Revue canadienne de psycho-éducation,
Vol. 12, n° 2, 1983, 75-82

Article — éditorial

L'intervention, la formation et la recherche en psycho-éducation*

1. Un bref retour sur le passé

Gilles Gendreau

Il pourrait paraître prétentieux — sinon dangereux — de vouloir circonscrire dans un texte relativement court, toute la problématique de trente ans d'intervention, de formation et de recherche en psycho-éducation. Je tiens donc à préciser que les points de vue que j'énoncerai sont tout à fait personnels et, par le fait même, parcellaires, malgré tous mes efforts pour considérer l'ensemble du sujet.

Parler de l'intervention en psycho-éducation, c'est déjà une entreprise hasardeuse tellement est vaste et complexe le concept même de cette intervention. Vouloir en plus parler de la formation et de la recherche, n'est-ce pas faire preuve de naïveté ? Il vaut mieux répondre non, puisqu'il s'agit là des trois pôles autour desquels doit graviter une école universitaire de psycho-éducation qui veut assumer son mandat. Comment, en effet, former des intervenants en psycho-éducation si on ignore ce qu'est l'intervention et en quel sens elle évolue ? Comment former des psycho-éducateurs si on n'a pas le souci d'approfondir les connaissances et la culture qu'on a à leur transmettre ? Et comment approfondir le savoir sans une recherche continuelle qui éclaire et alimente à la fois la pratique et la théorie, l'intervention et la formation ?

Avant de parler de la situation actuelle et de l'avenir de l'intervention, de la formation et de la recherche, on voudra bien me permettre, étant donné mon rôle depuis le tout début de la psycho-éducation, de rappeler certains aspects historiques qui m'apparaissent importants.

L'intervention

• *Un mouvement d'action éducative et sociale*

Une telle conception de la psycho-éducation pourra faire réagir et porter atteinte à la froide objectivité et à la neutralité universitaire auxquelles nous tendons. Il faut bien admettre, cependant, que la psycho-éducation a d'abord été, et quasi exclusivement, un mouvement d'action éducative et sociale ; j'ajouterais même qu'elle a été un mouvement d'inspiration chrétienne. Ses pionniers ne venaient-ils pas surtout des mouvements d'action catholique étudiante, du guidisme et du scoutisme ? Rien d'étonnant qu'on retrouve en psycho-éducation les caractéristiques de ces mouvements de jeunesse de l'époque : enthousiasme, enga-

---

* Texte modifié de la première partie de la conférence inaugurale de l'année académique 1983-1984 prononcée par Gilles Gendreau, Directeur de l'École de psycho-éducation de l'Université de Montréal. La seconde partie sera publiée dans le prochain numéro (Vol. 13, No 1).
NDLR : Le comité de rédaction a décidé de publier sous la rubrique *article-éditorial,* des conférences inaugurales d'année académique de départements universitaires offrant un programme en psycho-éducation.

gement, espérance, illusion, souci d'une certaine perfection, et beaucoup d'idéalisme. On voulait « sauver » les jeunes inadaptés des mauvaises méthodes éducatives en essayant d'allier aux découvertes de la psychologie les principes de l'éducation nouvelle et les méthodes de la pédagogie active.

Soucieux de faire quelque chose de neuf et d'original, soucieux surtout de se tailler une place dans un secteur traditionnellement réservé aux religieuses et aux religieux — eux seuls acceptaient de s'en occuper à l'époque — les pionniers de la psycho-éducation ont parfois fait preuve d'une certaine intransigeance alimentée par une insécurité que l'on peut très bien comprendre.

Nous sommes alors presque au milieu des années 50 ; il faut trouver de nouvelles façons d'intervenir auprès des jeunes délinquants — secteur dont on commence à parler — mais aussi auprès des jeunes enfants surdoués en difficulté d'adaptation, et auprès des déficients mentaux qui, selon certains, auraient droit eux aussi à l'éducation...

N'oublions pas qu'à cette époque on considérait comme révolutionnaire quiconque parlait de son désir d'acquérir une compétence, toute relative soit-elle. De simples gardiens, de bons surveillants, pouvaient, à n'en pas douter, venir à bout des jeunes fauteurs de trouble et assurer la sécurité de la population. Parler d'observation, d'intervention clinique, d'activités dont les objectifs auraient été plus que simplement occupationnels, c'eût été non seulement utiliser un langage nouveau mais hermétique pour beaucoup, sinon complètement farfelu.

L'intervention partait donc de très loin. Rappelons que les jeunes étaient alors placés dans des « salles » pouvant en contenir plusieurs dizaines (j'en ai vu 80 et même 90 par salle) et « encadrés » par un seul surveillant d'expérience — à la poigne solide — parfois assisté d'un préposé à la surveillance. On imagine facilement ce que pouvaient vivre ces adultes et le peu de temps dont ils disposaient pour l'observation ou l'intervention clinique.

La répartition des jeunes en groupes plus restreints (15-16) et la mise sur pied d'un système pavillonnaire apparaissait comme un « luxe » que les ministres et les fonctionnaires de l'époque mirent au moins une dizaine d'années à accepter.

• *L'intervention en internat*

Les psycho-éducateurs firent leurs premières armes en internat : ils y vécurent leurs premiers échecs et leurs premiers succès, bref, leurs premières réalisations professionnelles. Peu à peu, les internats se transformèrent pour devenir des lieux plus dynamiques. Nous avons travaillé fort et nous avions l'impression non seulement de faire du neuf, mais de faire avancer les conceptions de la rééducation des jeunes inadaptés, de travailler de façon systématique et logique. Dans nos communications écrites ou orales, nous transmettions des certitudes, convaincus que nous étions d'avoir découvert la « vraie » formule pour aider les jeunes inadaptés. Si nous ne disions pas toujours des vérités, nous exprimions des convictions : pour nous, c'était là des synonymes. Et nos convictions étaient d'autant plus fermes que les « anciens » de l'époque, les traditionnalistes, nous regardaient du coin de l'œil et se demandaient comment neutraliser notre influence, comment isoler un phénomène qu'on tolérait en certains endroits, mais qu'on ne voulait surtout pas voir se généraliser.

• *L'intervention dans les écoles*

Jusqu'en 1965, l'intervention psycho-éducative ne s'exerça pratiquement que dans les internats ; on voyait difficilement qu'elle pût déborder ce cadre. Mais déjà, à l'Hôpital Sainte-Justine, une équipe de psycho-éducatrices et de psycho-éducateurs recevaient des enfants

le jour. Leur action était certes discrète ; elle préparait cependant l'entrée massive de l'intervention psycho-éducative dans les milieux scolaires. Ce fut l'occasion d'une première crise.

Les plus anciens se rappelleront leur première réaction, que j'avoue moi-même en rougissant : ces psycho-éducateurs n'étaient plus, selon nous, de « vrais » psycho-éducateurs. Ils travaillaient dans des milieux où la population était en majorité « normale » et, tôt au tard, ils délaisseraient les enfants-problèmes pour se consacrer à l'éducation des enfants normaux, laquelle est sûrement beaucoup plus gratifiante. Pour justifier cette crainte, nous citions les expériences de grands pédagogues qui avaient commencé leur carrière et développé leurs méthodes avec des inadaptés et qui progressivement, après avoir acquis un métier, de l'expérience et une certaine renommée, abandonnaient ces inadaptés pour faire bénéficier de leurs découvertes les enfants dits « normaux ». Nous pensions à Pestalozzi en Suisse, à Maria Montessori en Italie, à Ovide Decroly en Belgique, et à combien d'autres.

Il me faut reconnaître aujourd'hui la force remarquable de ces psycho-éducateurs de la seconde vague, leur intuition très juste des besoins de certains jeunes et leur perception fort appropriée des potentialités de la psycho-éducation. Grâce à eux, les psycho-éducateurs se sont ouverts à un second champ d'application, la prévention, qui fut pour eux source de découvertes et de réalisations nombreuses, sans qu'ils en oublient pour autant la clientèle rejointe par la psycho-éducation depuis ses débuts, c'est-à-dire les personnes en difficulté d'adaptation.

• *L'intervention communautaire*

À partir de leur centration des débuts sur les seuls internats, puis de leur insertion dans les écoles, c'est tout naturellement que les psycho-éducateurs ont commencé à s'intéresser à l'intervention communautaire, il y a de cela cinq ou six ans. Cette intervention communautaire est différente de l'intervention en milieu scolaire et de l'intervention en internat, comme le tout est différent de la partie. Et si le mode d'approche peut varier d'un type d'intervention à l'autre, les trois requièrent cependant une même compétence sur le plan des relations humaines.

L'histoire des premières années de l'intervention communautaire en psycho-éducation nous a fait découvrir la nécessité de certains aménagements dans notre travail auprès de bénévoles — principaux agents de l'action communautaire — et dans notre travail auprès de parents et de groupes de jeunes. La sécurité apportée par l'internat, et même par la structure scolaire, n'existe plus dans l'intervention en milieux non structurés. Il faut alors que le psycho-éducateur puise sa sécurité au cœur de lui-même et qu'il fasse confiance à ses propres moyens. Au cours des dernières années, nous avons pu percevoir des signes encourageants de la capacité des psycho-éducatrices et des psycho-éducateurs de faire face à ce nouveau défi. Il est bien évident qu'il y a encore des résistances. On a pu penser, au début de cette pratique de l'intervention communautaire — et certains le pensent encore — qu'on pouvait se passer des professionnels en général, et des psycho-éducateurs en particulier. Ces résistances s'estompent cependant devant l'engagement de certains psycho-éducateurs, entre autres, qui ont su tirer parti du potentiel de généralisation de la psycho-éducation pour l'appliquer avec bonheur à ce nouveau champ d'intervention. Il faut bien dire aussi que ce nouveau champ n'est pas très bien défini, ce qui peut justifier certaines réticences.

Les champions de l'intervention communautaire, comme ceux de tout autre nouveau champ d'intervention, ont tendance à faire ressortir davantage ce qui différencie ce type d'intervention des autres plutôt que d'insister sur les points de convergence qui existent. Ce faisant, ils veulent sans doute faire contrepoids au mouvement des intervenants classiques en

psycho-éducation qui s'efforcent toujours de mettre surtout en valeur les points de concordance.

La formation

Ces quelques pages sur l'histoire de l'intervention perdraient de leurs signification si je n'esquissais pas également les grandes lignes de l'histoire de la formation en psycho-éducation.

• *La nécessité d'une formation spécifique*

Les plus jeunes auront encore quelque peine à s'imaginer les difficultés engendrées par la mise sur pied d'un programme de formation en psycho-éducation qui soit quelque peu organisé et structuré. Si quelques individus, qui avaient déjà eu la chance de passer par l'université et qui commençaient à s'engager activement dans l'éducation spécialisée, avaient ressenti la nécessité d'une formation spécifique pour les éducateurs d'enfants difficiles, ils n'avaient pas encore fait école. On se méfiait beaucoup des théoriciens qui viennent parler de ce qu'ils sont habituellement incapables de faire. Les gens en place dans le secteur de l'inadaptation — les administrateurs et les autres — ne connaissaient peut-être pas Bernard Shaw, mais ils auraient pu signer cette boutade : « Ce que tu ne sais pas faire toi-même, enseigne-le ». On peut bien se moquer aujourd'hui des contenus de l'enseignement, à cette époque où les cours n'étaient peut-être pas vraiment de niveau universitaire, mais quelle richesse recélaient ces échanges d'idées ! Il me semble que ce serait encore fascinant si, en 1983, on pouvait trouver des modalités susceptibles de recréer un tel climat !

Faire accepter cette nécessité « nouvelle » d'une formation en psycho-éducation ne fut pas chose facile. N'en soyons pas trop scandalisés ; n'arrive-t-il pas encore de nos jours, et beaucoup plus fréquemment qu'on peut le supposer, que la connaissance de l'être humain et l'apprentissage de méthodes et de techniques plus sophistiquées soient considérés comme des facteurs inhibiteurs du simple bon sens, « du gros bon sens » selon l'expression populaire ?

Il fallait donc d'abord démontrer la nécessité d'une formation spécialisée. Est-il besoin d'insister sur le fait qu'elle n'apparaissait comme une « nécessité » que dans l'esprit de quelques éducateurs (et peut-être ne faudrait-il pas s'étonner outre mesure que ce soit encore le cas en 1983, avec cette différence que le nombre d'éducateurs a sans doute augmenté !).

• *La mise sur pied du programme de formation*

Un heureux concours de circonstances facilita la mise sur pied du premier programme de formation. Deux équipes d'intervenants avaient des besoins et des ressources complémentaires : celle du Centre d'Orientation et celle de Boscoville. De plus, les clubs Richelieu, répondant à l'appel du Cardinal Léger, créaient, vers 1955, une fondation ayant pour but de lutter contre la délinquance juvénile. Nous fîmes alors valoir que la modalité de lutte contre la délinquance qui apparaissait la plus valable et la plus appropriée était la formation d'éducatrices et d'éducateurs spécialisés.

Il est aussi facile d'idéaliser ces premiers pas que de ridiculiser les éléments du programme de base. Force nous est de reconnaître, cependant, que la somme des connaissances spécifiques était réduite à sa plus simple expression et qu'il nous fallut faire des emprunts substantiels à certaines disciplines connexes, en particulier à la pédagogie et à la psychologie (pendant plusieurs années, nous nous sommes d'ailleurs appelés des « psycho-pédagogues »).

Ce qui ressort de ces dix ou quinze premières années, c'est l'inter-relation qui existait entre les lieux de l'enseignement proprement dit et ceux de l'intervention. Si l'enseignement cherchait à éclairer l'intervention, cette dernière stimulait l'enseignement. Il y avait une telle cohésion dans l'action qu'elle fut l'un des ferments de l'évolution de la formation. Tout le monde faisait presque tout ; nous formions un petit univers attentif à ce qui se passait en lui pour le bien comprendre, pour l'améliorer et, possiblement, pour généraliser certaines conclusions auxquelles il parvenait. Oui, « small was beautiful... but... »

Je ne regrette rien de tous ces efforts pour tenter de découvrir ce qui pourrait faire l'objet d'un enseignement spécifique à de futurs éducateurs spécialisés. Nous y étions d'ailleurs stimulés par les réactions des étudiants eux-mêmes. Je me souviens, en effet, que des étudiants de licence en éducation spécialisée (dans les années 1965-1967) étaient plutôt rébarbatifs aux statistiques, à la physiologie, à la psychologie des perceptions et à l'histoire de la psychologie, pour ne citer que quelques cours qu'ils devaient suivre au département de psychologie. Ils avaient vraiment l'impression qu'on ne les préparait pas à l'intervention. Combien de fois ai-je entendu des réflexions comme celle-ci : « Qu'avons-nous besoin de statistiques pour... ? » Ils avaient de la difficulté, comme nous d'ailleurs, à situer l'éducation spécialisée dans une perspective d'ensemble.

• *La création de l'École de psycho-éducation de l'Université de Montréal*

Malgré un danger évident que certains contenus de cours ne répondent pas aux impératifs d'une formation spécifique, nous avons pu observer que plusieurs éducateurs furent marqués par la rigueur de l'enseignement universitaire dispensé et le contact avec des professeurs chevronnés. Ils découvrirent là une culture scientifique qui n'avait pas encore eu la chance de prendre sa place dans la jeune section de l'éducation spécialisée — qui, à l'époque, ne constituait pas un département autonome. Nous nous savions destinés à nous occuper de jeunes en difficulté d'une façon bien particulière, par le vécu partagé. Nous savions que les psychologues, entre autres, privilégiaient d'autres approches, et nous ne voulions aucunement être récupérés par le département de psychologie qui ne valorisait pas le travail de l'éducateur spécialisé parce que telle n'était pas sa préoccupation. Nous disions oui à la connaissance, oui également à l'influence de certains de ces maîtres universitaires qui avaient été jadis, en psychologie, des confrères des deux principaux promoteurs de la formation en éducation spécialisée ; en même temps, nous disions non à l'assimilation professionnelle.

Mais quand on veut s'affirmer et trouver son identité, quand on veut, par exemple, quitter le cocon familial par souci d'autonomie, on perd toujours quelque chose, même si on atteint son objectif. Nous avons souhaité ardemment devenir des psycho-éducateurs et nous le sommes devenus ; nous avons lutté pour que la psycho-éducation devienne un département autonome à l'Université de Montréal, et nous avons obtenu pour elle le statut d'École de psycho-éducation.

Ce choix — car c'en était un — nous a permis de nous distinguer des psychologues, d'élaborer un programme qui se voulait conçu spécifiquement pour des éducateurs. Il s'agissait tout à la fois de former des intervenants qui auraient le souci du concret, qui sauraient transposer dans la pratique professionnelle des connaissances qui, elles, n'avaient pas été tirées de cette pratique, et d'entraîner à la rigueur scientifique des étudiants qui avaient choisi la psycho-éducation pour de tout autres motifs.

Si nous étions conscients de la problématique, nous nous sommes néanmoins d'abord centrés sur le fait que la psycho-éducation obtenait son droit de cité à l'Université. C'était pour nous la reconnaissance de nos efforts, de la qualité de notre intervention et des généra-

lisations conceptuelles que nous pouvions désormais appeler « nos » modèles psycho-éducatifs[1].

Mais nous nous proposions sincèrement aussi d'atteindre à la rigueur scientifique. Nous souhaitions en venir à une évaluation objective de nos résultats, et nous disions notre désir d'être véritablement une École universitaire, avec tout ce que cela comporte. Nous voulions non seulement former des praticiens compétents mais aussi des professionnels capables de rigueur scientifique, des chercheurs qui feraient avancer la connaissance par leurs recherches systématiques.

En fait, nous n'avions pas assez de toute notre énergie, de toute notre compétence, pour former des intervenants en psycho-éducation. Mais en tant que responsables du département (bien qu'intervenants pour la plupart), nous avons concrétisé notre désir de favoriser la recherche en permettant à au moins huit (8) psycho-éducateurs de poursuivre des études de doctorat et d'obtenir ainsi la « robe nuptiale » qui les autoriserait à faire de la recherche selon les critères de la culture scientifique dont on doit nécessairement faire état à l'université.

L'intégration de ces jeunes docteurs au corps professoral ne se fit pas sans remous. Il leur fallut se tailler une place dans un monde d'intervenants en psycho-éducation et de professeurs d'autres formations. C'est alors que l'on assista à un chassé-croisé d'affirmations qui exprimaient les centrations individuelles, sinon le malaise de l'époque : « Enfin des cours universitaires en psycho-éducation ! » ou « L'École de psycho-éducation renie son passé : on veut maintenant former des chercheurs plutôt que des psycho-éducateurs ! » Les modèles des quelques maîtres en psycho-éducation, qui avaient jusqu'alors permis la structuration de l'enseignement, étaient battus en brèche : l'enseignement de ces maîtres reposait sur de belles intuitions mais n'avait aucune valeur scientifique. La cohérence des dix ou quinze premières années s'effritait ; la confiance en nos modèles de formation était ébranlée. Et, pour comble, c'est à cette même époque que le GRIJ[2] commença à soulever des questions pour le moins « choquantes » en ce sens qu'elles produisirent chez les intervenants un déséquilibre inhibant.

C'est également à cette époque que les milieux d'intervention commencèrent à se tenir à distance de l'École de formation et que surgirent de profonds malentendus : les psycho-éducateurs de l'intervention directe avaient l'impression que les formateurs universitaires avaient perdu tout contact avec la réalité, tandis que ces mêmes formateurs percevaient les intervenants comme de simples « doers » fort peu intéressés à évaluer leur action et à chercher autre chose que des recettes. La scission — d'autres parleraient de schisme — entre un passé riche d'une expérience vécue et irremplaçable, qui constitue d'ailleurs l'une des forces vives de la psycho-éducation, et un futur davantage axé sur une rigueur intellectuelle aussi souhaitable qu'une fontaine de Jouvence, risquait de jeter par terre un édifice qu'on aurait pourtant cru assez solide.

L'École de psycho-éducation et le Centre de psycho-éducation du Québec entreprirent alors une étude systématique des objectifs de la formation. Professeurs, formateurs pratiques et intervenants cherchèrent ensemble à préciser les objectifs qui pourraient faire l'unanimité. L'opération n'atteignit pas les résultats escomptés. Si on parvenait à s'entendre sur quelques objectifs généraux, il apparaissait tout à fait impossible que l'on en vînt à un semblant de

---

1 Comme me le faisait remarquer Jacques C. Grégoire, c'est à cette époque que des psycho-éducateurs commencèrent à enseigner la psycho-éducation dans les cegeps (techniques d'éducation spécialisée).

2 GRIJ : groupe de recherche sur l'inadaptation juvénile

consensus sur les objectifs spécifiques. On se serait cru dans un capharnaüm : les intervenants se contredisaient en relevant les forces et les faiblesses de la formation ; les professeurs ne se sentaient pas capables de poursuivre en même temps un aussi grand nombre d'objectifs — qui pourrait y arriver d'ailleurs ? — et ils se réfugièrent dans certains contenus à enseigner pour lesquels ils se reconnaissaient une certaine compétence. Les responsables de l'étude eurent l'impression d'un échec cuisant ou, qui plus est, de l'inutilité de leur travail. Ce projet drastique de réforme de la formation, animé par des éducateurs, était certes très valable, mais sans doute trop idéaliste : on voulait trop de choses en trop peu de temps.

Sur cette lancée cependant, voilà deux ans que l'École travaille à la révision de ses programmes, qu'elle s'efforce d'en voir à la fois les richesses et les lacunes. Et il y a plus que des changements de sigles ou de contenus puisque c'est l'attitude même des formateurs qui évolue ; qu'ils soient enseignants ou formateurs pratiques, ils sont plus stimulés que paralysés par les questionnements de l'heure. Nous verrons plus loin quels défis ils sont appelés à relever. Dejà, cependant, nous pouvons dire que le sentiment d'échec (dont nous parlions plus haut) suscité par la refonte du programme au baccalauréat en psycho-éducation n'est pas sans analogie avec le grain qui pourrit en terre avant de devenir une plante vigoureuse.

La recherche

L'histoire de la recherche proprement dite, c'est-à-dire de la recherche évaluative, statistique ou expérimentale, est relativement récente en psycho-éducation. Bien sûr, elle fut longuement préparée par la description systématique que l'on a toujours tenté de faire de l'intervention en psycho-éducation ; elle fut préparée également par les généralisations issues des réflexions sur les expériences professionnelles et sur leur analyse ; elle le fut enfin par les efforts de systématisation qui ouvraient à la formulation d'hypothèses et à leur vérification.

Malgré ce souci de rationalité et de logique, il ne s'agissait pas encore, selon les puristes, de méthodes rigoureuses. Et pourtant, des recherches cliniques avaient été conduites par des professeurs de psychologie de l'Université de Montréal et par des professionnels d'autres disciplines dans des milieux animés par des psycho-éducateurs. Et pourtant, plusieurs étudiants de maîtrise en criminologie, en psychologie et en psycho-éducation avaient fait leurs premières recherches dans ces milieux. Le terrain était préparé, les conditions étaient en place, il ne restait plus qu'à faire appel à des chercheurs spécialisés qui viendraient évaluer le travail déjà fait.

Des chercheurs en criminologie (GRIJ) se présentèrent à Boscoville. C'est avec enthousiasme que les éducateurs accueillirent ces chercheurs qui leur faisaient l'insigne honneur de venir évaluer leur travail. On déroula donc le tapis rouge. Mais, au fur et à mesure que l'on prit connaissance de leurs méthodes d'évaluation, un certain malaise s'installa. La recherche, et surtout les chercheurs, faisaient suer fort les intervenants qui devaient, en groupe, contribuer à l'élaboration de certains instruments de mesure. La remise en question, par les chercheurs, des modèles psycho-éducatifs et des principes mêmes qui guidaient les intervenants provoqua des résistances. Par un juste retour des choses, les éducateurs en vinrent à questionner eux aussi l'objet de la recherche. « Vous ne mesurez pas le plus important ; l'essentiel ne se mesure pas ». Il est bien évident qu'il n'est jamais facile d'accepter qu'on évalue son travail, même quand on le désire ; on comprend que des défenses aient surgi qui n'étaient pas uniquement le fruit de l'émotivité, même si celle-ci était bien présente.

Vinrent ensuite les résultats qui eurent l'effet d'une douche froide sur les intervenants de la base et sur ceux qui avaient mis au point des modèles d'intervention. Les quelques psycho-éducateurs qui commençaient à se constituer en équipe de chercheurs arboraient un

sourire en coin. N'était-ce pas une victoire de l'esprit scientifique sur l'intuition tellement valorisée par les intervenants, sur la confiance clinique indispensable à leur action mais se prêtant fort mal à une évaluation systématique ? Il s'en est fallu de peu pour que le fossé s'élargisse encore entre chercheurs et intervenants et pour que s'éteigne la flamme en ces derniers.

Si les chercheurs en psycho-éducation ont eu tellement de mal à se tailler une place aussi importante que celle des intervenants, ils le doivent sans doute à certaines de leurs maladresses. Certes la vérité a ses droits mais ces « doctes » collègues ont parfois oublié que certaines vérités doivent être présentées avec ménagement et situées dans une perspective d'ensemble. Il est facile de devenir aussi dogmatiques que ceux à qui on reproche précisément leur dogmatisme.

Cette valse continuelle entre le désir d'être intervenant et la nécessité de devenir chercheur entraînait, d'une certaine façon, les chercheurs eux-mêmes : comment en viendraient-ils à allier les soucis de l'intervenant à ceux du chercheur ? Ils savaient pourtant que la recherche n'a pas de profession, qu'elle est universelle. C'est pourquoi une équipe de psycho-éducateurs-chercheurs se constitua qui se nomma « équipe de recherche sur les interventions en sciences humaines (ERISH) ». Elle a déjà dépassé le stade de l'émergence et on commence à reconnaître, en plusieurs pays, la qualité des travaux qu'elle effectue grâce aux fonds de recherche de plus en plus élevés qu'elle réussit à obtenir. Cette équipe de chercheurs issus de la psycho-éducation est en train de créer une tradition qui permet d'anticiper des retombées fort intéressantes pour l'intervention. La recherche ne consiste plus seulement à évaluer l'intervention ; elle est fondamentalement un moyen de la comprendre, de l'approfondir, d'en vérifier les intuitions de base.

De plus, grâce à l'ERISH, des étudiants en maîtrise apprennent, de façon systématique, leur métier de chercheurs. On songe même à l'élaboration d'une programme de doctorat en psycho-éducation.

Quoiqu'incomplète, cette rétrospective nous amènera à jeter un regard sur l'état actuel et sur les perspectives d'avenir de la psycho-éducation.