

## ACCOMPAGNEMENT A L'AUTONOMIE EN SANTE : UN PROJET BASE SUR LA PARTICIPATION ET LA CO-CONSTRUCTION

DORSA, Mariana (Pôle de Ressources – Île de France – en Education Thérapeutique du Patient) ; ZUCHELLO, Alexia (Pôle de Ressources – Île de France – en Education Thérapeutique du Patient) ; LONDRES, Muriel ([Im]patients Chroniques et Associés) ; NAIDICH, Michel (Institut de Recherche et Documentation en Economie de la Santé) ; TRAYNARD, Pierre Yves (Pôle de Ressources – Île de France – en Education Thérapeutique du Patient).

La participation des publics « vulnérables » aux programmes et/ou politiques les concernant, et quelques soient les origines de ces vulnérabilités (maladies chroniques, handicap de toute nature, précarités sociales, économiques etc..), s'est imposée comme un des mantras des discours officiels contemporains des champs médico-social et social.

Pourtant la participation de ce type de public ne va pas de soi. De nombreux travaux de recherche ont montré que la participation à toute forme d'activité requiert d'une part, l'existence de divers types de ressources chez les participants ainsi que dans leurs environnements et d'autre part une volonté et une capacité à les mobiliser (Nussbaum, 2012)<sup>i</sup>. Or la conjonction de ces différents facteurs apparaît d'autant moins probable du fait de leur contexte de vie difficile et d'un environnement peu propice à leur mobilisation, et ce même dans les cas où ces ressources et cette volonté existeraient (Sen, 2000)<sup>ii</sup>. C'est pourquoi dans la mise en place de politiques « participatives » le concept « d'accompagnement à l'autonomie » s'est imposé d'autant plus qu'il s'agit de personnes placées dans des situations qui risquent de se perpétuer, voire de s'aggraver durant le cours de leur vie.

Cette communication a pour objet les enjeux de la participation et de la co-construction au sein du projet « Aceso » (ACcompagnement Evolutif et SOLidaire). Elle consiste en une description et analyse des premiers effets des méthodes et outils utilisés avec les 25 structures partenaires du projet, pour co-construire des programmes d'accompagnement l'autonomie en santé des publics vulnérables (réponse à l'appel à projet du Ministère de la Santé 2016 – 2021)<sup>1</sup>.

Nos objectifs sont modestes compte tenu de l'ambition du projet, mais sont atteints pour une partie, compte tenu de son avancement actuel, avec le quasi achèvement de ses deux premières étapes. Nous proposons, dans une première partie, de présenter les fondements théoriques qui ont présidé à la mise en place du projet, à son contenu et sa méthodologie, puis à ceux qui ont trait aux méthodes d'animation choisies et destinées à faciliter la participation de publics en situation de vulnérabilité aux actions d'accompagnements qui leur sont proposées, avec pour visée leur empowerment individuel. Dans une seconde partie, en nous appuyant sur des concepts et méthodes de la recherche-action, nous pointerons les premiers éléments permettant d'entrevoir qu'au-delà du conglomerat hétérogène que constituait au départ les 25 partenaires d'Aceso, un processus de

---

<sup>1</sup> <https://solidarites-sante.gouv.fr/systeme-de-sante-et-medico-social/parcours-des-patients-et-des-usagers/accompagnement-a-l-autonomie-en-sante/>

construction d'un espace de débat hybride (Akrich, Méadel et Rabeharisoa, 2009)<sup>iii</sup> voire d'un collectif hybride de recherche (Souhard et Bonny, 2015)<sup>iv</sup> semble se dessiner. Pour cela, nous mobiliserons conjointement une analyse des productions des groupes de travail et des séminaires de co-construction au sein du projet, ainsi que le travail d'analyse des 13 entretiens avec les référents des partenaires, conduite par l'un des auteurs dans le cadre de son mémoire de master (Zucchello, 2018)<sup>v</sup>.

Nous nous intéresserons plus particulièrement aux différents types d'apprentissages nécessaires et rendus possibles par les différents dispositifs utilisés, car vecteurs d'appropriation de la démarche de recherche-action que constitue pour nous Aceso. Il s'agit là d'une caractéristique centrale du projet car de cette dynamique d'apprentissage et de son développement dépend la qualité du déroulement des étapes suivantes, dont la dernière est la mise en place, au sein des structures partenaires, de pratiques d'accompagnement permettant aux bénéficiaires des gains en empowerment.

## 1. CONTEXTE GENERAL

Le concept d'accompagnement a donné lieu à une très abondante littérature (Paul, 2009)<sup>vi</sup> en provenance d'une multitude de champs disciplinaires. Mais il n'existe pas aujourd'hui de définition suffisamment stabilisée et/ou construite à partir d'un cadre conceptuel qui fasse consensus (Gagnon, Moulin et Eysermann, 2011)<sup>vii</sup>. Ce qui peut expliquer en partie que ses modalités de pratiques soient très variées dans les différents champs médico-sociaux où elles se déploient. A ce stade nous définirons l'accompagnement de manière large par ses visées, à savoir « une action combinant l'activité d'un sujet à celle d'un autre sujet autour de la double intention d'optimisation de l'activité accompagnée et de développement du sujet accompagné » (Cros, Bombaron et Vitali, 2014)<sup>viii</sup>. Nous pourrions aussi nous référer aux travaux de Maeva Paul (2012)<sup>ix</sup> qui fournit une description fine de la posture nécessaire pour répondre à la mission « transformative » de l'accompagnement des personnes concernées. Il s'agit d'une posture :

- Ethique, de non-violence, basée dans « d'autres modalités de relation que celles du pouvoir, de la domination, de la répression, de l'exploitation, de l'imposition, de la manipulation, de l'humiliation, de l'infantilisation de l'autre par la séduction ou la peur, ou sa réduction à 'un objet de soin'. »
- Emancipatrice, visant à « recréer un environnement relationnel qui soit une opportunité, pour l'un comme pour l'autre, de 'grandir en humanité' (...). »
- De « non-savoir », qui « suppose de laisser en suspens les discours professionnels et personnels dominants (...), se déshabituer de l'idée de comprendre trop vite l'autre, de savoir à sa place (...). »
- D'écoute, qui demande « interagir, répondre, solliciter, dynamiser un questionnement permettant aux personnes de 'se' questionner dans le rapport à la réalité dans laquelle elles sont. »
- Et de dialogue, qui permet « l'échange de personne à personne, de sujet à sujet et non plus de professionnel à usager, client, ou malade. »

Si depuis la loi HPST<sup>x</sup> l'accompagnement constitue une pratique admise (Béliard et Sifer-Rivière, 2015 ; Fourdignier, 2011)<sup>xi,xii</sup>, aucune obligation légale ni de rémunération spécifique ne lui est associée, contrairement à l'Education Thérapeutique du Patient (ETP). Par

conséquent, pour les différentes structures associatives et/ou professionnelles qui réalisent l'accompagnement de leurs différents publics cibles, des modalités de financement sont très diversifiées et surtout rarement assurées à la pérennité<sup>2</sup>.

Le rapport Cap Santé (Saout, 2015)<sup>xiii</sup>, commandité en 2015 par le Ministère de la Santé, a préconisé de donner un cadre législatif précis à l'accompagnement, en complément de ce qui avait été réalisé pour l'ETP. Pour le construire, il a été proposé de passer par une procédure d'appel à projets, en fixant pour objectifs : 1) de contribuer à l'élaboration d'une définition consensuelle de l'accompagnement, 2) d'en définir les bonnes pratiques ; 3) de proposer des modalités innovantes de son financement.

A l'issue de cet appel à projets publié dans le cadre de l'article 92 de la loi de modernisation du système de santé (2016) 19 programmes d'accompagnement ont été sélectionnés dans un premier temps, auxquels se sont adjoints dix autres, tous financés sur une durée de 5 ans (2017-2021). Parmi les critères majeurs de choix deux étaient déterminants : que les projets soient mixtes (association d'usagers et des professionnels) ; que les pratiques d'accompagnement se fixent explicitement pour objectifs (et soient conçues de manière à) renforcer l'autonomie de décision des publics cibles ainsi que leur capacité d'agir et à participer activement à l'élaboration de leurs parcours de santé. Chaque programme devait disposer de sa propre évaluation (processus et effets sur les bénéficiaires), la construction du cadre évaluatif de l'ensemble des programmes retenus étant confié au LEPS (Laboratoire Educations et Pratiques de Santé / Université Paris 13 / Bobigny).

### **1.1 Le projet Aceso (ACcompagnement Evolutif et SOLidaire)**

Dans cette communication nous nous intéressons à l'un des projets retenus, dénommé ACcompagnement Evolutif et SOLidaire (Aceso), qui vise à soutenir le développement de pratiques innovantes d'accompagnement à l'autonomie en santé. Aceso a pour particularité de rassembler 25 partenaires en Île de France : 8 associations de patients, 8 structures du secteur médico-social, 5 structures de soutien à d'autres structures (réseaux de santé, fédérations professionnelles etc), le forum living-lab santé-autonomie, une bibliothèque en santé et 2 universités. Il s'agit donc d'un agrégat très composite d'organisations et de structures dont les membres se connaissaient peu et n'avaient pas l'habitude d'échanger sur leurs savoirs, expériences et pratiques, en dépit de leur implication dans l'accompagnement.

Le projet est porté institutionnellement par [Im]Patients Chroniques et Associés (ICA), association qui fédère plusieurs autres associations de personnes vivant avec des maladies chroniques. Un comité de pilotage constitué des membres des structures partenaires assure sa gouvernance politique et stratégique, alors que la coordination opérationnelle du projet est de la responsabilité conjointe d'ICA et du Pôle de Ressources – Île de France – en Education Thérapeutique du Patient (Pôle ETP).

Constituée d'un membre d'ICA et de deux membres du Pôle ETP, l'équipe de coordination a comme mission de mettre en place différentes actions et outils jugés utiles pour le développement du projet. Ces actions se construisent et prennent place dans le cadre de groupes de travail thématiques et de séminaires dénommés de « co-construction ». Le

---

<sup>2</sup> Dans les pays anglo-saxons et du Nord de l'Europe, le patient éducation relève à la fois de ce qui est en France est dénommé spécifiquement ETP et de l'accompagnement.

projet qui court sur 5 ans a débuté en janvier 2017 et en est aujourd'hui à 18 mois de développement.

Chaque structure partenaire a une ou deux personnes dédiées au projet, dénommées « référents ». Ce sont ces derniers qui participent aux groupes de travail et aux séminaires de co-construction. Ils sont donc les porte-paroles des structures au sein du projet et sont aussi responsables de la communication et de la transmission des connaissances créées à leur structure.

Dans la réponse à l'appel à projets (dont la préparation et la rédaction s'est étendue sur 3 mois) les partenaires sont parvenus à se mettre d'accord sur deux objectifs principaux étroitement imbriqués et qui ensemble constituent l'enjeu principal du projet : Co-construire des modalités d'accompagnement destinées à des personnes confrontées à différentes vulnérabilités en santé et dont la finalité explicite soit le développement de l'autonomie dans leurs choix de vie, couplé au renforcement de leur pouvoir d'agir (empowerment)<sup>3</sup>. Pour cela les partenaires s'engageaient, si nécessaire, à modifier leurs pratiques d'accompagnement pour que celles-ci se situent au plus près des besoins des bénéficiaires (Robin-Quach, 2009)<sup>xiv</sup> en recherchant (comme dans l'ETP) la participation la plus pleine des personnes concernées à la construction des actions d'accompagnement Il s'agit de ne pas décider *pour* la personne malade, mais *avec* elle, à partir de ses besoins et attentes, en traitant son savoir expérientiel comme aussi légitime que le savoir scientifique et en respectant son autonomie de choix en matière de décisions les concernant directement (Carrier, 2017)<sup>xv</sup>.

Les modalités privilégiées par les promoteurs du projet pour atteindre ces deux objectifs reposaient sur le constat qu'un travail collectif fondé sur les principes du partage des savoirs et savoirs-faire et de la co-construction entre les acteurs concernés constitue un des garants de la pertinence des actions d'accompagnement, des lors qu'elles sont conçues dans une perspective d'empowerment des personnes accompagnées (Durose *et al*, 2017)<sup>xvi</sup>.

Cinq sous objectifs ont été identifiées par les partenaires du projet comme pouvant y contribuer : 1) Améliorer l'interconnaissance entre partenaires et en matière de pratique d'accompagnement ; 2) Construire une définition commune aux partenaires (qui fasse sens) de ce qu'est pour eux l'accompagnement à l'autonomie en santé et à visée d'empowerment ; 3) Réaliser un examen critique collectif des différentes formes d'accompagnement développées par chaque partenaire et construire collectivement un ensemble de réponses à apporter aux déficits constatés ; 4) Mettre en place les pratiques identifiées comme répondant aux objectifs visés au sein de chaque structure partenaire ; et 5) Réaliser ensemble leur évaluation.

Concernant ce dernier point, et pour répondre à l'obligation d'évaluation mais en respectant le principe de co-construction, la forme proposée a été celle d'une évaluation continue (servant de soutien à la dynamique partenariale), participative (associant les partenaires à la détermination des critères et indicateurs), pluridimensionnelle (combinant différents axes d'analyse) et formative (contributive aux apprentissages des acteurs). L'évaluation est donc

---

<sup>3</sup> En référence à la définition donnée par l'OMS en 2006, et de façon globale on peut définir l'empowerment comme un processus à dimension individuelle et collective dans lequel des individus et/ou des groupes agissent pour gagner une plus grande maîtrise sur leurs vies et donc pour acquérir un plus grand contrôle sur les décisions et les actions affectant leur santé, dans un contexte de changement de leur environnement social et politique.

conçue comme un des outils susceptibles de contribuer au développement du projet (Baron, 2013 ; Fontan et Lachance, 2005 ; Bilodeau, 2006)<sup>xvii,xviii,xix</sup>.

## 2. FONDEMENTS THEORIQUES DE LA DEMARCHE PROJET

### 2.1 De la nécessité à empowerer les accompagnants pour permettre la participation des publics cibles

Le modèle des pratiques d'accompagnement à l'autonomie en santé envisagé par Aceso est basé sur le principe de la co-construction – entre accompagnant/accompagné, mais aussi entre professionnels de l'accompagnement. Mais quelques soient les acteurs concernés, il s'agit là d'un processus complexe, caractérisé par une forte imprévisibilité, résultant de la liberté des acteurs engagés dans cette démarche et dont le déroulement ne peut ni être programmé ni être totalement instrumentalisé (Foudriat, 2016 ; Dejean, Biémar et Donnay, 2008)<sup>xx,xxi</sup>. Il nécessite un fort engagement de tous, la disponibilité d'un espace de dialogue ouvert et indépendant, et une organisation spatiale et temporelle adaptée, permettant à chacun de s'exprimer librement.

Mais ceci n'est pas suffisant : Pour réussir à faire travailler ensemble professionnels et les cibles de leurs actions, un certain nombre de changements touchant au cœur de la culture des professionnels s'impose. Le paradigme des champs médicaux et médico-sociaux demeure encore marqué du sceau de la domination des savoirs et des pouvoirs des professionnels vis à vis des profanes et par le cloisonnement entre les différents types de professionnels. Or pour co-construire avec les personnes malades et/ou vulnérables, il est nécessaire de parvenir à développer avec elles une relation de coopération, donc non hiérarchique, et de confiance mutuelle (Ghadi et Naiditch, 2006)<sup>xxii</sup>. Plusieurs études ont démontré le manque de formation des professionnels aux types de compétences relationnelles qu'exige ce modèle de co-construction (Flora *et al*, 2016)<sup>xxiii</sup>. Donc avant même d'envisager une participation plus active des bénéficiaires aux actions d'accompagnement les concernant, il est essentiel que les acteurs de l'accompagnement apprennent ces nouveaux modes de penser et d'agir, ce qui nécessite de leur part un certain nombre d'apprentissages. Nous faisons référence ici à l'apprentissage en tant que transformation d'habitude d'activité donnant lieu à une valorisation de la part du sujet et / ou de son environnement social (Albarello, *et al* 2013)<sup>xxiv</sup>.

De nombreux travaux de recherche, notamment dans le domaine de l'éducation et de la formation (Duc, 2007)<sup>xxv</sup>, ont montré que l'apprentissage ne se limite pas à un processus de transmission de connaissances, mais relève aussi d'une dynamique de transformation de la personne, qui construit son nouveau savoir à partir de l'expérience (Albarello, *et al* 2013).

Il est important de préciser que l'apprentissage, en tant que transformation de la personne, se situe entre son activité et sa subjectivité. Selon Barbier (2013)<sup>xxvi</sup>, trois types d'expériences appuient le processus d'apprentissage :

- L'expérience vécue : les transformations entraînées sur le sujet lui-même du simple fait qu'il s'engage à une activité. Elle ne donne pas lieu à une mise en représentation ou en discours de la part du sujet concerné ;

- L'expérience élaborée : qui relève de la construction du sens que le sujet opère à partir et sur sa propre activité. Elle associe des processus cognitifs et affectifs, et implique une transformation de l'expérience en expérience réfléchie ;
- Et l'expérience communiquée ou le récit : un couplage entre l'offre de signification faite par le sujet sur sa propre expérience élaborée, et les constructions de sens opérées à partir de là par les destinataires. Elle permet l'affirmation et la reconnaissance des transformations du sujet.

L'apprentissage est donc un processus situé, qui prend place dans et à travers un ensemble d'activités, elles même situées, ce processus étant profondément lié aux circonstances matérielles et sociales dans lesquelles il prend place et se développe (Duc, 2007). Elle dépend de l'élaboration des expériences et de son partage. C'est pourquoi pour développer des pratiques participatives et inclusives, il est nécessaire que les acteurs de l'accompagnement, par eux-mêmes, expérimentent la participation, la coopération et la co-construction.

De plus, selon Vygotsky (1997)<sup>xxvii</sup>, l'apprentissage est un processus collectif, historiquement et culturellement ancré, qui émerge des interactions entre les acteurs et leur environnement social. Il en résulte que, si la construction de connaissances et le développement de compétences (elles même situées) sont individuelles, les conditions et les ressources de l'apprentissage sont sociales et collectives. Il est nécessaire donc de créer un environnement favorable aux apprentissages et à l'expression/développement des « capacités » d'une personne (Sen, 1993<sup>xxviii</sup>; 2012<sup>xxix</sup>), c'est-à-dire, la possibilité effective de mise en œuvre de ses capacités (Falzon & Mollo, 2009)<sup>xxx</sup>. Il faut en effet préciser que la mise en œuvre d'une capacité ne dépend pas seulement de la disponibilité de cette capacité chez l'individu, mais d'un ensemble de conditions (organisationnelles, sociales) qui se transforment par la suite en capacités (Zimmerman, 2008)<sup>xxxi</sup>.

En partant de ces prémisses, la coordination du projet Aceso a donc conçu son travail d'animation afin de construire un « environnement capacitant » (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007)<sup>xxxii</sup> pour la co-construction, rendant possible pour les participants le développement de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs, l'élargissement de leurs possibilités d'action et du degré de contrôle qu'ils ont sur leurs pratiques (Falzon, 2005; 2006)<sup>xxxiii, xxxiv</sup>. Nous allons montrer que ces modalités d'action contribuent aussi à façonner un espace collectif de réflexion sur les pratiques et qualifiable donc d'espace d'expérimentation et d'apprentissage.

## **2.2 Aceso : une recherche-action coopérative**

Il existe une seconde grille de lecture, complémentaire de la précédente, pour décrire le type de travail engagé par l'équipe de coordination. En partant des travaux faisant appel aux concepts et méthodes de la recherche dite participative, elle permet d'analyser Aceso comme un projet relevant de la recherche participative de type « recherche-action à visée coopérative ».

Aceso est bien une recherche-action dans la mesure où d'une part ses partenaires se donnent pour objectif premier d'agir sur les pratiques de l'accompagnement dans une visée du renforcement du pouvoir d'agir des personnes accompagnées. Et d'autre part du fait que c'est à partir des besoins et attentes des partenaires que des solutions censées répondre à

leurs problématiques vont être élaborées. Elle répond donc parfaitement à la définition qu'en ont donné ses concepteurs initiaux (Rapoport, 1973)<sup>xxxv</sup> dans la mesure où l'analyse collective des actions dans lesquelles sont engagés les acteurs de l'accompagnement constitue un puissant levier pour les impliquer dans un travail de réflexion critique et de transformation de leurs pratiques (Lewin, 1946)<sup>xxxvi</sup>, à partir de l'intégration de savoirs multiples et hétérogènes portées par les personnes et les structures concernées.

Pour nous et pour autant qu'on assimile les membres de l'équipe de coordination à des chercheurs, Aceso s'inscrit donc dans le cadre des démarches de recherche participative et plus particulièrement en tant que recherche-action coopérative. Bonny (2015)<sup>xxxvii</sup> classe les différents types de recherche en fonction de 2 critères : le premier en fonction du poids respectif de ses composantes institutionnelles et relationnelles déterminant la nature des interactions entre les deux types d'acteurs concernés : les chercheurs et les acteurs de terrain. Le second en fonction de la posture des chercheurs et des acteurs de terrain dans le processus de recherche et donc la nature des contributions attendues de leur part.

Dans le postulat prégnant en matière de recherche (le référentiel scientifique de la recherche), le partenariat est à forte composante « institutionnel » dans la mesure où il met en relation deux entités a priori distincts : Celui des chercheurs et celui des acteurs de terrain. L'articulation entre les deux est pensée sur le mode de la « lumière » apportées par le premier sur les questions et enjeux jugés pertinents préférentiellement par le milieu de la recherche. L'un des attendus de la participation est alors que cette dernière facilite la transmission aux acteurs de terrain des acquis de la recherche pour qu'ils se l'approprient et en tirent, directement ou indirectement, des implications en termes d'orientation de leurs pratiques.

Mais dès lors qu'il s'agit de recherche participative, cette conception des interactions est interrogée. Toujours selon Bonny (2015) trois expressions permettent de rendre compte des différentes postures/engagements possibles des acteurs de terrain par rapport à la recherche. Un acteur de terrain « en recherche » est un acteur qui commence à s'interroger sur le bien-fondé de ses pratiques, le plus souvent sur la base de ses expériences entraînant le sentiment qu'il et/ou sa structure/organisation pourraient faire mieux. Un acteur de terrain qui « se met en recherche » est celui qui va s'impliquer plus systématiquement et/ou intensément dans une démarche d'investigation visant à apporter des solutions aux problèmes rencontrés, par exemple en s'associant à un projet de recherche dont les objectifs lui paraissent répondre à ses attentes/besoins. Un acteur de terrain qui « fait de la recherche » est un acteur qui se livre à des pratiques de recherche qui respectent les canons en vigueur du référentiel scientifique. Si les chercheurs professionnels en demeurent les experts/garants, des acteurs de terrain « formés » peuvent devenir de véritables chercheurs, car souvent bénéficiant de l'accompagnement et de l'expertise de chercheurs « classiques ». Lorsque qu'on a affaire à une recherche participative se pose donc la question de comprendre comment ces trois postures vis-à-vis de la recherche caractérisant le monde des acteurs de terrain vont évoluer dans le temps et s'articuler avec celles des chercheurs avec qui ils sont en contact.

Ce qui caractérise une recherche-action de type coopérative est la force de sa composante relationnelle par rapport à sa composante institutionnelle. Elle se caractérise en effet par un engagement fort des acteurs de terrain avec des chercheurs, à partir des interactions régulières marquées d'une volonté de coopération. Une dynamique collective favorable peut alors aboutir à la constitution progressive d'abord d'un espace hybride de débat

(Akrich, Méadel et Rabeharisoa, 2009) puis à « un collectif hybride de recherche » (Soucard et Bonny, 2015) au sein duquel les deux milieux échangent de façon régulière, s’y reconnaissant comme doté de qualités spécifiques mais d’une égale importance. Ils interviennent à toutes les phases de la recherche, en définissant ensemble ses objets mais toujours à partir des questionnements des acteurs de terrain. Ils cherchent à rapprocher leurs mondes respectifs de manière à essayer de « faire ensemble de la recherche » à visée transformationnelle (Dubost, 2002)<sup>xxxviii</sup>. En plus de « faire de la recherche », les chercheurs jouent un rôle de facilitateurs et de formateurs des acteurs de terrain, notamment en ce qui concerne ses aspects méthodologiques et techniques (Callon, 1999)<sup>xxxix</sup>.

Ce qui apparaît alors comme un des enjeux essentiels du projet Aceso est la capacité de l’équipe de coordination à transformer le « conglomérat hétérogène » que constitue au départ les partenaires d’Aceso en un espace hybride de débat dans un premier temps, puis en un « collectif/communauté hybride de recherche », qualifiable des lors « d’épistémique » (Haas, 1992)<sup>xl</sup>.

### 3. LES APPRENTISSAGES COLLECTIFS : PREMIERS RESULTATS DU PARCOURS DE CO-CONSTRUCTION

Dans les pages qui suivent nous allons décrire les dispositifs créés pour faciliter la participation des partenaires dans toutes les étapes du projet, c’est-à-dire, le processus de co-construction permanent des idées et des solutions relatives aux situations qui interrogent les acteurs. Nous allons ensuite présenter les premiers effets de ce parcours de co-construction sur la dynamique collective au sein du projet et en particulier sur le groupe des référents des structures partenaires. La figure 1 présente les actions qui seront abordés dans les pages qui suivent, et montrant le parcours non linéaire de travail, car construit « en marchant ».

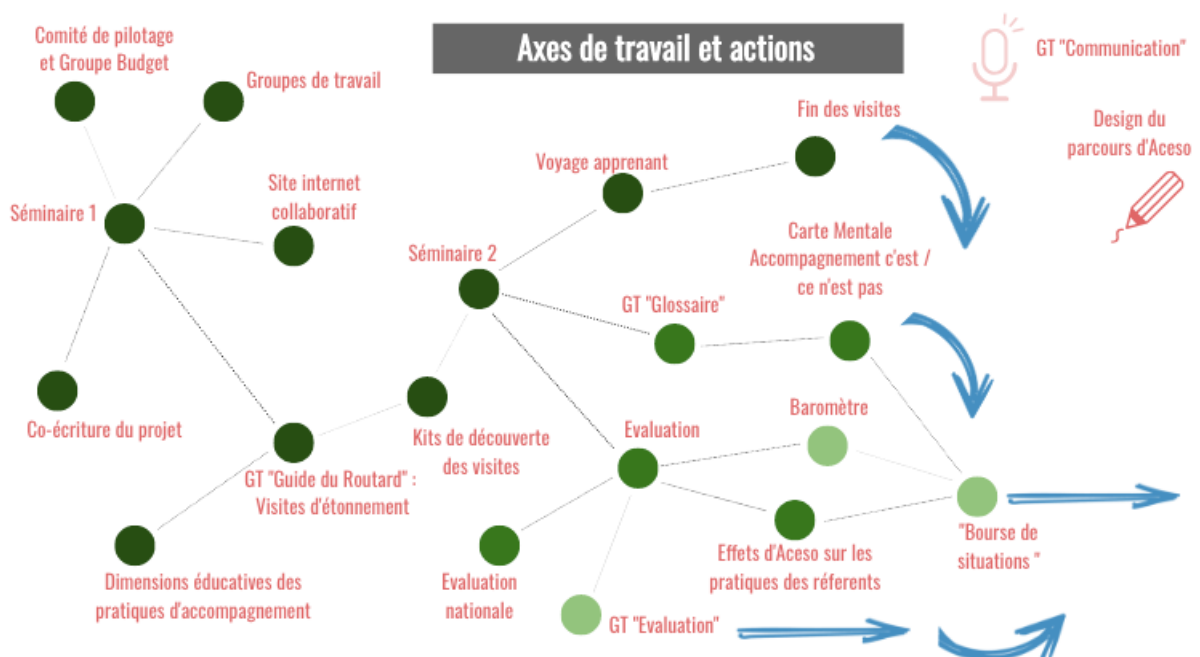


Figure 1 : Parcours de travail d’Aceso (Septembre 2018)



### **3.1 Avant Aceso : la co-écriture du projet**

Des représentants de 25 structures œuvrant dans des champs différents, avec des pratiques d'accompagnement très hétérogènes et se connaissant mal, se sont rassemblés autour d'une table les pour s'engager dans un projet. Cet engagement a été possible grâce à une forte conviction notamment de la part de deux de ses promoteurs. Le premier travail commun a été la construction d'une réponse collective à l'appel à projets, travail réalisé de juin à août 2016, avec 2 séminaires et 3 réunions de travail. Ce travail a permis aux acteurs de prendre connaissance des besoins et des attentes de tous les partenaires, puis de construire des objectifs communs et de réfléchir aux différentes options méthodologiques possibles.

Le premier séminaire a été consacré à la présentation réciproque des partenaires, à un premier recensement des besoins en termes d'accompagnement de chacun d'entre eux et à la proposition de diverses orientations pour le projet concernant ses principes directeurs et les actions à privilégier : Cibler les vulnérabilités en santé ; Rechercher la transformation des pratiques (des accompagnants avec des personnes accompagnées) en partant de l'analyse des actions déjà existantes ; valoriser les innovations ; Augmenter les ressources mobilisables dans les actions d'accompagnement en repérant les compétences transversales. A la suite de ce premier séminaire les éléments nécessaires pour entamer l'écriture collective du projet ont été identifiés : division du travail entre les partenaires, création d'un comité d'écriture, nature des supports et outils nécessaires (support numérique collaboratif), calendrier, construction d'une grille commune facilitant la description des structures partenaires et des pratiques d'accompagnement existantes.

Le deuxième séminaire a été celui de l'initiation de la rédaction collective du projet. Elle a été facilitée par l'utilisation de la méthode de « sprint écriture », basé sur : temps de réflexion sur le sujet et son champ lexical, écriture individuelle des mots-clés, groupements thématiques visant à construire l'architecture du texte et le contenu de chaque chapitre. Cette technique a permis au groupe de clarifier ses objectifs, ses valeurs communes et les attentes, rôles et engagements de chacun pour les 5 années prévues par l'appel à projets. Le matériel réuni a été finalisé par les membres du comité d'écriture au cours de 3 séances de travail sur un « pad » partagé assurant transparence et validation collective.

Pour les promoteurs du projet, la volonté de parvenir à une démarche d'écriture collective se voulait emblématique de l'importance accordée à la co-construction ; à la fois comme fil conducteur de l'ensemble du projet, mais aussi comme outil privilégié de la place à accorder aux bénéficiaires dans les pratiques d'accompagnement les concernant, même si ceux-ci n'étaient pas présents à cette phase d'écriture. Elle était aussi la marque de l'engagement futur des partenaires entre eux mais aussi vis à vis du régulateur régional, l'Agence Régionale de Santé d'Île de France (ARS/IDF).

### **3.2 L'animation de la dynamique collective**

Pour rendre possible le processus de co-construction visant à la transformation des pratiques, l'équipe de coordination s'efforce de favoriser le développement d'une dynamique participative. Il s'agit de permettre à chaque partenaire d'exprimer ses attentes et ses propositions issues des interactions au sein des différents lieux de débats construits à

cet effet, de manière à favoriser leur implication. Tout en veillant à ce que les actions ou les solutions proposées par les partenaires concourent à la réalisation de l'objectif commun.

En se positionnant ainsi, l'équipe de coordination n'adopte pas une position d'expert ni ne prend pas de décisions indépendamment des partenaires. Si elle contribue au débat d'idées, elle sert avant tout de catalyseur à la co-construction en jouant un rôle de « récepteur synergique » sur lequel les partenaires peuvent s'appuyer pour intervenir. Elle s'efforce d'être le garant du processus, en apportant la structure, la méthode et les outils permettant aux partenaires de travailler plus efficacement et de prendre des décisions collectivement. Cette méthode d'animation est celle que nous retrouvons dans les travaux de Cornu (2016)<sup>xli</sup> qui décrit la position de facilitateur : une personne pro-active dans le projet et qui a pour mission de définir la finalité et l'objectif des réunions ; de programmer les prochaines rencontres et leur déroulement ; de détecter les freins et les leviers dans le processus ; de s'assurer de la participation et de la satisfaction de tous.

Dans l'animation des différents types de rencontres (réunions des groupes de travail, séminaires etc) l'équipe de coordination utilise diverses méthodes et outils pour créer un cadre propice à la participation de tous : brainstorming, tableau de notes ou affichage mural, technique des ambassadeurs, construction de scénarios, rédaction collaborative, carte mentale, travail en petits groupes.

Un aménagement de l'espace adapté (tables en U, tables rondes), couplé à une régulation des échanges, encourage l'expression de chacun de façon équilibrée, par une gestion fine des différents temps de travail et de parole.

L'écoute attentive et la bienveillante de l'équipe de coordination sont autant d'éléments qui contribuent à créer un climat de confiance propice à des échanges « justes », et qui participent à la construction du collectif. C'est ce qui ressort très clairement de l'analyse des entretiens avec des référents : « *On a trouvé une écoute, une compréhension. On sent qu'on est dans un lieu où on se comprend totalement.* », « *Ce sont des échanges riches : on est très à l'écoute. Il y a un respect de ce qui se fait ailleurs dans les autres associations. Les structures en présence ont une sensibilité à l'écoute et de bienveillance.* ».

L'équipe de coordination a aussi conçu et administre un site internet collaboratif de manière à faciliter la communication et le travail à distance et faire face au temps limité de présence physique que même les référents les plus engagés peuvent consacrer à Aceso. Le site fonctionne comme une « gare centrale », un lieu « unique » où toutes les informations concernant le projet et les outils nécessaires au travail collaboratif sont rassemblés et clairement identifiés : une cartographie des partenaires, avec la description de leurs programmes d'accompagnement ; un espace dédié à chaque groupe de travail, un agenda partagé ; un tableau de bord ; une bibliothèque ; un mur d'expression libre etc. C'est un site « wiki », qui permet la création, la modification et l'illustration collaboratives des différentes pages. Le site est évolutif car incrémenté par les partenaires en fonction de l'évolution du projet et des besoins identifiés dans chaque étape. Il est utilisé en interne (afin de faciliter le travail collaboratif), mais aussi au sein des réseaux et des associations composant le projet. Le lien n'est pour l'instant pas diffusé en externe, mais fait parfois l'objet de présentations orales.

Dans ces différents espaces, présents et virtuels, la posture d'écoute, de compréhension et de non-jugement pousse les référents à s'engager de plus en plus dans le projet : « *Je me sens mieux dans Aceso, plus proche et j'ai plus le sentiment d'appartenir au projet qu'à*

*d'autres, où le climat est moins bienveillant. », « Les critères de réussite : les gens y sont investis et ils s'y sentent bien. Je dirais que je suis plus à l'aise maintenant dans Aceso que je le suis en interne dans notre réseau ».*

Selon les référents, si le sentiment d'appartenance à une aventure commune commence à exister, c'est grâce au travail d'animation de l'équipe de coordination, qui organise, structure et joue un rôle de médiateur de la parole au sein des groupes de travail et des séminaires : *« Je me sens à l'aise. J'y vais avec plaisir, car on sait que c'est toujours structuré, préparé etc. », « Les coordinatrices font un boulot formidable, elles sont patientes et elles font le lien entre le terrain et le théorique. [...]. C'est un peu la clef de voûte du projet. ».*

En exerçant le rôle de médiation entre les différents acteurs et de catalyseur de la réflexion et de la créativité, la coordination contribue à la mise en route d'un mouvement dans lequel les référents se constituent en collectif : à partir de l'élaboration d'une identité commune ayant du sens pour chacun, car fondée au tour d'un projet commun dont elles commencent à entrevoir les contours et avec la possibilité entrevue par certaines d'importer de nouvelles pratiques au sein de leurs propres structures, grâce aux apprentissages issus des interactions avec leurs partenaires : *« L'animation d'Aceso est intéressante, j'en retire beaucoup d'intérêt sur la gestion de groupe », « j'essaie de m'en inspirer quand j'essaie de mettre en place des instances de gouvernance. J'essaie de m'inspirer de ce qui se passe dans Aceso : Faire participer tout le monde ».*

On retrouve ici ce que Dejours (2003)<sup>xlii</sup> juge important pour la qualité du travail, à savoir, l'importance de la convivialité et des relations de confiance dans le travail : *« les règles de travail associent toujours deux éléments : la manière de travailler et la manière de vivre ensemble ».*

### **3.3 La production des séminaires et des groupes de travail**

Nous avons souligné le rôle du Comité de pilotage dans la gouvernance politique d'Aceso et celui de l'équipe de coordination dans l'animation de la dynamique de travail. Cependant, conformément au principe de co-construction du projet, c'est le collectif des partenaires qui est le responsable de toutes les décisions concernant les actions nécessaires pour atteindre les objectifs du projet et donc de leur enchaînement dans le temps.

Pour montrer la façon dont ces décisions sont prises et leurs conséquences en termes de production, participation et coopération, nous présentons ci-dessous l'ensemble de la trajectoire des actions réalisée à cette date, en lien avec le travail au sein des séminaires de co-construction et des groupes de travail.

Les séminaires de co-construction sont des moments privilégiés de rencontre présentiel entre tous les partenaires. Ils durent une journée, avec une fréquence de 2 à 3 par an. En utilisant les méthodologies participatives déjà mentionnées, l'équipe de coordination s'efforce de pulser la « co-construction » lors de ces séminaires d'une manière qui s'écarte des schémas classiques descendants du management de projet (Alter, 2010)<sup>xliii</sup>. Elle invite au contraire le collectif à se « mettre en analyse/recherche » par rapport aux activités et productions déjà réalisées, et à réfléchir aux applications possibles des apprentissages générés, de façon à décider ensemble de la nature et de la programmation des prochaines étapes.

Ainsi, à l'occasion du lancement d'Aceso (janvier 2017) et lors du premier séminaire organisé à cet effet, son premier temps a été consacré à la co-écriture d'une « charte des principes et des valeurs », destiné à être le socle à partir duquel la coopération peut se construire. En mode « sprint-écriture », les partenaires ont rédigé un texte martyr à partir de mots-clefs, qui a été publié sur le site collaboratif pour être ensuite complété et validé par tous (en cours).

Lors du deuxième temps du séminaire, les partenaires ont travaillé sur l'organisation générale du projet. Le relevé de leurs « idées et envies » les ont conduit à définir des axes d'action que 5 groupes de travail thématiques devaient mettre en œuvre : « Guide du Routard », « Glossaire », « Bourse de situations », « Communication » et « Evaluation ».

Nous abordons dans cette communication la production et les apprentissages issus des deux premiers groupes, qui ont pleinement fonctionné de janvier 2017 à juin 2018. Le groupe « communication » est en stand-by. Les deux groupes restants devant se mettre en place à partir de septembre 2018.

Le premier groupe de travail à avoir fonctionné a été le groupe « Guide du Routard ». Il était initialement destiné à produire de l'interconnaissance en matière de personnes et de leurs pratiques, permettant de créer, au-delà de sa présentation formelle, un « portrait vivant » de chaque structure partenaire, ainsi qu'une première cartographie des actions d'accompagnement existantes. A cet effet, les membres du groupe ont imaginé et organisé un ensemble de « visites d'étonnement » des structures partenaires, selon les principes suivants : une ou deux personnes appartenant à deux structures distinctes visitent une autre structure volontaire en étant systématiquement accompagnées de l'équipe de coordination. Ces visites avaient comme objectif de mieux connaître les missions et l'organisation de la structure visitée, et comprendre la manière dont elle concevait et réalisait ses actions d'accompagnement. Lors de chaque visite, le référent-visité présentait sa structure, en abordant son histoire et l'organisation du travail. Puis il présentait une ou deux actions d'accompagnement considérées comme emblématique, en la mettant en discussion avec les visiteurs.

Pour conserver un maximum de matériel afin de pouvoir les exploiter, et pour inciter la réflexion en dehors des « minutes de la visite », le référent visité devait écrire un court texte résumant les situations d'accompagnement présentées et chaque référent visiteur était censé produire une « note d'étonnement ».

Ces « notes d'étonnement », dont le format était laissé à l'appréciation de son rédacteur, étaient destinées à mettre en évidence les éléments saillants et notamment ce qu'ils avaient retenus/compris des actions d'accompagnement ; ce qui pour lui faisait sens mais aussi ce qui les avait étonné, intéressé, touché, ce qu'ils avaient mal compris et donc les informations manquantes. Une large part était donc laissée à leur subjectivité, en s'inspirant de la « pédagogie d'étonnement » (Thievenaz, 2017)<sup>xliv</sup>. Pour cet auteur, l'étonnement est le moteur de l'activité réflexive. C'est par lui que l'acteur éprouve les limites de son savoir et s'engage dans un processus d'acquisition de nouveaux savoirs et de transformation de soi. Repérer l'étonnement signifie donc repérer les questionnements du sujet, l'amener à réinterroger ses certitudes et à envisager le problème autrement.

Ces visites ont elles aussi contribué à installer un climat de confiance entre les partenaires, alors qu'au départ elles étaient une source d'angoisse, car il fallait dévoiler leurs pratiques à un regard extérieur : « *Au départ, les visites des structures, ça me faisait un peu peur,*

*j'appréhendais le jugement, au fur et à mesure du temps le processus des visites a permis d'annihiler ce sentiment : mais en participant j'ai très vite compris que ce n'était pas le cas ».* Le climat de bienveillance et d'écoute existant a rendu possible de partager leurs pratiques aux regards de leurs désormais alter-égaux : *« C'est un moment de connaissance et de reconnaissance, de mise en confiance et de cheminement ensemble », « Maintenant prenons le temps de se poser, d'écouter, et d'accepter le regard des autres ».* Elles ont permis de déclencher un mouvement de certains d'entre eux vers l'acceptation d'une analyse critique de leurs pratiques avec la finalité de les transformer, dès lors qu'ils se sentaient légitimes pour participer à ce processus.

Les visites ont effectivement facilité l'interconnaissance, soit sur les spécificités de chaque structure, leurs modes de fonctionnement et différentes problématiques, soit au contraire sur ce qu'il y pouvait y avoir de commun entre elles : Le constat que les mêmes valeurs pouvaient s'accompagner de pratiques d'accompagnement différentes a permis la création d'un sentiment d'une identité collective possible, ainsi qu'en témoigne la citation suivante : *« les problématiques des uns et des autres sont différentes, ça dépend de la pathologie, de la structure de l'association et de sa logistique. Mais il y a quand même des points communs entre nous, notamment l'écoute, la recherche d'une aide en phase avec le patient ».*

L'extrait suivant illustre l'apprentissage et le gain de pouvoir possible à la fois par les professionnels mais aussi par les personnes accompagnées : *« Le fait que la structure a été créée par et pour les familles touchées par le VIH) m'interpelle beaucoup, nous passons vite dessus, mais moi je reste un peu collée à ce qui signale une forme radicale d'empowerment, d'entraide, voire d'auto-suppport, qui n'est pas si fréquent aujourd'hui ».*

Mais au-delà, la rédaction des notes d'étonnement (et les débats sur leur contenus) ont contribué à susciter le constat chez les référents, que des apprentissages étaient possibles à partir des expériences des autres, même assez éloignées : *« Les témoignages de différentes associations m'ont aidé à mieux comprendre les enjeux, les difficultés, la complexité de l'accompagnement ; j'ai énormément appris à ce propos [...] ».*

Comme nous avons évoqué, l'apprentissage ne dépend pas que de l'expérience, mais de son élaboration, sa narration et son partage. A partir du dispositif créé pour les visites, les référents ont pu apprendre à partir des réflexions et des affects issus de sa propre expérience, mais aussi de ceux transmises par les collègues : *« Accompagner le patient ne s'apprend pas dans les livres, au contraire c'est un échange éphémère de regards, de longs moments d'écoute, de témoignages. Je les entends, je les rencontre ; je comprends mieux leur travail. »*

Les apprentissages résultants des visites d'étonnement ont été travaillés lors du deuxième séminaire de co-construction, organisé 10 mois après le lancement du projet (octobre 2017). Le premier temps a consisté en une déambulation des partenaires parmi des « kits de découverte » (figure 2), ensemble de panneaux rassemblant le matériel produit lors des visites (les notes d'étonnement, les situations présentées, les photos etc). Inspirée des « voyages apprenants » (Billaudeau et Poutier, 2015)<sup>xiv</sup>, cette déambulation a été ponctuée par des récits des visiteurs et des visités sur les perspectives d'application des apprentissages dans les pratiques futures, ce qui nous avons dénommé comme les « souvenirs du futur ». Pour finir, un panneau intitulé « à mettre dans ma valise d'accompagnement » a été complété avec les éléments d'apprentissage jugés par les participants comme les plus importants (figure 3).

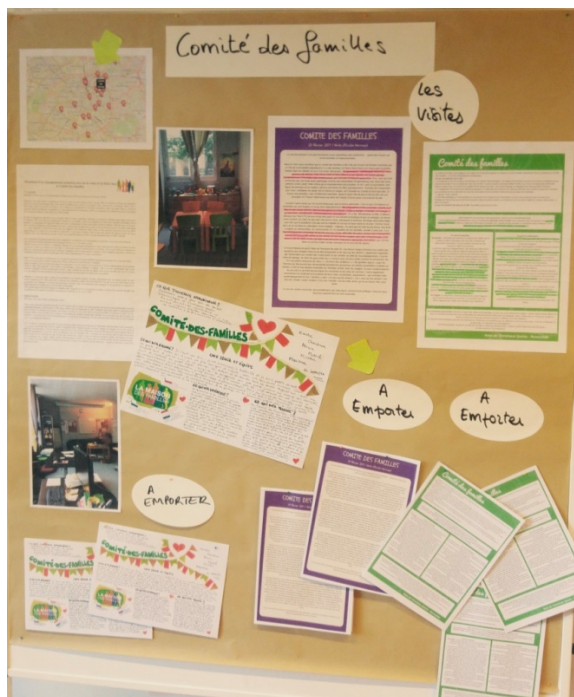


Figure 2 : « Kit de découverte des visites d'étonnement »



Figure 3 : « A mettre dans ma valise d'accompagnement »

Ce parcours les a préparé à entrer dans un débat autour de leurs conceptions respectives sur l'accompagnement, en prenant appui sur les résultats d'une enquête qui avait été réalisée quelques jours en amont du séminaire et qui portait sur les verbes ou les actions qui selon eux s'inscrivaient dans l'accompagnement et ceux qui s'en distinguaient.

Par des techniques d'élaboration progressive, les participants ont pu sélectionner une gamme de notions fortes, partagées par tous sur « ce qui est » et « ce qui n'est pas » de l'accompagnement.

Ce travail a alors été repris par le groupe « Glossaire » qui lui s'est attelé à la tâche de construire une définition de l'accompagnement, à partir des données de la littérature, des différentes conceptions des partenaires et d'une analyse des mots/concepts les plus souvent associés à ce terme.

Le groupe « Glossaire » a donc contribué à la stabilisation des définitions et du champ lexical par rapport aux pratiques à renforcer. Les participants du groupe ont construit une carte mentale (figure 4) qui prétend synthétiser les idées partagées sur ce qu'ils considèrent devoir et ne pas devoir figurer dans leurs pratiques. Cette carte regroupe les principes et les valeurs de l'accompagnement, aussi que les moyens et les postures à privilégier pour développer des pratiques favorisant le développement de l'autonomie et l'empowerment des personnes accompagnées.

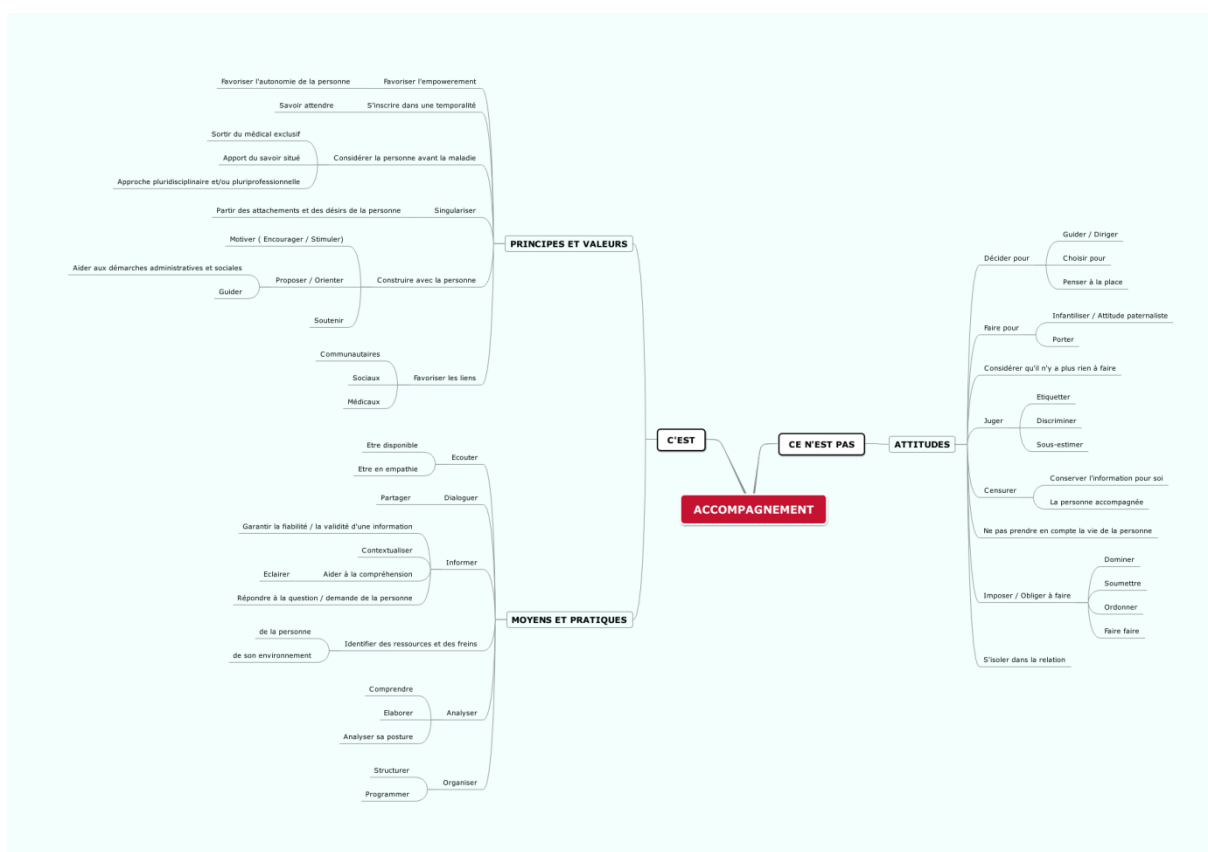


Figure 4 : Carte mentale « L'accompagnement c'est / ce n'est pas »

L'effet de ce travail a été multiple : Il a permis une consolidation collective de l'objet via un cadre descriptif co-construit. Une partie de l'apprentissage concernant le projet lui-même

est en effet passé en partie par l'acquisition et une meilleure compréhension du vocabulaire, notamment des nombreux termes savants apparaissant dans les documents et l'appel à projets : « patient expert », « patient pair », « patient référent », « accompagnement », « éducation thérapeutique », « apprentissage », dont le groupe « Glossaire » a clarifié la signification :

La nécessité de disposer d'un langage commun a été acté : *« J'ai choisi glossaire, car c'est travailler sur une terminologie [...]. On cherche à s'entendre sur une définition commune, mais à l'origine on n'était pas forcément d'accord ». « Pour moi ce fut plus clair grâce au projet (évoquant des définitions et notamment celle de l'accompagnement) [...]. Ça m'a permis de clarifier des notions », « Aceso m'a apporté beaucoup dans les définitions et dans la manière de faire [...]. Dans Aceso, c'est comme si j'étais en train de me former ».*

Il a aussi permis un « calibrage » de la compréhension de chacun des partenaires sur ce qui pour eux relevait de l'accompagnement. Il est notamment apparu que si la visée l'empowerment individuel des accompagnements étaient en grande partie appropriée, ses dimensions communautaires, et organisationnelles et la notion d'environnement capacitant étaient encore loin d'être compris/approprié comme des dimensions importantes de l'accompagnement. L'objectif de développer d'une communauté épistémique n'est pas encore atteint mais la nature du travail à entreprendre pour cela est mieux connue.

Tous ces résultats montrent, en accord avec Dejours (2003), que les savoirs-faire et les habilités des acteurs sont difficiles à mettre en mots par ceux-ci, mais que cet exercice est très utile à l'auto-évaluation des pratiques.

Le troisième séminaire de co-construction, réalisé en juin 2018, visait à valider la carte mentale portant sur « ce qui est » et « ce qui n'est pas » l'accompagnement, puis à réfléchir sur son usage possible dans l'analyse des pratiques correspondantes. Les partenaires ont modifié, puis validé l'outil. Ils ont par la suite identifié les possibilités d'utilisation de ce matériel comme un outil pour l'auto-évaluation et l'analyse des pratiques, à des fins transformatives.

En s'appuyant sur la demande émergente des référents, la deuxième partie de ce séminaire a été consacrée à définir les bases de travail du groupe « bourse de situations », lancé en septembre 2018. A partir d'une trame d'analyse préparée par l'équipe de coordination, un travail de prototypage a été réalisé en petits groupes. Les partenaires ont travaillé sur des situations imaginaires d'accompagnement, en se basant sur la carte mentale comme support pour trouver des idées et des solutions à apporter aux difficultés identifiées. Puis ils ont défini un cadre de fonctionnement pour le groupe, qui se réunira à intervalle régulier : il y aura une présentation d'une situation d'accompagnement par un référent, accompagné par les membres de leur équipe, suivi d'une discussion du collectif. Tous les partenaires seront invités à chercher ensemble des solutions sur les situations complexes présentées.

### **3.4 La participation les référents des structures partenaires**

L'analyse des entretiens avec les référents nous montre que, même si les trajectoires individuelles ne soient pas toutes linéaires et unidirectionnelles, la tendance générale par rapport à leur engagement semble plutôt positive (Zucchello, 2018), en partie grâce aux outils et postures de l'équipe de coordination.

A ce stade du projet, nous pouvons distinguer 4 typologies (ou degrés) de participation des



référents, en accord avec la classification proposée par Cornu (2016) : les observateurs (ceux qui sont impliqués mais en attente) ; les inactifs (ou non participants) ; ceux impliqués mais partis du projet ou absent pour raisons externes ; et les proactifs (ceux très impliqués et réactifs).

Les référents observateurs (impliqués mais en attente) disent se situer en retrait, en posture d'attente après un début d'investissement dans le projet, qu'ils qualifient de très dynamique et riche. « *Le début du projet fut très riche, j'ai l'impression qu'il ralentit, j'attends de voir ce qu'il va donner* ». Ce cas de figure est le plus fréquent, chacun s'y situant à des périodes en fonction de leur intérêt et de leur disponibilité.

Les référents inactifs sont ceux qui n'ayant pas compris le but du projet, n'en voient pas les bénéfices pour eux ou leurs publics : « *Pourquoi voulez-vous que j'apporte quelque chose au projet si je ne vois pas le bénéfice. On apporte quelque chose à un projet quand on voit un bénéfice pour soi avant tout.* ». Ils sont rares. Dans les entretiens, deux référents ont eu cette posture. L'un d'eux du fait qu'il ne voit pas l'intérêt du projet pour les activités de sa structure. L'autre du fait qu'en arrivant pas à mobiliser les structures de son réseau pour une visite, il ne voit pas comment il pourrait les motiver. Deux autres référents ont quitté le projet Aceso faute de temps et moyen, lié à une baisse de leurs subventions.

Concernant les personnes très actives dans le projet, ils perçoivent le projet Aceso dans la durée et donc nécessitant plusieurs étapes : « *On est en train de finir un processus de découverte (ce sont notamment les visites), l'interconnaissance des pratiques. On a relevé plusieurs difficultés, plusieurs façons de faire [...]* », « *Dans Aceso, il y a des étapes. On est à l'étape de découverte des pratiques. On commence à repérer les bonnes pratiques d'accompagnement [...], à développer cette posture de l'accompagnement. Maintenant l'étape (suivante) va être de proposer, d'être plus actifs, plus productifs dans le sens de donner des ressources.* ». Même s'ils n'avaient pas forcément imaginé un temps de construction si long : « *Ce qu'on a fait au début, ce n'est pas aussi visible et rapide que ce qu'on avait pensé. Ça peut être des actions extrêmement longues, parfois souterraines, chronophages.* ».

Ils reconnaissent que ce type de démarche est imprévisible, seul l'objectif final étant connu : « *C'est un projet en co-construction qui se construit progressivement. Le plus important est de savoir quelle est la finalité et quel est l'objectif. Si le but est clair, les chemins empruntés pour l'atteindre peuvent parfois être sinueux, mais ce n'est pas grave car le point d'arrivée est connu.* ».

De ce fait, ils ne sont pas inquiets du devenir à long terme du projet : « *Je ne me fais pas de souci pour Aceso et ce temps de latence ne m'inquiète pas [...]. Il y a plein d'éléments déjà mis en œuvre : le site collaboratif et participatif, les groupes de travail etc.* ».

Rien n'est figé dans le temps, car il existe un mouvement bi directionnel, fait de progrès ou au contraire marqué par des arrêts et/ou des régressions. Cet engagement évolutif se fait en fonction des intérêts et disponibilités des uns et des autres à chaque phase du processus et est influencé par la forme des techniques d'animation, c'est-à-dire, leur capacité à stimuler la motivation des acteurs.

On retrouve ce même phénomène de degrés de participation variable en matière d'engagement des acteurs de terrain dans une démarche de recherche-action (Bonny, 2015). Au fur et au mesure de l'avancée du projet, des référents initialement non participatifs ou

observateurs passifs deviennent « observateurs actifs » ou « en recherche », puis certains se « mettent en recherche », voire pour une minorité d'entre eux souhaitent « faire de la recherche », en s'appuyant sur leurs univers de pratique et leurs savoirs expérientiels, mais toujours dans une perspective de réflexion critique et/ou de visée de transformation de leurs pratiques.

#### **4. Conclusion et perspectives**

L'étape initiale du projet, et notamment les visites entre partenaires et les échanges auxquels elles ont donné lieu, a été le *primum movens* d'un mouvement de construction du collectif des référents. Celui-ci apparaît d'ores et déjà relativement soudé par un sentiment de confiance mutuelle associée à un processus d'autolégitimation, leur permettant d'envisager avec moins de crainte qu'au départ, un travail critique commun sur leurs pratiques dans une visée transformative.

Ce mouvement a été largement facilité aux dire même des intéressées, par le rôle d'animation et d'organisation exercé par l'équipe de coordination. Les outils mis en place ont permis de clarifier l'objet commun, ainsi que la création d'un sentiment d'appartenance au projet.

Mais du fait que la participation des référents demeure fragile, car marquée par des moments avec plus ou moins d'engagement et des risques de rupture, cette notion d'un « collectif constitué » est à envisager plus comme un processus permanent et fluide que comme une structure figée. Ce constat renvoie à la nécessité d'un travail permanent d'animation et de facilitation, afin de maintenir une dynamique favorisant le climat de confiance ; la cohésion et la cohérence par rapport aux objectifs du projet et aux principes et valeurs communs ; ce qui passe par la recherche de l'alignement de la satisfaction des intérêts individuels avec les buts et les intérêts du collectif.

En référence aux diverses recherches portant sur l'apprentissage en situation de travail et ceux notamment faisant appel au concept de « capacité » (Sen, 2012), nous pouvons analyser le travail de l'équipe de coordination sous l'angle d'un ensemble d'actions dont la finalité est de créer un environnement favorable aux apprentissages et au développement/exercice des capacités des référents. Un environnement capacitant à la co-construction (Pavageau, Nascimento, & Falzon, 2007) permettant de rendre effectif les fonctionnements qui ont de la valeur pour eux (Sen, Falzon & Mollo, 2009).

Mais les entretiens avec les référents ont aussi mis en évidence que la possibilité des personnes à rendre compte à autrui de leurs expériences, et notamment à partir de leur ressenti émotionnel, constituait un outil puissant pour le développement des apprentissages permettant d'envisager des actions à visée transformatives (Albarelllo, *et al* 2013). D'où l'importance conférée par la coordination à la création d'un dispositif d'échange facilitant leur extériorisation, puis un travail de réflexivité comme nous avons souligné par rapport à l'approche des « visites d'étonnement ».

En terme de prospective à long terme, le fait que le projet soit irrigué en permanence par l'approche par les capacités permet d'envisager le développement chez les partenaires de nouvelles compétences et de nouveaux savoirs au sein de la néo communauté Aceso, alors qualifiable d'épistémique (Haas, 1992), mais aussi l'élargissement de leurs possibilités

d'action et du degré de contrôle sur leurs tâches et activités (Falzon, 2005 ; 2006). C'est-à-dire précisément un gain de pouvoir des partenaires d'Aceso.

En terme de perspective plus immédiate, les principes d'une évaluation participative, continue, pluridimensionnelle et formative, contribueront à ce que l'évaluation – qui est en train de se concevoir – participe elle-même à l'animation de cette dynamique collective. Le groupe de travail « Evaluation » permettra de consolider la participation des référents à toutes les étapes de l'évaluation, dès la conception du cadre évaluatif à la création des critères et des indicateurs pour sa réalisation. Il devra assurer l'appréciation partagée et l'expression du plus grand nombre possible de référents à la réflexion et à l'évaluation du projet. Il s'agit de permettre aux acteurs eux-mêmes de partager l'analyse des actions réalisées et de construire des propositions collectives pour leur amélioration pendant le chemin de l'évaluation.

Dans la mesure où les notions de co-construction, d'empowerment et de capacité structurent et nourrissent le projet, il paraît possible d'envisager que les pratiques promues dans Aceso aboutissent effectivement à donner plus de pouvoir et de contrôle sur leur vie aux populations vulnérables ciblées. Mais il faudra là aussi s'assurer qu'il en est bien ainsi. En particulier, l'usage qui sera fait de différents outils, notamment les numériques, destinés à permettre une plus grande participation des destinataires à la co-construction des programmes d'accompagnements mérite d'être exploré de près, pour s'assurer qu'il n'aboutisse paradoxalement pas à un creusement des inégalités dans la distribution des pouvoirs. Ce sera l'un des enjeux majeurs de l'évaluation.

### Références bibliographiques :

---

<sup>i</sup> Nussbaum, M.C. 2012. *Capabilités. Comment créer les conditions d'un monde plus juste ?* Paris: Flammarion.

<sup>ii</sup> Sen, A. 2000. *Un nouveau modèle économique. Développement, justice, liberté*, Paris : Odile Jacob.

<sup>iii</sup> Akrich, M., Méadel, C., Rabeharisoa, V. 2009. *Se mobiliser pour la santé : des associations de patients témoignent*. Paris : Presses de l'Ecole des mines : p.5-190.

<sup>iv</sup> Souchard, N., Bonny, Y. 2015. La recherche-action coopérative, une voie contributive aux productions de la société civile. In : *GIS Démocratie et Participation, Actes du Colloque "Chercheur.e.s et acteur.e.s de la participation : Liaisons dangereuses et relations fructueuses"*. Saint-Denis. Disponible : <http://www.participation-et-democratie.fr/fr/node/1817> (consulté le 26 mai 2016)

<sup>v</sup> Zucchello, A. 2018. Construction d'un collectif : l'exemple du projet ACcompagnement Evolutif et SOLidaire (ACESO). Mémoire pour l'obtention du Master 2 « Analyse et Management des Etablissements de Santé ». Ecoles des Hautes Etudes en Santé Publique (EHESP) – Faculté de Médecine Université Paris 7 – Denis Diderot.

<sup>vi</sup> Paul, M. 2009. Autour du mot accompagnement. In : *Recherche et formation*, n.62, p : 129-

<sup>vii</sup> Gagnon É., Moulin P., Eysermann B. 2011. Ce qu'accompagner veut dire. In : *Reflets: Revue d'intervention sociale et communautaire*, vol. 17, n°1, p. 90-111.

<sup>viii</sup> Cros, F., Bombaron, E. Vitali, M.L. 2014. Doctorat et Monde professionnel. Paris : L'harmatan éditeur.

<sup>ix</sup> Paul M. 2012. L'accompagnement comme posture professionnelle spécifique : L'exemple de l'éducation thérapeutique du patient. In : *Recherche en soins infirmiers*, n.110 : p.13-20.

<sup>x</sup> Loi n° 2009-879 du 21 juillet 2009 portant réforme de l'hôpital et relative aux patients, à la santé et aux territoires. 2009. Disponible : URL :< <https://www.legifrance.gouv.fr/>.

<sup>xi</sup> Béliard A., Sifer-Rivière A. 2015. Les pratiques de double accompagnement des patients et de l'entourage dans le service hospitalier. In : Le Galès *et al.* *Alzheimer : préserver ce qui importe Les « capacités » dans l'accompagnement à domicile*. 1ère ed. Rennes : PUR : p. 299-326.

<sup>xii</sup> Fourdrignier, M. 2011. De la prise en charge à l'accompagnement : une approche socio-historique. *Journées nationales de formation et recherche-action des Itep*. « De la prise en charge à l'accompagnement : vers un nouvel espace professionnel ? », Reims. Disponible : <http://marc-fourdrignier.fr/wp-content/uploads/textemfourdrignier.pdf>

<sup>xiii</sup> Saout, C. Cap Santé : Rapport en vue du cahier des charges des expérimentations des projets d'accompagnement à l'autonomie prévues par le projet de loi de modernisation de notre système de santé. 2015. *La Documentation Française*. Disponible : [www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/15400490/index.shtml](http://www.ladocumentationfrancaise.fr/rapports-publics/15400490/index.shtml).

<sup>xiv</sup> Robin-Quach, P. 2009. Connaître les représentations du patient pour optimiser le projet éducatif. In : *Recherche en soins infirmiers*, v.98, n.3 : pp. 36-68.

<sup>xv</sup> Carrier, S. *et al.* 2017. *L'engagement de la personne dans les soins de santé et services sociaux : regards croisés France-Québec*. Presses de l'Université du Québec. 272 p.

<sup>xvi</sup> Durose, C. *et al.* 2017. Generating 'good enough' evidence for co-production. In: *Evidence & Policy A Journal of Research Debate and Practice*, v.13, n.1 : pp. 135-151.

<sup>xvii</sup> Baron, G., M, E. 2013. Une approche pluraliste et participative : Coproduire l'évaluation avec la société civile. In : *Informations sociales*, n. 110.

<sup>xviii</sup> Fontan, J-M., Lachance, E. 2005. Pour une évaluation de cinquième génération. In : *Cahiers de l'ARUC-ÉS*, n. 18.

<sup>xix</sup> Bilodeau, A. *et al.* 2006. Les dispositifs de la participation aux étapes stratégiques de l'évaluation. In : *The Canadian Journal of Program Evaluation*, v. 21, n. 3 : pp. 257-282.

- 
- <sup>xx</sup> Foudriat, M. 2016. La co-construction. Une alternative managériale. Politiques et interventions sociales. In : *Le management des chefs de services dans le secteur social et médico-social*. Paris : Dunod : p.1-26.
- <sup>xxi</sup> Dejean, K., Biémar, S., Donnay, J. 2008. Co-construire des savoirs et se développer mutuellement entre chercheurs et praticiens enseignants. In : *Recherche et formation en éducation*. n.58 : pp.63- 74.
- <sup>xxii</sup> Ghadi,V., Naiditch, M. 2006. Comment construire la légitimité de la participation des usagers à des problématiques de santé ? In : *Santé Publique*, vol. 18 : p. 171-186.
- <sup>xxiii</sup> Flora, L. *et al.* 2016. L'application d'un modèle intégré de partenariat-patient dans la formation des professionnels de la santé : vers un nouveau paradigme humaniste et éthique de co-construction des savoirs en santé. In : *Journal international de bioéthique et d'éthique des sciences*, 27(1) : p. 59-72.
- <sup>xxiv</sup> Albarello, L. *et al.* 2013. *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- <sup>xxv</sup> Duc, B. 2007. Apprentissage, participation à l'activité et identité professionnelle. In : *Actualité de la Recherche en Education et en Formation* : pp. 1-15.
- <sup>xxvi</sup> Barbier, J-M. 2013. Expérience, apprentissage, éducation. In : Albarello, L. *et al.* *Expérience, activité, apprentissage*. Paris : Presses Universitaires de France.
- <sup>xxvii</sup> Vygostky, L. 1997. *Pensée et langage (1934)*. Paris : La Dispute.
- <sup>xxviii</sup> Sen, A. 1993. *Éthique et économie et autres essais*. Paris : PUF.
- <sup>xxix</sup> Sen, A. 2012. *L'idée de justice*. Paris : Flammarion.
- <sup>xxx</sup> Falzon, P., Mollo, V. 2009. Pour une ergonomie constructive : les conditions d'un travail capacitant. In : *Laboreal*, 5(1) : p.61-69.
- <sup>xxxi</sup> Zimmerman, B. 2008. *La liberté au prisme des capacités*. Paris : Éditions EHESS.
- <sup>xxxii</sup> Pavageau, P., Nascimento, A., Falzon, P. 2007. Les risques d'exclusion dans un contexte de transformation organisationnelle. In : *Pistes*, 9(2) : p.1-17.
- <sup>xxxiii</sup> Falzon, P. 2005. Ergonomics, knowledge development and the design of enabling environments, Humanizing work and work environments. *Humanizing Work and Work Environment HXXE Conference*, Guwahati, India.

---

<sup>xxxiv</sup> Falzon, P. 2006. Enabling safety: issue in design and continuous design. In design process and human factors integration: optimizing company performance. *9th ISSA International Symposium*, Nice, France.

<sup>xxxv</sup> Rapoport, R.N. 1968. Three dilemmas in action--research. In: *Humain Relations*, 23 (trad fr. 1973, Connexions, 7).

<sup>xxxvi</sup> Lewin, K. 1946. Action Research and Minority Problems. In : *Journal of Social Issues*, vol. 2 : p.34-36.

<sup>xxxvii</sup> Bonny, Y. 2015. Les recherches partenariales participatives : Ce que chercher veut dire. In : P. LYET (dir.) *Les recherches-actions collaboratives : Une révolution de la connaissance*, Rennes : Presses de l'EHESP.

<sup>xxxviii</sup> Dubost, J, Levy A. 2002. Recherche--action et intervention In : (s/dir) Barus, Enriquez. *Vocabulaire de psychosociologie*. Toulouse : Eres.

<sup>xxxix</sup> Callon, M. 1999. Ni intellectuel engagé, ni intellectuel dégagé : la double stratégie de l'attachement et du détachement. In : *Sociologie du travail*, vol. 41 : p. 65-78.

<sup>xl</sup> Haas, P. 1992. Introduction : epistemic communities and international policy coordination. In : *International Organization*, 46(1) : p. 1-35.

<sup>xli</sup> Cornu, J.M. 20016 *Le guide de l'animateur. Ln : une heure par semaine pour animer une communauté*. 1er ed. Paris : Fyp.

<sup>xlii</sup> Dejours, C. 2003. *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel : critique des fondements de l'évaluation*. Paris : INRA Editions.

<sup>xliii</sup> Alter N. 2009. *Donner et prendre. La coopération en entreprise*. 1er ed. Paris : La découverte Poche.

<sup>xliv</sup> Thievenaz J. 2017. Les approches pédagogiques de l'étonnement. In : Thievenaz J. *De l'étonnement à l'apprentissage : Enquêter pour mieux comprendre*. 1er ed. Paris : De Boeck Supérieur. p40-62.

<sup>xlv</sup> Billaudeau V., Poutier E. 2015. Une démarche innovante de recherche-action : le voyage apprenant. In : *Journée LITEM - Enjeux et perspectives de la publication en sciences de gestion*, 26 Mars, Evry.