves, 1971; St-Arnaud, 1978; Anzieu et Martin, 1994; Mongeau et Saint-Charles, 2006, Landry, 2007), 4- développement d'une vie affective (Moreno, 1953; Anzieu et Martin, 1982; Mongeau et Saint-Charles, 2006; Landry, 2007), 5- apparition de normes et de rôles (Anzieu et Martin, 1994; Mongeau et Saint-Charles, 2006; Landry, 2007) et 6- développement d'une structure de pouvoir (Mongeau et Saint-Charles, 2006; Landry, 2007). Ces caractéristiques et les modèles qui en découlent aident à comprendre les éléments au cœur d'une dynamique de groupe et de sa prise en charge. Ainsi, certains comportements en équipe sont idéaux pour le développement d'une bonne dynamique favorisant son efficacité et sa productivité.

1. s'entendre sur une cible commune (*le quoi*) en définissant clairement ses tâches, ses objectifs et les moyens d'y parvenir;
2. développer une bonne organisation (*le comment*) et se questionner régulièrement à son sujet; en effectuant, entre autres, un retour d'équipe à la fin de chaque réunion sur ce qui a bien fonctionné et ce qui est à améliorer;
3. établir des règles de fonctionnement, des normes de groupe explicites;
4. développer des liens entre ses membres, chercher à développer sa cohésion groupale (*le climat*); en se donnant, par exemple, du feedback individuel et d'équipe régulièrement;
5. définir clairement les rôles de chacun, liés à la tâche et à l'organisation de la tâche;
6. vérifier la compréhension de la tâche en s'assurant que tout le monde comprend son travail et le travail des autres; en effectuant un tour de table où chacun présente l'avancement de ses tâches et sa compréhension de ce qui reste à faire;
7. utiliser les forces de chacun, à partir des forces identifiées par les membres eux-mêmes ou encore, en utilisant des outils tels les modes d'interaction en groupe (Saint-Charles, Mongeau et Tremblay, 2006).

3. Conclusion

Cet article cherchait à penser quels sont les paramètres, comme certaines conditions, de l'apprentissage du travail collaboratif et du développement d'habiletés en travail d'équipe dans les Écoles d'ingénierie. Répondre à une telle interrogation impliquait de cerner et de préciser comment nous traitons, à la lumière d'une certaine revue de littérature, certains concepts clés, approches et méthodes du travail en équipe, dans notre pratique. Notre revue de littérature nous a permis de constater l'abondance de recherches en ce domaine et d'y déceler une cohérence afin de construire notre modèle d'apprentissage et de développement de compétences. Bien entendu, ce modèle de formation ne peut être définitif ou exclusif, d'autres concepts, méthodes et approches pourraient être

¹ L'équipe est pour nous synonyme de groupe. En effet, l'équipe possède certainement toutes les caractéristiques du groupe restreint, groupe primaire ou petit groupe.

possibles. La possibilité même d'utiliser d'autres moyens, illustre bien la complexité du phénomène qu'est le groupe mais surtout les difficultés et l'intérêt qu'il y a à tenter de trouver des méthodes pédagogiques pour l'enseignement et le développement de compétences en ce domaine, chez nos étudiants. C'est ce défi que nous tentons de relever en posant les bases d'une approche pédagogique en travail d'équipe pour des milieux différents de ceux des sciences humaines.

Références

- Anzieu, D. et Martin, J.-Y. (1994). *La dynamique des groupes restreints*, Paris, PUF.
- Arrow, H., McGrath, J.E. et Berdahl, J.L. (2000). *Small Group as Complex Systems*, Thousand Oaks, Californie, Sage Publications.
- Ashkanasy, N.M. et Daus, C.S. (2002). Emotion in the Workplace: The New Challenge for Managers. *Academy of Management Executive*, Vol. 16 (1), p. 76-86.
- Assiter, A. (1995). *Transferable Skills in Higher Education*. London : Kogan Page.
- Bennett-Goleman, T. (2002). *L'alchimie des émotions*. Paris: Robert Laffont.
- Bohm, D., Factor, D. et P. Garrett (1991). *Dialogue, a proposal*. Hawthorne Cottage, Broad Marson Lane, Mickelon, Glos. GL5 6SF, U.K.
- Bohm, D. et Nichol, L. (1996). *On dialogue*. New York: Routledge.
- Bormann, E.G. (1975) Discussion and group methods: Theory and practice, HarperCollins Publishers.
- Boyatzis, R. et McKee, A. (2006). *Les nouveaux défis du leadership*. Paris: Village Mondial.
- Caruso, D.R. et Salovey, P. (2004). *The Emotionally Intelligent Manager*. Jossey-Bass: San Francisco.
- Cook-Greuter, S. (2001). *The leadership development framework : Training for consultants and coaches*. Wayland, MA : Harthill USA.
- Cook-Greuter, S. (2004). Making the Case for a developmental Perspective. *Industrial and Commercial training*. 36 (7), 275-281.
- Cormier, S. (1995). *La communication et la gestion*. Sainte-Foy: Presses de l'université du Québec.
- Cormier, S. (2004) *Dénouer les conflits relationnels en milieu de travail*. Éditions: Presses de l'Université du Québec.
- DeLong et Berg, I.K. (2003). *De l'entretien à la solution*, Bruxelles : Satas.
- Duncan, B. L. et Miller, S. D. (2000) *The Heroic Client*. San-Francisco : Jossey-Bass.
- Federman-Stein, R. (2000). *Using student teams in the classroom*. A faculty guide. 203.
- Fisher, W.R. (1987). *Human communication as narration: Toward a philosophy of reason, value, and action*, Columbia, University of South Carolina Press.
- Fisher, D. et Torbert, W. (1991). *Transforming managerial practice : Beyond the achiever stage*. *Research in organizational change and development*, 5, 143-173.
- Fisher, D., Rooke, D. et Torbert, W. (2000). *Personal and organisational transformations through action inquiry*. Boston : EdgeWork Press.
- Frith, C. (2007). *Making Up the Mind : How the Brain Creates our Mental World*. Blackwell Publishing.
- Hirokawa, R.Y. et Poole, M.S. (1996). *Communication and Group Decision-Making*, (2ième édition), Thousand Oaks, Sage.
- Goleman, D. (2009). *Cultiver l'intelligence relationnelle*. Éditions Laffont.
- Homans, G.C. (1950). *The Human Group*, New York, Harcourt, Brace & World.
- Kegan R. (1994). *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Kourilsky-Belliard, F. (2004). *Du désir au plaisir de changer: comprendre et provoquer le changement*. Paris: Dunod, 3e édition.
- Landry, S. (2007). *Travail, affection et pouvoir dans les groupes restreints: le modèle des trois zones dynamiques*. Montréal, Les Presses de l'université du Québec.
- Littlejohn, S. W. et Foss, K. A. (2008). *Theories of human communication*. NINTH Edition.

- Miles, M.B. et Huberman, A.M. (1994). *Analyse des données qualitative*, (2003), Bruxelles, de boeck.
- Miller, S. D., Duncan, B. L., & Hubble, M. A. (1997) *Escape from Babel*. New-York : Norton.
- Mongeau, P., Tremblay, J. (2005). *Connaître votre profil et son effet sur les autres*, Paris, Maxima, diffusion Presses Universitaires de France.
- Moreno, J. L. (1960). *The Sociometry Reader*. Glencoe, Illinois: The Free Press.
- Myers, G.E., Myers, M.T. (1980). *Les bases de la communication interpersonnelle*. Toronto : Mc Graw Hill.
- Newberg, A. et Waldman, M.R. (2006). *Why we believe what we believe*. Free Press
- Poole, M. (1999). « Group communication theory ». in L. Frey, D. Gouran et M. Poole, *The handbook of group communication theory and research*, Thousand Oaks, CA, Sage, pages 37-70.
- Prochaska, J. O., DiClemente, C. C., & Norcross, J. C. (1992) *In search of how people change*. American psychologist, 47, 1102-1114.
- Rooke, D. et Torbert, W.R. (2005). Seven Transformations of Leadership. *Harvard Business Review*, Vol. 83, Issue 4, p.67-76.
- Saint-Charles, J. et Mongeau, P. (2006). « Fondements d'un modèle communicationnel du groupe : structures et fonctions ». in J. Saint-Charles et P. Mongeau, *Communication : horizons de pratiques et de recherches, volume 2*, Québec, Presse de l'Université du Québec, pages 191-208.
- Sklare, Gerald B. (2004) *Brief counseling that works. A solution-focused approach for school counsellors*. Sage Publications.
- St-Arnaud, Y. (1978). *Les petits groupes : participation et communication*, (1989), Montréal, Les presses de l'université de Montréal; Les Éditions du CIM.
- Torbert, W. (1987). Organizational transformation as a function of CEO's developmental stage. *Organisazation Development Journal*, 16(1), 11-28.
- Tuckman, B.W. et Jensen, M.A.C. (1977). « Stages of small-group development revisited ». *Group and Organizational Studies*, vol. 2, no 4, pp. 419-427.
- Watzlawick, P. et Nardone, G. (2000). *Stratégie de la thérapie brève*, traduction française par L. Aubert, Paris, Seuil, 1997.
- Weisinger, H. (2006). *L'art de la critique constructive*. Les éditions transcontinentales.
- Wind, Y et Crook, C. (2005). *The power of impossible thinking : transform the businee of your life and the life of your business*. Wharton School Publishing.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Bateson, Birdwhistell, Goffman, Hall, Jackson, Scheflen, Sigman, Watzlawick. Paris: Editions du Seuil.
- Young, J.E. (2002). A spectrum of consciousness for CEOs: A business application of Wilber's spectrum of consciousness. *The International Journal of Organizational Analysis*, 10(1), 30-54.