

## DYNAMIQUE DE GROUPE ET CLIMAT SOCIAL DE LA CLASSE. ÉTUDE EXPÉRIMENTALE SUR L'EFFET D'UN ANIMAL MÉDIATEUR EN CLASSE D'ITEP

[Céline Barrier](#)

Érès | « [Empan](#) »

2016/2 n° 102 | pages 135 à 143

ISSN 1152-3336

ISBN 9782749251509

DOI 10.3917/empa.102.0135

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<https://www.cairn.info/revue-empan-2016-2-page-135.htm>  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Érès.

© Érès. Tous droits réservés pour tous pays.

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

Pour suivre *Empan* n° 99, septembre 2015,  
*Le groupe et les jeunes : état des lieux*

# Dynamique de groupe et climat social de la classe. Étude expérimentale sur l'effet d'un animal médiateur en classe d'ITEP

Céline Barrier

Ce numéro thématique sur le groupe et les jeunes nous donne l'occasion d'aborder la question du groupe classe en ITEP<sup>1</sup> en présentant quelques résultats d'une étude réalisée en 2013.

Dans certains contextes d'enseignement, la problématique de l'apaisement des tensions au sein des classes est un enjeu. Ainsi, certains enseignants évoquent la possibilité ou la volonté de l'intégration d'outils de médiation dans leur pratique professionnelle. Aujourd'hui, de nombreux professeurs des écoles manifestent un intérêt probant concernant l'introduction d'un animal médiateur au sein de leur classe (Barrier, 2012).

Rappelons qu'« Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation

des élèves » est une des compétences que doit avoir le professeur des écoles selon le référentiel de compétences du ministère de l'Éducation nationale<sup>2</sup>. Lorsque nous interrogeons les enseignants et plus particulièrement ceux d'ITEP, à la question « quel est votre objectif principal ? », tous répondent qu'il est important de travailler la dimension de groupe pour pouvoir introduire à nouveau ces enfants dans le système scolaire ordinaire. Ainsi nous postulons qu'un climat social de classe serein est un facteur important en classe d'ITEP.

D'autre part, nous constatons que l'animal de compagnie trouve une place de plus en plus importante dans notre société et que les rencontres entre l'homme et l'animal sont polymorphes.

Céline Barrier, doctorante en sciences de l'éducation, en contrat recherche CIFRE au Pôle collectif Saint Simon, ARSEEA, Toulouse.  
 celinebarrier@gmail.com

1. Institut thérapeutique éducatif et pédagogique.

2. <http://www.education.gouv.fr/cid73215/le-referentiel-de-competences-des-enseignants-au-bo-du-25-juillet-2013.html> consulté le 8 mars 2015.

Il apparaît comme un facilitateur social (Maurer, 2012). À l'heure où ces rencontres génèrent un débat interdisciplinaire dans lequel la communauté scientifique tente de relever un défi épistémologique (Delfour, 2012), nous pensons que les sciences de l'éducation ont également leur légitimité au cœur de cette réflexion.

Fermeement inscrite dans cette discipline, nous avons trouvé dans le champ de la psychologie sociale l'assise conceptuelle à notre recherche qui nous a permis d'observer les premiers effets de la présence d'un animal médiateur sur la dynamique de groupe d'une classe en ITEP, du point de vue de la dimension relationnelle.

#### DYNAMIQUE DE GROUPE ET CLIMAT SOCIAL

C'est dans les années 1920, avec l'étude de la Western Electric d'Elton Mayo que l'entité « groupe » est envisagée pour la première fois comme un objet de recherche. À la suite, Moreno, psychiatre, développait son approche sociométrique en travaillant sur des interventions au sein de différents groupes (Oberlé, dans Mugny, Oberlé et Beauvois, 1995). Quelques années plus tard, Lewin, dans le contexte socio-économique de l'époque, fera de cette notion un objet de recherche à part entière. Il considère qu'un événement ne s'explique pas uniquement par les caractéristiques des individus impliqués dans cet événement. Il explique « l'action individuelle à partir de la structure qui s'établit entre le sujet et son environnement à un moment donné » (Anzieu et Martin, 1968). En l'absence de conflit, cette structure est en équilibre, mais si cet équilibre est rompu, alors une tension apparaît chez les individus et leurs comportements devront être adaptés pour rétablir l'équilibre du

groupe. Dans cette perspective, le lien entre les comportements individuels et l'appartenance à un groupe est mis en évidence par Lac (2003). L'hypothèse de Lewin est que le groupe représente un tout différent de la somme des éléments qui le composent. Cette interdépendance qui explique le fonctionnement du groupe dans son ensemble (fonctionnement interne dans un environnement spécifique) sera exprimée par Lewin sous le terme de *dynamique des groupes*. Cette expression imagée est encore utilisée aujourd'hui.

Plusieurs auteurs s'intéressent à cette « dynamique des groupes » et certains se focalisent sur la dynamique des groupes restreints. Qu'entend-on par restreint ? À partir de combien d'individus ? Cette notion peut-elle être objectivée ? À ces questions, certains auteurs proposent des caractéristiques spécifiques qui, selon eux, permettent de catégoriser le groupe en groupe restreint. Pour De Visscher (1991), ils sont au nombre de sept : unité de temps et de lieu (proximité entre les individus), raison d'être et de rester ensemble, sort relativement commun (partage d'effets, d'événements), perception ou représentation de chacun des membres entre eux, perception d'une entitativité<sup>3</sup> (par les membres du groupe et l'extérieur), instauration d'un processus interactif effectif (communication entre les membres) et une durée d'existence du groupe suffisamment longue pour favoriser un processus d'institutionnalisation (Leclerc, 1999). À cela, Landry ajoute d'autres caractéristiques comme le nombre des membres, qui doit se situer entre trois et une vingtaine de personnes, le développement de liens affectifs entre eux et la différenciation de rôles. Ce dernier propose alors comme définition du

3. Cette notion est développée par Campbell (1958). Elle représente le fait d'être perçu comme un tout, une entité unifiée (Fiske, 2008).

groupe restreint : « un système psychosocial pouvant être composé de trois à environ vingt personnes qui se réunissent et interagissent en vue d'atteindre une cible commune » (Landry, 1995, cité par Leclerc, 1999).

En 2001, De Visscher propose une nouvelle définition dans le but d'admettre le groupe en psychosociologie comme objet d'une démarche « dynamique » afin de l'aborder avec « un maximum de rigueur » (De Visscher, 2013). Le groupe restreint est alors « un ensemble de personnes en nombre au moins égal ou supérieur à cinq, effectivement assemblé en même temps et en même lieu, ayant la possibilité de se percevoir, d'établir une reliance, de communiquer et d'interagir effectivement aux niveaux interpersonnel et intragroupal, de façon directe et réciproque, partageant quelque expérience suffisamment significative et durable, au départ d'une intention ciblable, réalisant une certaine entitativité et susceptible d'entamer un éventuel processus instituant et structurant » (De Visscher, 2001).

La taille du groupe, la qualité des relations, la poursuite d'un but commun font partie des points mis en évidence dans tous les ouvrages consacrés à la dynamique des groupes. Leclerc (1999), quant à elle, insiste sur le fait qu'il existe trois dimensions fondamentales pour comprendre le fonctionnement de ces groupes : la dimension instrumentale (tâche du groupe, et contenu des messages échangés entre les membres) ; la dimension contextuelle (ressources et contraintes du groupe ainsi que sa composition) ; la dimension relationnelle qui fait référence aux relations socio-affectives et au climat social. Notre recherche s'est axée sur cette dernière dimension. Le lien fort existant entre la dynamique des groupes et le climat social (Lewin, Lippitt et White, 1939) n'étant

plus à démontrer, nous nous sommes focalisée sur la notion de climat social de la classe et plus particulièrement en classe d'ITEP.

Nous avons décidé d'entrer dans la recherche par une approche expérimentale. Cependant, nous verrons que certaines observations nous ont conduite à reconsidérer cette démarche afin de compléter nos résultats par des données qualitatives.

Ainsi, ce travail de recherche entend apporter une contribution inédite visant à mettre en place une étude expérimentale en milieu naturel afin d'étudier la pertinence de la médiation animale comme dispositif d'action sur le groupe classe d'ITEP selon les caractéristiques établies du climat social de la classe (Bennacer et coll., 2006 ; Moos, 1987 ; Murray, 1947 ; Lewin et coll., 1939)

#### ÉLÉMENTS MÉTHODOLOGIQUES

Le caractère spécifique de cette étude nous a orientée vers une démarche quasi expérimentale. L'intérêt principal de notre étude était de mettre à l'épreuve une hypothèse préalablement établie. De plus, nous avons été vigilante à inscrire cette étude dans un cadre éthique qui a été posé en amont de la recherche et suivi tout au long de celle-ci.

Nous proposons l'hypothèse opérationnelle suivante : *L'introduction d'un chien a un effet bénéfique sur le climat social de la classe d'ITEP en faisant diminuer le nombre de comportements perturbant le fonctionnement du groupe.*

Pour mesurer l'effet de l'introduction d'un animal médiateur qui représente notre variable indépendante (VI) sur le climat social de la classe (la variable dépendante -VD) nous avons choisi d'utiliser un plan de type avant/pendant/après auprès de trois

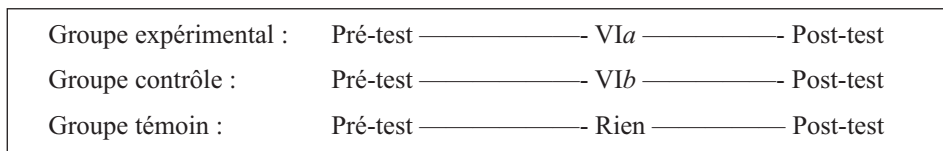
groupes <sup>4</sup> : un groupe expérimental (GE), un groupe contrôle (GC) et un groupe témoin (GT). Chaque groupe est composé de son enseignant et de 5 à 6 enfants avec un degré d'agitation évaluée comme semblable par l'équipe enseignante, auxquels vont s'ajouter un observateur et la variable indépendante : le chien. Nous nommerons *VIa* le chien présent dans la classe avec des interactions <sup>5</sup> et *VIb* le chien présent dans la classe sans interactions. Une thématique commune durant ces séances a été choisie : l'écrit. Ce plan est schématisé dans le tableau ci-dessous.

Mener une expérimentation en milieu naturel entraîne de nombreux problèmes de fiabilité, nommés variables parasites. Ainsi, dans le but de les limiter et d'éviter des biais liés à celles-ci (Rateau, 2001), cette quasi-expérimentation a été effectuée entre deux périodes de vacances. Cela a déterminé le nombre de passations pour chacune des phases : deux mesures pour le pré-test, trois mesures pour les introductions de la VI et deux mesures pour le post-test, soit sept passations par groupe d'une durée d'observation de 45 mn. Les trois groupes réalisaient la même séance chaque semaine, tous en deuxième partie de matinée.

Le recueil des données quantitatives s'est effectué à l'aide d'une grille d'observation regroupant différents items en lien avec le climat social de la classe. Nous en présenterons une partie dans ce document. Ces données ont fait l'objet d'un traitement statistique. Cette analyse a été complétée par la tenue d'un carnet de bord ainsi que des entretiens menés avec les enseignants ayant participé à cette étude. Ils ont été traités par analyse de contenu (Bardin, 1997) et par analyse statistique sur le corpus texte par le logiciel IRaMuTeQ <sup>6</sup>.

#### ANALYSE DES RÉSULTATS

Nous avons regroupé les comportements relevés durant les séances en deux catégories : comportements favorisant le bon fonctionnement du groupe (prendre la parole, créer des liens, respecter les règles établies en demandant à toucher le chien par exemple), et les comportements perturbant le fonctionnement du groupe (violence physique envers un autre membre du groupe, changement dans l'espace, crier, faire des bruits parasites, jeter-casser-déchirer des objets, monter-retourner-arracher le mobilier). Précisons que ces comportements ont été explorés selon des



**Figure 1 : schématisation du plan expérimental.**

4. L'utilisation de ce type de plan, avec groupe témoin, permet de limiter les variables parasites (Rateau, 2001, p. 27).
5. Nous entendons par interaction les manipulations que l'enfant sera amené à faire sur le chien, qu'elles soient demandées par l'enseignant ou non.
6. Interface de R pour les Analyses multidimensionnelles de textes et de questionnaires. Logiciel libre « *open source* » créé par Pierre Ratinaud, 2008-2015.

grilles déjà existantes et ajustées aux classes d'ITEP lors d'une précédente étude (Barrier, 2013). Le test statistique du Chi<sup>2</sup> nous permet de dire qu'il n'y a pas de différence significative entre les trois groupes lors des phases de pré-test. Nos groupes sont comparables (voir graphiques 1 et 2).

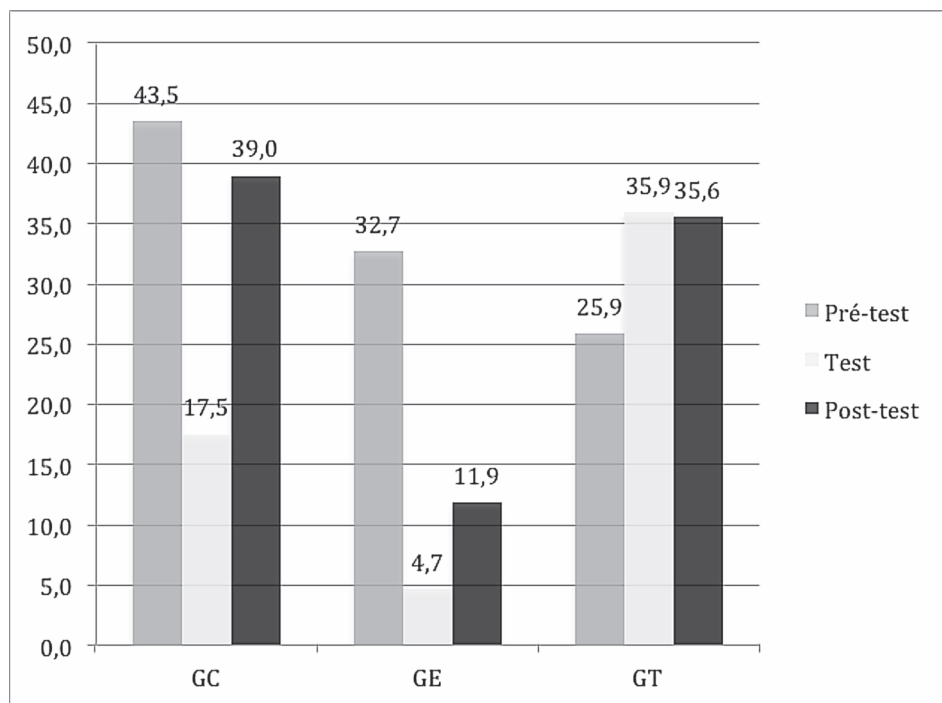
**Analyse des comportements perturbant le fonctionnement du groupe**

*Phase test*

L'analyse des données permet d'observer une diminution des comportements perturbateurs lors de l'introduction de la VIa et

de la VIb. Cette diminution apparaît de manière plus importante sur le groupe expérimental : en moyenne 7 fois moins de comportements perturbateurs qu'auparavant par enfant pour 2,5 fois moins pour le groupe contrôle. Le groupe témoin qui ne subit pas de manipulations varie peu, à l'inverse des autres groupes, avec, en moyenne, 1,4 fois plus de comportements perturbateurs entre les deux premières phases.

Durant ces phases, le calcul du Chi<sup>2</sup> confirme qu'il y a significativement moins de comportements perturbateurs dans le groupe contrôle et le groupe expérimental que dans le groupe témoin (Chi<sup>2</sup> = 12,64).



**Graphique 1 : moyenne des comportements perturbant le fonctionnement du groupe par groupe et par phase.**

7. Ce test (Khi-deux) permet de mesurer l'écart entre une ou plusieurs répartitions d'effectifs observés selon un effectif théorique.

*Phase post-test*

On note une différence significative sur le groupe expérimental par rapport aux deux autres groupes avec beaucoup moins de comportements perturbateurs ( $\text{Chi}^2 = 7,4$ ).

Ainsi, les résultats présentés nous permettent de conforter l'hypothèse de départ et ce concernant les trois niveaux de fonctionnement. On notera cependant que la dimension la plus impactée par notre variable indépendante semble être la dimension instrumentale.

Même s'ils dépassent le cadre de notre hypothèse de départ, il apparaît important pour une meilleure compréhension d'opposer les résultats perturbants aux résultats

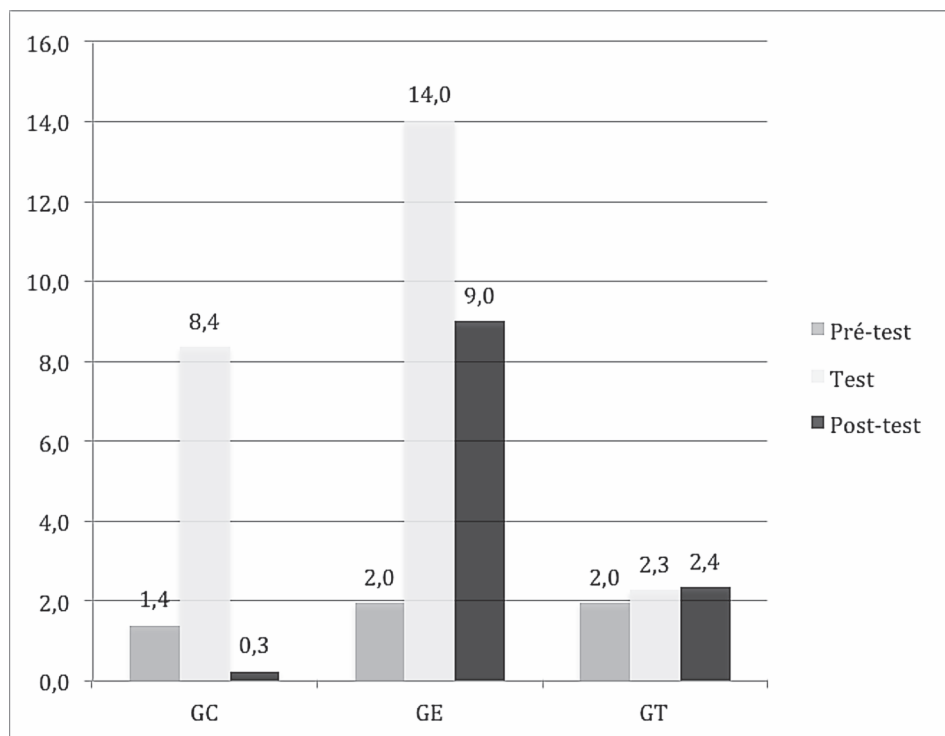
favorisant le fonctionnement du groupe classe d'ITEP. Nous les présentons dans le graphique suivant, en les isolant en fonction des phases et des groupes. Les calculs des  $\text{Chi}^2$  présentés infra sont effectués sur des moyennes (arrondies) de comportements par enfant.

***Analyse des comportements favorisant le fonctionnement du groupe***

Ces données permettent d'observer des moyennes relativement proches pour le groupe témoin au cours des trois phases.

*Phase test*

Les calculs réalisés en inter-groupes pour chaque phase permettent de constater qu'il



**Graphique 2 : moyenne des comportements favorisant le fonctionnement du groupe (dimension relationnelle), par groupe et par phase.**

y a une différence significative lors des phases test ( $\text{Chi}^2 = 62,48$ ), avec plus de comportements favorables dans le groupe expérimental et le groupe contrôle que dans le groupe témoin.

*Phase post-test*

On observe également une différence significative lors des phases post-test ( $\text{Chi}^2 = 48,28$ ) avec plus de comportements favorisant le fonctionnement pour le groupe expérimental que pour le groupe témoin et le groupe contrôle.

*Le groupe contrôle et le groupe expérimental*

Les résultats du groupe contrôle montrent 6 fois plus de comportements favorisant la dimension relationnelle par enfant entre la phase pré-test et celle de test. Ils dimi-

nuent de 28 fois entre la phase test et post-test. Cela nous permet de faire l'hypothèse qu'il n'y aurait pas ici d'effet post-test. Les résultats du  $\text{Chi}^2$  confirment cela.

Le groupe expérimental multiplie par 7 ce type de comportements en présence de la VIa mais ceux-ci ne diminuent que de 1,5 fois lors des séances de post-test. Ces résultats iraient dans le sens d'une hypothèse selon laquelle il y aurait un effet post-test. Les résultats du  $\text{Chi}^2$  montrent une différence significative ( $\text{Chi}^2 = 8,72$ ), il y a beaucoup plus de comportements favorables dans la phase test et également plus dans la phase post-test que pré-test.

Le tableau ci-dessous présente la moyenne par groupe et par phase des comportements perturbant le fonctionnement de la classe en fonction des trois dimensions de fonctionnement d'un groupe selon Leclerc<sup>8</sup>.

**Tableau 1 : moyenne des comportements perturbant par groupe et par phase en fonction de la dimension.**

Dimension relationnelle : moyenne totale des comportements perturbant cette dimension par enfant, par phase	Pré-test Observation	Test Introduction du chien	Post-test Observation
Groupe contrôle	6,6	5,3	6,4
Groupe expérimental	5,7	0,8	1,8
Groupe témoin	3,1	4,4	4,0
Dimension instrumentale : moyenne totale des comportements perturbant cette dimension par enfant, par phase	Pré-test Observation	Test Introduction du chien	Post-test Observation
Groupe contrôle	31,3	12,7	29,6
Groupe expérimental	23,3	3,1	9,8
Groupe témoin	19,7	28,1	25,4
Dimension contextuelle : moyenne totale des comportements perturbant cette dimension par enfant, par phase	Pré-test Observation	Test Introduction du chien	Post-test Observation
Groupe contrôle	5,6	1,3	3,0
Groupe expérimental	3,7	1,1	0,2
Groupe témoin	3,2	4,9	6,2

8. *Ibid.*



Ces données nous permettent de constater que pour tous les groupes les moyennes les plus fortes concernent la dimension instrumentale (tâche du groupe, et contenu des messages échangés entre les membres). Nos observations complètent ces moyennes par des données qualitatives. En effet, les chants, bavardages, cris, bruits parasites tels que taper sur la table, sur la porte, changer de position en faisant traîner les chaises dans la classe, etc., semblent apparaître en amont des autres comportements et faire monter la tension au sein du groupe, épuiser l'enseignant et faire naître des conflits plus importants pouvant aller jusqu'à la violence physique. Comme nous l'avons présenté dans l'histogramme précédent, la présence de l'animal médiateur a entraîné une nette diminution de ce type de comportements et une augmentation des comportements favorisant la dimension relationnelle (relations socio-affectives et climat social).

Par ailleurs, si cela était nécessaire, l'enseignant rappelait aux enfants d'être calmes pour ne pas stresser le chien, ou les enfants se le rappelaient (entre eux) lorsque l'agitation montait. D'autre part, nos observations nous ont permis de constater qu'ils avaient davantage tendance à prendre part aux activités et par conséquent à ne pas répondre aux provocations de leurs camarades.

D'après l'enseignante, l'effet constaté lors des phases de post-test serait dû au fait que « le chien était présent dans son absence » puisque l'activité réalisée concernait toujours l'animal médiateur. Ces résultats ouvrent des pistes de réflexion que nous évoquerons infra.

### DISCUSSION

Ce protocole a été envisagé en essayant de limiter le maximum de biais liés à une expérimentation en milieu naturel. Nous avons

été confrontée à différents imprévus (Bénaïoun-Ramirez, 2009) qui ont pu modifier la structure du groupe à un moment donné. Nous sommes consciente des limites que ce protocole comporte. Notre analyse a été réalisée au regard de celles-ci.

Les innovations telles que la modification de l'aménagement dans une école (Evans et Lovell, 1979, cité par Genoud, 2004) ou l'utilisation de nouvelles méthodes d'enseignement (Teh et Fraser, 1995, cité par Genoud, 2004) peuvent avoir des effets bénéfiques sur le climat social de la classe et donc sur la dynamique du groupe. Ces effets se perçoivent à des changements d'attitudes, à davantage d'implication, d'organisation et de satisfaction chez les élèves. Au regard des résultats, l'introduction de notre variable indépendante (animal avec interactions) peut être considérée comme un facteur ayant potentiellement, au moins ponctuellement, un effet sur le climat social de la classe en faisant diminuer le nombre de comportements perturbant le fonctionnement du groupe.

Les résultats de cette recherche, au regard des biais que représentent les variables parasites, confortent notre hypothèse et vont au-delà, en montrant une diminution des comportements perturbant le fonctionnement du groupe et dans le même temps une augmentation des comportements favorisant la dimension relationnelle. En présence de l'animal médiateur, les enfants présents dans ces classes ayant des difficultés à maîtriser leur corps (Artis, 2007) semblent parvenir plus facilement à contenir leur agitation. D'un autre côté, on constate une satisfaction de l'enseignant à « les avoir vus travailler ensemble et s'entraider » comme le rapporte le professeur des écoles du groupe expérimental.

Cette étude a ouvert des pistes intéressantes, aussi bien du point de vue théorique

que praxéologique, qui font actuellement l'objet d'une nouvelle recherche. L'objectif est de mettre en place un protocole sur une plus longue période afin de vérifier et préciser les effets réels de ces interventions et participer à une formalisation des pratiques. Ce support, co-construit avec le terrain, servirait d'appui aux professionnels qui souhaitent introduire l'animal médiateur dans leurs pratiques.

#### BIBLIOGRAPHIE

- ANZIEU, D. ; MARTIN, J.-Y. 1968. *La dynamique des groupes restreints*, Paris, Puf.
- ARTIS, J.-P. 2007. « Enjeux et modalités de la scolarisation en instituts thérapeutiques, éducatifs et pédagogiques », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, n° 40, p. 89-104.
- BARDIN, L. 1997. *L'analyse de contenu*, Paris, Puf.
- BARRIER, C. 2012. *Le chien médiateur : détermination des indicateurs et de la faisabilité d'une étude expérimentale dans les classes d'ITEP. Prémices de l'élaboration d'un plan expérimental*, mémoire de master première année, sous la direction de P. Ratinaud, université de Toulouse II-Jean-Jaurès.
- BARRIER, C. 2013. *Un chien dans la classe. Étude expérimentale de l'effet d'un animal médiateur sur le climat social de la classe d'ITEP*, mémoire de master deuxième année, sous la direction de P. Ratinaud, université de Toulouse II-Jean-Jaurès.
- BÉNAÏOUN-RAMIREZ, N. 2009. *Faire avec les imprévus en classe. Représentations professionnelles et construction de la professionnalité*, Lyon, Chronique sociale.
- BENNACER, H. ; DARRACQ, S. ; POMELEC, C. 2006. « Construction et validation de l'Échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire (EMCCE) », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 72, p. 85-100.
- DELFOUR, F. 2012. « L'animal dans le soin entre théories et pratiques. Les multiples raisons d'une rencontre interdisciplinaire », *ANAE*, n° 117, p. 119-121.
- DE VISSCHER, P. 1991. *Us, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes. Une brève histoire des groupes restreints*, Grenoble, Presses universitaires.
- DE VISSCHER, P. 2001. *La dynamique des groupes d'hier à aujourd'hui*, Paris, Puf.
- DE VISSCHER, P. 2013. « Petit groupe ou groupe restreint ? Réduire ou décanter ? Un construct lewinien de la dynamique des groupes », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 97, p. 95-110.
- DROZDA-SENKOWSKA, E. ; OBERLÉ, D. 2006. « Climat social en psychologie sociale : un thème délaissé, un trésor oublié ou un concept détourné ? », *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 70, p. 73-78.
- FISKE, S. 2008. *Psychologie sociale*, Bruxelles, De Boeck.
- GENOUD, P.-A. 2004. *Perception des interactions maître-élèves ? L'apport du regard des apprenants sur le profil interactionnel des enseignants en formation*, thèse de doctorat, université de Fribourg, Suisse.
- LAC, M. 2003. *Un groupe en formation, contribution à l'analyse des transformations de l'implication et des représentations*, thèse de doctorat, université de Toulouse II-Jean-Jaurès.
- LECLERC, C. 1999. *Comprendre et construire les groupes*, Québec, Les Presses de l'Université de Laval.
- LEWIN, K. ; LIPPITT, R. ; WHITE, R.-K. 1939. « Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climate », *Journal of Social Psychology*, n° 10, p. 271-301.
- MAURER, M. 2012. « Quelles méthodologies pour analyser les programmes d'interventions assistées par l'animal ? », *ANAE*, n° 117, p. 168-174.
- MOOS, R.H. 1987. *The Social Climate Manual*, Palo Alto, Consulting Psychologists Press.
- MUGNY, G. ; OBERLÉ, D. ; BEAUVOIS, J.-L. 1995. *La psychologie sociale. Relations humaines, groupes et influence sociale*, Grenoble, Presses universitaires.
- MURRAY, H.-A. 1947. *Explorations in Personality*, New York, Oxford University Press.
- RATEAU, P. 2001. *Méthode et statistique expérimentales en sciences humaines*, Paris, Ellipses.