Construire des savoirs expérientiels réciproques en santé mentale. Une recherche-action participative

Ismaël Bechla

Dans Rhizome 2024/1 (N° 88-89), pages 34 à 42
Éditions Presses de Rhizome

ISSN 1622-2032
DOI 10.3917/rhiz.088.0034

Article disponible en ligne à l'adresse
https://www.cairn.info/revue-rhizome-2024-1-page-34.htm

CAIRN.INFO
MATIÈRES À RÉFLEXION

Découvrir le sommaire de ce numéro, suivre la revue par email, s'abonner...
Flashez ce QR Code pour accéder à la page de ce numéro sur Cairn.info.

Distribution électronique Cairn.info pour Presses de Rhizome.
La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

Ismaël Bechla
Doctorant ENS de Lyon – Ihrim

CONSTRUIRE DES SAVOIRS EXPÉRIENTIELS RÉCIPROQUES EN SANTÉ MENTALE. UNE RECHERCHE-ACTION PARTICIPATIVE

L'approche par le rétablissement s'implante régulièrement dans le système de soin en santé mentale ce qui encourage une demande d'objectivation de la fonction de pair-aidant à des fins de formation et de professionnalisation. Les réflexions sur la place de ce nouvel acteur institutionnel sont d'autant plus vives dans la période actuelle, où les professionnel·le·s de la santé sont en demande de nouvelles modalités d'accompagnement des publics. Alors qu'aux États-Unis le travail pair est stimulé scientifiquement et politiquement depuis le début des années 1990, en France, son institutionnalisation semble se heurter à ses fondements intimes et subjectifs. La formalisation du soutien par les pairs ne doit toutefois pas faire oublier ses racines historiques et politiques, son aspect non conventionnel, ainsi que sa visée transformative : « Il est important que nous ne perdions pas de vue le vrai soutien par les pairs dans nos efforts pour le "légitimer" » (Mead et MacNeil, 2006, p. 20). Plutôt qu'une panacée qui répondrait à une crise systémique, le savoir expérientiel serait un levier pour accompagner l'évolution des acteur·rice·s de la psychiatrie.

Depuis le début de l'implantation de la pair-aidance en France, les employeur·se·s et manager·use·s s'interrogent légitimement sur ce qui fait savoir d'expérience et sur les modalités de passage d'une expérience vécue à un savoir professionnel mobilisable (Demailly, 2014). On s'accorde aujourd'hui à dire qu'avoir vécu n'est pas suffisant pour accompagner des personnes ayant rencontré des situations similaires, mais qu'un processus de réflexivité est nécessaire (Godrie, 2016). Quand bien même le savoir expérientiel pourrait se standardiser, les

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

travailleur·euse·s pairs se confrontent dans le cadre professionnel à des normes qui induisent un réajustement des pratiques. « Les savoirs expérientiels sont évolutifs », comme témoignait le participant d'un récent colloque sur la question[1]. Quelles sont les conséquences, individuelles et collectives, de la rencontre de différents types de savoirs ? Quel·le·s sont les professionnel·le·s concerné·e·s par ces transformations ? Je postule dans cet article que l'intégration des savoirs expérientiels améliore la qualité des échanges réflexifs interprofessionnels, notamment par un phénomène de réciprocité. Dans un premier temps, je présenterai des définitions du savoir expérientiel, avant de montrer ses grandes étapes de construction. Ensuite, j'exposerai le contexte de recherche et le type de données recueillies. Enfin, je montrerai les avantages retirés du partage de savoirs dans le cadre d'un groupe de recherche-action participative (RAP).

Définitions et contextualisation du savoir d'expérience

Pour commencer, il convient de préciser que nous ne pouvons appréhender l'expérience qu'à travers les mots des personnes qui la restituent, et donc de manière toujours incomplète, indéfiniment recomposée, « […] l'expérience des personnes n'est jamais directement accessible, mais elle est toujours médiatisée par les conditions de son énonciation » (Henckes et Majerus, 2022, p. 88). Délimiter le savoir expérientiel est donc complexe, tant est grand le nombre de réalités différentes dérivant d'une même expérience. Michel Foucault (1972, p. 383) parle de « […] deux structures temporelles : celle qui est propre à l'expérience de la Déraison et au savoir qu'elle enveloppe ; celle qui est propre à la connaissance de la folie, et à la science qu'elle autorise ».

Dans l'histoire récente, John Dewey est considéré comme le promoteur initial de l'apprentissage par l'expérience avec son ouvrage *Expérience et éducation*, qui a inspiré la politique scolaire étatsunienne. « Nous en revenons donc à l'idée qu'une théorie cohérente de l'expérience […] est nécessaire pour tenter de donner une nouvelle orientation au travail des écoles » (Dewey, 2015, p. 11). Publié en 1938 aux États-Unis, et traduit en France en 1947, *Expérience et éducation* acquiert une certaine notoriété chez les théoricien·ne·s de l'éducation des adultes. En lien avec une critique de la société de consommation, la reconnaissance du savoir expérientiel constitue le fondement de la validation des acquis de l'expérience (VAE) (Lochard, 2007).

En santé mentale, une première définition est donnée par Thomasina Borkman, qui s'est intéressée aux groupes d'autosupport : « Le savoir expérientiel est une

1 Le colloque de la coordination pour l'amélioration des pratiques professionnelles en Bretagne (Capps) s'est déroulé le 5 octobre 2022.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

connaissance apprise à partir de l'expérience personnelle d'un phénomène plus qu'une connaissance acquise par raisonnement, observation ou réflexion sur des informations transmises par d'autres » (Borkman, 1976, p. 2). Pour Audrey Linder (2020), qui cite également Thomasina Borkman, « […] c'est par le partage et la comparaison d'une pluralité d'expériences, l'identification de récurrentes et possibles montées en généralité, et la co-production de repères entre détenteurs d'un même type d'expériences que les savoirs expérientiels se constituent » (dans Franck et Cellard, 2020, p. 10). Enfin, « [le savoir expérientiel] est une espèce de connaissance intime qui naît en éprouvant la maladie et dont la nature n'appartient qu'aux usagers » (Maugiron, 2020, p. 18)[2]. De ces différentes définitions il découle que : 1) le savoir expérientiel n'est pas un acquis automatique, mais une connaissance construite à partir de situations vécues ; 2) il nécessite donc un processus, favorisé par des échanges avec les pairs ; 3) c'est le vécu commun (ici l'expérience des troubles psychiques) entre usagers qui en fait un outil mobilisable ; et 4) il demeure *in fine* subjectif.

Construire des savoirs expérientiels, un processus réflexif

La construction du savoir expérientiel a notamment été analysée par Baptiste Godrie dans le cadre de la recherche menée sur le programme Un chez soi d'abord au Canada : « Le savoir expérientiel n'est pas une pure et simple compilation des situations de vie passées. Ce concept souligne d'emblée la distance, un travail de digestion des expériences » (Godrie, 2016, p. 37). Nous pouvons schématiser sa construction en trois phases : l'expérience vécue, le processus réflexif mené depuis cette expérience, l'aboutissement du processus sous forme de savoirs.

Dans la première phase, l'individu est confronté à des problématiques spécifiques qui vont définir le champ d'application du savoir qu'il intègre comme partie prenante de sa personnalité. Dans la seconde phase se noue le dialogue entre une expérience vécue et une réflexion critique, ce que Paulo Freire (2021 [1974]) nomme « conscientisation » : une dialectique entre un savoir expérientiel situé d'une part, et un savoir général et abstrait, d'autre part. En santé mentale, ce processus est facilité par la restitution et la mise en commun des expériences dans des groupes de pairs, permettant une prise de recul (Repper et al., 2013). Les espaces de réflexion peuvent être des rencontres formelles ou non, des formations, des discussions au sens large, des forums en ligne, des échanges à partir de brochures… La phase de réflexivité engendre une compréhension plus complète de la situation, un sentiment d'*empowerment*, et d'élargissement du

2 Pour compléter ces définitions le·a lecteur·rice peut se référer au site du Centre de recherche de Montréal sur les inégalités sociales, les discriminations et les pratiques alternatives de citoyenneté (Cremis).

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

champ d'analyse, les pairs agissant comme des « miroirs réfléchissants ». Le produit de cette réflexivité est un savoir réinjectable dans la praxis que la personne peut choisir de valoriser, ou non, auprès de pairs (autosupport).

À la suite de cet apprentissage, il devient possible de valoriser le savoir expérientiel dans un cadre professionnel. Mais la transformation du savoir en compétences interventionnelles n'est pas terminée pour autant : « En s'actualisant au contact de ces situations et du savoir détenu, par exemple, par leurs collègues cliniciens, le savoir expérientiel des pairs s'hybride et conserve un caractère essentiellement dynamique » (Godrie, 2016, p. 38). Comme pour tout·e nouveau·lle professionnel·le, le·a médiateur·rice de santé pair (MSP) accorde sa pratique en se confrontant aux cadres législatif, institutionnel et relationnel. Des réajustements sont alors opérés sur les savoirs expérientiels (ou sur les moyens de le mobiliser) ainsi que sur le cadre social préexistant. Un nouvel agencement des savoirs, et donc des pouvoirs, s'opère et transforme les pratiques professionnelles établies.

Le terrain de recherche : un dispositif innovant couplé à une recherche-action participative

Les réflexions dont je fais état ici sont issues de ma thèse de doctorat en anthropologie, pour laquelle j'ai bénéficié d'une convention industrielle de formation par la recherche (Cifre). L'un des avantages de cette convention est de m'avoir permis d'assurer des fonctions très proches du terrain, concomitamment à mon travail de recherche. Pendant trois ans, j'ai occupé une position de chercheur-acteur dans un dispositif qui embauchait des pairs-aidants, le Lieu de répit (LDR) à Marseille. Ma fonction principale a été la coanimation d'un groupe RAP constitué en partie d'(ex-)usager·ère·s de la psychiatrie.

La première source de données est composée d'observations de terrain récoltées entre décembre 2016 et juin 2022. Des entretiens semi-directifs individuels et collectifs ont été menés en collaboration avec d'autres participant·e·s à la recherche, auprès d'intervenant·e·s, pairs et non pairs, salarié·e·s ou bénévoles, de psychiatres, et des personnes ayant bénéficié d'un accompagnement par les pairs. J'ai également suivi le développement d'une plateforme territoriale de pairs ressources, Esper Pro[3], et pu avoir accès à des données de première main sur les questions liées à la professionnalisation des médiateur·rice·s de santé pairs.

L'un des axes de ma recherche de doctorat a été de comprendre comment la présence de professionnel·le·s pairs modifie les dynamiques d'équipe. Pour y ré-

3 Plateforme territoriale pairs-ressources - Site Esperpro-médiateur.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

pondre, j'ai orienté mes observations sur les situations liées au savoir expérientiel, ainsi qu'aux relations de pouvoir entre professionnel·le·s. Il n'y a pas eu d'hypothèses posées a priori, hormis que la présence de pairs aurait des retombées sur les identités professionnelles classiques. Étant donnée la nature changeante du projet et l'évolution des dynamiques d'interactions, la méthode de comparaison continue (Glaser et Strauss, 1992[1967]) a été choisie pour analyser le contexte social. Au fur et à mesure du recueil et du traitement des données, ces dernières ont été agencées en catégories et sous-catégories, puis analysées.

Dans le présent article, je me suis intéressé à la manière dont les savoirs expérientiels des cochercheur·se·s ont pu, ou non, s'intégrer à la réflexion scientifique du groupe RAP. Les données d'observation font état des dynamiques de pouvoir et de circulation de la parole pendant les réunions, ou des moments où le processus de recherche se modifie de par la présence d'(ex-)usager·ère·s de la psychiatrie. Un entretien semi-directif d'une heure environ complète ces observations. Il a été réalisé auprès d'une membre du groupe RAP (Paule), sans parcours académique de recherche, et possédant des savoirs expérientiels sur les troubles psychiques.

Transformer les pratiques, un effet du savoir d'expérience

Au LDR, des personnes concernées par les troubles psychiques ont pris part au groupe RAP dès le démarrage du projet et la présence de savoirs expérientiels a engendré trois niveaux de transformations : individuelles, collectives et scientifiques.

D'un point de vue individuel, les savoirs expérientiels et académiques se sont complétés et articulés, modifiant la posture des acteur·rice·s. Par exemple, les chercheur·se·s non académiques ont mieux saisi les impératifs de la recherche : « *J'avais la nette impression de bien comprendre ce que j'étais en train de faire* » (Paule), alors que les chercheur·se·s académiques ont intégré des remarques profanes qui apportaient un éclairage sur les situations. Mais surtout, la rencontre de ces deux types de savoirs[4] a engendré un double mouvement : la mobilisation de savoirs expérientiels chez les chercheur·se·s non pairs et de savoirs théoriques pour les chercheur·se·s non académiques.

> *« Il y a une bonne ouverture pour aller vérifier ce qu'il en est par rapport à soi, et ça a énormément facilité la démarche. Sinon ça restait quelque chose qui était à peu près impossible pour moi, c'était pas mon monde, donc c'est une démystification de tout ça »* (Paule).

4 Savoirs expérientiels et académiques sont volontairement décrits ici comme polarisés, alors qu'une personne met en jeu un ensemble de connaissances, théoriques et expérientielles, qui lui sont propres.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

En passant du transfert de savoir au partage d'expériences, les membres du groupe ont fait conjointement évoluer leurs postures : « *Il y avait des moments où je répondais pas en tant que personne concernée, mais je pouvais me poser les mêmes questions* [que les chercheur·se·s académiques] *justement sur certaines formes de pratiques, ou perceptions* » (Paule). Cela a engendré un processus d'*empowerment* individuel : « *Intellectuellement, j'ai beaucoup avancé et réfléchi* » (Paule) ; « *Ça a énormément participé à remettre le cerveau en route et à aller plus loin* » (Paule). Enfin, un participant témoigne d'un changement de statut social, voire de groupe de rattachement, observé également par Baptiste Godrie (2014).

La montée en compétences des chercheur·se·s non académiques a été rendue possible par trois conditions. La première était celle de la rémunération des participant·e·s à la recherche : « *Si on demande une participation aux personnes concernées, c'est qu'on va se servir de cette parole, on va se servir de ce qu'on apporte, donc il n'y pas de raison qu'il n'y ait pas de reconnaissance qui passe aussi par une rémunération* » (Paule). La deuxième correspondait au fait qu'une attention soit portée aux inégalités de statuts et donc à la répartition de la parole en tant que marqueur de pouvoir (Bornand et al., 2015) : « *Tout de suite, je me suis sentie dans la même posture que les autres, alors que je m'étais posé beaucoup de questions quant à ce que je pouvais amener ou pas à cette recherche* » (Paule). La troisième faisait référence à une dynamique de groupe non jugeante et positive : « *Avec beaucoup de bienveillance et un accueil qui m'a mise à l'aise tout de suite* » (Paule). Ces trois facteurs sont à nos yeux essentiels pour l'animation de groupe de recherche mixte.

Au niveau groupal, la présence de personnes directement concernées par les troubles psychiques a modifié la dynamique de travail. Ce phénomène est particulièrement visible quand le groupe travaille depuis plusieurs minutes et qu'une personne concernée intègre la discussion. Les professionnel·le·s non pairs sollicitent la personne concernée, portent plus d'attention à leurs jugements et parlent avec un vocabulaire moins stigmatisant, plus accessible. Il arrive que les chercheur·se·s pairs se retrouvent en situation d'expert·e·s par rapport aux chercheur·se·s académiques. C'est par exemple le cas lorsqu'il s'agit d'interpréter des comportements inhabituels, pour lesquels les chercheur·se·s non pairs possèdent relativement peu de connaissances, ils se tournent donc vers les porteur·se·s de savoirs expérientiels. Enfin, des adaptations ont été apportées au cadre de travail au regard des besoins spécifiques. Le temps et l'espace des réunions ont été aménagés, tout comme les modalités de restitution.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

Au niveau scientifique, le protocole a été réévalué à partir des propositions des chercheur·se·s pairs. Dans notre cas, il était prévu de recueillir la parole des usager·ère·s une dizaine de jours après la survenue d'une crise psychique. Les membres du groupe RAP ont proposé que la grille d'entretien soit coconstruite en *focus group*. Les dimensions principales d'analyse étaient définies à l'avance, mais, suite au *focus group*, nous avons ajouté et retranché des thématiques à la grille d'entretien, selon qu'elles sont jugées opportunes ou non par les usager·ère·s. Des débats ont aussi émergé sur les modalités de passation des entretiens. Par exemple, au bout de combien de jours est-il souhaitable de faire passer un entretien de recherche à une personne en crise ? Ou encore, quelles précautions prendre pour ne pas mettre les personnes interviewées en difficulté ? Le savoir expérientiel a donc été une garantie de préservation de l'intégrité éthique de la recherche, sans que la participation au groupe RAP puisse être qualifiée de manipulation, au sens défini par Sherry R. Arnstein (1969). À ce sujet, la « caution morale » que représentait la participation des personnes concernées a été source de tensions, et, selon nous, il s'agit d'un sujet dont le groupe doit se saisir dans les groupes de recherche mixtes.

Enfin, les savoirs expérientiels ont rehaussé la qualité des données recueillies. Par exemple, l'une des interrogations du groupe était de savoir s'il fallait ou non que les chercheur·se·s pairs dévoilent leur statut lors des entretiens semi-directifs. Chaque solution ayant ses avantages et ses inconvénients, nous avons opté pour le libre choix d'affirmer ou non son parcours. Quand un·e des intervieweur·se·s partageait son expérience des troubles psychiques, nous avons observé une expression plus libre des enquêté·e·s : « *Je comprenais très bien les personnes non concernées et c'est ce qui fait que […] ça s'emboitait comme réflexions et ça pouvait être que constructif et avancer* » (Paule). Nous faisons l'hypothèse que, dans le cadre d'entretiens de recherche, le dévoilement permet un approfondissement du discours grâce à l'identification avec le·a pair. Notons que, comme pour la pair-aidance interventionnelle, la fonction de chercheur·se pair a suscité des vocations chez les personnes interrogées.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

Conclusion

L'intégration des savoirs expérientiels dans un groupe de recherche est bénéfique à plus d'un titre, et, au LDR, nous avons observé une réflexivité plus importante pour les professionnel·le·s pairs et non pairs. Les prérequis à cet accroissement de la connaissance sont de trois ordres. En premier lieu, la mise en commun de savoirs issus de l'expérience, et non simplement de vécus. Le processus de passage de l'un à l'autre étant facilité en amont par le partage d'expériences au sein de groupes de pairs. En deuxième lieu, la réciprocité des échanges de savoirs. Il ne s'agit pas uniquement de transfert de connaissances expérientielles vers l'académique ou inversement, mais d'un processus qui affecte chaque partie prenante. En troisième lieu, l'instauration d'un cadre bienveillant et sécurisé permettant aux acteur·rice·s de faire part au groupe de leur intimité, de leurs fragilités. Ces trois repères soulignent l'importance des rapports de pouvoir dans le groupe de travail et la nécessité que les chercheur·se·s n'éludent pas ce débat.

Il convient toutefois de rester attentif aux tensions inévitables qui émaillent le processus et qui peuvent mettre à mal les personnes les moins sécurisées (souvent les personnes concernées par les troubles psychiques). Les acteur·rice·s sont pris·e·s dans des enjeux éthiques, entre cadre professionnel et fidélité au groupe d'appartenance. L'intérêt que représente les savoirs d'expériences ne justifie pas de les exploiter ou d'enrôler des (ex-)patient·e·s à seule fin de caution morale. Enfin, la mobilisation de savoirs expérientiels, et donc le dévoilement, par les professionnel·le·s non pairs, représente à mes yeux un potentiel bénéfice pour la relation d'accompagnement et plus généralement pour l'évolution des pratiques de soin en santé mentale.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)

BIBLIOGRAPHIE

Arnstein, S. R. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of planners, 35*(4), 216224.

Borkman, T. (1976). Experiential Knowledge : A New Concept for the Analysis of Self-Help Groups. *Social Service Review, 50*(3), 445456.

Bornand, S., Degorce, A. et Leguy, C. (2015). Paroles et rapports de pouvoir dans les Suds. *Autrepart*, 1, 318.

Chinman, M., Young, A. S., Hassell, J. et Davidson, L. (2006). Toward the Implementation of Mental Health Consumer Provider Services. *The Journal of Behavioral Health Services & Research*, *33*(2), 176195.

Davidson, L., Chinman, M., Kloos, B., Weingarten, R., Stayner, D. et Tebes, J. K. (1999). Peer support among individuals with severe mental illness : A review of the evidence. *Clinical psychology: Science and practice*, *6*(2), 165187.

Davidson, L., Chinman, M., Sells, D. et Rowe, M. (2005). Peer Support Among Adults With Serious Mental Illness: A Report From the Field. *Schizophrenia Bulletin*, *32*(3), 443450.

Demailly, L. (2014). Les médiateurs pairs en santé mentale : Une professionnalisation incertaine. *La Nouvelle Revue du travail*, 5.

Dewey, J. (2015). *Experience and education*. Free Press.

Freire, P., Kerhoas, M., Dupau, É. et Pereira, I. (2021). *La pédagogie des opprimés*. Agone.

Gates, L. B. et Akabas, S. H. (2007). Developing Strategies to Integrate Peer Providers into the Staff of Mental Health Agencies. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *34*(3), 293306.

Glaser, B. et Strauss, A. (1967). The Discovery of Grounded Theory. Aldine (p. 101-115). Dans A. L. Strauss, *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*. Textes réunis et présentés par Isabelle Baszanger. Éditions L'Harmattan.

Godrie, B. (2014). *Savoirs expérientiels et savoirs experts. Un projet expérimental dans le champ de la santé mentale* [thèse de doctorat, Université de Montréal].

Godrie, B. (2016). Vivre n'est pas (toujours) savoir. Richesse et complexité du savoir expérientiel. *Le partenaire*, *24*(3), 3538.

Linder, A. (2020). Les savoirs expérientiels des pairs-aidants en santé mentale : Une perspective sociologique. Dans N. Franck et C. Cellard, *Pair-aidance en santé mentale : Une entraide professionnalisée*. Elsevier-Masson.

Lochard, Y. (2007). L'avènement des « savoirs expérientiels ». *La Revue de l'Ires*, *55*(3), 79.

Maugiron, P. (2020). Les différentes modalités qui déterminent l'accompagnement par les pairs. *Pratiques en santé mentale*, *66*(3), 2025.

Mead, S. et MacNeil, C. (2006). Peer support: What makes it unique. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, *10*(2), 2937.

Repper, J., Aldridge, B., Gilfoyle, S., Gillard, S., Perkins, R. et Rennison, J. (2013). *Peer support workers : Theory and practice*. Citeseer.

Solomon, P. et Draine, J. (1995). One-year outcomes of a randomized trial of consumer case management. *Evaluation and Program Planning*, *18*(2), 117127.

© Presses de Rhizome | Téléchargé le 05/03/2024 sur www.cairn.info via Université Rennes 2 - Haute Bretagne (IP: 193.52.64.243)