

# DE LA PÉDAGOGIE EN INTERNAT À L'ÉDUCATION FAMILIALE

*Paul Durning*

**T**enter de rendre compte d'une vingtaine d'années de travail intellectuel, de la fin des études supérieures à une certaine maturité professionnelle (?), est un exercice des plus difficile : même en évitant la dérive vers le journal intime, un tel écrit n'est légitime que si l'itinéraire personnel éclaire la production intellectuelle ou encore reflète, en quelque façon, un cheminement plus général.

Cet objectif conduira à décrire avec autant de précision les milieux dans lesquels s'inscrit et se nourrit notre activité de recherche que l'itinéraire individuel qui fut le nôtre.

D'une enfance des plus ordinaires, retenons seulement la place d'aîné dans une famille nombreuse, catholique, intellectuelle et comme il se doit «de gauche», le décès précoce d'un père britannique qui a complété l'inscription dans une culture latine par une deuxième référence au moins symbolique au monde anglo-saxon, que certains de mes travaux actuels retrouvent en quelque façon.

Une formation universitaire philosophique très marquée par l'étude des œuvres de Descartes et des cartésiens, puis par celle de S. Freud et de K. Marx sous la houlette de A. Badiou et surtout de J.F. Lyotard. Ce

**Itinéraires de recherche**

*Perspectives documentaires en éducation, n° 22, 1991*

dernier m'a aidé à dépasser un clivage alors déjà ancien, entre un travail intellectuel philosophique et une pratique éducative en centre de vacances, en me faisant connaître et en facilitant ma réorientation en Sciences de l'Éducation. Vingt ans plus tard, je ne parviens pas à imaginer une existence différente, c'est dire ma reconnaissance à l'égard de J.C. Filloux qui m'a accueilli en qualité de doctorant en 1970.

## Le moniteur et le thésard (1970-1978)

Comme beaucoup d'adolescents de ma génération, j'ai tiré un profit important de la double expérience d'éducateur en centres de vacances et de formateur de moniteurs au Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. Si de nombreux chercheurs en sciences humaines ont suivi un itinéraire similaire, G. Mialaret, G. Ferry et H. Montagner pour n'en citer que trois, seul à notre connaissance, A. Sirot a décrit le laboratoire d'idées et de pratiques que constitue pour le chercheur une telle expérience. (1)

La double activité d'éducateur en centre de vacances et de formateur aux CEMEA ; permet simultanément : une expérience vécue des méthodes d'éducation active, une participation effective à des travaux d'équipe, et surtout une découverte de la spécificité de la situation d'éducation résidentielle.

Dès l'origine, de nombreux instituteurs ont privilégié les activités de vacances, non obérées par l'obligation d'apprentissage scolaire, elles offraient des conditions beaucoup plus faciles de mise en oeuvre d'une pédagogie active. Sans nier certaines naïvetés afférentes par exemple aux « besoins » de l'enfant, les interminables discussions entre « instructeurs » (2) sur le réveil échelonné, la diététique, les activités, les relations avec les familles, etc. initient, dès la fin de l'adolescence, de nombreux éducateurs en herbe à une pédagogie du grand groupe, de l'activité choisie, de l'expression, et surtout favorisent la recherche de l'implication des enfants eux-mêmes dans les prises de décision les concernant.

Les centres de vacances, comme les CEMEA, offraient un vaste champ au travail en équipe, entre moniteurs chargés d'un même groupe d'enfants, entre membres d'une équipe de direction, entre instructeurs conduisant un stage de formation, etc. Toutes ces situations appelant à tenter de concilier, dans les faits, décision démocratique du collectif et responsabilité du chef de stage ou du directeur.

Pendant la durée d'une colonie de vacances, 80 à 120 enfants de 6 à 13 ans vivaient regroupés, un mois durant, sous la responsabilité d'une quinzaine d'adolescents et jeunes adultes âgés de 18 à 25 ans. De cette expérience, qui est bien souvent pour les jeunes comme pour les moniteurs, la première coupure du milieu familial, nous avons tiré la richesse, la complexité et la prégnance émotionnelle d'une vie collective totale, même si elle est d'une durée limitée. Une telle expérience a permis l'émergence d'un sujet de thèse de 3ème cycle, mûri dans un environnement différent mais en quelque sorte complémentaire.

### «L'école psycho-socio-éducative de Nanterre»

Nous aimerions caractériser l'originalité de ce que l'on propose d'appeler «l'école de Nanterre». En effet, si l'on doit regretter, et si possible expliquer, le très petit nombre de publications, on peut affirmer que comme à Vienne, Francfort, Chicago, Palo Alto, la cohérence théorique et pratique développée au cours des années 70 conduit à identifier une école psycho-socio-éducative de Nanterre, dès son origine, située au croisement de la psychanalyse, de la psychosociologie des groupes et d'une volonté active de réforme de l'enseignement secondaire.

Dès le début des années 60, Gilles Ferry et Jean Maisonneuve ont expérimenté de nouveaux modules de formation au sein du centre de recherches de l'Education Surveillée à Vaucresson. Quelques années plus tard, dans la mouvance du colloque d'Amiens (Printemps 1968) Jean-Claude Filloux et Gilles Ferry négocient la création à Nanterre d'une licence de Sciences de l'Education puis dès 1969 d'une maîtrise. Simultanément, ils profitent des débats consécutifs à mai 68 pour proposer aux élèves-professeurs de l'IPES une formation à la dynamique des groupes. Un réseau se constitue progressivement regroupant les deux départements nanterrois de Sciences de l'Education et Psychologie sociale, le Centre de recherche et de formation de Vaucresson(3) (P. DURNING & alii, 1988(c) et l'association de recherche et d'intervention psychosociologiques (A.R.I.P.) qui fut un haut lieu de confrontation entre rogoriens et psychanalystes, longtemps réunis. (4)

Les principes importants de l'école nanterroise, affirmés dès l'origine, constituent, aujourd'hui encore, une spécificité de ce département de Sciences de l'Education.

a) une approche psychosociologique d'inspiration humaniste et psychanalytique. Tout en ayant rejeté, pour partie, les théories rogoriennes,

il est clair que Jean-Claude Filloux et surtout Gilles Ferry ont spécifié une approche pédagogique extrêmement empathique, non directive dans les démarches, mais prenant en compte l'apport psychanalytique dans le repérage et l'analyse des résistances du groupe et des dimensions transférentielles et contre-transférentielles entre groupe et formateurs.

b) une formation par la recherche. Celle-ci, loin de constituer un aboutissement en fin de cursus, est considérée comme un mode d'appropriation des connaissances et de travail sur les pratiques professionnelles des enseignants et des intervenants sociaux.

c) Une articulation très forte entre formation et intervention (c'était le premier nom de la maîtrise commune de sciences de l'éducation et de psychologie sociale) conduisant à fonder le changement dans les organisations scolaires sur la formation psychosociale des enseignants et des responsables. On repère ici, simultanément, la fécondité de l'approche relationnelle et la moindre insistance sur les dimensions proprement sociologiques. (5)

d) Une confrontation multi-professionnelle (G. Ferry). Le repérage très précoce de la proximité entre enseignants et travailleurs sociaux, notamment par l'expérience de G. Ferry à Vaucresson nous conduisait, dès 1972, à participer avec lui aux toutes premières formations d'assistantes sociales/monitrices de stages, futurs «formateurs terrains». Cette activité se poursuit aujourd'hui par l'implication du département dans le diplôme supérieur de travail social, sa participation à la formation de «formateurs sur le terrain» dans divers centres de formation et la mise en oeuvre d'enseignements de licence, maîtrise et 3e cycle consacrés aux dimensions éducatives du travail social.

Dans sa pratique de formation, «l'école de Nanterre» propose aux étudiants-praticiens : enseignants, formateurs d'adultes, travailleurs sociaux, soignants (infirmières, psychologues), chercheurs, à travers une formation psychosociologique et institutionnelle, de clarifier :

- leurs positions institutionnelles et psycho-affectives,
- leurs projets personnels et professionnels,
- leurs illusions et leurs incidences contemporaines,
- leurs relations avec leurs partenaires en situation interindividuelle, ou en groupe, en les rendant plus chaleureuses et plus élucidées.

Les lacunes les plus manifestes, qui expliquent probablement le petit nombre de publications, et donc l'absence de diffusion des acquis de la pratique de formation proposée, découlent du petit nombre d'élabora-

tions théoriques (6) et surtout de la quasi absence de recherches empiriques distanciées, c'est-à-dire non menées par le praticien lui-même sur sa propre pratique. (7)

### *Lente élaboration d'une thèse de IIIe cycle*

L'examen rétrospectif met en évidence la longue préparation (huit ans) d'une thèse de IIIe cycle, comparativement aux durées usuelles à l'étranger et en France, dans les disciplines dites scientifiques.

En fait, la lente maturation a précédé le choix tardif d'une méthodologie simple d'investigation psychosociologique, par entretiens, dans une maison d'enfants à caractère sanitaire, gérée par une Caisse d'allocations familiales. Le traitement des données fut aussi long et extrêmement tâtonnant, jusqu'à ce qu'émerge d'une patiente confrontation au matériel discursif recueilli, un certain nombre d'axes d'analyse.

Il n'en reste pas moins que cette thèse de IIIe cycle nous a permis un premier travail sur les relations complexes entre les représentations véhiculées par les discours et les pratiques professionnelles. Avec l'aide de Claude Chabrol, nous avons cru pouvoir repérer dans le processus langagier, des indicateurs de plus ou moins grande proximité entre le discours et le récit de pratiques, permettant de mettre à jour des cohérences discursives différentes, sans relation les unes avec les autres, et de repérer ainsi que le locuteur éducateur ne dispose pas d'une théorisation permettant de porter son action. Ces questions seront reprises tout au long de nos recherches ultérieures.

Cette première approche limitée, une unique collecte de données, auprès des seuls personnels éducatifs, confirma la fécondité heuristique de l'étude des incidents critiques tant en internat qu'au sein des groupes familiaux, mais surtout cette monographie permit de construire une étude plus ambitieuse du climat en internat.

### **La suppléance familiale en internat (1979 - 1984)**

Le repérage de périodes est toujours en quelque façon arbitraire, il reste qu'après l'achèvement de la thèse de IIIe cycle, on peut identifier une deuxième période consacrée à une recherche pluri-annuelle sur la

suppléance familiale en internat. Le départ en mobilité à Montréal, constitue une borne cohérente de cette période.

### *Une première recherche sous contrat*

La sélection et le financement d'un projet par le Comité scientifique du CTNERHI, ont permis la mise en oeuvre d'une recherche en équipe, plus large que la thèse de IIIe cycle, mais s'inscrivant explicitement dans la même perspective.

A posteriori, il est permis d'évoquer les réactions de l'institution universitaire vis-à-vis d'un tel financement. La critique, bien que voilée, était incontournable ; trois raisons l'expliquent probablement :

- une suspicion enracinée dans notre communauté vis-à-vis de l'argent, qui en quelque sorte vient corrompre ceux qui en bénéficient,
- une méfiance par rapport au travail en équipe, rendu possible par un tel financement,
- une impuissance compréhensible face aux difficultés administratives aberrantes, liées aux modalités de gestion publique des crédits de recherche.

Depuis 1980 cependant, les changements d'attitudes et de pratiques de recherche sont incontestables, ainsi le travail en équipe, sans être recommandé dans nos disciplines, y est beaucoup plus largement admis. Seules les modalités de gestion des crédits de recherche constituent des obstacles souvent insurmontables : le paiement de la plupart des vacataires de recherche est impossible, en outre tout déplacement régulier sur un terrain de recherche non accessible en transports en commun ne saurait être remboursé. Le recours à la médiation d'une association dite «relais» est ainsi rendu (délibérément ?) inévitable.

Le financement évoqué a cependant permis une observation approfondie, une année durant, dans cinq établissements avec l'objectif de saisir, en termes psychosociologiques, le climat dans lequel les enfants étaient élevés. Un tel travail a conduit à mettre au point, et à décrire, les choix méthodologiques concernant les modalités de présence sur le terrain, les relations entre chercheurs et praticiens, la restitution des résultats de recherche, et surtout à spécifier cette démarche psychosociologique de terrain, d'approches expérimentales ou encore de recherche-action. Un enjeu méthodologique, fondamental à nos yeux, consiste à effectuer des recherches de terrain prenant en compte les effets

du dispositif de recherche sur la situation observée, sans pour autant s'interdire une observation sans intervention délibérée (P. DURNING, 1987).

L'expérience des centres de vacances, évoquée précédemment, voire peut-être notre propre éducation familiale, pourrait expliquer une préoccupation constante de confirmer les discours à visée pédagogique sur l'autonomie ou la sécurité affective de l'enfant par une observation précise des pratiques éducatives les plus concrètes, de l'organisation d'un petit déjeuner ou du déroulement d'un coucher par exemple. (8)

Comme en rend compte le rapport de recherche publié en 1986 et un certain nombre d'articles de valorisation, un point central de ce travail a concerné l'articulation entre les dimensions relationnelles et organisationnelles et la tâche de suppléance familiale.

Deux autres apports peuvent être rappelés :

- L'analyse comparative des réunions de synthèse dans trois internats différents, menées en coopération avec D. Fablet (1982).
- La poursuite et l'élargissement d'une réflexion sur la violence en institution s'étant traduite par plusieurs communications, et trois articles consacrés à la violence des équipes à l'égard des parents et la violence intra-institutionnelle à l'égard des jeunes, venait contribuer à une réflexion sociale tardive mais importante sur ces questions. (9)

## Quelques effets de la mobilité (1985 - 1989)

Après 14 ans d'activité enseignante en Sciences de l'Éducation, la période de mobilité à Montréal puis à la Mission Interministérielle de Recherche Expérimentation, a facilité un élargissement, et sur certains points, une transformation de mes perspectives.

Des contacts noués depuis 1975, avec Richard Tremblay, (10) qui travaillait alors sur l'internat, ont permis la tenue, à partir de 1982, des rencontres internationales franco-québécoises de Nanterre. Ces rencontres visaient des échanges inter-disciplinaires et inter-démarches, difficiles ou impossibles, sans la médiation de collègues étrangers. Ces journées ont délibérément regroupé, autour de communications scientifiques, des praticiens et des chercheurs, des Français et des Québécois, des psychologues, des psychobiologistes, des criminologues, des sociologues et des chercheurs en Sciences de l'Éducation. (11)

Profitant de la provisoire invention de la mobilité, Richard Tremblay m'avait invité à participer à l'importante recherche longitudinale qu'il dirige à l'Université de Montréal, en qualité de «clinicien», (12) pour examiner le climat au sein des familles. Le travail consistait en une étude par questionnaire des relations intrafamiliales de 82 enfants observés, en spécifiant la relation mère-enfant, homme de la maison-enfant, relations conjugales et climat familial. Complétant cette approche en extériorité des relations intrafamiliales, nous avons tenté de prendre en compte le point de vue des sujets eux-mêmes par une investigation psychosociologique, au moyen d'entretiens auprès des parents pour examiner leur vécu de leur situation de sujets de recherche, et surtout en coopération avec J. Mc Cord, (13) nous avons entrepris la mise au point d'un instrument clinique, un ensemble d'histoires à compléter, afin d'appréhender la perception de leur relation intrafamiliale des enfants eux-mêmes.

L'élargissement, en terme de champ d'investigation, de l'organisation de suppléance familiale au groupe familial, a été évidemment complété par un élargissement en termes de méthodes. Brièvement, on soulignera la très grande importance prise par l'observation dans les travaux, à perspective éthologique, mis en oeuvre par Richard Tremblay et son équipe. Une très importante place accordée à l'évaluation des relations, des comportements, etc. par des tiers, camarades, enseignants, parents, professionnels constitua une démarche nouvelle pour nous. Enfin, le suivi longitudinal d'une cohorte d'enfants ouvre, par la taille de la cohorte, à des analyses statistiques, mais surtout permet une approche diachronique, développementale, des phénomènes étudiés (14). Le travail poursuivi à Montréal a permis de découvrir des méthodologies, des approches, des connaissances très différentes, parfois en rupture avec la culture psychanalytique et psychosociologique clinique acquise en France. Depuis cette immersion «américaine», nous tentons, avec beaucoup de difficultés, la confrontation réciproque, l'enrichissement des méthodologies et des approches, plutôt que le choix exclusif.

Le troisième élargissement concerne la participation à un autre mode de travail scientifique collectif : l'importance de l'équipe de recherche conduit à une division quasi taylorienne des tâches, facilite les confrontations d'approches et d'investigations sur un même sujet, mais induit une certaine déresponsabilisation personnelle du chercheur en supprimant les publications individuelles (15).

## *La recherche vue d'un organisme gouvernemental de politique incitative*

De retour à Paris, le détachement à la MIRE (Mission Interministérielle de Recherche Expérimentation) (16) et la responsabilité de suivre et d'impulser les recherches sur le secteur dit «social» ont conduit à des activités et des réflexions qui rétroagissent nécessairement sur le travail du chercheur de terrain : la négociation, la mise en place et le suivi d'un appel d'offres consacré aux politiques d'aide à la famille dans ses tâches éducatives.

Un tel programme de recherche, préparé par un inventaire de la littérature internationale, (17) doit contribuer à renforcer les connaissances scientifiques nécessaires à la mise en oeuvre, maintenant très affirmée, d'une politique de maintien des enfants dans leur famille et de placement familial, si une séparation est absolument indispensable.

Outre l'élaboration d'un programme de recherches, l'inventaire et la mise à disposition des connaissances existantes, la MIRE a la charge de réfléchir et faire des propositions sur l'organisation des milieux de recherche : suivi scientifique et coordination de l'option «Recherche» du Diplôme supérieur de travail social, participation à des réflexions diverses sur la structuration du champ de recherche et les modalités de coopération entre universités, grands organismes et associations de recherche sur les questions dites du «social». (18)

Le suivi scientifique de la réflexion et de l'action politique et administrative concernant l'enfance maltraitée constitue ainsi un champ passionnant, et difficile, de confrontations en cours, entre des problèmes sociaux urgents et des préoccupations scientifiques, à juste titre, des plus prudentes.

## *Perspectives d'avenir*

Nous avons noté d'entrée la difficulté de retracer le chemin parcouru, plus grande encore est celle d'anticiper sur les travaux à venir. Notre premier objectif est de poursuivre le développement de la recherche en éducation familiale par la mise en oeuvre et la participation à des recherches empiriques explorant les processus intra-familiaux et la suppléance familiale ; ces deux champs devant s'éclairer réciproquement.

De telles recherches supposent simultanément d'associer des travaux de recherche distanciés avec des approches plus impliquées de type

recherche-intervention, en combinant des méthodologies cliniques, prenant en compte le point de vue des sujets, à des démarches plus objectives, permettant répétition et confrontations.

La poursuite d'un tel objectif suppose que certaines conditions soient mises en oeuvre :

- la multiplication des investigations à mener, mais surtout la multiplication des sites à étudier suppose incontestablement la poursuite et le développement de recherches en équipe par le développement au sein du laboratoire «Education et Formation» d'une équipe efficace ;
- le faible développement de ce champ de recherche conduit à un nécessaire enrichissement par une coopération internationale précise et régulière ;

Cette activité de recherche en éducation familiale s'inscrit dans un développement général des sciences de l'éducation, dont on constate qu'elles traversent une phase de forte croissance, depuis que les équipes ont renoncé à une polarisation exclusive sur l'étude du système scolaire.

Associé à la dizaine de recherches en cours en France sur les articulations entre famille, soutien scolaire et école, nous croyons qu'un programme de recherche centré sur les pratiques éducatives intrafamiliales et les pratiques d'aide et de suppléance à la famille permettra de venir enrichir la recherche en éducation.

*Paul Durning*

*Laboratoire «Education et Formation»  
Université de Paris-X Nanterre*

- (1) SIROTA (A.). *Etre l'animateur en Centre de Vacances*, Paris : Editions du Scarabée (documents V.E.N.), 1986.
- (2) Appellation traditionnelle et révélatrice des formateurs bénévoles d'animateurs de centres de vacances au cours de sessions résidentielles de 5 à 10 jours.
- (3) BOURQUIN (J.). «*Histoires de formation*», *Ancres*, 1, 4e trimestre 1984, 40-57 p.  
Les références à nos propres travaux renvoient à la bibliographie ci-après.
- (4) A la création de l'ARIP, on retrouve, avec d'autres, J.C. Filloux, J. Maisonneuve, G. Palmade, J. Dubost, etc.

- (5) Si les enseignements de sociologie de l'éducation furent intégrés dès l'origine au cursus, et longtemps assurés par J.C. Filloux lui-même, il n'en reste pas moins que le changement visé est relationnel et organisationnel. L'inefficacité relative de cette approche dans le champ scolaire français constitue, croyons-nous, un impensé (A. Badiou) significatif. Les modalités de formation-intervention ayant échoué à l'école publique furent par contre largement développées dans les secteurs moins bureaucratisés et centralisés du travail social et de la formation d'adultes, etc.
- (6) Entendons par là l'absence d'écrits élaborant les pratiques mises en oeuvre ; que l'on songe, durant la même période, au nombre de publications de D. Anzieu afférentes à la psychanalyse des groupes. Les étudiants de la maîtrise «Initiation et Formation» se voient proposer un dispositif de formation tout à fait original et différent de celui préconisé par D. Anzieu et son équipe, mais ne disposent quasiment que de ses travaux pour soutenir leur réflexion et l'élaboration de leur mémoire de formation.
- (7) L'exception est constituée par la longue recherche sur le collège des Rousses conduite par Jean-Claude Filloux, Hélène Salmona, Hélène Dubost et Michel Duyme.  
cf. SALMONA (H.). «*Quelques aspects de l'institution d'une innovation scolaire : l'expérience du collège des Rousses*», *Connexions*, 37, 1982, 101-122 p.
- (8) Les chercheurs nord-américains ont mis en oeuvre et justifié depuis longtemps de telles approches. cf. GOFFMAN (E.). *Asiles*, Paris : Ed. de Minuit, 1968 et BOGDAN (R.), TAYLOR (S.J.). *Introduction to Qualitative Research Methods, A phenomenological Approach to the Social Sciences*, N.Y. : John Wiley and Sons, 1975.
- (9) Les réactions suscitées par un petit article, quasiment de circonstances, consacré à l'attitude des équipes, des professionnels en formation et de certains psychanalystes à l'égard des mères d'enfants psychotiques, conduisent à se demander aujourd'hui si ce texte n'était pas plus important que bien d'autres de mes travaux ayant requis beaucoup plus de temps et d'investissements (P. DURNING, 1980).
- (10) De nombreux chercheurs travaillant sur l'internat au cours des années 70 travaillent aujourd'hui sur la famille : R. TREMBLAY et P. CHARLEBOIS à Montréal, R. MOOS à Stanford, mais aussi S. MILHAM et son équipe du Dartington Social Unit (Bristol).
- (11) Ces rencontres auxquelles ont toujours largement participé les collègues chercheurs en psychologie de l'enfant, ont donné lieu à une publication collective d'un ouvrage co-dirigé avec R. TREMBLAY en 1988.
- (12) Nous retrouvons ici un apport fondamental de la coopération internationale, alors que cliniciens et expérimentalistes étaient en conflit ouvert à Montréal, un chercheur étranger, de formation clinique, se voyait donner les moyens d'une approche divergente.

- (13) L'invitation à enseigner dans une université nord-américaine facilite grandement les contacts extrêmement fructueux avec de nombreux collègues. C'est à Montréal par exemple que nous avons rencontré Jean-Pierre Pourtois, avec qui s'est engagé une coopération importante.
- (14) A une toute autre échelle, la nécessité de comprendre les phénomènes éducatifs et relationnels dans la durée, spécifie notre travail sur la suppléance familiale.
- (15) Dans l'équipe dirigée par R. Tremblay, comme dans beaucoup d'équipes nord-américaines ou françaises en sciences médicales, physiques, etc., tous les chercheurs cosignent les articles utilisant la cohorte, en respectant un ordre établi : auteur principal, directeur de l'équipe, autres participants, selon leur degré d'implication. Il va de soi qu'une telle procédure facilite l'obtention de financements, la promotion universitaire des chercheurs (fondée sur leurs publications), mais occulte les débats internes entre chercheurs travaillant dans un même programme.
- (16) Mission placée auprès des Ministres de la Solidarité Nationale, de la Protection sociale et de l'Emploi, dirigée par Lucien BRAMS.
- (17) Ce travail a fait l'objet d'une publication par la MIRE aux éditions Matrice en 1988(a)
- (18) CHAUVIERE (M.). La recherche en quête du social, Paris : Editions du CNRS, 1989.

### Principaux travaux de P. DURNING

- 1978 - **Vols à l'internat. Approche psychosociologique de l'éducation résidentielle**, thèse de 3ème cycle, Université de Paris-X-Nanterre, ss. la dir. de J.C. Filloux, 1978, 300 p.
- 1980 - «**Psychose: les parents accusés? Note sur la violence des équipes éducatives ou thérapeutiques à l'égard des parents**», **Education et Développement**, 139, 1980, 24-33
- 1982 - «**La réunion de synthèse, analyse comparative dans trois internats d'enfants**», **Les Cahiers du CTNERHI**, 20, 1982, 5-16 (en collaboration avec D. FABLET).
- 1985 - «**Réalités et vécus organisationnels en internat**», **Connexions**, 46, 1985, 99-127.
- 1986 - **Education et suppléance familiale : psychosociologie de l'internat spécialisé**, Paris : CTNERHI, diffusion PUF, 1986, 275 p. (préface A. LEVY).
- 1987 - «**Entre l'expérimentation en extériorité et l'intervention institutionnelle : la recherche clinique de terrain**», **Connexions**, 49, (1), 1987 : 107-118.
- 1988 (a) - **Education familiale. Panorama des recherches internationales**, Paris : Matrice, 1988, 291 p. (ouvrage collectif, dir. P. DURNING)

- 1988 (b) - **Relations entre enfants. Recherches et interventions éducatives**, (ouvrage collectif, dir. P. DURNING & R.E. TREMBLAY), Paris : Fleurus, 1988, 300 p.
- 1988 (c) - **L'intervention-formation auprès des équipes éducatives de l'Éducation Surveillée. Une innovation provisoirement(?) impossible**. Rapport de Recherche, Ministère de la Justice, Ronéo, ERISFER, 1988, 220 p. (en collaboration avec D. Fablet, V. Freund et M.P. Glod).
- 1990 - **Relations, climat et éducation dans les groupes familiaux et les organisations de suppléance familiale**, thèse de doctorat d'Etat sur travaux, Université de Paris-X-Nanterre, ss. la dir. de J.C. Filloux, 4 tomes, 1990.

