

# *UNE METHODE POUR LA FORMATION UNIVERSITAIRE CLINIQUE EN CRIMINOLOGIE, PSYCHOLOGIE ET EDUCATION : LES CAS PROGRAMMES*

Dieudonné LECLERCQ et Lieve VAN DEN BRANDE  
Université de Liège - Belgique

La méthode des cas programmés consiste à présenter à des étudiants en formation une biographie (ou des séquences de vie authentiques) présentées en épisodes successifs. Chaque épisode se présente sous la forme d'une QCM. L'amorce apporte des données nouvelles, précise le contexte situationnel et pose une question. La question porte sur le comportement qu'a alors adopté le biographé. L'apprenant est invité à choisir une des 5 solutions proposées, dont une seule est correcte. Il est ensuite informé de ce qui s'est réellement passé (la réponse correcte » à l'épisode). Le présent article situe cette méthode dans les enjeux de la formation, en retrace l'histoire et évoque dans quels secteurs et selon quelles modalités d'application elle se développe actuellement.

## **A. ENJEUX ACTUELS DE LA FORMATION**

### **1. L'explosion des besoins d'apprendre**

Si l'homme est « *l'espèce qui apprend* » (KOLB, 1981), jamais cette compétence n'a été aussi nécessaire qu'en cette fin de XXe siècle dans nos sociétés.

D'abord parce que ces sociétés, de statiques qu'elles étaient depuis des siècles, sont devenues dynamiques (CLAUSSE, 1975) par suite de la révolution industrielle du XIXe siècle, et qu'il devient nécessaire de réajuster ses objectifs en permanence.

Ensuite parce que les mutations technologiques récentes ont provoqué une « triple explosion des besoins d'apprendre » (LECLERCQ et DENIS, 1997) : tous, en tout temps, en tous lieux. Comme le diagnostique ALBERTINI (1990, p. 3), « *nous devons « traiter » tant dans la formation initiale que continue plus de personnes sans accroître les dépenses dans une même mesure...* » d'où la nécessité d'accroître la productivité des systèmes de formation. Une des solutions (incontournable) est la servuction, c'est-à-dire l'implication du bénéficiaire d'un service dans la production de ce service.

Enfin parce que la servuction exige des compétences accrues de l'apprenant : « *Paradoxalement, plus un service s'automatise, plus son bénéficiaire a besoin d'être actif* » (ALBERTINI, 1994, p. 91). Il importe donc d'examiner de près les modalités par lesquelles l'être humain « apprend ». C'est ce qu'ont fait DENIS et LECLERCQ (1995) qui ont identifié plusieurs grandes modalités d'apprentissage fonctionnant depuis des millénaires et se raffinant avec les Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication (NTIC). Ils ont regroupé ces modalités en six grands paradigmes enseignement / apprentissage, dont trois (1), (2) et (3) à allo-initiative<sup>1</sup> et trois autres (4), (5), (6) à auto-initiative.

### **2. Six paradigmes d'apprentissage/enseignement**

Les Humains apprennent beaucoup même en dehors de tout système d'instruction :

- (1) **Par imitation** de modèles (volontaires ou non, conscients ou non, bénéfiques ou non), ils adoptent des attitudes, des comportements.
- (2) Par la **réception** de messages transmis aujourd'hui aussi par les médias que sont la presse, la radio, les livres, la télévision, des conférences, etc., c'est-à-dire par une communication intentionnelle d'autrui, ils comprennent les raisons des actions, les explications, la théorie.
- (3) Par une **exercice** systématique ou une **pratique** assurée sous la direction d'un bon

---

<sup>1</sup> Nous préférons « allo » (qui signifie autrui et qui s'oppose à auto) à hétéro (qui signifie « différent » et qui s'oppose à « homo »).

entraîneur qui pousse à agir, qui aide à interpréter les conséquences, qui maintient la motivation, bref qui guide (*coach*), ils apprennent à exécuter des procédures, des automatismes.

Il est des domaines qui bénéficient d'une approche plus personnelle où c'est l'apprenant qui a l'initiative,

- (4) Dans une **exploration libre** c'est l'apprenant qui pose des questions, qui s'attarde à volonté, dans un musée, une librairie, etc. La visite personnelle d'une ville a aussi ses charmes et avantages, bien que différents de ceux de la visite guidée.
- (5) Par l'**expérimentation**, la systématisation des essais et erreurs, l'apprenant manipule l'environnement (et, le cas échéant, le modifie), en épuisant et combinant les possibles qu'il juge significatifs pour vérifier SES hypothèses personnelles.
- (6) Par la **création de nouveau**, en échafaudant, en changeant le monde environnant, en produisant des oeuvres concrètes (des textes, des compositions musicales, des objets, des bâtiments, des spectacles, des films, etc.), l'apprenant réalise SES projets personnels.

### 3. Une stratégie est une combinaison de paradigmes

Envoyer un étudiant 6 mois en Angleterre pour qu'il y apprenne l'anglais est un exemple de **stratégie d'immersion totale** qui espère tirer profit des possibilités (laissées au hasard, mais très probables et très répétées) de plusieurs paradigmes :

- a) **L'imitation** : Plus que partout ailleurs, il aura l'occasion d'entendre des « modèles ».
- b) **La transmission** : Des amis prendront soin de lui « enseigner » que « il faut prononcer comme ceci » ou que « le sens du mot x est différent de celui du mot y », etc. S'il le demande lui-même ... on est alors dans **l'exploration**.
- c) **L'exercisation** : Il aura l'occasion de s'exercer, d'automatiser ses capacités d'audition et d'expression et d'observer les effets (autrui comprend-il ?).
- d) **L'exploration** : La lecture de journaux, l'écoute des conversations à la radio et la télévision, le spectacle de films, les questions posées, chacun choisi par l'apprenant.
- e) **L'expérimentation** : Tout à loisir, l'apprenant pourra introduire de petites variations dans son intonation, son débit, sa prononciation, pour observer la réaction des interlocuteurs « *native speakers* » : apprécient-ils ou non ?
- f) **La création** : Jusqu'où peut-on inventer des termes anglais ou des expressions ? C'est à Londres, et à la réaction des Londoniens, qu'on peut le mieux creuser cette question !

### 4. Mémoire sémantique et mémoire épisodique

Le séjour en Angleterre aura un effet considérable sur la mémoire épisodique des apprenants, effet que les activités en classe sont incapables de produire.

**La mémoire épisodique** traite les aspects spatiaux et temporels des événements de nature auto-biographique. On parle aussi de mémoire événementielle, par laquelle on encode en mémoire des souvenirs en liaison avec les circonstances dans lesquels ils ont été créés. Cette mémoire est « personnelle » ou privée.

**La mémoire sémantique**, elle, traite de la connaissance générale du monde, des structures et des règles qui sont à la base des différentes opérations mentales. C'est l'abstraction de ce que nous avons appris, en oubliant les circonstances de l'apprentissage, ne serait-ce que parce qu'il y a eu énormément de restructurations des mêmes matériaux pour les réarranger autrement (lors des déséquilibres et rééquilibrations « majorantes » qu'a décrites PIAGET<sup>2</sup>.)

---

<sup>2</sup> Nous proposerions plus volontiers l'expression imagée, de **mémoire « sédimentique »**, par comparaison à la sédimentation, phénomène de géographie physique où des matériaux se déposent dans le fond des rivières, des estuaires ou des mers, dans un arrangement différent de celui où ils se trouvaient quand ils ont été arrachés des falaises, des centaines ou des milliers de kilomètres en amont.

De même que, dans la vie quotidienne, les deux types de mémoire (sémantique et épisodique) fonctionnent simultanément et en complémentarité, la connaissance pratique et la connaissance théorique ont besoin dans les faits l'une de l'autre.

## 5. L'éternelle querelle des théoriciens et des praticiens

**Les praticiens** reprochent aux théoriciens de ne pas connaître le réel : la vraie machine, la vraie usine, les vrais élèves... Selon les praticiens, pour pouvoir bien parler d'une chose, il faut l'avoir VECUE. Par là, ils signifient que certains types d'expériences (affectives, émotionnelles, éthiques, dolorifiques, etc.) sont indescriptibles et intransmissibles par des mots, par des abstractions.

**Les théoriciens**, eux, reprochent aux praticiens de généraliser abusivement leur expérience concrète, toute respectable et fondée qu'elle soit sur leur terrain, de ne pas « lire » leur expérience à la lumière de considérations critiques ou théoriques, de ne pas se décentrer, d'être aveuglé par la proximité de l'arbre et de ne pas voir la forêt.

Querelle stérile, car on s'accordera (comme pour la mémoire épisodique et la mémoire sémantique) de l'utilité des deux, de leur complémentarité, de la nécessité de leur synergie, de la supériorité de l'une sur l'autre dans certains domaines ou pour certains objectifs et vice versa.

## B. LES CAS PROGRAMMES

### 1. Une méthode entre l'abstraction et la réalité

Le Problem Based Learning ou PBL (BARROWS & TAMBLYN, 1980) vise à répondre aux préoccupations qui précèdent, tout comme la méthode des cas (BROMLEY, 1986).

La **méthode des cas programmés** (DE WAELE, 1971; VAN DEN BRANDE, 1994) en est une variante. Elle est utilisée pour former des étudiants en criminologie, en psychologie ou en pédagogie. Cette méthode consiste à présenter la vie d'une personne (ou des moments choisis de cette vie) fractionnée en épisodes (une cinquantaine). Un peu comme une « maille » d'un cours programmé, chaque épisode contient une « amorce » informative, puis une question portant sur le comportement de la personne puis enfin 4 ou 5 solutions proposées (c'est-à-dire une Question à Choix Multiple). En voici un exemple dans le domaine du « chambard en classe » :

L'étudiant puni a demandé au professeur à pouvoir faire sa dissertation-punition immédiatement, pendant que le cours continue. Le Professeur J.P...

1. a accepté
2. a accepté, mais à condition que cela soit en dehors de la classe
3. a refusé
4. a refusé et a doublé la punition

La solution correcte est ce qui s'est réellement passé. Ce n'est donc pas une réponse « logiquement correcte », mais « historiquement correcte ».

L'étudiant est amené à réfléchir (de façon prédictive) un grand nombre de fois sur UN SEUL cas (ce qu'a vécu une personne). Si on multiplie les cas, l'étudiant peut acquérir une certaine expérience en peu de temps, ce que la réalité, même dans un hôpital, ne pourrait lui fournir dans la même période.

L'idéal nous paraît être la réunion des avantages de l'approche par films de fiction (RAIN MAN, Le 8e jour, Le cercle des poètes disparus) et de l'approche par cas programmés. Des logiciels multimédias permettent de combiner les deux (voir section H3 ci-après).

Par les cas programmés, on peut faire l'hypothèse que l'on défriche pour l'apprenant de nouvelles « zones proximales de développement » selon l'expression de VYGOTSKY (1932) car cette méthode permet à l'apprenant de « résoudre » des cas avec aide (les QCM). On espère qu'il progressera dans cette habileté, c'est-à-

dire y arrivera avec de moins en moins d'aide ou d'étayage, selon l'expression de BRUNER (voir WOOD et al., 1976).

## C. LA METHODE DES BIOGRAPHIES PROGRAMMEES DE DE WAELE

### 1. Son origine historique, légale et la « stratégie maximale »

Jean-Pierre DE WAELE est psychiatre et professeur à la *Vrij Universiteit Brussels* (de 1961 à 1991). Il a donc le souci de former ses étudiants en psychologie à l'analyse clinique de patients. Il est par ailleurs, de 1962 à 1991, directeur des Centres Belges d'Orientation Pénitentiaires. Il faut savoir que le code pénal belge autorise le Ministre de la Justice à une libération conditionnelle d'un condamné pour crimes sexuels ou meurtres, avant que la totalité de la peine soit accomplie. Mais, avant cette réduction effective de la peine, le Ministre doit être « éclairé » par un dossier psychiatrique incluant la biographie minutieuse du prisonnier. Cette situation (à la prison de Saint-Gilles) est assez unique par deux aspects. D'une part, et c'est un peu cynique, il est rare que des personnes observées (on dira des « biographés ») aient autant de temps à consacrer à raconter leur vie. D'autre part, il est rare qu'une institution y mette autant de temps et de moyens, ce que les événements démontrent par l'absurde avec la libération anticipée de DUTROUX avec les effets dramatiques pour Julie et Mélissa, Anne et Effe.

C'est en s'attachant à la reconstitution de ces vies criminelles que DE WAELE a développé son approche, qui peut être appelée une « stratégie maximale ». La stratégie maximale de DE WAELE passe par le développement de trois ressources de base :

- une théorie de la personnalité utilisable tant pour la pratique que pour la théorie;
- une méthodologie d'étude de cas individuels;
- des méthodes, procédures et techniques d'évaluation appropriées.

### 2. L'autobiographie

Le détenu est invité à raconter sa vie de la façon la plus spontanée possible. Après qu'une autobiographie « brouillon » ait été rédigée, elle est analysée et complétée plus avant selon cinq étapes :

- (1) Etablissement de la chronologie détaillée, avec des données sur l'auteur de l'autobiographie et des données sur l'environnement social immédiat.
- (2) Analyse de l'autobiographie brouillon confrontée à l'Inventaire biographique.
- (3) Regroupement du matériel en unités thématiques composées d'éléments co-existants ou séquentiels.
- (4) Seconde mise en ordre chronologique incluant les unités thématiques et une analyse formelle de processus inspirée de la méthode d'épisodation (*episoding*) de BARKER et WRIGHT (1955).
- (5) Les unités thématiques et l'analyse formelle sont liées l'une à l'autre par le biais d'interviews dans lequel le participant explique le sens qu'il attache à chaque unité thématique.

Dans les PCS (*Problem and Conflict Situations* - PCS), les personnes sont invitées à revivre des épisodes qui sont formellement isomorphes avec les épisodes vécus qu'il a reconnus dans sa biographie comme étant problématiques.

Au moyen des émotions, frustrations, méthodes qu'elle met en oeuvre dans la situation (artificielle) qui lui est soumise, la personne est invitée à réévoquer ces sentiments lors de l'épisode réellement vécu dans le passé. Se pose, évidemment, le problème de la fiabilité des souvenirs d'un passé éloigné.

*« L'autobiographie finale n'est pas la retranscription d'événements et de réponses, mais d'interprétations de ces événements, d'intentions de réponses, de la compréhension des succès et des échecs de ces réponses... C'est en quelque sorte une « carte conceptuelle » à la fois de la façon dont la personne se représente sa vie pour elle-*

même et comment elle se représente les ressources avec lesquelles elle a réussi ou échoué face aux problèmes et aux crises qui se sont déployées dans cette vie » (DE WAELE et HARRE, 1979, p. 206).

### 3. Les deux étapes de la reconstruction biographique

La première reconstruction est totalement chronologique. Les épisodes sont découpés en tranches suivant le déroulement temporel.

La deuxième thématique, faite par une autre équipe, forme des tranches à l'intérieur des thèmes tels que « le travail », « l'école », « les relations avec l'autre sexe », « les loisirs », etc.

Dans le cas de D, par exemple, VAN DEN BRANDE (1994, pp. 115 et ss) a identifié plusieurs thèmes comportementaux. En voici les principaux :

<u>Thème 1a</u> :	<u>Tendance égocentrique à satisfaire immédiatement ses besoins matériels.</u> Ex. : Episode 2 : D réussit à charmer ses parents pour qu'ils le fassent revenir à la maison. Episode 4 : D réussit à charmer ses parents de ne pas le renvoyer chez sa tante. Episode 5 : D demande à dormir dans la chambre de ses parents.
<u>Thème 1b</u> :	<u>Satisfaction immédiate des besoins sexuels.</u> Ex. : Episode 11 : dans les rapports sexuels, il ne pense à satisfaire que SES désirs, sans souci de la partenaire. Episode 23 : scène érotique dans le bus. Episode 26 : ne prenant aucune précaution, il rend Ch. enceinte pour la troisième fois.
<u>Thème 2</u> :	<u>Brutalité lors de difficultés et d'obstacles.</u> Episode 17 : il frappe sa femme et la pousse dans les escaliers. Episode 32 : il frappe l'amant de Ch. et le jette dehors. Episode 37 : il pousse violemment la mère de Ch. contre le mur. Episode 36 : il arrache la prise TV par jalousie parce que Ch. admire un acteur.

Les actes gravement délictueux (coup de fusil) constituent un 5e thème (les thèmes 3 et 4 ne sont pas développés ici). Voici une représentation graphique de l'apparition de ces thèmes dans les 52 épisodes du cas D :

VAN DEN BRANDE (1994, p. 122) fait remarquer les séquences *de crescendo* dans la violence.

### 4. Historicité ou authenticité ?

Cette « méthode de Bruxelles » ne peut garantir l'**historicité** des données, mais c'est l'**authenticité** (les faits rappelés forment-ils un ordre thématique cohérent ?) qui est la plus importante pour ces auteurs. L'authenticité n'équivaut pas non plus totalement à la cohérence, car les épisodes d'une vie peuvent se contredire !

La construction d'un cas implique toujours que l'on attache de l'importance à certains événements et que l'on en ignore d'autres. Le cas reflète donc l'opinion, ou la théorie du constructeur sur l'histoire de vie. On a essayé d'atténuer ce biais en impliquant une équipe multidisciplinaire et la personne (biographée) elle-même.

DE WAELE *et al.* (1990, b) ont publié 33 exemples de telles biographies, délivrées au Ministère de la Justice.

## D. LA CONSTRUCTION DE CAS PROGRAMMES

### 1. Principes de construction

Les **épisodes** ayant été identifiés, ceux-ci sont présentés sous la forme d'un bref texte introductif (en anglais STEM) puis de cinq solutions proposées, dont une est correcte et les autres incorrectes (des « distracteurs »).

Les distracteurs sont produits au cours d'un *brainstorming* de l'équipe (VAN DEN BRANDE, 1994, p. 69) qui imagine des situations compatibles avec le biographé, ses tendances personnelles et son registre comportemental, mais aussi avec le contexte de l'épisode. C'est pourquoi VAN DEN BRANDE (1994) pense que « Créer un réservoir standardisé de solutions incorrectes serait un mauvais point de départ » (p. 70).

Il faut envisager des **scénarios** qui ne se sont pas produits mais auraient pu le faire. Une **critique** de ces fausses solutions est faite par les membres de l'équipe qui ne les ont pas inventées et par le biographé lui-même, invité lui-même à « prédire » son comportement du passé, par choix d'une des solutions qui lui sont proposées.

Des **précautions** (maquiller les noms, les lieux, les dates, les circonstances) garantissent l'**anonymat** du biographé.

### 2. Domaines de construction

Neuf biographies programmées ont été construites en criminologie, trois longues (56 épisodes) par DE WAELE (1971) et VAN DEN BRANDE (1987) et six courtes (20 épisodes) par VERHAEGEN & DE LONGIE (1971). VAN DEN BRANDE (1994) a recueilli les réponses de 60 étudiants à une de ces biographies programmées. VAN DEN BRANDE (1994, p. 102) signale qu'elle a aussi utilisé cette méthode à Utrecht et à l'Open University hollandaise avec VAN DER MEEREN (1991 & 1993) en sciences sociales (sur l'évaluation et la sélection).

Une vingtaine de biographies programmées en toxicomanie ont été rédigées sous la direction de LECLERCQ, dans le cadre du cours « Prévention des toxicomanies ». Six de ces biographies ont été expérimentées récemment (GUEBS, 1997; BISSEN, 1997).

Une biographie programmée en chambard (conflits entre professeurs et élèves en classe) a été réalisée par LECLERCQ, JANS et GEORGES (1997). Elle compte 42 épisodes. Les questions portent sur les actes et réflexions de l'enseignant et des élèves. Une version filmée est en cours (ROMMES et GEORGES, 1997).

### 3. Méthodes d'exploitation pédagogique

Actuellement, diverses formes sont envisageables et plusieurs ont déjà été pratiquées.

- a) Papier-crayon : Les apprenants reçoivent un carnet (souvent en demi format A4) avec un épisode par page et la solution correcte au verso. Ceci ressemble à l'enseignement programmé linéaire popularisé par SKINNER (1958). C'est la méthode la plus économique puisqu'elle permet à des centaines d'apprenants dispersés d'apprendre simultanément.
- b) Interview oral : L'apprenant « choisit » ses réponses en présence de l'interviewer et fait ses réflexions à haute voix, ce qui constitue un accès privilégié à ses pensées et représentations. C'est la méthode que l'on privilégiera si on s'intéresse à la démarche d'apprentissage.
- c) Interview audiovisuel collectif fictif : Les épisodes sont présentés sur film vidéo. Le déroulement de l'histoire est interrompu à chaque épisode par un QCM affiché à l'écran durant une minute ou plus au cours de laquelle les spectateurs-apprenants peuvent (l'animateur pouvant faire un arrêt sur l'image) faire leurs prédictions audiovisuelles ou collectives. P. THERER (1994) a réalisé un tel film mais de pure fiction : « Du trac au tact », sur les conflits Professeurs-élèves en classe. X.

LECHIEN (1994) a utilisé une variante de cette technique (film de fiction, mais sans réponse correcte ni fil conducteur) pour susciter les débats entre normaliens (rwandais).

- d) Texte sur ordinateur : Le mode de recueil des réponses garantit que l'apprenant n'a pu consulter la solution correcte avant de répondre. VAN DEN BRANDE (1987, 1990, 1992, 1993) a utilisé cette technique qui permet, si l'on veut, d'adresser des feed-back spécifiques en fonction de l'erreur de prédiction particulière faite par l'apprenant à un épisode particulier. On peut aussi afficher après chaque réponse, non seulement la solution correcte, mais les statistiques de réponses récoltées au préalable auprès d'un groupe de répondants.
- e) Amphithéâtre électronique : Le STE-ULG a appliqué le cas J.P. à une dizaine de groupes de 24 apprenants de l'agrégation, dans le CAFEIM (Centre d'Autoformation et d'Evaluation Interactif Multimedias) de la FAPSE (Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education) de l'ULG (Université de Liège).

Les 24 apprenants disposent chacun d'un ordinateur relié à un réseau (ethernet et internet) au poste central de l'animateur. A partir de ce poste, et grâce au logiciel FORUM (JANS et LECLERCQ, 1996), l'animateur peut

- (1) envoyer un épisode (le même) à tous les étudiants
- (2) voir s'afficher leurs réponses, leurs degrés de certitude et leur temps de réaction, selon deux modalités (l'affichage peut basculer au choix) :
  - (a) en face du nom de chacun
  - (b) regroupés par solutions, dans un graphique en bâtons.

L'animateur peut arrêter à volonté la possibilité de répondre. Il ouvre alors la discussion sur l'épisode puis, pour certains épisodes, invite à répondre à nouveau après discussion.

- f) Autobiographie filmée programmée : Le STE-ULG est en train de transformer le cas J.P. en une biographie filmée programmée (ROMMES, 1997). Deux grandes différences avec l'interview audio-visuel sur cas fictif :
- l'autobiographie filmée est authentique (et non fictive)
  - des séquences de réflexion du biographé sont intercalées entre certains épisodes; ces séquences sont fournies à l'apprenant uniquement à sa demande.

#### 4. Mesures d'efficacité

VAN DEN BRANDE (1994) a présenté les résultats d'apprentissages menés par une soixantaine d'étudiants de la KUL sur des cas programmés de criminels. LECLERCQ *et al.* (1997) présentent les résultats d'une animation collective (avec réponses individuelles) de 18 étudiants de l'ULG sur un cas de chambard dans une classe secondaire.

#### COORDONNEES

Dieudonné LECLERCQ                      Université de Liège  
    Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education - STE  
    Boulevard du Rectorat, 5 - Bât. B32  
    SART-TILMAN

4000 LIEGE - BELGIQUE  
Téléphone : ++ 32 4 366 20 52  
Télécopie : ++ 32 4 366 29 53  
Email d.leclercq@ulg.ac.be

Lieve VAN DEN BRANDE Commission de l'Union Européenne  
DG XII, Sciences, Recherches et Développement - Directorat G  
Rue de la Loi, 200, SDME 4/58  
1049 BRUXELLES  
Téléphone : ++ 32 2 296 34 25  
Télécopie : ++ 32 2 296 21 37

## BIBLIOGRAPHIE

- ALBERTINI, J.M. (1990), Le coût des multimédias et le développement de leur marché, in BARCHECHATS et POUTS-LAJUS S. (Eds.), *Symposium of European Producers of Technology-Based Applications for Education and Training, Proceedings of the DELTA - START-UP Meeting in Interlaken*, Paris : OTE, April.
- BARKER, R.G. & WRIGHT, H.F. (1995), *Midwest and its children, The psychological Ecology of an American Town*, New York : Harper and Row.
- BARROWS, H.S. & TAMBLYN, R.M. (1980), *Problem-based learning, an approach to medical education*, New York : Springer Publishing.
- BISSEN, P. (1997), La méthode des cas programmés appliquée à la toxicomanie, mémoire de licence en psychologie, ULG.
- CLAUSSE, A. (1975), *La relativité éducationnelle, Esquisse d'une histoire et d'une philosophie de l'école*, Bruxelles : Labor, 268p.
- DENIS, B. & LECLERCQ, D. (1995), The fundamental Instructional Designs and their related problems, in J. LOWIJK & J. ELEN (Eds), *Modelling Instructional Design (ID) Research*, Proceedings of the first workshop of the Special Interest Group on Instructional Design of EARLI (European Association for Research on Learning and Instruction), Leuven, pp. 67-85.
- DE WAELE, J.P. (1971), *La méthode des cas programmés en criminologie* (The method of programmed biographies in criminology), Brussels : Dessart, 1971.
- DE WAELE, J.P. (1987), *Gevalstudies van gevalstudies* (cases of cases), Brussels : V.U.B. University Press.
- DE WAELE, J.P., DEPREEUW, W. & MATTHYS, D. (1990a), *Daders van dodingen : Vergelijkende analyses* (Vol. 1 et 2), Antwerpen : Kluwer.
- DE WAELE, J.P., DEPREEUW, W. & MATTHYS, D. (1990b), *Daders van dodingen : Vergelijkende analyses* (Vol. 2), Antwerpen : Kluwer.
- DE WAELE, J.P. & HARRE, R. (1975), *In search of an universal criminological file model*, Brussels : VUB University Press.
- DE WAELE, J.P. & HARRE, R. (1979), Autobiography as a psychological method, in G.P. GINSBURG (Ed.), *Emerging strategies in Social Psychological Research*, 177-224.
- GUEBS, B. (1997), La méthode des cas programmés appliquée à l'alcoolisme, mémoire de licence en psychologie, ULG.
- JANS, V. & LECLERCQ, D. (1996), FORUM : Un système d'animation et d'évaluation de grands groupes universitaires, in *XIVe Colloque de l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU)*, Hammamet, novembre.
- KOLB, D.A. (1984), *Experiential Learning : experiences as the source of learning and development*, New Jersey : Prentice hall.
- LECHIEN, X. (1994), La gestion des incidents critiques chez l'enseignant rwandais, Mémoire



- de licence en Sciences et Techniques de la Formation Continue, ULG.
- LECLERCQ, D. & DENIS, B. (1996), Autoformation et Hypermédias : Qu'est-ce qu'un bon apprenant ?, in *CUEEP. Pratique d'autoformation et d'aide à l'autoformation, Actes du 2e colloque européen sur l'autoformation, Lille, novembre 1995, Cahiers d'études du CUEEP (Centre Université, Economie, d'Education Permanente)*, mai, n°32-33, pp. 155-161.
- LECLERCQ, D. & DENIS, B. (1997), Méthodes de Formation et Psychologie de l'Apprentissage, Liège : STE-ULG.
- ROMMES, O. & GEORGES, F., Le cas J.P., un cas programmé filmé sur la discipline dans une classe secondaire, STE-ULG, à paraître.
- ROMMES, O. (1997), La méthode des cas programmés appliquée aux conflits professeur/élève dans une classe secondaire, mémoire de licence en psychologie, ULG.
- SKINNER, B.F. & HOLLAND, J. (1961), *The analysis behavior*, Harvard : Mc Graw-Hill, Book Company, Inc.
- SKINNER, B.F. (1968), *La révolution scientifique de l'enseignement*, Bruxelles : Dessart (traduction française de A. RICHELLE, de *The Technology of Teaching*).
- SKINNER, B.F. (1969), *L'analyse expérimentale du comportement*, Bruxelles : Dessart, 1971 (traduction française de A.M. RICHELLE et M. RICHELLE, de *Contingencies of Reinforcement*).
- VAN DEN BRANDE, L. (1986), Computer-assisted programmed cases : A learning method for improving the understanding of persons, in H. VAN DAELE & M. VAN STEENKISTE, *The impact of technology on Society and Education : a comparative perspective* (pp. 366-380), University of Antwerp and CESI.
- VAN DEN BRANDE, L. (1994), Training in getting to know a person, The method of programmed biographies, thèse de doctorat en psychologie, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de L'éducation.
- VANDER MEEREN, W. (1991), *Selectie en assessment*, Heerlen : Open University Netherlands.
- VANDER MEEREN, W. & GERICHHAUZEN, J. (Eds) (1993), *Selectie en assessment : theorie en praktijk*, Utrecht : Lemma.
- VANDERVLEUTEN, C. & WYNEN, W. (1990), *Problem-based learning : Perspective from the Maastricht experience*, Amsterdam : Thesis.
- VERHAEGEN-DE LONGIE (1971), *Gedraggsvoorspelling in biographieen en autobiografieen*, (Prediction in biographies and autobiographies), Brussels : Graduate thesis - VUB.
- VYGOTSKY, L. (1985), *Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire, 1935* (dans le livre « Le développement mental de l'enfant dans le processus d'enseignement »), traduction française dans J.P. BRONCKART & B. SCHNEUWLY (Eds), VYGOTSKY aujourd'hui, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- WOOD, D., BRUNER, J.S. & ROSS, G. (1976), The role of tutoring in problem solving, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.