

MODELE CLINIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE, APPORTS DES SCIENCES HUMAINES, THEORISATION D'UNE PRATIQUE ¹

Mireille Cifali

Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation

Genève

1991

Si nous sommes d'accord pour affirmer que le métier d'enseigner est une *praxis*, alors il nous faut trouver les articulations adéquates entre théorie et pratique. La connaissance construite par les sciences humaines est un apport indispensable, mais suffit-il à penser un métier ? L'alternance entre des cours dit théoriques et des immersions dans le terrain n'est pas satisfaisante non plus. A Genève, nous avons une **longue tradition** de rencontres autour de la formation entre des "théoriciens" et des "praticiens", selon cette fausse dichotomie qui n'en finit pas de faire des ravages. J'aimerais ici d'abord tirer la leçon de cette histoire. La version que j'en donne est toute personnelle, mais c'est elle qui structure actuellement le profil de mon intervention auprès d'enseignant en formation. Ensuite, j'aimerais porter à votre connaissance une démarche, **la démarche clinique**, qui me paraît être un bon exemple de théorisation d'une pratique.

1. THEORISATION D'UNE PRATIQUE : UNE COLLABORATION OBLIGEE

Dans l'espace de la théorisation d'une pratique se rencontrent en effet un certain nombre de personnages. Il y a le dit "**praticien**" qui, jour après jour pense ses actions, scrute ses réactions, s'interroge et tente de s'y repérer : il n'est donc pas seulement du côté d'une pratique comme sa désignation habituelle nous le suggère; il ne cesse d'avoir à la penser, il ne cesse d'avoir à transformer ce qu'il fait pour remplir sa fonction. Il y a ensuite le **formateur provenant du terrain**, le professionnel devenu formateur qui tire ses connaissances dans un premier temps de sa pratique antérieure et tente d'en transmettre les rouages : il possède une connaissance du terrain pour y avoir exercé son métier et il est mis dans la position de la muter en savoir transmissible. Il y a enfin le **formateur universitaire**, qui vient généralement des sciences humaines ou d'une discipline universitaire, qui peut ne pas connaître le terrain mais qui possède des connaissances lui paraissant indispensables pour exercer une telle profession. A qui appartient donc la théorie de ce métier ?

¹Document de travail pour la formation des responsables des équipes d'IUFM (Instituts universitaires de formation des maîtres) du pôle inter-régional du Sud-Est, plus particulièrement dans le cadre d'un séminaire de trois jours animé par Mireille Cifali et Philippe Perrenoud sur le thème "*Du métier d'enseignant au parcours de formation*", Marseille, 1-3 juillet 1991. *Texte provisoire.*

Entre ces trois personnages - que volontairement je caricature -, les relations sont pour le moins conflictuelles, faites de résistances qui s'augmentent mutuellement. L'histoire nous est ici utile pour comprendre comment se fabriquent ces résistances¹; comment chacun reporte sur l'autre la responsabilité de ne pas s'entendre. Je pourrai apparaître ici "donneuse de leçons", un rôle que je préfère ne pas tenir. Je désire seulement énoncer certains enseignements tirés de ma pratique sur le terrain de la formation des maîtres et de ma fréquentation de l'histoire; je les énonce sans jugement, mais avec cette conviction : pour qu'une collaboration ait la chance d'advenir entre les différents partenaires, il s'agit d'oser en nommer les difficultés. Evidemment en tant qu'enseignante et universitaire, je pratique deux des rôles au moins et suis davantage à l'aise et autorisée pour en nommer les écueils.

A. L'apport des formateurs universitaires et ses limites.

Avant de parler à proprement dit des universitaires, il me faut peut-être d'abord justifier leur présence sur le terrain de la formation des enseignants, et surtout celle de l'apport des sciences humaines à ce métier, une présence qui n'est nullement évidente aujourd'hui encore. Voici ma position : si nous ne voulons ni reproduire les antagonismes stérilisants ni simplifier ce métier; si nous voulons lui reconnaître sa complexité et donner des repères pour l'exercer, nous ne pouvons pas nous contenter de réfléchir seulement à la transmission du savoir, c'est-à-dire aux disciplines et à leur didactique, même si celles-ci y intègrent les paramètres sociaux et relationnels.

La compréhension des situations d'enseignement fait appel aux sciences humaines, inéluctablement. Actuellement ce métier ne peut se passer d'une compréhension sociale, psychique, ethnologique de ses paramètres. Refuser ces dimensions au nom d'un métier qui ne doit se centrer que sur la transmission de savoir, c'est non seulement leurrer le futur professionnel sur les enjeux de son métier, mais aussi ne pas lui donner les outils pour se repérer dans les difficultés qu'il ne manquera pas de rencontrer tant au plan psychique, relationnel, culturel et social. Philosophie, histoire, sociologie, psycho-sociologie, psychanalyse, ethnologie, psychologie cognitive, biologie. . . : autant de domaines nécessaires à la formation professionnelle, aux côtés de la didactique.

Un tel apport des sciences humaines ne peut cependant s'effectuer dans n'importe quelles conditions. De cela, j'ai acquis historiquement la conviction. Par exemple, il **ne suffit pas** de prévoir **un cours** sur la psychologie de l'enfant, un sur la sociologie, etc. pour donner les moyens aux futurs professionnels de penser leur métier. Ces connaissances de base ne sont pas suffisantes, même si elles sont nécessaires. L'universitaire formateur a parfois fait comme s'il suffisait d'avoir lu Piaget et Freud pour exercer et comprendre une pratique enseignante, laissant ainsi aux professionnels le soin de transposer : ce qui a créé bien souvent chez eux des résistances et des positions anti-intellectualistes. Un pas de plus doit être fait. Des connaissances ont certes à être maîtrisées, mais il s'agit d'expliquer dans le même temps leur statut par rapport à une pratique, de dire qu'elles ne sont pas suffisantes pour comprendre toute situation, et d'en faire l'épreuve. La maîtrise de connaissances est nécessaire et bénéfique, dans la mesure où on ne laisse pas croire qu'elle aura le pouvoir d'ôter toute incompréhension.

D'autre part le professionnel **ne** peut fonctionner **comme le chercheur**, selon un schéma logico-déductif. Le formateur universitaire doit donc renoncer à forger un autre semblable chez le professionnel, sinon il créera de la désadaptation et une impossibilité de s'y repérer. Il

¹M. Cifali, "Du savoir et des hommes", in *La formation des enseignants en Suisse romande*, Fribourg, Delval, 1988.

devrait également renoncer à se figurer qu'il peut déterminer scientifiquement une praxis et donner en conséquence des certitudes. Un tel espoir énoncé a créé dans l'histoire bien des désillusions et des replis sur des positions où tout apport théorique est rejeté. Le formateur universitaire est donc contraint de prendre la mesure et la distance qui existent entre un savoir universitaire et un savoir professionnel et d'en dévoiler à ses auditeurs les différences. Se confronter ainsi à un terrain et à une praxis, peut être alors bénéfique pour ses propres recherches : cette expérience n'est pas un "sous-produit". L'universitaire en sciences humaines, qui accepte de s'occuper de formation des maîtres, est conduit ainsi à faire face aux réactions négatives du terrain, sans penser immédiatement que la résistance est du côté des autres et qu'il n'a pas contribué à la fabriquer : cette résistance est même au centre de ses propres développements théoriques et susceptibles de produire des connaissances pour ce métier-là.

Le terrain de l'enseignement et de l'éducation ne semble intéresser qu'une minorité d'universitaires, comme si peu de prestige y était attaché. La tradition helvétique est sur ce plan légèrement différente. La réforme française de la formation des maîtres aura peut-être à terme cet effet : d'en faire un objet universitaire reconnu et estimé. Mais gageons que ce sont des ouvrages comme celui de Henri Atlan¹ ou de Michel Serres² qui contribueront également à rendre sa dignité et son importance à cette praxis : importance stratégique pour parler comme les politiciens ou, selon ma préférence, importance vitale pour chacun d'entre les enfants à naître.

B. De la difficile place des formateurs venant du terrain.

Dans le temps des Ecoles Normales, le formateur provient du terrain sans avoir souvent de formation complémentaire pour devenir un formateur d'adulte et sans avoir de bagage universitaire. Nous sommes dans la transmission d'un métier par des professionnels choisis idéalement parce qu'ils étaient de bons maîtres, et parfois pour d'autres raisons.

Aujourd'hui, les temps sont durs. Certains d'entre eux vivent l'apport et l'intervention des universitaires comme dangereux. Ils leur reprochent de planer hors de la réalité quotidienne de la classe; d'avoir de beaux discours, de parler dans l'idéalité et d'être à côté des contraintes de ce métier; ils leur reprochent d'occuper la place commode de dire comment on devrait s'y prendre sans avoir à s'y risquer. La collaboration s'avère donc difficile.

D'autres formateurs venant du terrain sont passés par l'université, se sont formés pour devenir des "*formateur d'adultes*"; ils se battent pour faire reconnaître leur statut de formateur à part entière et que soit prise en compte la différence qu'il y a entre "être enseignant" et "être formateur d'enseignants". Leur connaissance du terrain et leur bagage universitaire leur permettent d'accompagner les futurs maîtres en toute connaissance de cause. C'est d'une réflexion sur "ce qu'est une formation et un formateur" que découle leur compétence. La collaboration avec les universitaires est souvent possible et même souhaitée. En fait, entre l'universitaire formateur et le professionnel devenu formateur, la distance se réduit de plus en plus. Préservant néanmoins leur différence, ils se retrouvent sur la même conception de la formation et la même éthique. L'articulation théorie-pratique se réalise alors des deux côtés. Chacun s'y confronte. Il ne s'agit pas d'une alternance de la théorie puis de la pratique, mais de l'articulation entre les deux de la part de tous les formateurs.

Certes la collaboration entre universitaires et formateurs venant du terrain n'est pas exempte d'enjeux de pouvoir. La seule manière de dépasser les imaginaires, les projections, les

¹H. Atlan, *Tout, non, peut-être. Education et vérité*, Paris, Seuil, 1991,

²M. Serres, *Le Tiers-Instruit*, Paris, Bourin, 1991.

rivalités, c'est de construire des **réseaux** et de travailler ensemble. Si nous voulons que les enseignants puissent collaborer avec d'autres professionnels et entre eux, c'est d'abord au niveau des formateurs qu'une telle collaboration doit être recherchée; si cela ne peut être, alors dispensons-nous de demander aux autres de réaliser ce dont nous ne sommes pas capables à notre niveau.

Ne rêvons pas, la collaboration entre métiers différents mais qui ont un être humain comme partenaire est un vieil espoir¹. On le retrouve dans tous les textes depuis le début du siècle, alors que s'égrenent toujours les mêmes transferts négatifs d'un métier sur l'autre, les mêmes rivalités, et susceptibilités de territoires. Nous sommes aujourd'hui en mesure de réaliser l'analyse des mécanismes qui président à ce constant affrontement, et pourrions être quelque peu pessimistes. Pourtant c'est bel et bien là que réside l'un de nos paris actuels.

C. L'évolution des enseignants.

Il nous faudrait ici parler du rapport des enseignants aux théories et aux dit "théoriciens"; de leur manière de penser leur pratique: de croire parfois que le don et l'intuition ou que la maîtrise d'une discipline suffisent à enseigner; parler de leur résistance à une formation "pédagogique". Ce serait trop long. Je dirai juste ceci : la formation initiale devrait non pas exclure de telles attitudes que l'on retrouve d'ailleurs de génération en génération, mais permettre qu'on en parle en leur donnant l'occasion d'évoluer. Ma conviction est que si nous développons des articulations judicieuses entre théorie et pratique pour cette profession toujours surprenante, alors bien des résistances s'estomperaient d'elles-mêmes.

Pour ce métier, comme pour d'autres d'ailleurs, l'écueil consiste à osciller entre le rejet de toute théorie et une théorie toute puissante. Ce double écueil peut être évité par le travail à tous les niveaux de notre rapport à la théorie et en ne s'autorisant pas de trop faciles reports de responsabilités.

2. MODELE CLINIQUE DE FORMATION PROFESSIONNELLE

A. Repérages.

Comment un métier où il y a du vivant en jeu, de la relation en acte, de l'implication subjective et où se mêlent des déterminations psychiques et sociales peut-il mettre en place des processus de réflexion et de formation?

Nous l'avons vu, c'est un métier qui est confronté à des situations complexes, à l'urgence de décisions à prendre, à la nécessité d'une compréhension globale de ce qui se passe, à une implication des acteurs, à des situations singulières qui rendent difficile une déduction pure et simple à partir des lois de fonctionnement. Métier du vivant où il s'agit d'introduire une pensée; où on ne peut pas faire simplement confiance à l'intuition, à un don inné; où s'actualise de l'irrationnel qu'on ne peut laisser agir sans l'introduire dans une réflexion, mais que ne peut juguler à elle seule la Raison. Métier qui a un difficile rapport à la science.

Telle est la description que j'ai donnée du métier de l'enseignant. Est-il l'unique de cette espèce? Non. On le rapproche généralement du métier de gouverner et de celui de soigner. Alors peut-on tirer des enseignements de comment par exemple médecine et psychanalyse procèdent? Je répondrai oui, et présenterai ce que l'on y dénomme "démarche clinique" et qui est, je pense, un trait commun entre tous les métiers de l'humain. "Démarche clinique" désigne un espace où la pratique professionnelle trouve à se théoriser en partant d'une situation singulière et de l'implication de celui qui y est compris comme professionnel.

¹M. Cifali, "Les enseignants et la psychanalyse, une histoire en question", à paraître.

La médecine et la psychologie y recoururent d'abord, mais d'autres métiers s'y réfèrent de plus en plus : sociologues, ethnologues et spécialistes en sciences humaines... Un ouvrage lui a été consacré : "*La démarche clinique en sciences humaines*"¹ sous la responsabilité de Claude Revault d'Allonnes. Le *Bulletin de psychologie* a, de son côté, publié le compte-rendu de rencontres qui ont eu, par exemple, comme thèmes : "Recherche clinique et contre-transfert du chercheur"² ou "Frontières et articulation du psychologique et du social"³.

Voici quelques repères utiles apportés par Claude Revault d'Allonnes, lorsqu'elle tente de dégager les caractéristiques de la démarche clinique qui comprend :

- un **lien à la pratique**, avec la notion de **distance** vis-à-vis de l'expérience, de réglage de cette distance : "*La "bonne distance", écrit-elle, "est alors non pas celle qu'on apprend dans les livres et qu'il faudrait obtenir en tout état de cause et quelle que soit la situation, mais celle qui permet de travailler et de comprendre, en y mettant le temps, le prix, la part de soi nécessaires"*.

"Parfois trop impliqué lui-même, le praticien ne peut entendre ce qui se passe. Il ne s'agit pas pour lui de se dégager complètement afin de prendre une distance protectrice, mais plutôt d'accéder, par un certain décentrement, à un travail après coup sur ses propres prégnances, ses résistances et aveuglements personnels. Oeuvrer à chaque fois pour trouver une "bonne" distance permet de tirer parti des expériences professionnelles, de favoriser un regard sur son action, d'inaugurer une interrogation sur sa propre manière de pratiquer. Nous pouvons en escompter une évolution par rapport à la situation évoquée, mais également une transformation de l'expérience en savoir. Le praticien ne doit donc pas quitter sa subjectivité mais la mettre à la question afin de comprendre ce qu'elle produit dans ses relations professionnelles. En acceptant d'examiner de près ce qui advient dans sa pratique quotidienne, il parvient généralement à se dégager des répétitions dans lesquelles il se trouve embourbé⁴."

- l'**élucidation du rôle de la demande**, dont elle écrit que: "*celle-ci peut être exprimée par un sujet ou un groupe en souffrance, ou pour lui, en son nom (enfant, handicapé, drogué, malade, vieillard). Demande d'élucidation, de reconnaissance, de soutien, de formation, de soin . . .*" Ou encore : "*on peut poser que toute situation interhumaine suppose en dernière analyse une double demande essentielle de savoir et d'amour, de connaissance et de reconnaissance - expression renouvelée de la quête de l'objet perdu -, et que demandeur et demandé s'y retrouvent finalement tous deux en position de demandeurs. Sans quoi aucune rencontre ne serait possible. La démarche clinique prend appui sur ce postulat, elle engage son travail dans l'espace ouvert par la demande, qu'elle analyse et instrumentalise"*⁵.

- l'**importance de la relation** : "*la démarche clinique est avant tout interpersonnelle(. . .) L'objet étant un ou des sujets, la démarche clinique est toujours relationnelle : elle travaille dans la relation et sur la relation"*⁶.

- de l'**implication**: c'est-à-dire le transfert et le contre-transfert, comme l'article Devereux dans son ouvrage "*De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*"⁷.

¹ Paris, Dunod, 1989.

² n° 377, sept.-octo. 1986.

³ n° 360, 1983.

⁴ C. Revault d'Allonnes, *op.cit.*, p.22.

⁵ C. Revault d'Allonnes, *op.cit.*, p.22-23.

⁶ *Ibid.*, p.23.

⁷ Flammarion, 1980.

- **l'élucidation des rapports avec la psychanalyse** : s'agit-il en effet d'une expérience personnelle du divan, de l'acceptation des préalables de l'analyse, de l'attitude ou de la méthode analytiques ?

et finalement la **réévaluation du social** : *"la question à laquelle s'affronte particulièrement la démarche clinique est celle des rapports du social et de la subjectivité (. . .) La réponse que la clinique peut apporter est peut-être avant tout à chercher dans un mouvement de retour, d'analyse et d'approfondissement de la subjectivité et de l'intersubjectivité, aux prises avec la complexité des situations sociales. Tant il est vrai que plus on va vers le subjectif, plus on trouve ou retrouve le social"*¹.

C'est donc ainsi que Claude Revault d'Allonnes présentent les enjeux de la démarche clinique. L'effet de rencontre avec la description des caractéristiques du métier d'enseigner peut apparaître truquée, tel un montage après coup. Il n'en est rien. Depuis de longues années, je tente de déterminer les caractéristiques de la praxis enseignante et de sa possible théorisation. J'ai toujours espéré faire de la clinique pédagogique. Il est maintenant rassurant que d'autres chercheurs dans différents métiers aboutissent à de semblables conclusions.

Comment la démarche clinique procède-t-elle ? Son outil classique est les études de cas, et elle fait de l'implication son mode de connaissance. Voici comment nous décrivions ce type de démarche pour les enseignants dans un article récent écrit avec Rita Hofstetter²: *"En partant du singulier et de l'expérience, à travers l'écoute de fragments de la pratique professionnelle, la démarche clinique vise à introduire une compréhension, à construire une pensée de la complexité, à forger un sens susceptible de transformer une praxis, à théoriser aussi tout en guidant l'action, sans simplifier, dans le respect des différents paramètres. Il y va, pour le praticien, de sa présence authentique dans la situation analysée et, dans le même temps de l'instauration d'une distance propre à la réflexion. (. . .): Partir de ce qui est arrivé. S'extraire d'une situation, l'exposer, la parler, la partager sans crainte et dès lors entrevoir ce qui a été gommé ou ce qui fut trop centré. Abdiquer sa toute-puissance et laisser tomber le masque d'une idéalité. Avancer dans l'incompréhension, égrener l'angoisse et l'incertain. Désigner la limite. Observer, décrire, ne pas demeurer extérieur et mesurer sa propre dimension. Comprendre un peu, accepter la part qui reste incompréhensible. Ne pas reporter sur d'autres les responsabilités. Formuler des questions. Consentir à se perdre, puis avec le temps, construire des repères. Cultiver le désir de chercher et, du même coup, se former. "*

Nous ajoutons : *"Dans les métiers de l'humain, il importe de pouvoir prendre la dimension de sa "bêtise", de mieux connaître les limites de sa clairvoyance. Réfléchir est un antidote à l'angoisse, un ferment pour une possible évolution, dans la conjugaison de la formation et de la recherche. "*

Nous émettions toutefois quelques précautions : *"La démarche clinique est, écrivions-nous, loin d'être une technique miracle; pourtant venant s'articuler à d'autres, elle semble en tout temps primordiale. Elle exige de la régularité et du temps, si l'on veut pouvoir en espérer une responsabilité renouvelée, cette "réflexivité" dont parle Cornelius Castoriadis qui appartient au devoir professionnel et de l'être humain. "*

Et nous tentions d'en déterminer les particularités : *"Une démarche clinique n'est assimilable ni à un enseignement, ni à de l'éducation; elle ne se réduit pas à la formulation de conseils, pas plus qu'elle ne se prétend thérapeutique. Elle permet, plutôt que de tendre à une accumulation de connaissances en extériorité, de formuler des questions. Elle se réfère*

¹ C. Revault d'Allonnes, *op.cit.*, p.28.

²M. Cifali, R. Hofstetter, Une démarche clinique pour des enseignants? Enjeux et actualité, *Journal de l'enseignement primaire*, Genève, avril 1991, pp. 28-30.

forcément à un cadre théorique multiple -ethnologie, philosophie, psychanalyse, psychologie, sociologie, etc. - à partir duquel s'élaborent des jalons, toujours reconstruits en fonction de la singularité et de la complexité des situations rencontrées. C'est une éthique professionnelle de chaque pratique qu'elle développe essentiellement. Le praticien peut y gagner en aptitude personnelle".

A mon sens, toutes les praxis qui se préoccupent du sujet et de la subjectivité, qui tentent d'articuler le psychique et le social et qui sont à la recherche d'outils pour se penser pourraient se référer à une telle démarche, laquelle relierait alors les territoires divisés et permettrait de pouvoir parler d'une expérience commune dans des contextes différents. Bien des chercheurs¹ y travaillent actuellement, qui se réfèrent à d'illustres précurseurs comme Michael Balint².

B. De quelques considérations.

Partir du matériau brut de la pratique n'est pas nouveau. Des montages d'observation sur le plan cognitif peuvent y ressembler. Ici cependant ce qui importe est un travail sur soi en relation avec de l'autre autour d'un savoir médiateur. Parler, et c'est déjà une distance qui s'instaure, un déplacement qui s'opère, une intelligence du vivant qui s'installe et du savoir professionnel qui se construit.

Parler de sa pratique ne se fait pas dans n'importe quel contexte : il faut que cette parole se tienne sans enjeu institutionnel, dans la certitude de sa non utilisation hors de l'espace où elle se produit. Avec le soutien d'un groupe où chacun travaille sur sa propre expérience en écho à ce qui se dit, mais sans jugement : "*L'individu peut affronter plus facilement la reconnaissance de ses erreurs lorsqu'il sait que le groupe le comprend, peut identifier avec lui ces erreurs et lorsqu'il s'aperçoit qu'il n'est pas le seul à les commettre*", écrit Michael Balint³. Pour obtenir une parole authentique, un tel travail se tient forcément hors évaluation et n'a de sens que si le professionnel accepte de son plein gré d'y participer, qu'il en comprend le bénéfice, qu'il ne se sent pas mis en danger : c'est dire que tout un travail préalable est nécessaire à propos du sens d'une telle démarche et de sa nécessité professionnelle.

Tout encadrement individuel ou en groupe autour de la mise en responsabilité sur le terrain touche au domaine de la démarche clinique. Le formateur mis en demeure d'accompagner ainsi un futur professionnel doit être averti que, pour être bénéfique, une telle démarche exige des précautions, que ne soient pas déniées les subjectivités et les effets de transfert, qu'une clarté dans le contrat qui le lie au formé est indispensable.

Il s'agit d'un mode de travail délicat, mais capable de produire des connaissances opérantes. D'autres métiers⁴ ont transmis leurs réflexions sur cet outil, nous pouvons nous y référer. Il rend donc possible la théorisation d'une praxis; il est de ce fait formateur, dégageant des connaissances et pouvant aller jusqu'à déboucher sur un processus d'écriture. Formation et recherche s'allient ainsi, en congruence avec les caractéristiques d'une praxis professionnelle. Pour les formateurs, un matériel inestimable sur le métier peut en être tiré.

L'outil peut être utilisé, avec certaines précautions et sous certaines formes, en formation initiale déjà. Je le tiens justement comme susceptible de générer les capacités dont j'ai

¹ Voir par exemple les travaux de F. Imbert ou de C. Laville-Blanchard, P. Obertelli, "Rapport au savoir mathématique et médiation didactique", in J. Beillerot et cie, *Savoir et rapport au savoir. Elaborations théoriques et cliniques*, Ed.Universitaires, 1989.

²M. Balint, *Le médecin, son malade et la maladie*, Paris, Puf, 1960.

³ *Ibid.*,p.301.

⁴ Cet outil est depuis longtemps utilisé par certains auteurs se référant à la "pédagogie institutionnelle".

précédemment parlé, et surtout de donner le goût aux enseignants de poursuivre lorsqu'ils auront la responsabilité de leur classe. Régulation de leur pratique avec certains collègues, régulation d'équipe lorsqu'il s'agit de projet d'établissement. . .

Les formateurs responsables d'une telle démarche sont des généralistes cliniciens même s'ils proviennent d'une discipline particulière; ils ont travaillé leur rapport au terrain et à la théorie, et ont comme principal objectif la construction du savoir chez l'autre et la transformation d'une praxis.