

## Apprendre à intervenir : l'Atelier Projet Conseil comme système d'apprentissage de l'intervention dans les organisations

Yves - André PEREZ

Institut pour le Développement du Conseil d'Entreprise (IDCE)

120 rue de Frémur, 49006 Angers cedex 01, France

[perez@idce.com](mailto:perez@idce.com)

**Résumé :** Ce projet, ici proposé, s'ancre d'une part, dans une pratique professionnelle, en tant que responsable du dispositif de formation – action de consultants de l'IDCE et, d'autre part, en tant que chercheur en gestion dans le cadre du CREPA à l'Université de Paris Dauphine. Il vise, plus particulièrement, à saisir l'intervention à travers le processus même de son apprentissage en un lieu concret, l'Atelier Projet Conseil. Cet atelier constitue un micro-système d'apprentissage du métier de conseil. Il fonctionne sur la base d'une conversation interactive structurée entre trois types d'acteurs : l'apprenant, ses pairs et le coach.

**Abstract :** This paper is rooted in a professional practice – firstly, as the head of a consultant training system at the IDCE and also in a practice of research in management, secondly as researcher at the CREPA (University of Paris Dauphine). More precisely, it focuses on intervention as a process of learning realized in a determined place, the consultant project workshop, a micro-system whose aim is to teach learners how to become consultants. It works on the basis of an interactive talk led between three main actors : the learner, his pairs and the coach.

L'Atelier Projet Conseil est l'un des modules de base du dispositif de formation – action de consultants de l'IDCE. Il a été créé à Angers en 1997 et fonctionne depuis lors aussi à Paris et à Lyon. Cet atelier est né d'un constat : une formation construite principalement sur la transmission des connaissances était insuffisante et ne permettait pas à l'apprenant d'acquérir réellement les fondamentaux nécessaires à l'exercice du métier de consultant. Ce constat nous conduisit à reformuler la nature du dispositif de formation à partir de l'idée selon laquelle la maîtrise du processus d'intervention dans les organisations constitue le creuset privilégié d'apprentissage du métier de conseil.

L'Atelier Projet Conseil est ainsi né, avec pour référence le modèle du « reflective practicum » décrit par Donald A. Schön. Cette formation devait reposer, selon lui, sur la nature de l'interaction pédagogique nouée entre le « coach » et les professionnels et destinée à permettre à ceux-ci de réfléchir sur leurs pratiques professionnelles afin de les améliorer, sinon de les repenser entièrement. Ce modèle nous a servi de boussole afin d'expérimenter une nouvelle pratique de formation de consultants professionnels centrée sur la maîtrise de l'intervention de conseil dans les organisations<sup>1</sup>.

### 1. L'atelier Projet Conseil : un espace de conversation interactive

L'Atelier Projet Conseil peut s'analyser comme un espace de conversation interactive structuré en fonction de trois types d'acteurs : l'apprenant, ses pairs (engagés comme lui dans l'élaboration et la validation d'un projet conseil) et l'animateur de l'atelier.

---

<sup>1</sup> Sur l'importance de la pratique de l'intervention de conseil dans l'exercice du métier de conseil cf. SCHEIN Edgar H., (1999), *Process consultation revisited : building the helping relationship*, p. 1 à 2, Addison –Wesley Publishing Company Inc. (Reading, M.A.).

## 1.1 Les acteurs de l'Atelier Projet Conseil

- Le présentateur de projet : il dispose d'une demi-heure maximum pour présenter à l'assistance l'état d'avancement de son projet conseil et de son offre de services; le présentateur se met en position « d'écoute active ». Il lui est déconseillé de répondre à chaud aux objections qui lui sont faites et il lui est demandé de prendre des notes et d'apporter des réponses au cours d'une prochaine séance de présentation.
- Les pairs : face aux présentateurs, les pairs jouent un rôle de conseil. Ils sont plus particulièrement amenés à jouer trois rôles : le « critique », « l'observateur » et, enfin le « public ».
  - le « critique » : à chaque présentation, les critiques, au nombre de deux, ont pour but de renvoyer au présentateur un « feed-back ».
  - « l'observateur » : il se place durant toute la discussion en position d'«écoute active ». A l'issue de celle-ci, il restitue aux participants les idées clés évoquées au cours de leurs échanges – et ce n'est qu'après, qu'il donne, éventuellement, son avis personnel.
  - Le « public » : il est formé des stagiaires qui ne jouent aucun rôle précis. Le public se tient silencieux, en position d'écoute pendant la durée des débats. Il est invité à intervenir à la fin pour évoquer brièvement les idées qui n'auraient pas été abordées par les participants.
- L'animateur : il joue à la fois le rôle d'une personne ressource et d'un médiateur. IL exerce son rôle de médiation entre le stagiaire et son projet conseil, les connaissances disponibles, le marché et les réseaux d'experts, ainsi qu'avec les bonnes pratiques du conseil. L'animateur joue donc principalement un rôle de facilitateur plutôt que d'expert entre le stagiaire et son environnement<sup>2</sup>, un rôle de maïeuticien<sup>3</sup>.

## 1.2 Règles du jeu

Les principales règles du jeu en vigueur au sein des Ateliers Projet Conseil sont :

- la permutation des rôles : chaque stagiaire est tour à tour présentateur d'un projet, critique des projets des autres , observateur ou tout simplement le « public » .Ainsi, chacun est tour à tour amené à être le « conseil « ou le « client ».
- l'avancement du projet de chacun : chacun des membres de l'Atelier Projet Conseil se définit par rapport à son propre projet qu'il s'agit tout à la fois de structurer et de valider pas à pas.
- « le feed-back » : la notion de feed-back est tout à fait essentielle dans le fonctionnement de l'Atelier Projet Conseil. Il comporte les aspects positifs de la présentation , les aspects négatifs et les pistes d'amélioration suggérées.
- La re-formulation : les participants à l'atelier sont invités à pratiquer la re-formulation des idées énoncées par les participants afin de contribuer à les clarifier progressivement.
- L'écoute active : l'atelier repose sur l'écoute, et plus spécifiquement, sur « l'écoute active », c'est à dire, sur la capacité à décoder le discours de ses interlocuteurs et à y déceler les idées clés.

<sup>2</sup> SCHEIN Edgar H., (1995), *Process consultation revisited : building the helping relationship*, p. 172 à 201, Addison –Wesley Publishing Company Inc. (Reading, M.A.).

<sup>3</sup> SCHEIN Edgar H., (1987), *Process consultation : its role in organization and development*, Vol. 2, : *lessons to managers and consultants*, p. 129, Addison –Wesley Publishing Company Inc. (Reading, M.A.).



## 2. L'Atelier Projet Conseil comme micro-système d'apprentissage de l'intervention dans les organisations

Les acteurs qui participent à l'Atelier Projet Conseil disposent de différentes ressources stratégiques susceptibles d'être mobilisées dans le cadre du processus de conception / validation du projet conseil du stagiaire.

### 2.1 Les ressources stratégiques disponibles des acteurs

Les ressources stratégiques sur lesquelles s'appuie l'animateur de l'Atelier Projet Conseil sont la connaissance approfondie de la méthodologie de fonctionnement de l'atelier<sup>4</sup>, de la maïeutique et des bonnes pratiques du conseil.

De leur côté, les stagiaires disposent de trois ressources principales :

- l'accès aux connaissances. Il s'effectue à travers l'accès aux connaissances disponibles sur « mémoire morte » - sources d'information papier et/ou électroniques et à celles présentes sur « mémoire vive » - relations avec ses pairs et l'animateur au sein de l'atelier et, à l'extérieur, entretiens avec des professionnels et des décideurs, visites d'entreprises, salons, séminaires etc. A partir de ces investigations, les stagiaires sont invités à dresser un « état de l'art » à finalité opérationnelle, des connaissances utilisables dans leur domaine d'intervention.

- l'accès au marché. Dans la perspective de l'Atelier Projet Conseil, l'accès au marché est considéré comme une étude qualitative du marché potentiel du stagiaire. Cette étude leur permet, tout à la fois, de dessiner le périmètre de leur future niche de marché et d'apprendre à y naviguer en identifiant les prospects et les prescripteurs.

- l'accès aux réseaux d'experts. Il constitue le troisième mode d'accès à la connaissance – le quatrième étant, ultérieurement, la recherche et la conduite de missions. Les stagiaires sont invités à identifier les experts de leur domaine et à entrer en contact avec eux afin d'enrichir leur propre vision de leur activité et de leur domaine de spécialité.

Ce micro-système d'apprentissage est donc un système ouvert sur l'extérieur. Ce qui en ressort plus nettement encore lorsque l'on examine le processus de conception / validation du projet conseil du stagiaire.

### 2.3 Le processus de conception / validation du projet conseil du stagiaire

Le processus de conception / validation du projet conseil du stagiaire est structuré en fonction de cinq étapes comme l'illustre le schéma suivant.

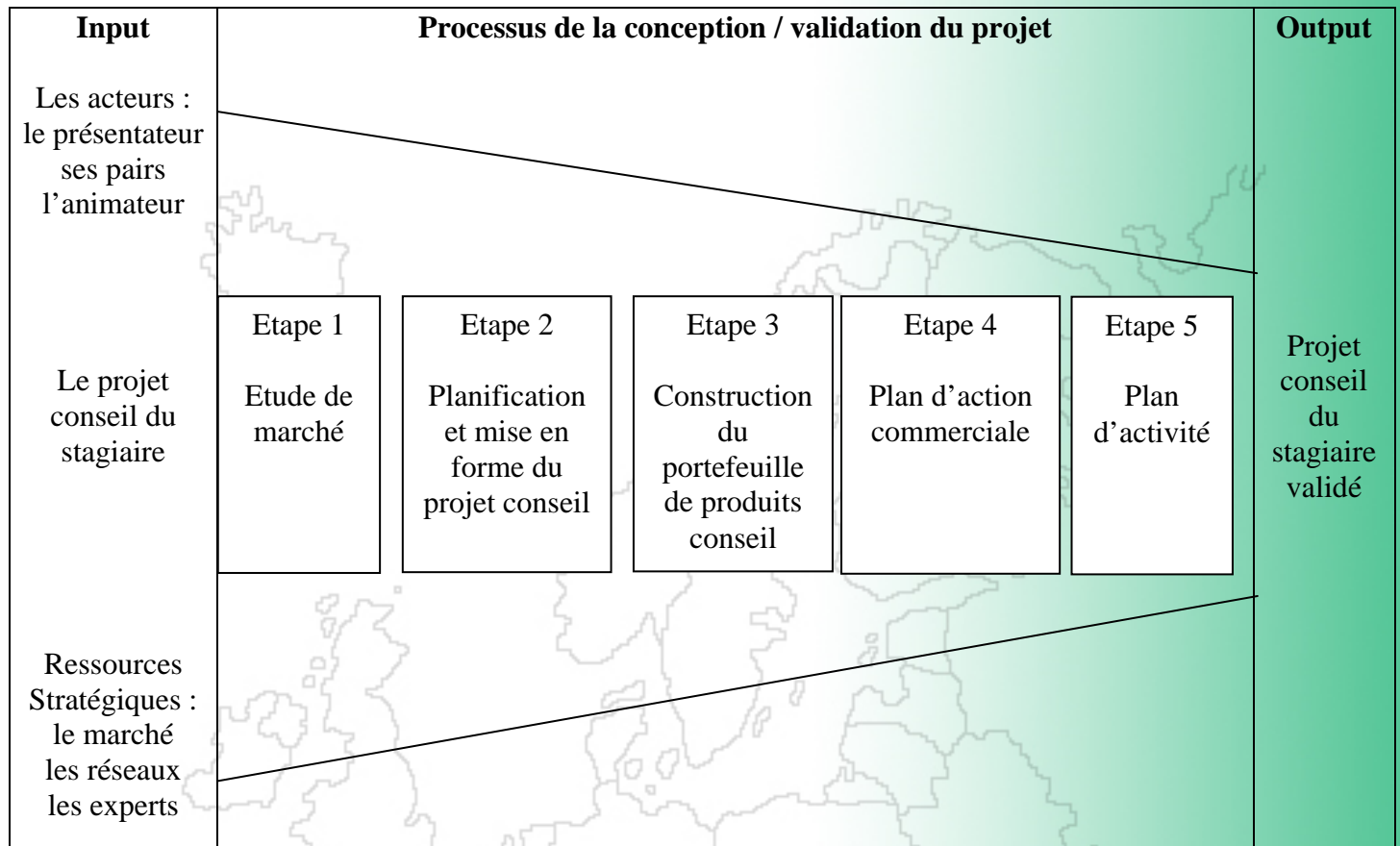
L'étude de marché constitue le point d'entrée obligé dans l'Atelier Projet Conseil. Elle consiste à aller voir, étudier et apprendre de ses prospects et de ses prescripteurs potentiels plutôt que de chercher à leur imposer des idées. Elle s'appuie, dans une large mesure, sur les méthodes de conception à l'écoute du marché<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Cette connaissance repose sur une formation des formateurs qui dure un an et qui est assurée par l'équipe pédagogique de l'IDCE.

<sup>5</sup> SHIBA Shoji, (1995), *La conception à l'écoute du marché : organiser l'écoute des clients pour en faire un avantage concurrentiel*, Insep Editions, Ministère de l'Industrie (Paris).

Figure 1 Processus de conception / validation du projet conseil du stagiaire



Source : PEREZ Yves-André, (2003), *le manuel de l'animateur d'Atelier Projet Conseil*, p.4, IDCE (Angers)

Ensuite, au cours des étapes suivantes, le stagiaire entre dans un parcours de formalisation de son projet conseil et de son offre de services. Ce travail suppose un effort de réflexivité sur sa propre pratique professionnelle antérieure. C'est une restructuration des schémas et des représentations sur lesquelles s'appuie l'apprenant<sup>6</sup>.

Le processus de validation du projet conseil de l'apprenant s'effectue à plusieurs niveaux. A un premier niveau, l'étude de marché menée par l'apprenant constitue déjà une forme spécifique de validation dans ce sens qu'elle opère un tri des bonnes et des « mauvaises idées » par rapport aux attentes des futurs prospects. A un second niveau s'opère une autre forme de validation émanant des pairs et de l'équipe pédagogique de l'Institut. Enfin, et à un troisième niveau, la recherche et la réalisation pratique d'une (ou plusieurs) mission(s) en lien étroit avec l'offre de services annoncée, constitue une forme supérieure de validation. En effet, celle-ci constitue une mise à l'épreuve pour l'apprenant qui se trouve confronté à un « client » et à une vraie demande à satisfaire. Cette mise à l'épreuve constitue l'un des temps forts de l'apprentissage du métier de conseil.

<sup>6</sup> Sur ce point cf. GIORDAN A., GIRARD Y., CLEMENT P., (1994), *Conception et connaissances*, Editions Peter Lang (Genève).

## 3. L'apprentissage de l'intervention dans les organisations : la dimension systémique

L'apprentissage de l'intervention dans les organisations qui se déroule dans le cadre de l'Atelier Projet Conseil relève d'une démarche systémique. La nature de cette démarche peut s'appréhender dans sa complexité à travers une série de couples : projet / terrain, parole / récit, connaissance / action.

### 3.1 Projet / terrain

La pédagogie dispensée au sein de l'Atelier Projet Conseil relève non pas des pédagogies traditionnelles fondées sur la transmission des connaissances mais bien davantage de ce qu'il est convenu d'appeler les pédagogies du projet<sup>7</sup>. Ces pédagogies, visant à la construction et à l'opérationnalisation du projet de l'apprenant, se caractérisent essentiellement par :

- une orientation métier plutôt que transmission des connaissances<sup>8</sup>,
- la place centrale faite au projet de l'apprenant<sup>9</sup>, et un large appel aux démarches inductives plutôt qu'aux seules démarches hypothético-déductives privilégiées dans les cursus de formation reposant sur l'enregistrement d'une discipline plutôt que d'un métier<sup>10</sup>.

Cette pédagogie centrée sur le projet fait une large place à l'interaction entre l'apprenant et le « terrain ». L'apprenant est invité de façon récurrente à revenir sur le terrain, à s'y immerger et à retirer les leçons de ce qu'il a entendu, observé ou fait. Le terrain constitue ainsi un élément médiateur entre l'apprenant et son projet. Cette médiation s'exerce à plusieurs niveaux :

- le terrain, source de problèmes

A un premier niveau, le terrain constitue pour l'apprenant une source d'identification de problèmes issus de la vie du fonctionnement des organisations. Or, les problèmes constituent la matière première du travail du consultant, l'objet même de ses interventions.

- le terrain, source de solutions potentielles

L'art du diagnostic consiste à regarder un problème en profondeur afin de porter un regard différent et découvrir des nouvelles pistes de solutions.

- le terrain, source de validation des solutions proposées

Enfin, à un troisième niveau, le terrain constitue une source de validation des solutions proposées par le consultant. En effet, c'est toujours le client qui « dit ce qui est vrai » et qui choisit telle ou telle solution plutôt que telle autre. C'est pour cela que lorsqu'un apprenant ne sait pas répondre à une question, il lui est conseillé par son coach de retourner sur le terrain afin d'y observer et de questionner ses interlocuteurs. Le terrain constitue donc un point de passage obligé de la pédagogie de l'Atelier Projet Conseil.

<sup>7</sup> Sur les pédagogies du projet cf. RUANO-BORBOLAN Jean-Claude, (1988), *Eduquer et former*, 540 pages, Editions Sciences Humaines (Paris).

<sup>8</sup> KOLB D.A., (1974), *Experiential learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

<sup>9</sup> BOUTINET Jean-Pierre, (1996), *Anthropologie du projet*, 4<sup>ème</sup> Edition, PUF (Paris).

<sup>10</sup> BELET Daniel, (1998), *Apprendre à pratiquer un nouveau métier de manager*, 273 pages, L'harmattan, collection Dynamiques d'entreprises (Paris).



## 3.2 Parole et récit

L'intervention du consultant s'appuie toujours sur une parole – parole du client, paroles des membres de l'organisation cliente – Cette parole exprime les difficultés et les questions que se pose le client et, à partir desquelles le consultant va s'efforcer de construire un diagnostic pertinent. Le diagnostic s'apparente à un récit reconstitué par le consultant et qui vise à offrir au client un miroir dans lequel il reconnaîtra sa situation, son problème.

Le travail sur la parole est un des temps forts que vit l'apprenant dans le cadre de l'Atelier Projet Conseil. A travers le jeu des présentations successives et du « feed-back » qu'il reçoit de la part de ses pairs et du coach, il va peu à peu :

- se réapproprier un parole personnelle, dégagée de la gangue du discours de l'entreprise dont il est issu<sup>11</sup>,
- redécouvrir l'importance de l'esprit critique,
- réévaluer le pouvoir de l'argumentation, de la rhétorique,
- apprendre la gestion du « face à face »,
- apprendre la gestion de l'interaction avec un groupe de personnes,
- construire un récit structuré de sa propre compétence et de son offre de services au client, offre de services validée par le terrain.

## 3.3 Connaissance et action

L'Atelier Projet Conseil est un lieu privilégié d'élaboration d'un « savoir actionnable » (« actionable knowledge ») au sens de Chris Argyris et de Donald A. Schön<sup>12</sup>, c'est à dire d'un savoir pragmatique, utilisable dans l'action concrète, en situation professionnelle. En exerçant ces rôles, ils ont acquis sur le terrain un savoir pratique. Celui-ci est venu se superposer au « savoir théorique » acquis durant le cursus de formation initiale ou continue de l'apprenant. Cependant et au fil des années, ce savoir pratique est devenu l'élément moteur de la compétence professionnelle de d'individu.

Cependant, et lorsque le cadre quitte son entreprise et choisit de s'orienter vers l'exercice du métier de conseil, il se trouve confronté au besoin de prendre de la distance par rapport aux rôles antérieurs qu'il a joué en entreprise. Sans cette prise de distance, sans cette « décontextualisation », par rapport à ses rôles antérieurs, le processus d'apprentissage se bloque et il ne parvient pas à se forger une nouvelle identité professionnelle de consultant<sup>13</sup>.

L'apprentissage du métier de consultant s'apparente à un retour sur soi réflexif qui commence par la mise de l'apprenant en dehors de son contexte d'origine. Cette décontextualisation permet que s'accomplisse le travail de deuil de l'apprenant par rapport à ses rôles antérieurs, travail difficile et souvent douloureux. La démarche de l'Atelier Projet Conseil s'inspire du principe énoncé par Georges Devereux et selon lequel le meilleur antidote à l'angoisse c'est la méthode<sup>14</sup>. En insistant sur la méthode et sur sa mise en œuvre concrète, il s'agit de favoriser simultanément l'entrée de l'apprenant sur le terrain le plus rapidement possible et, en même temps, de focaliser son attention sur la construction de son projet conseil. Comme le note fort justement François-Victor Tochon « l'objectivisation est une activité d'explicitation liée à la

<sup>11</sup> Au début de la formation, il n'est pas rare d'observer que les apprenants ont du mal à dire « je » et qu'ils disent souvent « nous », témoignant ainsi de leur difficulté à penser et à se définir en dehors du cadre de leur entreprise.

<sup>12</sup> Cf. sur ce point ARGYRIS Chris, (1992), *Reasoning, learning and action : individual and organization*, Jossey-Bass Publishers (San Francisco CAL) et SHÖN Donald A., (1983), *The reflective practioner*, Basic Books (New-York, NY)

<sup>13</sup> PARADEISE Catherine, (1987), *Des savoirs aux compétences : qualification et régulation du savoir*, *Sociologie du travail*, n°1, p.35 à 46.

<sup>14</sup> DEVEREUX Georges, (1980), *De l'angoisse à la méthode*, Aubier (Paris).

verbalisation réfléchie de l'expérience qui vient de se produire et de l'expérience à venir ; l'objectivisation met en langage les objets propres à l'expérience »<sup>15</sup>. Ce retour sur soi réflexif, ce travail d'objectivisation des objets de l'expérience de l'apprenant revêt plusieurs formes dans le cadre du fonctionnement de l'Atelier Projet Conseil. La première consiste à savoir communiquer avec les autres au sujet de sa propre compétence. Comment la mettre en scène ? Cette communication s'opère à travers le « face à face » répété avec les pairs et l'animateur de l'atelier via la parole, la posture et la visualisation (grâce à l'utilisation des supports « powerpoint »).

La seconde forme est le « feed-back » croisé qui émane à la fois des critiques, de l'observateur et du coach chargé de l'animation de l'atelier. Ces moments de « face à face » visent à faire apparaître les manques de l'apprenant, les blocages qui paralysent son évolution vers un rôle de consultant et de dégager les pistes de solutions.

La troisième forme est le travail sur la « réception » puisqu'il est exigé de l'apprenant qui fait l'objet de ce « feed-back » croisé d'écouter et de ne pas répondre tout de suite aux critiques qui lui sont faites, ceci afin de cultiver la « réactivité différée ». « La réactivité différée » pratiquée au sein de l'Atelier Projet Conseil s'inspire de la technique de la « rétention du jugement » chez les philosophes de l'Antiquité, technique qui consiste à prendre son temps avant de se faire une opinion ou de porter un jugement sur une question d'ordre philosophique<sup>16</sup>. Derrière cet apprentissage progressif de la rétention du jugement se cache la maîtrise d'enjeux décisifs pour l'exercice du rôle de consultant, à savoir, notamment, la capacité à « aider le client à mieux s'aider soi-même » selon l'expression d'Edgar H. Schein ; la capacité à pratiquer l'art de la « maïeutique », c'est à dire en fait, l'art « d'accoucher les esprits » et à jouer pour son client le rôle de « miroir », de révélateur de ses questions et de ses problèmes.

En effet, la compétence d'un individu se parle, elle se raconte. En un mot, elle se « met en récit ». Cette mise en récit correspond à une stratégie personnelle de réappropriation par l'apprenant de sa propre trajectoire personnelle. Elle permet d'en ordonner la trame et le déroulement tout en lui redonnant du sens afin d'en faire le socle sur lequel élaborer son projet d'activité de conseil. Cette mise en récit comporte un effet de réagencement de la perception que se fait l'apprenant de sa propre compétence en fonction de sa nouvelle visée : devenir consultant. Comme le note Michel de Certeau, le récit est « la langue des opérations » et à ce titre, il « ouvre un théâtre de légitimité à des actions effectives »<sup>17</sup>.

L'une des difficultés majeures de cette mise en récit est que « nous procédons, en effet souvent, et même au sein de nos activités professionnelles, selon des règles qui ne se rattachent que très difficilement – et même pas du tout – à quelque théorie et dont la pertinence ne nous est connue que par l'observation de leur efficacité. Si des chaussures ont des lacets en cuir, il faut les mouiller avant de les nouer : le nœud tiendra beaucoup mieux. Ceci se révèle sans que je connaisse un traité des lacets qui en exposerait la théorie »<sup>18</sup>.

Depuis 1997, ce fonctionnement au concret de l'Atelier Projet Conseil constitue un lieu privilégié d'analyse et d'observation des difficultés d'apprentissage du métier de consultant. Il confirme bien l'hypothèse selon laquelle l'art de l'intervention dans les organisations

<sup>15</sup> TOCHON François-Victor, (1996), *Grammaire de l'expérience et savoirs-objets : le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation*, p. 249 à 273 in BARBIER Jean-Marie, *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Puf, (Paris).

<sup>16</sup> HADOT Pierre, (1995), *Qu'est ce que la philosophie antique ?*, 461 pages, Gallimard, (Paris).

<sup>17</sup> De CERTEAU Michel, (1990), *L'invention du quotidien*, p. 183, tome1, Arts de faire, Gallimard (Paris)

<sup>18</sup> GREIZE Jean-Blaise, (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 119 à 129, in BARBIER Jean-Pierre, *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Puf, (Paris).



constitue bien le creuset principal de l'apprentissage du métier de consultant. Car, en fin de compte, la compétence du consultant se prouve et s'éprouve sans cesse, en mission, sur le terrain<sup>19</sup>. C'est là que sa réputation se fait ou se défait, sur le terrain, face à des clients concrets. C'est aussi là que s'opèrent les rituels de passage du statut de consultant junior à celui de consultant senior dans les sociétés de conseil. Ce dernier se voit reconnaître :

- *une posture de thérapeute* : le consultant, un peu à l'instar du médecin ou du psychologue, va faire le diagnostic du problème dont souffre le client et lui prescrire une thérapeutique appropriée afin de le guérir,
- *une posture de facilitateur* : le consultant n'est plus celui qui fait mais qui fait faire, qui aide le client à bien poser son problème et à définir ensuite avec lui, en co-production, les voies de solutions les plus appropriées.

## Bibliographie

- ARGYRIS Chris, (1992), *Reasoning, learning and action : individual and organization*, Jossey-Bass Publishers (San Francisco CAL).
- BELET Daniel, (1998), *Education managériale. Pour apprendre à pratiquer un nouveau métier de manager*, L'harmattan, collection Dynamiques d'entreprises (Paris).
- BOUTINET Jean-Pierre, (1996), *Anthropologie du projet*, 4<sup>ème</sup> Edition, PUF (Paris).
- De CERTEAU Michel, (1990), *L'invention du quotidien*, tome1, Arts de faire, Gallimard (Paris)
- DEVEREUX Georges, (1980), *De l'angoisse à la méthode*, Aubier (Paris).
- GIORDAN A., GIRARD Y., CLEMENT P., (1994), *Conception et connaissances*, Editions Peter Lang (Genève).
- GREIZE Jean-Blaise, (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, p. 119 à 129, in BARBIER Jean-Pierre, *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Puf, (Paris).
- HADOT Pierre, (1995), *Qu'est ce que la philosophie antique ?* », 461 pages, Gallimard, (Paris).
- KOLB D.A., (1974), *Experiential learning*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- PARADEISE Catherine, (1987), *Des savoirs aux compétences : qualification et régulation du savoir*, *Sociologie du travail*, n°1, p.35 à 46.
- PEREZ Yves-André, (2004), *contribution à une théorie de l'intervention de conseil dans les organisations : une approche de type phénoménologique et constructiviste*, thèse de doctorat en sciences de gestion, 742 pages, 2 volumes, Université Paris Dauphine.
- RUANO-BORBOLAN Jean-Claude, (1988), *Eduquer et former*, 540 pages, Editions Sciences Humaines (Paris).
- SCHEIN Edgar H., (1999), *Process consultation revisited : building the helping relationship*, p. 1 à 2, Addison –Wesley Publishing Company Inc. (Reading, M.A.).
- SCHEIN Edgar H., (1987), *Process consultation : its role in organization and development*, Vol. 2, : lessons for managers and consultants, p. 129, Addison –Wesley Publishing Company Inc. (Reading, M.A.).
- SHIBA Shoji, (1995), *La conception à l'écoute du marché : organiser l'écoute des clients pour en faire un avantage concurrentiel*, Insep Editions, Ministère de l'Industrie (Paris).
- SCHÖN Donald A., (1987), *Educating the reflective practitioner : towards a new design for teaching and learning in the professions*, p. 157 à 173, Jossey Bass Publishing (San Francisco CAL).
- TOCHON François-Victor, (1996), *Grammaire de l'expérience et savoirs-objets :le savoir focal dans la construction de nouveaux modèles de formation*, p. 249 à 273 in BARBIER Jean-Marie, *savoirs théoriques et savoirs d'action*, Puf, (Paris).

---

<sup>19</sup> PEREZ Yves-André, (2004), *contribution à une théorie de l'intervention de conseil dans les organisations : une approche de type phénoménologique et constructiviste*, thèse de doctorat en sciences de gestion, 742 pages, Université Paris Dauphine.